



FACULTAD DE EDUCACIÓN

## **TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

**ESTUDIOS AVANZADOS DE EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD GLOBAL**

**(Curso 2017-2018)**

---

**PRESENTACIÓN Y ALCANCES DE LA FIGURA DEL PROFESOR  
PASTOR COMO RESPUESTA A LAS IMPLICACIONES  
PEDAGÓGICAS Y POLÍTICAS DE LA PROFESION DOCENTE.**

**P. Rodrigo Valenzuela R. C.S.C.**

**Directora: Dra. Belén Espejo V.**

**Salamanca, 04 de julio de 2018.**

**El presente Trabajo de Fin de Máster fue elaborado por el estudiante de Máster, Rodrigo Valenzuela R., bajo la dirección y orientación de la Dra. Belén Espejo V., teniendo como objetivo la obtención del título de Máster en Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global por la Universidad de Salamanca.**

**Salamanca, julio 04, verano de 2018.**

**La tutora,**

**Dra. Belén Espejo V.**

**El estudiante,**

**P. Rodrigo Valenzuela R. C.S.C.**

*Agradecimientos.*

*Quisiera agradecer a los profesores/as del Máster en Estudios Avanzados en Educación en la Sociedad Global de la Universidad de Salamanca, su esfuerzo y dedicación por invitarnos a problematizar, pensar y discutir acerca de qué significa educar en el siglo XXI.*

*De manera especial, quisiera darle las gracias a la profesora Belén Espejo V. por aceptar dirigir y acompañarme en la redacción de este trabajo.*

*Asimismo, quisiera agradecer a la Providencia y a mis hermanos C.S.C. por la confianza y la oportunidad que me entregaron para perfeccionarme en el campo educativo y desde aquí, aportar a nuestra Misión, con mis Talentos, con lo que soy y lo que me siento Llamado a ser.*

*A mi familia, <<mi primera escuela>>. Asimismo, a mis sobrinas y sobrinos, quienes poco a poco comienzan a caminar en la maravillosa aventura del aprendizaje escolar. También, a quienes fueron mis profesores y maestros.*

*A la familia, por todo lo vivido y compartido, que se resume simplemente en <<estar ahí>>.*

*A nuestras comunidades educativas en las cuales he servido y especialmente a mis alumnos/as, con quienes traté de ser el profesor jefe que se describe en estas líneas.*

*A los presentes y a los ausentes. A todos. A todas. Muchas gracias.*

El niño aprende lo que vive...

Si un niño vive criticado, aprende a condenar.

Si un niño vive con tolerancia, aprende a ser tolerante.

Si un niño vive con estímulo, aprende a confiar.

Si un niño vive apreciado, aprende a apreciar.

Si un niño vive con seguridad, aprende a tener fe.

Si un niño vive con aprobación, aprende a quererse.

Si un niño vive con equidad, aprende a ser justo.

Si un niño vive avergonzado, aprende a sentirse culpable.

Si un niño vive con hostilidad, aprende a pelear.

Si un niño vive con aceptación y amistad, aprende a hallar amor en el mundo.

(Dorothy Law Nolte, 1954).

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO PRIMERO: MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>4</b>
<b>1.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.....</b>	<b>4</b>
<b>1.2. METODOLOGÍA.....</b>	<b>4</b>
<b>1.3. CONTEXTUALIZACIÓN.....</b>	<b>9</b>
<b>1.3.1. Chile: un país que está cambiando.....</b>	<b>9</b>
<b>1.3.2. Modelos de gestión de las escuelas chilenas.....</b>	<b>11</b>
<b>1.3.3. De luces y sombras.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3.3.1. Las luces: la formación inicial y su incidencia en una educación de calidad: poco a poco se observan los brotes verdes.....</b>	<b>14</b>
<b>1.3.3.2. Las sombras: asignaturas pendientes del sistema educativo chileno: desde la inmovilidad hasta la homogeneización.....</b>	<b>16</b>
<b>CAPÍTULO SEGUNDO: FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1. Dos razones para el acompañamiento pedagógico.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.1. Acompañamiento como &lt;&lt;apoyo en medio del crecimiento&gt;&gt;.....</b>	<b>21</b>
<b>2.1.2. Acompañamiento como &lt;&lt;contención&gt;&gt;.....</b>	<b>23</b>
<b>2.2. Definiciones y precisiones acerca del concepto &lt;&lt;acompañamiento pedagógico&gt;&gt;.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO TERCERO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO: LA IDEA DE MEDIACIÓN.....</b>	<b>28</b>
<b>3.1. “El Pedagogo” de san Clemente de Alejandría: la dimensión volitiva del acompañamiento y la <i>trascendencia</i> como cambio de estado de los actores.....</b>	<b>28</b>

3.2. “El Maestro” de san Agustín: la relevancia de la dimensión dialógica entre docente y discente en el acto educativo .....	33
3.3. “El Maestro” de santo Tomás de Aquino: la <i>trascendencia</i> como transformación del aula: desde un <<espacio>> a un <<lugar>> educativo.....	34
3.4. Ratio studiorum: la personalización de los aprendizajes y la centralidad del estudiante.....	38
3.5. “Pedagogía” de Kant: la <i>trascendencia</i> como mirada crítica para que el alumno aprenda a pensar y la noción de igualdad en la acción educativa.....	40
<b>CAPÍTULO CUARTO: LA FIGURA DEL PROFESOR TUTOR.....</b>	<b>44</b>
4.1. Historia y significados del concepto <<tutor>>.....	44
4.2. La orientación y la tutoría: desde el tronco común a la especificidad de una y otra.....	45
4.3. El maestro tutor y su tarea tutorial: pluralidad de acentos y la convergencia en la personalización de los aprendizajes.....	48
4.4. Objetivos de los programas de tutorías.....	50
4.5. Clasificación de las tutorías.....	50
4.5.1. Tutorías organizadas en función del <<número de estudiantes>>.....	50
4.5.2. Tutorías agrupadas en función de la <<intermediación>>.....	52
4.5.3. Tutorías estructuradas en función del <<tiempo>>.....	53
4.6. Perfil y características de un profesor que aspira a convertirse en tutor.....	53
4.7. Tareas y responsabilidades del profesor tutor.....	54
4.8. Áreas de acción del profesor tutor en Chile.....	59
4.9. Desafíos en el ejercicio de la tarea tutorial en los centros escolares.....	61

<b>CAPÍTULO QUINTO: EL DOCENTE MENTOR.....</b>	<b>66</b>
5.1. El profesor mentor: orientador y guía del principiante.....	67
5.2. Cualidades <<personales>> de un maestro mentor.....	71
5.2.1. Características y habilidades <<profesionales>> de un profesor mentor.....	72
5.3. Objetivos de la tarea del maestro mentor.....	73
5.4. Funciones técnicas y psicosociales de la labor del mentor.....	74
5.5. Clasificación de las mentorías.....	75
5.6. La figura del profesor mentor en el modelo educativo de Chile.....	76
5.7. El mentor y la mentoría: diferentes del coach y del maestro pastor.....	77
5.8. La relación del mentor y el mentorizado: ¿siempre es individual?.....	79
<b>CAPÍTULO SEXTO: EL PROFESOR PASTOR.....</b>	<b>81</b>
6.1. El profesor pastor y la <<trascendencia>>: dos categorías conceptuales inseparables.....	82
6.2. Influencias teóricas del concepto profesor pastor.....	84
6.2.1. El poder desde la perspectiva del <<pastorado>> de Michel Foucault.....	85
6.2.2. La idea de la <<trayectoria escolar>> y las diferencias con el término profesor tutor.....	90
6.3. La centralidad de la acción escuchar por parte del maestro pastor.....	93
6.4. El maestro pastor y su peculiar carácter de <<oyente>>: un camino para ejercer una praxis magisterial <<trascendente>>.....	95
6.5. La entrevista personal con el estudiante: el momento clave del profesor pastor.....	98
6.6. El profesor pastor y su acompañamiento: el rostro de una comunidad educativa comprometida con los procesos de crecimiento y aprendizaje de sus estudiantes.....	102
6.7. El ejercicio docente desde la mirada del profesor pastor: una manera diferente de situarse en el mundo.....	108
<b>CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS PROSPECTIVAS DE TRABAJO.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>117</b>

## **RESUMEN.**

El objetivo del presente Trabajo de fin de Máster es presentar, definir y caracterizar la figura del profesor pastor en los centros escolares chilenos. Esta categoría pedagógica, si bien se ha ido incorporando en algunos centros escolares de este país, se caracteriza aún por su vaguedad e imprecisión y por eso es menester fijar sus particularidades, para así no ser confundido con los otros dos conceptos que se analizan en este trabajo: el docente tutor y el maestro mentor.

El profesor pastor comparte con los otros dos, el ejercicio de un acompañamiento pedagógico hacia los estudiantes y por ende, otorgan una gran relevancia a la construcción de una relación cercana y de confianza entre *acompañantes* y *acompañados*. Además, los tres, responden a formas de desplegar y concebir la propia práctica docente.

Si bien comparten este tronco común, hay inevitablemente convergencias y diferencias entre ellos. Éstas últimas se originan principalmente por los énfasis y los campos de acción que ponen uno y otro.

El modelo pedagógico del profesor pastor está inseparablemente asociado con la <<historia de vida>> de cada educandos. Desde esa perspectiva, él es un <<*oidor de las historias de sus estudiantes*>>.

Esta figura del profesor pastor es una opción para responder a las diversas demandas que recibe el modelo educacional chileno - en medio de una sociedad que experimenta cambios profundos a todo nivel - para avanzar hacia mayores niveles de personalización y acogida de la diversidad, frente a un sistema que, dada su configuración, se caracteriza precisamente por lo opuesto: su masividad y uniformidad, convirtiéndose de este modo, en un serio obstáculo para promover el encuentro entre estudiantes que proceden de contextos diferentes, con todas las consecuencias que ello implica.

**Palabras claves: profesor pastor, docente tutor, maestro mentor, historia de vida.**

## **ABSTRACT.**

The objective of the present Master's Thesis is to present, define and characterize the figure of the pastor professor, in Chilean schools. This pedagogical category, although it has been incorporated in some Chilean schools, is still characterized by its vagueness and imprecision and for that reason it is necessary to fix its particularities, so as not to be confused with the other two concepts that are analyzed in this work: the teacher tutor and the teacher mentor.

The pastor professor shares with both, the exercise of a pedagogical accompaniment towards the students and therefore, they attach great importance to the construction of a close and trusting relationship between companions and companions. In addition, the three respond to ways of deploying and conceiving the teaching practice itself.

While they share this common core, there are inevitably convergences and differences between them. These last ones originate mainly by the emphases and the fields of action that they put one and another one.

The pedagogical model of the pastor professor is inseparably associated with the "life story" of each student. From that perspective, he is a <<*listener of the stories of his students*>>.

This figure of the pastor professor is an option to respond to the diverse demands that the Chilean educational model receives - in the midst of a society that undergoes profound changes at all levels - to advance towards greater levels of personalization and acceptance of diversity, in the face of a system that given its configuration, is characterized precisely by the opposite: its massiveness and uniformity, becoming in this way, a serious obstacle to promote the meeting between students who come from different contexts, with all the consequences that implies.

**Keywords: teacher pastor, teacher tutor, teacher mentor, life story.**

## INTRODUCCIÓN.

Este Trabajo de Fin de Máster (TFM, de aquí en adelante), tiene como objetivo presentar, definir y describir la categoría pedagógica del profesor pastor. Cabe destacar que ella, junto al docente tutor y al maestro mentor, son conceptos que se caracterizan por realizar un tipo de acompañamiento pedagógico a los estudiantes.

La preocupación por delimitar el término profesor pastor, se origina en virtud que progresivamente se convierte en un concepto que se incorpora al actuar docente, mostrándose como un modelo posible para ejercer la práctica pedagógica en los centros escolares (no únicamente los circunscritos a una orientación del tipo religiosa-confesional, como pudiera pensarse). Empero, esta denominación no ha sido documentada y más bien priman en ella nociones globales y acercamientos subjetivos. En definitiva, el material bibliográfico que se posee es prácticamente inexistente. Por tanto, se está frente a una categoría pedagógica novedosa, especialmente en relación a su contenido y delimitación.

Asimismo, el concepto de profesor pastor, se instala como una opción válida frente al contexto de crisis y cambios basales que experimenta la humanidad y a la cual, la educación - en su vertiente tradicional - con sus prácticas, estructuras organizativas, estrategias y modelos educativos, no logra dar una respuesta adecuada frente a los desafíos - que se caracterizan, verbigracia - por el avance y masificación de las tecnologías digitales y los dispositivos conectados en red a escala mundial, los cuales provocan entre otras consecuencias, la emergencia de relaciones sociales más horizontales y flexibles (García Canclini, 2012, citado por Fernández & Anguita, 2015).

En este marco de modificaciones sustantivas, es menester aventurarse por rutas nuevas. En palabras directas: en medio de un mundo y una sociedad que están en plenos procesos de transformaciones, la educación, no puede permanecer inalterable.

Al utilizar el término <<crisis>>, es preciso tener en mente, que ella no porta necesariamente un tono negativo. En este plano, el concepto crisis que se emplea en este TFM, se reconoce deudor de la concepción de Arendt, quien plantea en su escrito:

*Una crisis nos obliga a volver a plantear las preguntas y nos exige nuevas o viejas respuestas, pero en cualquier caso, juicios directos. Una crisis se convierte en un desastre, sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud, agudiza la crisis (Arendt, 1996:186).*

Tal como se sostuvo, dentro de este contexto de crisis, caben por ejemplo, las nuevas tecnologías que han penetrado en el aula, con la anuencia (TIC) o sin ella (móviles) de los maestros. Si hay alguna duda sobre este último punto, bien vale la pena revisar la prensa y notar la cantidad de medidas que se discuten en diversas comunidades educativas - en distintas naciones del mundo - para determinar qué hacer frente al uso del teléfono celular en las salas de clases, las cuales van desde prohibirlo, hasta ver cómo puede ser incorporado dentro del trabajo académico. Todo lo anterior, demuestra que los estudiantes del siglo XXI, acuden a múltiples y diversas fuentes para acceder a los conocimientos y los aprendizajes. Por tanto, el maestro debe “competir” con otras fuentes de información, que incluso pueden ser más atractivas para los educandos, en función del uso de imágenes o su interactividad.

Frente a esta realidad, ya no es posible sostener la legitimidad del docente sobre la base de su condición de <<experto>> afectándose así, la propia legitimidad del conocimiento escolar, obligando a estructurar el sistema de una forma distinta, respecto de cómo se ha hecho hasta ahora (Terrén, 1997).

Este TFM, al proponer la figura del profesor pastor, se ubica precisamente dentro de esta <<nueva estructuración>>, pues este maestro, sin desatender sus deberes y responsabilidades, en cuanto a enseñar contenidos y conocimientos de orden intelectual, *da un paso más* y aspira a convertirse en un *compañero de camino* para sus educandos, con todas las etapas previas y las consecuencias que se derivan de una <<relación educativa>> de esta índole, que como tal, supera el puro encuentro entre roles y la entrega de contenidos intelectuales, pues al fin y al cabo, se precisa de un tipo de educación que vaya más allá de la alfabetización y la adquisición de competencias aritméticas básicas y avanzando, se centre en los entornos y en nuevos enfoques del aprendizaje, contribuyendo a alcanzar mayores niveles de justicia, equidad social y solidaridad mundial, ayudando a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible (UNESCO, 2015).

Este TFM analiza el actuar docente, en razón que los trabajos, artículos e investigaciones consultadas, coinciden en destacar - desde hace mucho tiempo - acerca de la importancia de esta actuación, como un elemento esencial, tanto en los desempeños y aprendizajes que logren los educandos, como en la propia experiencia educativa que ellos construyen y adquieren durante sus años de formación escolar.

En otras palabras, de larga data está comprobado que uno de los elementos que repercuten más significativamente sobre el nivel de expectativa de logro de los alumnos es la conducta del profesor (Valle & Núñez, 1989) y más concretamente, la calidad y profundidad del diálogo entre el profesor y el estudiante, como un pilar basal de la acción educativa en el aula, en el cual convergen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Molina, 2005, citado por Villalta-Paúcar, Martinic-Valencia, Assael, Budnik & Aldunate-Ruff, 2017).

Asimismo, la atención por el actuar docente de este TFM, va de la mano con la preocupación y la dedicación de los sistemas educativos latinoamericanos (donde Chile, por supuesto, no es la excepción) por alcanzar mayores y mejores niveles de la calidad de la educación. En nombre de tal dedicación, se ha identificado la variable “desempeño profesional del maestro” como determinante, para lograr un salto cualitativo de la gestión escolar (Tejedor, 2012). En este plano, se ha ido construyendo un cierto acuerdo en la idea que el éxito o el fracaso de todo modelo educativo, depende esencialmente de la calidad del desempeño de sus docentes.

Ahora bien, las consecuencias del ejercicio docente no sólo repercuten mientras el niño o el adolescente asiste al centro educativo, sino además, ellas impactan hasta la etapa de la adultez y por tanto, este actuar docente juega un rol gravitante, tanto en la propia imagen que el estudiante vaya construyendo de sí durante la etapa escolar, como también en sus comportamientos futuros (Gordillo, 1996).

En esta concepción sobre la educación, la escuela (primaria o secundaria) no es sólo una entidad que agrupa un cúmulo de salas, alumnos y docentes, en función de unos contenidos que se deben revisar y calificaciones que necesitan ser registradas. La escuela, es muchísimo más que eso. Es una institución donde las relaciones entre las personas que forman la comunidad educativa, el conjunto de la gestión diaria, la cultura y el *ethos* construido a lo largo de los años y todo el entorno natural y material, literalmente <<conspiran>> - esto es - <<respiran juntos>>, para erigir una forma precisa de actividad humana que atiende los desafíos presentes y además, proyectan una mirada hacia el porvenir, teniendo por ello, un carácter trascendente, sobre la base de valores concretos: el reconocimiento de construir día a día una relación respetuosa con las otredades, la riqueza y los desafíos que entraña la convivencia democrática, la exigencia de rigor y verdad y <<el aprendizaje conjunto de la construcción del bien común y de la capacidad de pensar por uno mismo>> (Meirieu, 2006:95).

En síntesis, en esta arquitectura conceptual, se inserta el concepto de profesor pastor.

En términos operativos, cabe destacar que siempre que sea posible, se intenta utilizar en este trabajo, un lenguaje no discriminador ni sexista. Sin embargo, las soluciones que se han planteado para el castellano, terminan por dificultar y hacer más engorrosa la lectura. Entonces - tal como lo entiende la gramática española - al utilizar el masculino genérico, éste simboliza a hombres y mujeres en igual medida.

## **CAPÍTULO PRIMERO: MARCO TEÓRICO.**

### **1.1. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.**

El objetivo general de este TFM es abordar y profundizar una nueva categoría docente que posea legitimidad para posicionar las competencias pedagógicas en el centro de los procesos educativos. En ese sentido, se apunta a presentar y analizar una figura que se ha denominado como “profesor pastor”, la cual se ubica dentro de un contexto global que se ocupa de priorizar los estándares y la excelencia educativa, como focos de preocupación política.

En términos específicos, este TFM se circunscribe al ámbito formal educativo de Chile, aunque ello no obsta que esta categoría pedagógica pueda ser replicada a otras realidades geográficas y a otros sistemas educativos.

### **1.2. METODOLOGÍA.**

Desde estas coordenadas en las que la agenda institucional, así como la cultura escolar, tienen un papel cada vez más importante en la construcción de los procesos educativos, la intención del trabajo es tratar de conferir un perfil pedagógico al profesor definido como “pastor”, a través de la significación del acompañamiento que éste hace con los estudiantes.

El término <<acompañamiento>> se refiere a todos los ámbitos que conforman la personalidad de los escolares, reconociendo la innegable influencia que tienen los factores personales, familiares, biológicos, las relaciones con sus pares y de éstos con los docentes, en los desempeños de los escolares.

A un mayor nivel de concreción, los objetivos específicos que se han trazado en este trabajo están encaminados a:

- i) Definir el concepto de profesor pastor y detallar su significación para el ejercicio docente.
- ii) Comparar y caracterizar al profesor pastor y desde aquí, registrar las principales similitudes y diferencias con la categoría del profesor tutor y el de docente mentor.
- iii) Establecer los argumentos e influencias conceptuales que recibe la categoría de profesor pastor, a partir de diversos autores y concepciones educativas.
- iv) Estudiar la figura del profesor pastor, dentro del contexto de cambios políticos y educativos en Chile.

Este TFM se enmarca dentro del paradigma cualitativo, que se define como un modo de conocer acerca del propio ser humano, sobre el mundo en el que habita y la multiplicidad de relaciones que despliega en él (Gurdián, 2007). En adición a esto, esta clase de paradigma ofrece una oportunidad para reflexionar y evaluar, teniendo como punto de partida la dimensión individual y subjetiva del sujeto inmerso en la realidad (Muñoz & Abalde, 1992), la cual - en el caso chileno - se encuentra atravesada por profundas transformaciones.

Metodológicamente el trabajo parte de una secuencia triangular construida desde la descripción, el análisis-interpretación y las propuestas. En este sentido, se adopta un enfoque sociocrítico, que asume como elemento distintivo la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento, con el fin de transformar las estructuras de las relaciones sociales, conectando para ello teoría y práctica (Abero, Berardi, Capocasale, García & Rojas, 2015), pues este enfoque se basa en el presupuesto que lo <<existente en la realidad>>, cualquiera sea su comprensión, no agota las posibilidades de la existencia y por tanto, hay opciones de transformación frente a una realidad que muchas veces se alza como “incómoda” o “injusta”. De este modo, la indignación ante lo existente se convierte en el impulso para teorizar su superación (Santos, 2003).

Derivado de lo anterior, y situados a un nivel de micropolítica, este trabajo incorpora la perspectiva que expresa Donald Schon, denominada *reflexión en la acción*. Ella es útil para superar el pragmatismo que caracteriza el oficio del maestro, dado que el conocimiento de éste se alcanza fundamentalmente a través de su ejercicio cotidiano y concreto al interior del aula (Castellanos & Yaya, 2013).

La reflexión en la acción sobre el ejercicio docente, significa ir a contracorriente de las lógicas educativas que imperan en la actualidad, dominadas por el eficientismo y ante ellas, instalarse en la vereda opuesta, en virtud que se trata de dedicar tiempo y energías a la acción del pensamiento, la meditación y evaluación de las prácticas docentes en su hábitat cotidiano; esto es, al interior del aula, reconociendo que el conjunto de éstas tienen una incidencia gravitante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Sobre este aspecto no hay miradas dispares: tal como se ha planteado, actualmente existe un cierto acuerdo en la idea que el éxito o el fracaso de los sistemas educativos, dependen esencialmente de la actuación y las prácticas de los maestros.

Sin esta reflexión acerca del actuar docente, se corre el riesgo de quedar únicamente en la superficie del asunto, en meras descripciones, desconociendo que la praxis magisterial significa para el maestro, convertirse en productor de conocimientos, saber lo que hace, cómo, por qué y para quienes lo hace (Ortega, 2009). Por ello, sus prácticas no son neutras, pues constituyen un modo de instalarse y aproximarse a la realidad, generando variadas implicancias, particularmente entre sus estudiantes, a quienes dada su influencia, su figura no les es indiferente.

Este TFM es tributario también, de la concepción del profesor Antonio Nóvoa, en orden a valorar y evaluar el propio trabajo docente, derrotando aquella perspectiva regida por referencias de índole externo más que por aquellas que provienen del campo interno del ejercicio magisterial. En este sentido, Nóvoa, (2009) afirma que se impone la urgencia de instituir las prácticas profesionales de los maestros, como un lugar de reflexión y formación.

En la misma dirección se orienta el escrito de Castellanos & Yaya (2013), cuando postulan analizar conjuntamente teoría y praxis, permitiendo así al maestro desarrollar las capacidades necesarias de metacognición, revisando y evaluando su actuar, transformándose así en un profesional reflexivo y por ello, capaz de analizar su labor y generando e implementando estrategias para resolver las dificultades. Por tanto, se plantea como una cuestión necesaria e importante que los maestros, en el ejercicio de su profesión, desarrollen investigaciones y reflexiones educativas, lo cual <<implica un desarrollo crítico en la autonomía de los juicios y supone mayores niveles de profesionalismo>> (Stenhouse, 1996, citado por Abero et al. 2015:40).

Empero, esta perspectiva pedagógica <<crítica y reflexiva sobre la praxis docente>>, se ve asfixiada por los apuros, la dedicación del profesor por cumplir con todas las exigencias de documentación burocrática, una concepción curricular rígida y sometida a los vaivenes de los libros y materiales escolares diseñados por grandes empresas, que desembocan, de modo irremediable, en una <<pobreza actual de las prácticas pedagógicas>> (Novoa, 1999:7). Frente a este cuadro, se hace necesario la deconstrucción y reconstrucción de estas prácticas docentes, para superar el aprendizaje intuitivo que se funda en la experiencia que otorgan los años.

Por lo tanto, se precisa una mirada analítica-crítica, reflexiva y propositiva del actuar profesional docente con el fin de evaluar qué es lo que se ha hecho bien y es menester profundizar, y qué es preciso modificar, bajo la convicción que el conjunto de estas prácticas, tienen consecuencias directas en los aprendizajes de los estudiantes. Además, como se expuso previamente, en la actualidad el profesor se mide con otras fuentes de información, más rápidas y accesibles, que atraen la atención de los estudiantes. Así, ya no puede aludir ni basar su quehacer en la autoridad del <<saber>> acerca de un contenido. Ante estos cambios, es inoficioso que el maestro repita un tipo de ejercicio docente, que se encuentra desfasado respecto a los tiempos que corren.

El presente TFM se concentra en el examen y el análisis de las prácticas docentes y más concretamente, en tres tipos de ejercicio magisterial, a saber: el maestro como <<tutor>>, <<mentor>> y finalmente, bajo una nueva categoría: el profesor como <<pastor>>, partiendo del principio que los tres comparten un área común: el <<acompañamiento pedagógico>> de sus estudiantes, recogiendo de esta forma una concepción acerca de la educación, con un fuerte componente social y desde aquí, con un cuidado énfasis en la relación personal que se erige entre profesor y alumno, con la certeza que la tarea docente no se remite sólo a la entrega y revisión de materias, aislando todo el historial del estudiante.

Sobre la base de lo anterior, el actuar docente no puede desatender las otras esferas que constituyen toda la historia de ese ser humano, que desde su calidad de estudiante, se encuentra en plena evolución hacia la adolescencia (si se trata de un niño) o a la adultez (si es un adolescente), y en este tránsito, experimentan crisis, avances y retrocesos, todas ellas características inherentes al desarrollo humano, que más temprano o más tarde, pero de modo inexorable, terminan repercutiendo en el aula, en su comportamiento y

desempeño escolar y por ende, afectan el actuar del maestro, en el marco de su tarea profesional.

Así, específicamente, el objeto de estudio de esta investigación es presentar, definir y caracterizar el concepto de profesor pastor en el contexto socio-político y educativo en Chile. Después, para expresar con mayor claridad su especificidad, será comparado con la categoría de profesor tutor y la de mentor y desde aquí, exhibir las particularidades de uno y otro.

Con respecto a las preguntas que guían la investigación, éstas son:

- ¿Qué es el profesor pastor?
- ¿Cómo se define al profesor pastor en contextos educativos tecnocráticos?
- ¿Cuál es su especificidad y cómo se distingue del maestro tutor y del docente mentor?
- ¿Cómo se aplica la concepción de profesor pastor en su práctica docente en el aula?

Este TFM es innovador, en la medida que el <<profesor pastor>> no es un término que se haya estudiado en profundidad. Incluso, pudiera pensarse que este término aparece explícito en algunos documentos eclesiales. Sin embargo, ello no es así. Sólo indirectamente el gran pensador galo, Michel Foucault, refiere a esta categoría, cuando alude al <<pastorado>>, como un modo peculiar del ejercicio del poder, pudiendo aplicarse a cualquier situación, pero no enfocado particularmente al ejercicio docente. Así, se está frente a un concepto del cual no hay mayor profundidad, definición, ni caracterización respecto de qué es y cómo se entiende su tarea. Ante esto, se postula la necesidad de detenerse y analizarlo, puesto que progresivamente se ha ido incorporando en los centros educativos chilenos, como un modo de promocionar un tipo de educación <<personalizada>> que, además de la entrega de los conocimientos, incluye la formación valórica para sus estudiantes. En términos simples, el concepto de profesor pastor es útil para conectar con la idea de una educación que promueve la formación integral de sus estudiantes.

Además, la categoría de profesor pastor se encuentra marcada tanto por su ambigüedad, como por las intuiciones personales de cada maestro, las cuales la dotan de contenido, y por ello mismo, exige ser precisado.

Como consecuencia de lo afirmado previamente, este TFM también resulta pertinente, pues la generalidad que permea el concepto de profesor pastor, no sólo afecta al quehacer del propio maestro, sino además, tiene repercusiones en sus estudiantes, ya que ellos ignoran qué pueden esperar y exigir a sus profesores y además, cómo se ve reflejado en el aula la adopción del docente que guía su praxis educativa como un profesor pastor.

Finalmente y a modo de síntesis de lo que se expone precedentemente, este TFM es un trabajo original. Ello surge esencialmente, por cuanto se está frente a una categoría conceptual nueva que, si bien sólo se alude en algunos escritos, no se examina de manera detenida y por ende, se ignoran sus implicancias, especificidades, modos de plasmarla en el propio actuar docente al interior del aula y en la relación que va construyendo con los escolares, con otros colegas y en concreto, con todos los otros miembros que conforman la comunidad educativa.

### **1.3. CONTEXTUALIZACIÓN.**

*“La escuela sirve efectivamente a sus estudiantes, cuando los libra de condicionamientos económicos y sociales y ofrece a todos ellos las mismas posibilidades de desarrollar su personalidad” (Magris, 2001:316).*

Este capítulo del TFM tiene por finalidad presentar el marco educativo chileno, en virtud que la propuesta del profesor pastor que se hace en este trabajo y con ello, el modo distintivo de ejercer su práctica pedagógica, se insertan en este sistema de educación.

Con tal fin, se presenta brevemente algunos cambios relevantes que experimenta el país sudamericano, en diversos planos y ciertamente en el campo educativo, mostrando asimismo una mirada sucinta sobre los modelos de gestión de los centros educativos escolares. Después, se detallan algunas “luces y sombras”, es decir, avances y estancamientos o desafíos para el sistema educativo de Chile y finalmente, una breve conclusión de los elementos expuestos en esta sección.

#### **1.3.1. Chile: un país que está cambiando.**

Chile experimenta un proceso de modificaciones profundas. Verbigracia, en las postrimerías de su segundo mandato, la presidenta Michelle Bachelet Jeria - la primera mujer en alcanzar la jefatura del Estado - (centroizquierda, 2006 - 2010 y luego elegida para el período presidencial 2014 - 2018), envía al Congreso Nacional el proyecto de una

nueva Constitución, puesto que la actual (que se encuentra plenamente vigente) fue sancionada en pleno régimen militar. También, durante este período presidencial, se altera completamente el sistema electoral ideado en el marco de la dictadura del general Augusto Pinochet Ugarte (1973 - 1990).

Uno de los rostros más visibles de estas transformaciones basales que experimenta la sociedad chilena, se ubica en el ámbito de la educación. Pocos meses después de su instalación en el palacio presidencial de La Moneda, la presidenta Bachelet en su primer gobierno debe hacer frente a la denominada “revolución pingüina” (nombre que se origina por el uniforme azul oscuro y camisas blancas que caracteriza a los escolares chilenos), en la cual los estudiantes (secundarios y universitarios) reclaman en las calles por una modificación sustantiva de la educación que reciben en sus aulas. Estas mismas movilizaciones se extendieron de manera constante por casi diez años, recorriendo de esta forma, tanto el primer como el segundo mandato de Bachelet y la administración de Sebastián Piñera Echenique (centroderecha, 2010 - 2014).

Las consecuencias de estas manifestaciones, desembocan en el hecho que la calidad de la educación se convierte en una de las grandes preocupaciones de los chilenos y por ende de los gobiernos, quienes en ese marco, se ven obligados a dedicarle una atención especial. La razón de fondo por la cual la calidad de la educación se convierte en un tema relevante y de discusión pública en la sociedad chilena, se origina por la convicción que es uno de los instrumentos más eficaces para superar la grave distribución del ingreso que afecta a la nación sudamericana.

En este plano de profunda inequidad, las cifras que se publican en el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) para el 2017, son irredargüibles: en términos absolutos, en la última década, los ingresos de los hogares chilenos pertenecientes al decil 1 (los más pobres) aumentaron en \$ 29.000; mientras que los dineros de los hogares del decil 10 (los más ricos) crecieron en \$ 239.000 per cápita, es decir, casi 9 veces más. Frente a este panorama, no hay opiniones disimiles: Chile es un país atravesado por su mala distribución del ingreso, y al compararlo con las otras economías de la OCDE, es por lejos la economía más desigual (PNUD, 2015; Repetto, 2016) seguido por México y más atrás, por Turquía.

En este marco, la educación ha experimentado hondos cambios desde aquellas protestas y manifestaciones del 2006. Algunas de estas variaciones se ven plasmadas por ejemplo,

en la aprobación de la ley en el año 2015, que consagra la gratuidad universitaria y a partir de ese año, se inicia un proceso escalonado que apunta a la gratuidad universal - según las posibilidades y condiciones económicas del país - y que actualmente, garantiza el costo cero de la educación universitaria para el 60% de la población más vulnerable económicamente, reemplazando por esta vía, el sistema de créditos universitarios ideado e instaurado en el gobierno militar y cuyo objetivo fue el autofinanciamiento de las entidades universitarias, iniciándose de este modo, un proceso de privatización de la educación. Tal proceso alcanza su punto más alto en 1981, cuando se promulga la ley que permite la creación y administración de universidades particulares, bajo la promesa que el libre mercado y la competencia entre centros educativos superiores, redundaría en una mejor calidad de los servicios ofrecidos y una mayor multiplicidad de ofertas académicas. Asimismo, durante el gobierno del presidente Piñera, disminuyen de manera sustantiva, las altas tasas de interés que debían pagar aquellos estudiantes (que no calificaban para recibir los beneficios estatales) a los bancos, por concepto de créditos para solventar los costos de sus estudios superiores.

Respecto a la educación primaria y secundaria en las escuelas, que corresponde al foco de este trabajo, también se producen transformaciones significativas. En este sentido, cabe mencionar la ley 20.845 del 29 de mayo de 2015, llamada “ley de inclusión escolar” - que entre otras medidas - determina la prohibición, en los centros educativos municipales y particulares subvencionados, de discriminar a sus alumnos en los procesos de postulación por una serie de criterios, por ejemplo, razones socioeconómicas, situación de la familia, proyecto educativo, religión, etc.

En palabras simples, este cuerpo legal impide exigir datos tales como estado civil, ingresos económicos familiares, lugar de residencia o convicciones culturales o religiosas. Asimismo, termina tanto con el financiamiento compartido, como con el lucro, en todas aquellas escuelas que reciben fondos por parte del estado.

### **1.3.2. Modelos de gestión de las escuelas chilenas.**

Concretamente y en lo relativo al sistema educativo nacional escolar, éste se organiza en tres niveles: preescolar, básica (o primaria) y media (o secundaria). La obligatoriedad de la enseñanza - por mandato constitucional, fijado por el Presidente Lagos el 7 de mayo de 2003 - comprende hasta el último curso de la educación media. Con respecto a la cobertura del sistema educativo en Chile, éste alcanza en la enseñanza

básica (ocho años) al 99,7%, en tanto que la media (de cuatro años de duración) logra un 87,7%.

Sobre la propiedad de los centros educativos, es posible distinguir entre:

- Municipales (con financiamiento estatal): figura que proviene del gobierno militar, bajo el cual cada una de las 345 municipalidades, administra las escuelas pertenecientes a su comuna y que actualmente se encuentra en un proceso escalonado de extinción, en virtud que el año 2017, la presidenta Bachelet promulga la ley que crea el Servicio Nacional de Educación, entidad responsable de la dirección y administración de estos colegios municipales.
- Particulares subvencionados (equivalentes a las escuelas concertadas): con financiamiento mixto, aunque el aporte privado de las familias progresivamente irá desapareciendo, de acuerdo a las últimas modificaciones establecidas en la citada ley.
- Particulares pagados: cuyo financiamiento es totalmente cubierto por los padres de los estudiantes.

De acuerdo a los datos publicados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), en Chile existen 12.141 escuelas que atienden a 3.550.837 discentes. De este número, el mayor porcentaje de ellos, estudia en los llamados centros educativos particulares-subvencionados. Luego, le siguen aquellos que lo hacen en establecimientos municipales. Ambos suman casi el 90% de la matrícula total.

Finalmente - tal como lo exhibe la siguiente figura - el menor porcentaje, recibe su educación en los colegios particulares pagados, cuyo costo es elevado y por tanto, reservado para un número reducido de familias, y por ende, inalcanzable para el grueso de las familias chilenas.

*Figura número 1: tipos de centros educativos donde estudian los escolares en Chile.*

		<b>N</b>	<b>%</b>	<b>% acum.</b>
<b>Dependencia Administrativa</b>	<b>Municipal</b>	1.273.530	35,9%	35,9%
	<b>Particular Subvencionado</b>	1.942.222	54,7%	90,6%
	<b>Particular Pagado</b>	288.964	8,1%	98,7%
	<b>Corporación de Administración Delegada</b>	46.121	1,3%	100,0%
	<b>Total</b>	<b>3.550.837</b>	<b>100,0%</b>	

Fuente: unidad de Estadísticas, Estudios, División y Planificación, Min. de Educación de Chile, (2017).

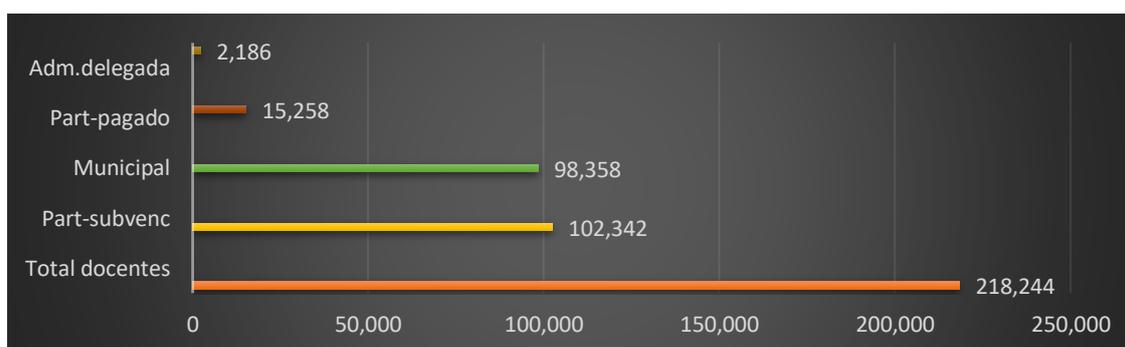
Para convertirse en profesor, el camino tradicional (que por lo demás debe ser recorrido para todas las carreras que ofrece el sistema de educación superior chileno, en sus modalidades públicas o privadas) es culminar la enseñanza media o secundaria. Tras ello, los estudiantes chilenos deben rendir la PSU (o prueba de selección universitaria, de índole estandarizada y que cuenta con un máximo 850 puntos), la cual se aplica una vez, de modo simultáneo y a nivel nacional.

Una vez que se ingresa a la universidad a cursar los estudios de Pedagogía, la formación docente que se imparte tiene un formato del tipo concurrente, es decir, estudios que incluyen una formación general, una específica y otra pedagógica y cuya duración fluctúa entre ocho a diez semestres en modalidad intensiva.

La segunda posibilidad, que se orienta únicamente a la preparación para el ejercicio de la docencia secundaria, es por medio del Programa de Formación Pedagógica, desarrollado por algunas universidades y dirigido exclusivamente a estudiantes que culminaron una licenciatura de, al menos, ocho semestres. Así, por ejemplo, un estudiante que es licenciado en Física puede convertirse - a través este programa de estudios - en profesor de Física de enseñanza media. Lo mismo pudiera hacer un abogado para alcanzar la condición de profesor de Historia. Dadas sus exigencias y particularidades, aquí se despliega una modalidad del tipo consecutiva. O sea, se obtiene el Título profesional y tras un período de dos a cuatro semestres, se puede alcanzar el título de profesor.

Sobre los docentes que están ejercen su tarea profesional, según las cifras del MINEDUC al 2017, el sistema educativo registra 218.244 profesores. A partir de ello, se concluye la reiteración de lo que sucede con la figura anterior, observándose un fuerte predominio del sector particular-subvencionado y municipal, sumando entre los dos casi el 92% de las escuelas donde los maestros ejercen su docencia, tal como se muestra a continuación.

*Figura número 2: tipo de centro donde se desempeñan los maestros.*



Fuente: elaboración propia a partir de los datos de la fundación Elige Educar (2016).

### **1.3.3. De luces y sombras.**

Como todo proceso de desarrollo, hay aspectos que tienen dimensiones positivas y otras que exhiben enormes retos. La tarea educativa, no escapa a ello. Si bien hay avances y atenciones por parte de la sociedad civil y de las autoridades gubernamentales, evidenciadas por ejemplo, en la ingente entrega de recursos económicos al ítem educación dentro del presupuesto de la nación, igualmente el modelo educativo chileno debe asumir (y dar una respuesta) frente a una característica particularmente nociva, a saber, la segregación que le caracteriza.

#### **1.3.3.1. Las luces: la formación inicial y su incidencia en una educación de calidad: poco a poco se observan los brotes verdes.**

La preocupación por mejorar la calidad de la educación, ha provocado una atención especial por parte de las autoridades, desde una perspectiva multidimensional, abarcando desde la formación inicial que reciben los futuros maestros en las aulas universitarias, (dedicando, por ejemplo, recursos para la investigación, atendiendo a la didáctica y abriéndose a innovar en las prácticas pedagógicas, entre otros aspectos), hasta el aumento de exigencias para los estudiantes que desean seguir estudios de Pedagogía, pasando por incentivos monetarios - programas de becas denominadas “Vocación de profesor” - y pasantías en universidades extranjeras, por períodos determinados de tiempo, con el fin de atraer y retener a los mejores estudiantes a las carreras de educación, superando así la percepción que los estudios de Pedagogía tienen un bajo nivel de rigurosidad.

En relación al último punto mencionado, paulatinamente se ha registrado un aumento en las exigencias para estudiar Pedagogía. Por una parte, se observa un aumento en el puntaje de corte de ingreso para esta carrera. Tal puntaje se obtiene tras calcular el promedio de notas en la enseñanza media (en la escala de 1 a 7, donde 1 es el mínimo y 7 el máximo, con una ponderación que, en el caso de las carreras de pedagogía, oscila entre el 40 y el 45%, dependiendo de cada universidad) más el resultado de cada una de las 3 pruebas obligatorias (Historia y Geografía de Chile, Matemáticas y Lenguaje) que forman la PSU.

En la misma dirección, el MINEDUC ha establecido el siguiente itinerario para acceder a estudios de Pedagogía:

- **2018:** mínimo 500 puntos en la PSU o dentro del 30% o superior del ranking de notas.
- **2020:** mínimo 525 puntos en la PSU o estar ubicado en el 20% superior del ranking de

notas. Otra opción, es estar en el 40% superior y haber obtenido 500 puntos en el test. - **2023:** mínimo 550 puntos en la PSU o estar dentro en el 10% superior del ranking de notas o bien, estar en el 30% superior y haber obtenido 500 puntos en la prueba estandarizada (MINEDUC, 2017).

Respecto a las políticas públicas, también se han desplegado variadas disposiciones con el mismo objetivo: por una parte, asegurar una mejora continua en cuanto a interesar a los mejores estudiantes para cursar estudios de pedagogía y por otra, atender la calidad de la formación inicial que recibe el profesorado, con la certeza que ambos factores repercuten en los procesos de enseñanza que reciben los alumnos en las aulas chilenas.

Entre algunas de las medidas puestas en marcha, es preciso mencionar, la acreditación obligatoria para las carreras de Pedagogía, la aplicación del Programa INICIA desde el año 2008, donde están condensados los estándares nacionales de formación de maestros en los niveles parvulario, básico y medio; el mejoramiento de la beca Vocación de profesor, además de un escalonado aumento en los emolumentos que perciben los maestros en los colegios que reciben financiamiento estatal. Todo ello con el fin de hacer más atractiva la carrera docente.

Ahora bien, cada una de estas acciones, responden a la evaluación realizada por el Panel Asesor sobre formación inicial docente en el año 2010, donde se concluye que es menester llevar a cabo mayores regulaciones y así contrarrestar las lógicas y condiciones del sistema neoliberal, predominante en Chile, que conciben la formación de profesores como una <<oportunidad de negocio>> (Castro, 2015:16).

Los esfuerzos de las autoridades gubernamentales y el progresivo aumento de recursos destinados al ámbito educativo, están - paso a paso - dando resultados: de este modo, si en el año 2010 existían casi 900 programas de pedagogía, de los cuales sólo 294 (esto es el 32% y sometiéndose de modo voluntario al proceso) (Bitar, 2011) se encontraban acreditados ante la Comisión Nacional de Acreditación (CNA), órgano estatal encargado de verificar la calidad de los programas ofertados en las universidades nacionales; el 2016 esa cifra aumenta de manera significativa, y ahora, tras los cambios en la normativa legal que establece la obligatoriedad de la acreditación para las carreras de Pedagogía, del total de 515 carreras de Pedagogía, 363 se encuentran acreditadas, lo que corresponde al 70%, de acuerdo a las cifras entregadas por la entidad regulatoria.

### **1.3.3.2. Las sombras: asignaturas pendientes del sistema educativo chileno: desde la inmovilidad hasta la homogeneización.**

La importancia de la <<calidad de la educación>> se imbrica con la desigualdad que se ha expuesto de manera precedente. Ésta no sólo se manifiesta en términos económicos y de distribución del ingreso, sino además, en las posibilidades de acceso a estudios universitarios (y todo lo que ello entraña, incluyendo desde la movilidad en la escala social hasta la obtención de mejores salarios y por ende, lograr mejores condiciones de vida), para los cuales resulta un elemento decisivo en el modelo chileno, el centro educativo donde se lleva a cabo la trayectoria escolar del estudiante que, por cierto, está en directa relación con el poder adquisitivo de las familias. De este modo, en términos simples, los hijos de las familias más acomodadas, poseen un capital cultural robusto y en la gran mayoría de los casos, asisten a colegios privados - los cuales cuentan con plantas físicas de inmejorables condiciones - recibiendo una educación de excelente calidad y un acompañamiento pedagógico personalizado y cotidiano.

*A contrario sensu*, los más pobres estudian en liceos públicos, con una infraestructura más bien reducida, con un débil acompañamiento personal-pedagógico por parte de los docentes (fundamentalmente por el hecho de manejar cursos numerosos y debiendo enfrentarse a realidades problemáticas en las que muchas veces se ven superados - episodios de violencia dentro de los barrios y las familias, adicciones y tráfico de drogas y alcohol - que requieren atención profesional) y donde la motivación en los estudiantes por aprender, no siempre está presente o bien, esas búsquedas no se ven satisfechas plenamente, desembocando - por esta pluricausalidad de factores y en líneas generales - en la obtención de resultados muy bajos y las escasas excepciones frente a este cuadro, sólo vienen a confirmar este cuadro genérico.

En concreto, el modelo educativo es profundamente segregador y endogámico: los hijos de los núcleos más ricos, estudian en colegios privados y de alto costo y los más pobres, lo hacen en centros educativos públicos. Los del sector medio, en tanto, en los particulares-subsuencionados. Es decir, cada grupo social recibe - en términos generales - un tipo de educación que está en directa proporcionalidad con la capacidad monetaria de las familias. Así, se está frente a una <<educación para los iguales>> y consecuentemente, por su propia configuración, las aulas escolares chilenas hacen virtualmente imposible la convivencia y <<el encuentro>> entre estudiantes que procedan de realidades y contextos diferentes.

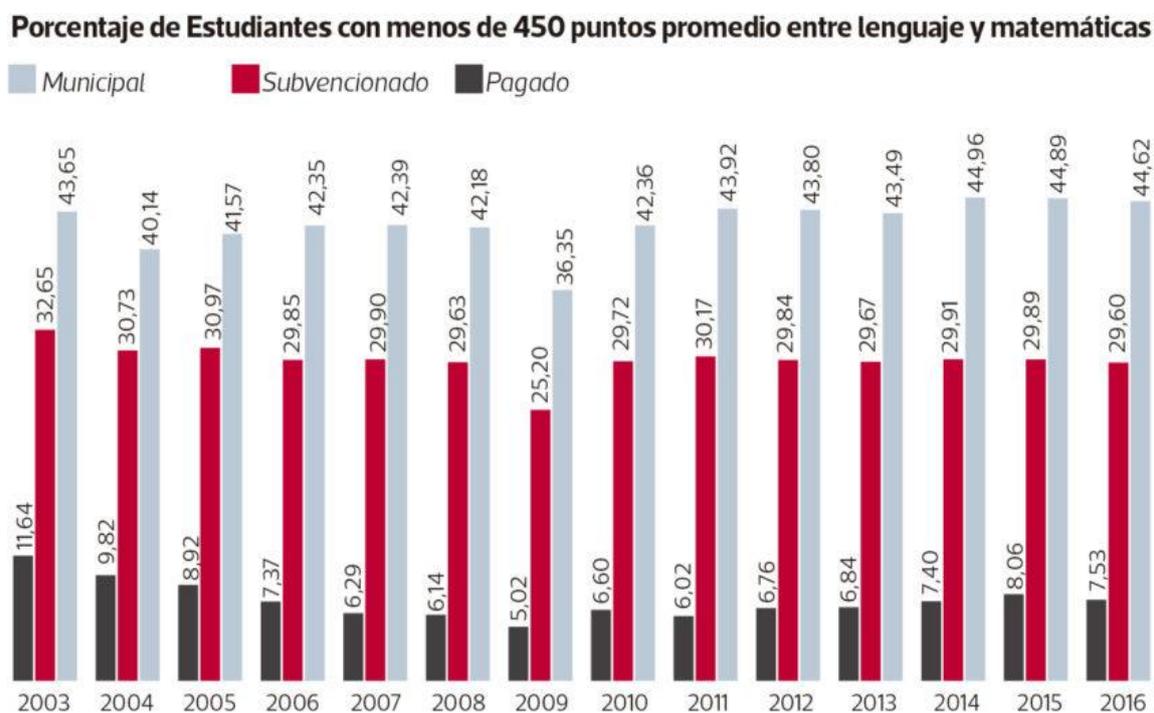
En resumen, la propia estructura del sistema educativo chileno no contribuye a promover la movilidad social, ni a la superación de la pobreza, por medio del ofrecimiento de mayores y mejores oportunidades educativas; sino por el contrario, se convierte en la representación más clara de las profundas inequidades que afectan a la sociedad.

Además, los hijos del sector más acomodado tienen enormes ventajas al contar con padres más educados, que promueven y valoran sus aprendizajes, y con profesores de mayor calidad que realizan un acompañamiento personalizado de ellos, lo que los hace más aptos para lograr el éxito en los desafíos académicos (Fontaine, 2002, citado por Aravena, 2016). De este modo, romper el círculo de la pobreza se hace extremadamente difícil, en razón que la relación que se establece es directamente proporcional: padres y madres con mayores niveles de estudios, aumentan las posibilidades de escolarización y capacidades de aprendizaje de los niños. En síntesis, se asiste a la <<auto-reproducción del capital educativo>> (Román, 2009).

La segmentación se agrava al analizar la problemática del abandono escolar, la cual es mucho más frecuente entre los adolescentes de los hogares de menores ingresos, siendo ésta una de las principales formas por medio de la cual se reproducen las desigualdades sociales. Esta situación de deserción del sistema escolar, se mantiene casi sin modificaciones con el transcurso de los años. En este sentido, una de las últimas investigaciones acerca de esta materia, Dussailant, (2017), concluye que los desertores siguen siendo, en su mayoría, hombres (57% en el grupo de 15 a 19 años) y pertenecientes a los sectores más vulnerables de la población. Así, mientras en el quintil I (el de ingresos más bajos) hay un 14% de desertores para 15 a 19 años; en el quintil V, hay un 2%.

Expresado de otra forma, el modelo educacional chileno se caracteriza por su inercia, en términos de movilidad social, pues lejos de contribuir a superar las desigualdades, ellas se ven perpetuadas - tal como queda claro en la siguiente figura - que muestra el puntaje mínimo requerido por los estudiantes al terminar su enseñanza secundaria y así postular a cualquiera de las carreras que ofrece el sistema universitario y donde resultan evidentes los contrastes entre los estudiantes del sistema municipal (público) y los del particular (pagado).

Figura número 3: bajo rendimiento PSU de los alumnos, según su centro escolar de origen.



Fuente: diario La Tercera del 27 de diciembre de 2016.

Esta uniformidad en cuanto las características sociales, económicas y culturales de los alumnos en las aulas, se manifiesta también en el plano pedagógico, en razón que el sistema educativo chileno, desatiende los contextos particulares en los cuales se desarrollan e insertan los procesos educativos.

El punto anterior no sólo abarca los ambientes geográficos, sino también, las realidades y peculiaridades que ocurren a diario en el aula (la cual por cierto es muchísimo más que un grupo de alumnos reunidos escuchando los contenidos en el contexto de una clase), verbigracia, educandos con necesidades educativas especiales, estudiantes con mayores facilidades para determinadas asignaturas o análisis crítico y opinante de los discentes acerca de las problemáticas nacionales, que muchas veces son desatendidas por los docentes, ante la presión por cumplir y revisar un currículo nacional e igualitario, donde existe un tratamiento muy marginal de materias, como por ejemplo, las diferencias socioeconómicas y sus repercusiones en los procesos de aprendizaje o las distintas riquezas de cada región. Así, estas políticas de estandarización, terminan por abolir cualquier intento de generar un proyecto nacional que incluya y aborde, recogiendo así todas sus potencialidades, realidades próximas a los alumnos, de índole regional o local (Inzunza, Scherping & Assaél, 2011).

En conclusión y sobre la base de lo que se expone en este capítulo, se puede sostener que la educación que se imparte en los centros educativos en Chile se ha convertido en un tema de atención y discusión por parte de los diferentes actores sociales, bajo el convencimiento que sus mejoras y progresos, son un vehículo eficaz para avanzar hacia la construcción de una mayor cohesión social, superando por esta vía las serias desigualdades que caracterizan a la sociedad del pequeño país sudamericano.

En este plano, si bien se constatan avances y preocupaciones significativas tanto por incentivar a los buenos estudiantes a dedicar su vida al ejercicio magisterial, como por mejorar la calidad de la formación inicial que reciben los docentes, hay un aspecto que supera lo referido a las prácticas y el actuar docente y exige ser abordado globalmente, a saber, la implementación de cambios basales que requiere el modelo educativo nacional, si se pretende romper su inmovilismo e inacción en el plano social y de las inequidades, las cuales se traducen en el hecho que los estudiantes que provienen de los sectores más acomodados, con padres que fomentan, valoran y reconocen sus aprendizajes y maestros bien capacitados que efectúan un acompañamiento personal a los estudiantes, reciben una muy buena educación; mientras que los pobres, con todas sus desventajas, tienen una educación de inferior calidad, respecto de aquéllos.

Por lo que se expone, el actual modelo educativo, no ofrece igualdad de oportunidades y sin éstas, la brecha social no sólo se mantendrá en el futuro, sino que se verá agudizada, con todas las consecuencias que ello encierra. Tampoco el sistema favorece el fomento de la inclusión ni el encuentro entre educandos de diversos sectores sociales para interactuar y aprender al interior de un aula. Por el contrario, el modelo educativo vigente <<no revuelve peras con manzanas>>: las peras viven y aprenden con las peras; las manzanas, con las manzanas.

De este modo, para el sistema educativo imperante, es un asunto impostergable preocuparse y ofrecer mejores posibilidades a aquellos discentes, niños y niñas, hombres y mujeres que, olvidados, viven y caminan por calles oscuras, para los cuales, los progresos innegables que ha experimentado el país, son inalcanzables, en virtud que sus vidas se mantienen ahogadas en medio de la inopia, la marginación y la desesperanza.

## **CAPÍTULO SEGUNDO: FUNDAMENTOS EDUCATIVOS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO.**

Este capítulo del TFM apunta a sentar las bases educacionales, que permitan fundamentar una visión de educación, que supere la concepción tradicional - que se caracteriza por su autoritarismo y rigidez - evidenciada en la imagen de un docente que, hablando y exponiendo, se erige como el depositario exclusivo del saber, en tanto que sus discentes escuchan, escriben en silencio y más tarde repiten este modelo de aprendizaje. Este sistema educativo, no fomenta una auténtica incorporación de nuevos conocimientos y por ende, obstaculiza la emergencia de procesos de aprendizaje de excelencia.

En el fondo, esta representación de la acción educativa, manifiesta la consolidación de una cultura educativa que concibe a los estudiantes como reproductores de información y por ello, los aprendizajes tienden más al desarrollo de capacidades y destrezas de tipo cognitivo y a la asimilación de conocimiento, que a la comprensión de sí mismo, de las otredades, del mundo y el tipo de sociedad que se ha erigido y de los hechos que se suscitan a diario (UNESCO, 2015).

Por el contrario, la figura pedagógica que se persigue argumentar y caracterizar se ubica dentro de una mirada educativa, donde el acompañamiento pedagógico que realiza un docente en la escuela es una cuestión nuclear, como un modo concreto de responder a las necesidades de los educandos en el contexto actual. Esta clase de acompañamiento, la realiza un maestro que asiste a un número concreto de discentes, prestando atención a diversas variables de estos últimos, las cuales tienen repercusiones en su trabajo dentro del aula, y en adición a esto, todas ellas son esenciales para sus crecimientos humanos hacia la adultez.

En términos de estructura, esta sección comienza presentando los motivos por los cuales se hace necesario desarrollar un acompañamiento escolar por parte de los docentes. Después se exponen una serie de definiciones y precisiones en torno a qué significa y por qué es preciso desplegar el acompañamiento pedagógico en las aulas a sabiendas que en ella no hay únicamente transmisión de conocimientos, sino además, un intenso ir y venir de aspectos emocionales e intelectuales, sobre la base de relaciones que se construyen y reconstruyen entre los actores educativos, día tras día.

Tras ello, se presenta una breve conclusión.

## **2.1. Dos razones para el acompañamiento pedagógico.**

Entre los motivos para sostener la relevancia del acompañamiento pedagógico, como una cuestión central y distintiva del desempeño del profesor pastor, cabe destacar en primer lugar, la soledad e incompreensión, que experimenta el joven en crecimiento, frente al mundo de los adultos y concretamente, el distanciamiento que experimenta y problematiza la relación con sus padres.

En segundo lugar, y tomando como base esta soledad e incompreensión, el acompañamiento es una forma de dar respuesta a las carencias que experimentan los educandos y que no pueden ser desdeñadas ni desatendidas por el actuar docente. Se trata en el fondo, desde la escucha, no sólo de impartir las materias, sino además de <<contener y apoyar>>, con la certeza que estos dos verbos, también son fuentes de aprendizajes, y de ambas corrientes se nutre una educación que aspira a ser integral.

### **2.1.1. Acompañamiento como <<apoyo en medio del crecimiento>>.**

Los fundamentos del *acompañamiento* emergen tras la constatación de las dificultades descubiertas por los actores del ámbito educativo para contestar a dos tipos de reclamos: por una parte, la preocupación de un estudiantado desorientado, con altos índices de fracaso escolar y además, la exigencia permanente que éstos eleven sus resultados. En este marco, la tarea docente de <<acompañar>> a los educandos, se inscribe como el <<corolario de una situación de crisis social>> (Ghouali, 2007:208).

A lo largo de la historia, las figuras tradicionales que ejercieron el papel del acompañamiento como primeros e irremplazables formadores en las tareas de educar a sus hijos e hijas son los padres, y en medio de una sociedad marcadamente machista, donde el hombre se define como proveedor del hogar, este rol fue cumplido consuetudinariamente por las madres.

No obstante, y a consecuencia de las fracturas que afectan a la estructura familiar (por ejemplo, extensos horarios de trabajo de los progenitores, largos tiempos dedicados al desplazamiento en medio de ciudades cada vez saturadas de vehículos y distantes entre los hogares y los lugares de trabajo, serias dificultades para crear un tipo de diálogo significativo entre adultos y jóvenes, irrupción de dispositivos y aplicaciones que dan lugar a otras formas de comunicación, etc.), esta labor de acompañamiento es suplida por los docentes, que en tanto adultos, y por la propia realidad escolar, conviven a diario con los educandos, dándoles así enormes oportunidades para conocer mejor a sus estudiantes

en procesos de crecimiento, los cuales poseen pocas herramientas para asumir sus propias vidas y en muchas ocasiones, se ven abrumados e interferidos ante el impostergable aprendizaje de adoptar decisiones y aceptar las consecuencias que se siguen de ellas.

En este plano, la acción colaborativa del profesorado es indispensable por varias razones, entre las que es menester destacar su preparación profesional, experiencia y mayor capacitación en las tareas de formación.

Igualmente, es preciso recalcar que la etapa de crecimiento del niño y el adolescente, marcadas por grados crecientes de autodeterminación y autonomía, coincide con el período escolar, convirtiéndose en fuente de conflictos y relaciones tensas al interior del núcleo familiar. Por la co-participación en el proceso formativo, la tarea del acompañamiento pedagógico lleva a distintas actuaciones con las familias, según los objetivos, circunstancias y necesidades del sujeto en crecimiento.

De Serranos-García & Olivos (1989), sostienen en su escrito que la figura del acompañamiento pedagógico, es importante durante la infancia, pero cobra una radical centralidad durante el período de la adolescencia, la cual se caracteriza por:

*Figura número 4: cambios que experimenta el adolescente.*

---

<p>- <u>Gradual distancia de los progenitores:</u> el adolescente se hace huraño y poco comunicativo y comienza a concentrarse más por sus cuestiones personales.</p>	<p>- <u>Cambios en la forma del pensamiento:</u> con la adolescencia se entra en una etapa de pensamiento lógico-formal. Por ello se exigen explicaciones lógicas de todo.</p>
---	--

---

<p>- <u>Reajuste al medio:</u> durante toda la adolescencia, los jóvenes efectúan constantes juegos de roles para aprender a ser adultos y logrando auto-objetivarse, para comprobar adaptación al entorno.</p>	<p>- <u>Conflictos religiosos y morales:</u> el adolescente comienza a poner todo en duda y rechaza algunas formas posibles de conocer, particularmente aquellas vinculadas con la tradición.</p>
---	---

---

<p>- <u>Rápida evolución sexual:</u> trata de evolucionar desde el narcisismo inicial a la relación de pareja madura.</p>	<p>- <u>Cambios en relación a su cuerpo:</u> producto de su proceso natural de crecimiento.</p>
---	---

---

Fuente: elaboración propia en base a De Serranos-García & Olivos (1989).

### **2.1.2. Acompañamiento como <<contención>>.**

Frente a todos estos cambios, los docentes pueden optar por dos respuestas: una; todas estas crisis deben ser resueltas al interior de la familia y es de responsabilidad absoluta de los padres dar curso al acompañamiento de sus hijos. La otra, es - literalmente - <<co-laborar>> con las familias, es decir, trabajar en conjunto y aportar con ellas, de manera de contribuir en el proceso de asumir las carencias y riquezas que constituyen toda la historia vital. En cualquier caso, los maestros toman una decisión y ello tiene implicancias en sus propias prácticas profesionales y el modo cómo se configura y construye el aula y consecuentemente, el ambiente dentro de ella. En este último caso, la escuela se concibe un espacio sensible a las problemáticas sociales que viven sus educandos. O sea, la realidad de éstos se incorpora al ambiente escolar y en nombre de ella, se diseñan diversas estrategias por parte del docente.

Frente a estas soledades, carencias e incomprensiones que experimenta, sobre todo el adolescente por parte de los adultos de su entorno familiar, el docente - en el marco de su ejercicio magisterial - se convierte en un factor de contención, comprensión y orientación, modelando su actuar con criterios pastorales, relativos a las figuras de docente asociadas al sacerdocio (Alliaud, 1993; Birgin, 1999, citado por Vassiliades, 2015).

En este plano, el acompañamiento que despliegan los docentes, en relación al discente, se traduce en un proceso de implicación de aquél en la escucha, un sincero interés por conocerle, escucharle y orientarle. Consiguientemente, estas actitudes, se cristalizan en una serie de acciones, por ejemplo, la disposición de un tiempo estructurado, dentro del horario regular, para que los estudiantes tomen la palabra y relaten lo que les acontece cotidianamente, asumiendo como un logro institucional el hecho que los estudiantes se acerquen y depositen su confianza en ellos/as para contarles lo que les acontece (ídem).

Reconociendo la relevancia del acompañamiento, los énfasis de éste a lo largo de las distintas fases del ciclo educativo, varían. Tal como lo plantea Morales (2010), (citado por Muñoz & Pastor, 2015) en la educación infantil el foco está en la incorporación del estudiantado en el medio escolar. La educación primaria, en tanto, se ocupa de la continuación de este proceso y la prevención de las dificultades de aprendizaje. En la enseñanza secundaria, el énfasis se vincula con la orientación profesional y personal, llegando al Bachillerato con la inevitable aparición de la toma de decisiones.

## **2.2. Definiciones y precisiones acerca del concepto <<acompañamiento pedagógico>>.**

Es imprescindible acotar y precisar el término <<acompañamiento pedagógico>> que se adopta en este TFM, en razón que la literatura ofrece una diversidad de definiciones y aproximaciones al término en cuestión. Así, Maureira (2015) identifica este acompañamiento especialmente con la administración de las escuelas, relevando la figura de directivos y docentes. En tal sentido plantea que:

*El acompañamiento debe ser concebido como un apoyo a un conjunto de actores de la comunidad escolar. Es decir, si bien se debe trabajar con los docentes en el aula en procesos de perfeccionamiento profesional, es necesario apoyar obligatoriamente a los responsables de la gestión de la escuela para constituirlos en un efectivo equipo de liderazgo directivo (Maureira, 2015:3).*

Otro camino, también diferente a lo que se expone en este TFM, adoptan Silva, Salgado & Sandoval (2013), quienes homologan el concepto de acompañamiento con el <<coaching>> o entrenamiento, basando su explicación en la definición que hace Robertson: <<el coaching es una especial relación, algunas veces recíproca, entre al menos dos personas que trabajan juntas en el logro de determinados objetivos profesionales>> (Robertson, 2005, citado por Silva et al. 2013:245).

La problemática surge en torno al concepto <<relación>> que señalan las autoras, dado que - tal como lo exponen Carrasco & González (2016) - <<en el coaching prima el estatus del experto que se yergue como una autoridad educativa distante, que establece una relación de experto y aprendiz y además, tiende a la rigidez del intercambio y por tanto del proceso” (Carrasco & González, 2016:6).

Desde un punto de vista semántico, <<acompañar>>, tal como lo explica Ghouali (2007) *es unirse con alguien para ir donde él va al mismo tiempo que él*, dando origen a una organización del sentido en tres dimensiones:

- Relacional: a manera de unión o conexión: *unirse a alguien.*
- Espacial: a manera de desplazamiento: *para ir donde él va.*
- Temporal: a manera de poner fase: *estar con otro al mismo tiempo.*

Esta última perspectiva es aguda y recoge la concepción que se propone en este TFM, cual es, destacar la relación, radicalmente intersubjetiva, que se produce entre acompañante y acompañado, donde los dos sujetos <<se comunican desde posiciones

diferentes y ambos experimentan una alteración mutua>> (Ghouali, 2007:210), en el marco de una relación que está en permanente construcción.

De esta forma, la actividad educativa dentro de la sala de clases no se ajusta únicamente a la entrega de contenidos por parte de un profesor hacia sus estudiantes. Por el contrario, existe toda una dinámica de interacciones y relaciones personales que, basadas en la convivencia diaria y cargadas de subjetividad y volubilidad (y en cuanto tales, sometidas constantemente a la dimensión del cambio), se van construyendo y reconstruyendo a cada momento, en el marco del quehacer educativo, por parte de todos los actores intervinientes en el aula, pues:

*Los procesos educativos no son incorpóreos ni inmateriales por mucho que nos suenen a etéreos y abstractos y generales (...) (son) tramas dialógicas que enhebran e hilvanan posiciones y atribuciones personales en un proceso de estructuración permanente hasta configurar, más o menos, un discurso coherente (García & Hernández, 2013:143).*

Desde esta postura acerca de la educación, el acompañamiento pedagógico de un docente en el contexto escolar, apunta a realizar un proceso de acompañamiento a un número determinado de alumnos (niños o jóvenes), con una mirada pluridimensional, que abarca ciertamente el rendimiento académico, pero además incluye variables socioemocionales, familiares, físicas y las relaciones que construyen al interior del propio curso, entre otras. El fin de este acompañamiento es propender hacia una progresiva autonomía del estudiante, privilegiando la atención personalizada del maestro para cuidar del óptimo desarrollo de las potencialidades humanas y lograr que los individuos alcancen la autorrealización en todas las esferas de la personalidad (Fresan, 2005).

González (2008), recoge esta postura y añade que el acompañamiento considera como prioritario la búsqueda del alumno como capaz de autodirigir y construir su aprendizaje y su propia vida, concluyendo que el alumno se asume como un sujeto activo ante su proceso formativo, desarrollando una paulatina independencia, académica y personal.

Como se trata de una acción inscrita en el ámbito pedagógico, el acompañamiento que realiza el profesor se enmarca dentro de los tiempos fijados en el horario regular de clases, y en el espacio físico que determine la propia institución educativa. En el mismo sentido, la fórmula para definir a qué grupo específico de escolares debe acompañar pedagógicamente un profesor no es única y puede estar determinada, verbigracia, a partir de una estructuración y agrupación por especialidades y asignaturas o de acuerdo al curso

que los alumnos están llevando, como sucede normalmente. Asimismo, la duración del acompañamiento, es determinada por la propia escuela.

Ahora, partiendo del supuesto que los cambios son positivos, se promueve que este acompañamiento se extienda por un máximo de dos años, para permitir así que el mayor número posible de profesores puedan ser *acompañantes* en la escuela y además, permitir que los alumnos, especialmente estos últimos (dado que el fin de toda acción educativa está dirigida a ellos), descubran y conozcan otros énfasis y acentos en el acompañamiento, el cual siempre está dotado con un sello personalísimo, creando de este modo, nuevos vínculos con otros docentes y permitiéndoles una nueva oportunidad a aquellos que, por las razones que sean, no pudieron generar una relación significativa con sus anteriores maestros. En razón de esto último, no se postula, de ninguna manera, un único docente que desarrolle el acompañamiento para toda la vida escolar del alumno.

Este espacio y relevancia en la tarea del acompañamiento es llevado a cabo por toda la comunidad educativa, pero sobre todo por los maestros, quienes generalmente comparten más cotidianamente con los estudiantes, aunque la coordinación y “puesta en escena” del mismo recaiga en un profesor en particular, tal como lo plantea Bisquerra (2006).

Dicho de otro modo: el área del acompañamiento que comparten el profesor tutor, el docente mentor y el maestro pastor - cada uno con sus especificaciones y acentos - lo hacen encarnando a toda la comunidad educativa, como signo inequívoco del compromiso de ésta con sus educandos.

En conclusión y a la luz de lo que se expone en este capítulo, se puede colegir desde la perspectiva del acompañamiento pedagógico escolar, según la cual el profesor modela su ejercicio docente como una persona que no se satisface con la transmisión de conocimientos, sino que decide convertirse en un “*compañero de camino*” para sus estudiantes, ayudando a las familias en la tarea de guiar y orientar a sus hijos e hijas, con el foco puesto en promover la autonomía de éstos, siendo consciente y reconociendo en su práctica, todos aquellos factores que son incidentes en el proceso formativo de los alumnos (pues estos elementos siempre terminan repercutiendo en el aula y por ende, afectan el actuar del docente), dada su etapa de cambios y transformaciones en un contexto de crecimiento y donde la labor de la contención, que se expresa en la metáfora de *caminar juntos*, es muy significativa.

Asimismo, a través del acompañamiento, se dan pasos firmes para avanzar en mayores procesos de personalización de los aprendizajes, puesto que el aula no es una masa indistinguible, sino por el contrario, cada sala de clases se alimenta a cada momento de encuentros intersubjetivos, es decir, encuentros entre adultos y niños o adolescentes que están en pleno período de formación, la cual persigue definirse como <<integral>>, o sea, abarcando la entrega de conocimientos y además, todo lo relativo a la formación valórica, cuestión en la que tanto las familias, como la escuela y dentro de ésta, el docente, juegan un papel medular, en cuanto adultos que se vinculan y enseñan a personas en crecimiento.

Sobre la base de lo anterior, resulta gravitante la construcción de una relación personal de cercanía y confianza entre estudiante y docente, para que la labor de acompañamiento, resulte provechosa y significativa para aquél.

## **CAPÍTULO TERCERO: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO: LA IDEA DE MEDIACION.**

*“Ser pedagogo hoy es asumir la voz paciente y serena del viejo de la tribu para resistirse y recordar lo esencial entre tanta dirección secundaria. Es atreverse a decir <<no y no>>, a no claudicar ante tanta palabrería, ante tanta autocomplacencia, a recordar el valor, el significado del valor de ciertas actividades por encima de otras” (Gil Cantero, 2001:64).*

El acompañamiento pedagógico que realiza el docente con los estudiantes, se inscribe en una concepción peculiar respecto de qué y cómo se entiende la educación y desde aquí, cuáles son las prácticas docentes y las estrategias, que la constituyen. En este marco, es preciso dotar a esta categoría de un sustento filosófico-conceptual y con tal fin se ha acudido a cinco autores que, si bien no utilizan este concepto de modo manifiesto, (lo cual es obvio, dado que esta conceptualización se desarrolla de modo muy posterior), sí se encuentran en ellos las temáticas constitutivas y las características esenciales que permiten fundamentar aquello que en la actualidad se llama <<acompañamiento>>.

Una vez analizados cada uno de los escritos, se presentará una conclusión con los argumentos expuestos. Con el fin de no repetir y dado que se analiza cada texto en particular, cada cita señala entre paréntesis, el número de la página desde donde se extrajo.

Al finalizar, se establece una conclusión sobre la exposición de este capítulo.

### **3.1. “El Pedagogo” de san Clemente de Alejandría: la dimensión volitiva del acompañamiento y la trascendencia como cambio de estado de los actores.**

En este texto, se encuentran varios elementos que resultan de interés revisar, cuando san Clemente hace referencia a los distintos significados de la Pedagogía:

*El primero referido al que es guiado y aprende; el segundo, a quien dirige y enseña; el tercero, a la educación misma y finalmente a las cosas enseñadas, por ejemplo, los preceptos (:90).*

Y continúa:

*Si bien la pedagogía es la educación de los niños, queda por examinar a qué se refiere simbólicamente la Escritura y luego asignarles el pedagogo. Los niños somos todos nosotros (:51).*

De acuerdo con esta reflexión, se puede asegurar que el primer elemento tiene relación con el hecho que la educación no es una cuestión orientada únicamente a los niños, sino que abarca ciertamente también a los adultos.

Ahora bien, este proceso no se desarrolla en solitario, sino que está mediado por el Pedagogo que ejerce su acción acercándose a quien le llame. Esta afirmación se conecta con la disposición y dedicación a aprender por parte del “niño o infante”, es decir, de “todos nosotros” (de acuerdo a la terminología del autor), entroncando de manera subyacente con algunas características peculiares de la educación.

La primera de estas particularidades, manifiesta su vocación universal, desde la cual, cualquier persona está convocada y por ende, abierta a la posibilidad de cultivar su crecimiento y formación humana, a través de la formulación de preguntas, la búsqueda de respuestas y acceso al conocimiento, como medios para la comprensión de su propio “yo” y del entorno (social, político, cultural, arquitectónico, económico, religioso, entre otros) donde se desenvuelve, estudiando y escudriñando las razones por las que este ambiente se ha configurado de este modo y no de otro.

La segunda, está en directa imbricación con la tarea del Pedagogo, quien está atento a acudir a quien lo invoca. Este punto es medular con la tarea del profesor que ejerce la tarea de acompañante, puesto que el acto de llamar implica que quien invoca conoce el nombre del invocado (por lógica simple, nadie puede llamar personalmente a otro, si ignora su nombre) dando cuenta de este modo, de una relación entre ambos. Es cierto, que puede ser un vínculo somero o más hondo, empero, lo innegable es que se asiste a un modo preliminar de conexión.

En el caso puntual del texto clementino, la relación entre el Pedagogo y quien lo llama, de ningún modo es superficial. Muy por el contrario, tiene un cariz profundo, en razón que expresa preocupaciones y muchas veces, ruegos íntimos por parte del invocante hacia el Pedagogo. De esta forma, entre los dos se establece una relación intensa (porque los asuntos que se expresan son igualmente profundos) y asimismo, marcada por una condición de confianza (puesto que nadie expone y relata algo sensible y privado a quien no es digno de esa confianza o se sospecha que pueda traicionarla).

La tercera, está dada por las implicancias que significan el tránsito desde la oscuridad (no-saber) hacia la claridad (saber), la cual alude al cambio de estado esencial (aquello que los griegos denominan μετανοίαν, metanoia) que experimenta quien se ha dejado

enseñar y acompañar por el Pedagogo, expresado gráficamente en la dicotomía luz y oscuridad, asociadas a los términos conocimiento e ignorancia, respectivamente.

Así se expone en el texto:

*Es la ignorancia por la que caemos en el pecado y nos cegamos para alcanzar la verdad, mientras que el conocimiento es la luz que disipa la ignorancia y otorga la capacidad para ver con claridad (:68).*

En adición a lo anterior, se constatan dos aspectos importantes que se desprenden del texto “el Pedagogo”, los cuales constituyen una buena orientación para la tarea que debe desarrollar el profesor, en el marco del acompañamiento pedagógico a sus estudiantes.

En primer lugar, de acuerdo a la cita “*el infantilismo es propio de nosotros que no cesamos de aprender*” (:57), se enfatiza la permanente apertura y capacidad humana para y por el aprendizaje. Además, supone una dimensión volitiva, por cuanto quien desee <<aprender>>, <<debe querer>> hacerlo y así adentrarse en el proceso de instrucción. De manera subyacente, el texto clementino conecta con la figura del enseñante, puesto que - desde su perspectiva - nadie puede aprender en solitario, aislado del mundo; sino que se precisa de una otredad (que se representa en la figura del Pedagogo).

Al aplicar este razonamiento a la temática del acompañamiento escolar, se tiene que una auténtica relación enseñanza-aprendizaje, (en el caso concreto de la acción educativa formal, que se analiza en este trabajo) requiere de un(os) sujeto(s) que quiera(n) enseñar y de otro(s) que esté(n) dispuesto(s) a aprender, entendiendo que la conexión entre ambos no es unidireccional. Por el contrario, se está frente a un círculo virtuoso que desemboca en un enriquecimiento mutuo, por cuanto, el saber no es propiedad exclusiva de uno en desmedro de otro, sino que este conocimiento posee una condición <<compartida>>. Consiguientemente, a la luz de la mencionada relación enseñanza-aprendizaje, todos - de uno u otro modo, es decir intencionalmente o no - enseñan y aprenden.

Luego, unos y otros ejercen el rol de pedagogos, puesto que todos tienen algo para narrar y compartir, en síntesis, para enseñar; desembocando así en una constante transformación de los participantes en la relación educativa sobre la base de sus aprendizajes: de los estudiantes en relación a sus maestros y de éstos con aquéllos, no sólo en relación a su propio oficio docente, sino también, acerca de su propia vida, de sus situaciones personales, familiares y sociales (Pumares, 2010).

En segundo lugar, “esta apertura para el aprendizaje” supone la dedicación de tiempo y esfuerzo a la tarea del aprendizaje de docentes y discentes, de modo tal que ésta no se reduzca únicamente a repetir fórmulas e ideas expresadas por otras personas, sino en mirar con perspectiva crítica tanto esas fórmulas como aquellas ideas. Esta misma “apertura”, se aplica al cultivo de la relación entre el acompañante y los acompañados. Por cierto, hay componentes personales que pueden favorecer o entorpecer la relación entre ambos. Empero, la dedicación y la preocupación por ir edificando un tipo de relación sana, libre y sincera que contribuya al crecimiento de ambos en el marco escolar (particularmente para los estudiantes, foco y esencia de toda la actividad educativa), se transforma en una tarea irrenunciable para los actores.

Como resultado del punto anterior, la atención por la construcción de un tipo de relación sin ataduras y honesta entre el profesor acompañante y sus alumnos, se funda y rige por el respeto mutuo y básico de cada uno; libre de manipulaciones de cualquier índole y recta, en el sentido que el maestro esté dispuesto a colaborar francamente en los procesos de crecimiento y madurez de los estudiantes y éstos, a dejarse acompañar.

Sobre la base de <<conocer>>, la transformación abarca a los actores de la relación educativa. En el caso de los maestros, ella se evidencia en el tránsito desde un profesor que se instala *frente* a sus estudiantes, a un docente que está *con* ellos, que conoce acerca de los miedos y las alegrías de sus estudiantes, en resumen, que *sabe* acerca de su vida.

Este conocimiento más acabado sobre sus estudiantes, expresa más plenamente el cambio de estado que se menciona, derivando en un actuar profesional *trascendente* (por las repercusiones presentes que produce en el aula e impactando también en sus acompañados en el futuro, dada la atención y dedicación que les entrega, *más allá* de exponer contenidos). Así, es un maestro volcado racional y afectivamente hacia sus estudiantes, a quienes se esfuerza por conocer y acompañarles. De este modo, en cada clase, en cada aula, deja en sus alumnos sus conocimientos, sus emociones y su corazón. Por tanto, no sólo pone a disposición de sus discentes lo que sabe y ha aprendido, sino además y especialmente, lo que *es*.

Desde esta entrega completa, se conecta con la raíz que origina la <<trascendencia>> y bien vale la pena enfatizar el aspecto emotivo - afectivo, pues la tarea docente no sólo es de orden intelectual, sino que abarca también la dimensión emocional, y quien quisiera marginarla, simplemente, <<no debería ejercer esta profesión>> (Pumares, 2010:22).

Además, en nombre de esta trascendencia, se progresa desde un docente que se ocupa y preocupa fundamentalmente por la revisión de su asignatura, hacia un profesor acompañante que contempla la entrega de dicha materia, enriqueciendo su tarea al favorecer la construcción de un espacio educativo complejo, dada la cantidad de aspectos y variables a los cuales está atento, donde lo sustantivo no es el contenido en cuestión, sino cómo éste se inserta de manera significativa y crítica en la formación integral de cada uno de *sus* estudiantes, en virtud del conocimiento que tiene de éstos.

En tiempos donde todo debe someterse a las lógicas pragmáticas subordinadas al imperio de lo medible y cuantificable (y la educación no ha escapado a ello), la invitación a los docentes a inclinarse y avanzar hacia un camino de trascendencia (ésta, inmensurable e incontable por su propia naturaleza y definición) dentro el contexto del aula, puede ser considerado como un acto sumamente contestatario.

En los alumnos, en tanto, este cambio de estado (y consecuentemente, la emergencia de la dimensión trascendente) se registra en la superación de los roles y en la posibilidad de profundizar el encuentro entre humanos, y así ir formando una comunidad, donde éstos puedan sentirse protagonistas no sólo de sus propios aprendizajes, sino además, del reconocimiento y aceptación de su interioridad (que se hace manifiesta en su historia de vida) y del tipo de relación que anhelan construir en el ámbito escolar con sus pares y con los adultos de su escuela.

En resumidas cuentas, en medio de una sociedad que privilegia lo externo y superficial, enseñar a los alumnos que aprendan a descubrir y reconocer el valor del encuentro con su radical mismidad (plasmada en la historia vital), es sin duda, un aprendizaje impostergable.

Este protagonismo estudiantil, basado en el paso de ser receptores pasivos de las directrices entregadas en el aula a intérpretes activos de los tipos de vínculo que anhelan construir, dan cuenta del cambio de estado que se señala, entendiendo que desde este punto de vista, se impulsa la existencia y el desarrollo de una comunidad de aprendizaje, donde todos sus integrantes son esenciales para ella, en virtud que todos los actores se convierten en instancias para el crecimiento mutuo (como se sostiene precedentemente, unos y otros son pedagogos, verificado en el hecho que todos tienen algo para enseñar y todos desde aquí, todos pueden aprender a partir de *lo narrado*), apuntando hacia una auténtica formación humana, que incluyen los conocimientos curriculares que precisan

ser estudiados y revisados en el aula, empero, pero no se restringen a ellos, sino que son superados, *trascendiéndolos*.

### **3.2. “El Maestro” de san Agustín: la relevancia de la dimensión dialógica entre docente y discente en el acto educativo.**

San Agustín y su obra “el Maestro”, es otro de los autores que permiten trazar una relación de identidad con la noción de acompañamiento pedagógico, pues el autor releva cómo la dimensión de enseñante no está reservada exclusivamente al maestro, sino que ella se despliega en la interacción y el diálogo con los educandos. No hay un criterio impositivo del maestro ni un rol pasivo por parte del discípulo. El conocimiento, tal como se ha afirmado previamente, se desarrolla por la participación de ambos. Ello se expresa en la insistencia del uso de plurales en el escrito:

- i) **Hemos** pues llegado a que los signos significan a sí mismos y unos a los otros (:565).
- ii) *Quisiera* - le pide Agustín a Adeodato - *que me resumieses todo lo que **hemos** ya descubierto en nuestra discusión* (ídem).
- iii) *Pues bien, ambos **concluimos** lo mismo* (:584). (Los ennegrecidos son nuestros).

La segunda cita escogida, resume perfectamente el carácter de discusión de la disquisición filosófica por parte de los intervinientes, donde el maestro no es el poseedor de la verdad y el discípulo no es tampoco un mero receptor de información, sino que en el marco de la controversia, este último es considerado como un otro válido y en consecuencia, con posibilidad de disentir en torno a los planteamientos de su maestro. Una discusión, es un intercambio entre puntos de vista, siendo las objeciones parte connatural a ella. Así, desde la perspectiva agustiniana, se puede concluir que la concepción de educación está representada en la figura de la pregunta, el papel que desempeña el estudiante y particularmente en la relevancia del diálogo que se establece entre docente y discente, como elementos nucleares en la construcción de los aprendizajes.

En relación al acompañamiento, en el texto de san Agustín, se observa una concepción dialógica sobre el quehacer educativo, la cual se refleja por ejemplo, en las citas seleccionadas, pues de ellas, se puede concluir que el profesor acompañante no se instala desde la condición de una <<persona sorda>>, que como tal, no escucha o más precisamente, no le interesa prestar mayor atención a los aportes que provengan de sus alumnos, en virtud que todo lo sabe, conociendo de esta forma todas las preguntas y respuestas de antemano. Esta perspectiva se encuentra en las antípodas del profesor

acompañante, en razón que en este esquema, el estudiante no es considerado como un interlocutor válido, sino sólo como un efectivo balde donde depositar los contenidos que exigen ser estudiados.

Para el maestro acompañante, en cambio, el acto educativo está atravesado por el diálogo entre personas. Este marco dialógico y de discusión entre el profesor acompañante y sus estudiantes (especialmente secundarios), porta de modo inherente, una pluralidad de puntos de vista y opiniones frente a algún punto o hecho en particular (“*por tanto* - afirma Adeodato - *recelo asentir en esto*” (:578), divergiendo así de la explicación dada por su maestro), pudiendo construirse un <<conflicto>>, el cual no es una cuestión negativa y rechazada *per sé*, sino más bien, apreciado en la práctica docente en función de su riqueza pedagógica, pues incluye tanto la promoción de un espíritu crítico entre los estudiantes, como la constatación de los modos y estructuras lógicas de sus fundamentos, hasta el poder de persuasión de sus argumentos - considerado como una forma de preparación vital - hacia la incorporación en una sociedad crecientemente diversa, y por ello mismo, cada vez más alejada de una verdad única y por el contrario, caracterizada por posturas discrepantes, que también desafían el propio pensar del maestro.

En síntesis, desde la aproximación agustiniana de la educación, el profesor acompañante, sobre la base del diálogo y el derecho a disentir, aprende, descubre y crece con sus alumnos y éstos con él, generándose así un tipo de educación, caracterizado por la información para la formación y desde ésta hacia la transformación.

### **3.3. “El Maestro” de santo Tomás de Aquino: la trascendencia como transformación del aula: desde un <<espacio>> a un <<lugar>> educativo.**

En el mismo sentido que los textos precedentes, santo Tomás de Aquino, plantea tres ideas focales en relación a la temática del acompañamiento: la colaboración, autonomía y un tipo de liderazgo que hoy se reconoce con el nombre de “transformacional”, que se analiza en el en el capítulo profesor pastor del presente TFM.

En relación a este trabajo, santo Tomás, define la tarea de enseñar de la siguiente manera:

*Como el médico es causa de la curación de un enfermo por obra de la naturaleza, igualmente el hombre es causa del conocimiento por obra de la razón natural del discípulo. Esto es enseñar. Por esto se dice que un hombre enseña a otro y que es su maestro (...) no porque infunda la luz de la razón, sino porque coadyuva a la luz de la*

*razón para conducirla a la perfección del conocimiento por medio de lo que se propone exteriormente (:67). (El subrayado es nuestro).*

Con respecto a la sabiduría, él reconoce dos clases:

*La creada y la increada y ambas están infundidas en el hombre y con su infusión, el hombre mejora progresando. La sabiduría increada, nunca cambia (...) (mientras que) la creada al cambiar el sujeto, ella también cambia para pasar el propio sujeto de tener la sabiduría en potencia a tenerla en acto (:63).*

Con esta última cita acerca de la sabiduría <<creada>>, se entronca con la figura del sabio, quien asume lo que hoy se denomina <<liderazgo transformacional>>, en virtud que en el caso concreto de la acción educativa, ella provoca modificaciones sustanciales no sólo en quien enseña, sino además en los discentes y en los contextos donde esta actividad tiene lugar. Así, la acción que define al maestro - esto es, el acto de enseñar en un sentido amplio - y cómo éste ejerce su labor de liderazgo al interior del aula, son los instrumentos que desencadenan la totalidad de las <<transformaciones>>.

Adoptando la ruta del acompañamiento, se concretizan estas transformaciones básicas, por ejemplo, *se avanza* desde una sala de clases (conformada esencialmente por profesores y estudiantes) donde el foco está puesto en el cumplimiento de un programa establecido, y en el cual los elementos de índole afectivo y la construcción de relaciones sociales no resultan del todo relevantes; hacia un aula <<profundamente>> educativa, que por cierto incluirá la entrega de dichos contenidos a los estudiantes por parte del maestro, y además (y aquí emerge la transformación o cambio de estado) *progresará* hacia una nueva fase, *trascendiendo* desde un <<espacio ajeno y estático>>, a un <<lugar>>, cuyas características y ambientes, se construyen sobre la base de quienes lo constituyen y por el hecho al albergar seres humanos, está en un proceso de constante modificación, haciéndose así más compleja, por la cantidad de elementos que comprende, no siempre conjugados armónicamente.

En otros términos, la sala refiere al espacio físico y material, lo tangible; mientras que el aula da un paso más y <<habla>> de quienes la componen, de lo que allí ocurre cotidianamente, convirtiéndose en un área ahíta de interacciones sociales, donde el profesor recoge, valora y aprende de las inquietudes de sus estudiantes, y superando la pura conexión entre roles, es consciente y asume que se trata, en definitiva, de una interacción entre personas.

Por tal motivo, las vivencias que ocurren al interior del aula de ninguna manera pueden ser desatendidas por parte del docente, y más bien son gravitantes en el proceso del acompañamiento pedagógico escolar por parte del profesor, en razón que ellas entregan los insumos necesarios para realizar un efectivo seguimiento. Así, si el maestro descuida y se despreocupa de las vivencias y la habitualidad del aula <<que está en permanente construcción>>, de su propia relación y un genuino interés por observar y conocer a sus estudiantes, le será fatalmente complejo, poder construir una relación de confianza y cercanía con sus estudiantes, herramienta indispensable para el acompañamiento.

Desde la perspectiva del aquinatense, el acto educativo implica reconocer que los educandos portan en sí conocimientos (*potencia*) que ellos desconocen y la tarea del docente, está dada por su contribución para que tales aprendizajes emerjan (*acto*), y se *transformen* haciéndose así visibles y concretos para ponerlos a disposición del conjunto, construyendo de esta forma un espiral virtuoso, donde unos y otros son instrumentos para alcanzar aprendizaje comunes.

Por lo tanto, la educación se concibe como una actividad eminente social, en virtud que cada uno conoce y aprende, gracias a los conocimientos (en un sentido amplio) que comparten los demás, o más precisamente, aquellos saberes que <<*se descubren*>> y se ponen a disposición, a través de la tarea pedagógica del docente.

En la *cuarta cuestión*, el aquinatense afirma también que es preciso distinguir entre vida activa y contemplativa, las cuales se diferencian entre sí por el fin y la materia.

Así lo explica en su obra:

*Materia de la vida activa son las cosas temporales sobre las que trata la actividad humana (...) el fin de la vida contemplativa en la búsqueda de la verdad (...) de la Verdad increada. En cambio, el fin de la vida activa es la actividad por la que atendemos a la utilidad del prójimo. Por otra parte, encontramos dos materias en el acto de enseñar: uno, el de la materia enseñada; y otro, el de la persona que transmite el conocimiento. Por la primera materia, la acción de enseñar pertenece a la vida contemplativa y por la segunda, a la activa (:98).*

Sin embargo, la enseñanza adopta una peculiaridad, puesto que comparte tanto la vida activa, como la contemplativa. Por la primera, se entronca con la utilidad del prójimo; por la segunda, se conecta con la materia enseñada, la cual sería - en la medida que le corresponde - reflejo de la materia de Aquel que todo lo ha Creado. Por tanto, aunque

ambas son claramente distinguibles, éstas no son opuestas. Más bien una (la vida activa) conduce a la otra (a la contemplativa).

De esta forma lo expone santo Tomás:

*En cuanto al fin es evidente que la enseñanza sólo pertenece a la vida activa, porque su segunda materia, es una materia de la vida activa. Luego, la enseñanza pertenece más a la vida activa que a la contemplativa, aunque bajo cierto aspecto, pertenece también a la contemplativa (:103).*

Pese a su primera acepción y al uso frecuente del término, la contemplación no debe estar restringida al aspecto puramente religioso. El término *contemplar* (de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, proviene del latín *contemplari*: mirar atentamente un espacio delimitado, compuesto por la preposición *cum*: compañía y *templum*, lugar sagrado para ver el cielo) tiene una connotación imbricada a la acción del pensar. Es decir, implica un momento de detenerse, reflexionar y evaluar respecto de lo obrado. De este modo, la enseñanza (según la expresión de santo Tomás) conllevaría un tiempo dedicado a la meditación sobre la *praxis*, por cada uno de los integrantes que componen el proceso en cuestión. Así, la acción educativa no está constituida sólo por la actividad, por el movimiento cotidiano que supone la práctica docente; sino además, posee de modo inherente, un espacio orientado a la reflexión, a la pausa necesaria para examinar (y por esta ruta <<*mirar atentamente*>>, enriqueciendo y evaluando) la propia práctica, coincidiendo con lo que se plantea en la sección metodológica de este TFM.

También, es posible añadir otro argumento a partir de lo expuesto por el aquinatense, referido a concebir el acto de enseñar bajo el prisma de la trascendencia (la cual, como lo define el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, procede del latín *transcendere*, y significa subir de un sitio a otro) implica dar un paso más, conectando de esta manera, con la idea de un profesor acompañante que supera el aula y deja huellas positivas más allá de ésta, en las vidas de cada uno de sus estudiantes, puesto que conduce su práctica docente *subiendo de un sitio a otro*: desde la entrega de un contenido específico en una asignatura particular, asciende a un tipo de enseñanza, donde su propio actuar se convierte en un testimonio sobre la importancia de la humanidad, cuidando de la relación afectiva y efectiva entre él y sus estudiantes.

Por tanto, a la luz del proceso de acompañamiento pedagógico, el maestro *hace y vive* de otro modo la educación: incluye el contenido a entregar y *lo supera*, en razón que

considera e incluye en su ejercicio, factores afectivos, sociales y relacionales con sus estudiantes.

Ahora, con respecto a su curso, *también trascenderá*, hacia la creación de una comunidad educativa, la cual por definición es mucho más que la sumatoria de individualidades y contenidos, convirtiéndose en una escuela para la vida, educando la mente y el corazón, aprendiendo los contenidos de las asignaturas y en adición a esto, dotando a los estudiantes de herramientas para asumir crítica, responsable y autónomamente las decisiones que emprendan en el transcurso de *su* existencia.

### **3.4. Ratio studiorum: la personalización de los aprendizajes y la centralidad del estudiante.**

Una mención destacada, también, merece esta obra de la Compañía de Jesús, que se traduce como “plan de estudios”, y se redacta en 1599. Este texto se estructura sobre la base de treinta capítulos, conteniendo una exhaustiva revisión de los planes, programas, métodos de estudios, tiempos, espacios y orden.

*Figura número 5: ideas centrales de la Ratio studiorum en relación al acompañamiento.*

---

<p>- <u>Idea de la personalización:</u> &lt;&lt;no llame a nadie sino por su nombre o apellido&gt;&gt;. (Reglas comunes a todos los profesores, número 40).</p>	<p>- <u>La centralidad del estudiante implica no utilizarlos:</u> &lt;&lt;nunca se valgan de los alumnos para escribir o para alguna otra cosa, ni deje que otros lo hagan&gt;&gt;. (Reglas comunes del profesor de Teología, número 48).</p>
---	---

---

<p>- <u>Idea de la igualdad:</u> &lt;&lt;no sea más familiar a uno que a otro; no desprecie a nadie; mire por los estudios de los ricos como por los de los pobres; y procure especialmente el adelanto de cada uno de sus estudiantes&gt;&gt;. (Reglas comunes a todos los profesores, número 20).</p>	<p>- <u>Defensa y argumentación de sus opiniones:</u> &lt;&lt;séales a los estudiantes permitido en los actos apartarse de los comentarios de sus maestros; y defender los suyos, si quisieren (...) Más aún, deje a los educandos contestar libremente y no los detenga, sino cuando fuera sumamente necesario&gt;&gt;. (Instrucción a los que repiten en privado Teología, número 10).</p>
---	--

---

---

<p>- <u>Idea del testimonio</u>: &lt;&lt;promuevan los académicos a la piedad y no sólo a los estudios; lo que podrá hacer con el ejemplo de sus virtudes y con conversaciones privadas, cuando se ofriere la ocasión&gt;&gt;.</p> <p>(Reglas del Prefecto de la Academia, número 1).</p>	<p>- <u>Idea de ser un docente disponible para sus estudiantes</u>: &lt;&lt;Después de la lección, en las escuelas o cerca de ellas, permanezcan al menos por un cuarto de hora, para que puedan acercarse a él los alumnos&gt;&gt;.</p> <p>(Reglas comunes a todos los profesores, número 11).</p>
---	---

---

Fuente: Ratio studiorum (1589).

Acerca del documento Ratio studiorum, es relevante la exhortación a los docentes para permanecer en el aula, como una instancia que posibilite el encuentro entre el profesor y sus alumnos, como expresión subyacente de un genuino interés de aquél por respetar los ritmos propios de aprendizaje de éstos, en virtud que se parte de la premisa, que no todos los estudiantes comprenden los contenidos a la misma velocidad ni del mismo modo.

La tarea del acompañamiento pedagógico enriquece y complejiza el actuar docente, mas no es una tarea simple, por cuanto en tal acompañamiento, el profesor no tiene un carácter pasivo ni de mero observador. Por el contrario, su actuar está dotado de una fuerte dosis de compromiso humano y responsabilidad hacia el estudiante, ya que es consciente que el fin de todo el ejercicio magisterial es el discente y desde esta centralidad orienta el *caminar* con sus estudiantes, promoviendo el crecimiento y la autonomía (vital y de aprendizaje) de estos últimos. Empero, el argumento esencial sobre el cual se basa el acompañante, es la convicción que todas sus actuaciones y acciones están motivadas y guiadas hacia el beneficio de los estudiantes.

Tal como se subraya la dimensión dialógica de la acción educativa en la mirada de san Agustín, la Ratio studiorum, recoge esta perspectiva, concibiendo al estudiante como un ente activo y protagonista de su aprendizaje (como se explicita en los objetivos fijados para el acompañamiento pedagógico, descrito en el capítulo anterior), superando la visión de comprenderlo como un sujeto que sólo recibe los contenidos que dicta un profesor.

En este sentido, el texto de la Compañía de Jesús, recoge la postura de san Agustín en orden a subrayar la perspectiva *dialógica* entre docentes y discentes, pues el texto

jesuítico promueve y valora la opinión y las legítimas discrepancias de éstos con respecto a lo enseñado por aquéllos. Lo anterior se manifiesta al plantear que se les permita <<a los estudiantes apartarse de los comentarios de sus maestros; y defender los suyos, si quisieren>>.

Resulta importante no olvidar el contexto histórico en el cual se enuncian estos planteamientos, pues aquí la palabra y la autoridad del docente son incuestionables. Por ello, este escrito es lúcido al incorporar la defensa y la libre expresión y circulación de las opiniones de los educandos, respecto de las de su maestro.

### **3.5. “Pedagogía” de Kant: la *trascendencia* como mirada crítica para que el alumno aprenda a pensar y la noción de igualdad en la acción educativa.**

Finalmente, en la obra de Kant, es posible encontrar otro elemento que refuerza toda la argumentación que se ha realizado en torno al acompañamiento pedagógico. En su texto “Pedagogía”, que recoge sus apuntes de clases, el pensador germano plantea que hay un tipo de educación que reduce al ser humano, en virtud que lo domestica, haciéndole así semejante a los animales. En este plano, Kant afirma: <<al ser humano se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, los perros, y también se puede adiestrar a los hombres>> (:39).

Además, se advierte sobre los peligros que entraña una educación acrítica, circunscrita únicamente a repetir lo que otros han dicho o pensado, desdibujando por este procedimiento, la posibilidad de pensar por sí mismo, como estructura basal para todas sus decisiones y actuaciones: <<sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción>> (ídem).

Asimismo, el filósofo alemán establece una importante distinción entre <<“instructor” (informador) y el “ayo” (hofmeister), que es un director. Aquél educa sólo para la escuela; éste para la vida>> (:41).

Estas citas, son un buen resumen de lo que se ha expuesto en este capítulo, por cuanto el acompañamiento le otorga ese cariz de *dar un paso más*, pues la educación no sólo consiste en entregar contenidos, sino también de dotarlos con una mirada crítica, donde se promueva el diálogo (el enfoque dialógico de san Agustín) y la discusión entre personas que se conocen y se llaman por su nombre (la invocabilidad que expone san Clemente) de manera de transformar esos contenidos en argumentos útiles para el debate

dentro del aula, el cual - por su propia naturaleza - se alimenta de los comentarios y participación de los intervinientes (como lo postula la *Ratio studiorum*), en relación con la realidad circundante, en el que la escuela y todo su quehacer se encuentra inmersa y frente al cual, debe asumir una postura, pues incluso no hacerlo, significa que ya ha hecho una elección.

Asimismo, subyace en esta concepción una mirada que promueve la igualdad en términos sociales y educativos, por cuanto los contenidos y argumentos que el docente expone en clases, son puestos en común para todos los estudiantes, estableciéndose así un piso común, con el fin que todos puedan entender cómo se ha definido tal o cual concepto y en concreto, sobre qué versa la discusión. Ahora, es labor de cada uno de los educandos, a la luz de su progresiva autonomía y sobre la base de sus propias experiencias, búsquedas e inquietudes, darles un sello personal (<<*que aprenda a pensar*>>), y tras esa reformulación, participar en el debate y expresar su disenso.

De este modo, en medio de un mundo ambivalente, que por una parte cultiva y valora la pluralidad y por otra, observa la emergencia de movimientos totalitarios que tienen como bandera de lucha la homogeneización y junto a ello, niveles crecientes de indiferencia ante cuestiones sociales que - como tendencia mundial - se evidencian, por ejemplo, en los bajos niveles de participación en las elecciones presidenciales o parlamentarias, resulta una tarea necesaria enseñarle a las nuevas generaciones, desde su condición de ciudadanos, qué implica incorporarse y participar en los debates, como una forma de luchar contra intentos de domesticación, que empequeñecen al ser humano en cuanto tal. Por lo tanto, ilustrarle y animarle para que luche e impida que otros se expresen por él, que otros decidan por él, conectando por este camino con el enfoque de san Clemente y santo Tomás, donde el primero plantea el cambio esencial que experimentan las personas tras este tránsito entre el no-saber y el saber: de un sujeto pasivo y silente que, como fruto de esta enseñanza del pedagogo, *descubre en acto* (como lo expone el segundo) la riqueza y profundidad que significa *transformarse* en un activo participante de los debates y las conversaciones. En resumen, que aprenda a no verse amenazado en cuanto a su derecho <<a ser>> y consecuentemente, a expresar sus posturas y opiniones.

Kant también diferencia entre el maestro que educa para la escuela, es decir, que alista al estudiante para que aquellos aspectos evaluables en la escuela sean aprobados sin mayores dificultades ni sobresaltos y aquel que <<prepara la vida>>, que <<enseña para la vida>> o sea, que comprende y admite que su labor no se agota en el tiempo presente,

ni en los muros de la escuela o de la sala, sino que va más allá (*trascendiendo* a ellas), conectando con una mirada hacia el futuro. De este modo, preparar la vida es enseñar para manejar la frustración y los fracasos y también para administrar los éxitos y las alegrías.

En este sentido, el acompañamiento retoma ese ideal de educación integral, según el cual, deben revisarse y estudiar los contenidos y las asignaturas, y *en adición a ello*, enseñar acerca de valores, actitudes y normas, como una forma de enseñar para la vida y la convivencia con los demás, en razón que la educación se desvirtúa cuando se concentra en uno y olvida el otro. El reto, el gran desafío, es que puedan ir aparejados.

En conclusión, a la luz de lo que se expone en esta sección, acerca de los fundamentos educativos y filosóficos y sobre la base de los escritos que componen su *corpus* representativo: “el Pedagogo” de san Clemente de Alejandría; “el Maestro” de san Agustín; “el Maestro” de santo Tomás de Aquino, la *Ratio studiorum* y finalmente, el libro “Pedagogía” de Kant, es posible argumentar y caracterizar la figura del acompañamiento pedagógico.

Claramente, tal como se afirma en la introducción de este apartado, ninguno de los escritos escogidos aparece de modo explícito el concepto <<acompañamiento pedagógico docente>>, el cual *trasciende* (concepto que se fundamenta a través de diversas vías a lo largo de este acápite y que se constituyen en una de las características principales del acompañamiento pedagógico escolar y por ende, del modo de conducir el ejercicio de la práctica docente) a la entrega de contenidos al interior del aula y se hace visible a través del cultivo cotidiano de una relación humana de confianza, afecto y cercanía, expresada en la figura de un docente que, siendo invocable para sus alumnos (con todas las implicancias que genera tal invocabilidad, como se expone a partir de la obra de san Clemente de Alejandría), les acompaña y conoce (por las repercusiones que éstas tienen tanto en el proceso educativo como en la vivencia cotidiana del aula), y de este modo, colabora en la evolución de su crecimiento en autonomía y responsabilidad, en términos personales y académicos. Por todo ello, el maestro acompañante se convierte en una figura significativa para el estudiante en formación que surge precisamente por su genuino interés en conocerle.

De este modo, la figura del profesor acompañante se inserta en un contexto mayor, cual es, un tipo de pedagogía donde el énfasis de la acción educativa está dado por el conocimiento personal que alcanza el docente de cada uno de sus estudiantes, donde su

ejercicio docente se caracteriza por el cultivo de una mirada dialógica en relación a sus estudiantes (como se sostiene al analizar el texto de san Agustín), fomentando y valorando, tanto el hecho que puedan aprender a pensar (y así no ser reducidos a animales que se adiestran, como lo postula Kant), como la opinión crítica y el disenso que pudieran manifestar éstos frente a los contenidos presentados (como ha quedado de manifiesto en el escrito jesuítico y en el mismo Agustín), avanzando así hacia escolares que son protagonistas tanto de sus propios aprendizajes, como del tipo de relación que desean construir con los adultos de su escuela y por esta vía, enriqueciendo la propia especificidad cotidiana del aula, con todas sus interacciones subjetivas y simbólicas, que inherentemente están presentes en la acción educativa.

## **CAPÍTULO CUARTO: LA FIGURA DEL PROFESOR TUTOR.**

Este capítulo del TFM tiene como objetivo exponer, detallar y caracterizar el concepto de profesor (maestro o docente) tutor, partiendo de la base - tal como se menciona en la introducción - que esta categoría comparte su campo de acción con las otras dos denominaciones que se analizan en este trabajo, a saber, el profesor pastor y el docente mentor. Por tanto, es menester precisar cada una de éstas y tras ello, analizar sus convergencias y diferencias.

El armazón de este apartado se compone de un acercamiento a los significados y a la historia del término tutor, el cual es preciso definir con claridad para evitar confusiones posteriores con otro concepto, cuyas funciones y ámbitos de acción son muy próximos: la figura del orientador y sus labores dentro de un centro escolar. Tras ello, se examinan varias definiciones que a su vez, subrayan diferentes aspectos de la acción tutorial. No obstante tal pluralidad, todos los acercamientos coinciden en destacar - como un elemento nuclear - la personalización de los aprendizajes de los educandos. Después, se estudia en detalle las diferentes posibilidades de clasificación y agrupamiento de las tutorías, de acuerdo a determinados conceptos basales.

Claramente, la actividad tutorial - por el hecho de contextualizarse y enfatizar la noción de acompañamiento - demanda algún tipo de perfil y el cultivo y potenciamiento de determinadas cualidades, tal como sucede con el docente mentor y el profesor pastor, que deben ser satisfechas. En este marco, estos elementos son revisados en esta sección.

El término “tutor” no es un concepto extraño en la terminología educacional chilena. Por el contrario, está bien presente; aunque se reconozcan en él dos acepciones bien definidas, las cuales son analizadas en este acápite, entroncando de este modo, con una mirada proyectiva, acerca de los desafíos que conlleva la labor del profesor tutor, que abarca distintos ámbitos y temáticas para cumplir de manera efectiva su labor.

Finalmente, se formula una mirada de síntesis frente a los argumentos expuestos.

### **4.1 Historia y significados del concepto <<tutor>>.**

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, el término <<tutor>> presenta seis acepciones. Las pertinentes - por su connotación educativa - para esta investigación, son la segunda (“persona encargada de orientar a los alumnos en un curso o una asignatura”) y la quinta (“profesor privado que se encargaba de la educación

general de los hijos de una familia”). A mayor nivel de precisión, la primera de las mencionadas, exhibe implicancias directas con el presente TFM.

En términos de evolución lingüística-histórica, el término <<tutor>> comienza a ser utilizado en el segundo cuarto del siglo XV, y alude a quien <<cuida y protege a un menor o a otra persona desvalida>>. Típicamente, el objetivo de la tarea del tutor se imbrica con el entorno educativo, subrayando la necesidad de avanzar en la personalización del educando, en el contexto de la actividad educacional (Pérez, citado por García, García, Villanueva & Domenech, 2003).

El modelo inglés de tutorías, que alcanza su punto más alto en la Universidad de Oxford durante la época medieval, opera como un efectivo y útil modelo que pronto se irradia a otras universidades del mundo. El rol del consejero académico a manera de tutor en muchos centros universitarios, especialmente norteamericanos, es una prueba de ello y conduce a que tanto al tutor como al estudiante, hallen las mejores opciones para alcanzar el más elevado nivel de formación (Ariza & Ocampo, 2004).

#### **4.2. La orientación y la tutoría: desde el tronco común a la especificidad de una y otra.**

Cabe señalar que hasta 1930, no existe diferencia alguna entre el rol del profesor tutor y el orientador escolar. Es más, todo maestro es considerado - hasta ese momento - como un orientador: “un buen profesor es siempre un orientador”. Esta frase recurrente en esos tiempos, resume la identificación entre uno y otro. Empero, esta semejanza se termina a consecuencia de la segunda guerra mundial y todas las transformaciones que ella acarrea a nivel geográfico, político, cultural, económico, artístico, etc., las cuales, ciertamente, generan enormes repercusiones en los modelos educativos, porque éstos se ven obligados a contestar las nuevas y crecientes demandas de los discentes, dirigiendo forzosamente a los maestros a asumir la tarea de <<orientar>> a su clase.

Al conjunto de respuestas de los docentes frente a tales requerimientos, se les denomina <<tutoría>>, la cual abarca no sólo los contenidos y las materias que se aprenden en la escuela, sino además, alude al desarrollo de una preocupación por el crecimiento integral de los estudiantes (Sanz, 2008, citado por Romo, 2011).

La acción tutorial se entiende como el conjunto de actividades que propician situaciones de aprendizaje y apoyan el buen desarrollo del proceso académico, con el fin que los estudiantes, orientados y motivados, vayan desarrollando autónomamente en este proceso

(Arnaiz e Isús, 1998, citado por Romo, 2011). En otras palabras, la tutoría apunta a funcionar como una alternativa al trabajo del docente tutor para fortalecer o consolidar los contenidos de aprendizaje del estudiante (REMO, 2007).

En este sentido, el profesor tutor es:

*El encargado del desarrollo, maduración y los aprendizajes de los alumnos a él encomendado, a quienes conoce; teniendo en cuenta el medio escolar, familiar y ambiental en el que viven, procurando potenciar en ellos un desarrollo integral (Sobrado, 2007:44).*

Por su parte, la tarea del orientador estudiantil, tomando como referencia la investigación de Boza, Toscano & Salas (2007) (que se basa en un proceso de consulta e indagación a los propios orientadores), reconoce 42 funciones en su actuar, las cuales - como un modo de hacerlas más operativas - los autores citados las agrupan en once categorías:

- Intervención: sin duda la función más mencionada por los profesionales encuestados, engloba otras expresiones como diseñar, desarrollar o participar en programas de servicios o psicopedagógicos, destinados principalmente a apoyar a estudiantes a nivel individual o grupal.
- Asesoramiento: especialmente referido con la atención a la diversidad. En cuanto a sus destinatarios, apunta especialmente a los profesores, considerados como tales o como integrantes de equipos organizativos (Equipo Directivo y Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica).
- Coordinación, organización y programación: se dirige principalmente a la labor de coordinación de la acción tutorial, como un modo de organizar y programar la orientación educativa en todas sus vertientes. En relación al destinatario de esta función, es el propio departamento de orientación, ámbito de influencia y responsabilidad del orientador en el organigrama funcional de los centros.
- Evaluar, diagnosticar y conocer: el orientador ejerce aquí un rol básico de evaluador, entroncando aquí con el concepto de orientador, en tanto experto en psicopedagogía. En adición a esto, su tarea es evaluar las necesidades del centro, la acción tutorial y los programas desarrollados, realizando diagnósticos y evaluaciones psicopedagógicas. ¿Evaluar y conocer a quién? Fundamentalmente a los alumnos, destinatarios directos de estas funciones.

- Formar, informar y mediar: la primera de ellas está relacionada con la segunda. ¿Dónde acaba la información y empieza la formación? Es difícil determinarlo. Quizá cuando se superan los objetivos puramente cognoscitivos y se empiecen a lograr objetivos de habilidades, destrezas y actitudes. Sobre los destinatarios de esta función, éstos son fundamentalmente profesores y tutores. La tercera función dentro de este segmento (la mediación), no tiene un contenido específico, pero parece esencial ante los conflictos que emergen en medio de una comunidad educativa compuesta por estudiantes, padres y profesores.

Por su parte, Romo (2011), distingue entre las tareas del orientador y aquellas del docente tutor. Ellas se expresan en el siguiente cuadro:

*Figura número 6: diferencias y similitudes entre el orientador y el docente tutor.*

<b>Condiciones.</b>	<b>Orientador.</b>	<b>Docente tutor.</b>
Organización.	Estructurada, a través de estrategias grupales o de atención personalizada.	Es estructurada. Se ofrece en espacios y tiempos definidos y con una periodicidad clara.
Temática.	Específica, mediante apoyos profesionales, garantiza una trayectoria exitosa y una madurez personal.	Abarca temas diversos, fundamentalmente académicos, relacionados con la vida del escolar.
Duración.	Es puntual, dirigida al crecimiento de la personas.	Supone el seguimiento de la trayectoria del estudiante durante su paso por el centro educativo.
Centro de atención.	Acciones de orientación centradas en el estudiante.	Acciones centradas en el estudiante.
Lugar.	Espacios con condiciones específicas.	En espacios reducidos, privados o cubículos.
Condiciones.	A veces es confidencial. También, puede ser global.	Supone confidencialidad.

Fuente: Romo (2011:33).

En síntesis, es conveniente partir de la base que se está ante campos profesionales que, aunque distinguibles, ejercen su tarea de modo complementario. De esta forma, la acción del tutor se vincula con los aprendizajes dentro del espacio del aula; mientras que la tarea del orientador adquiere una mirada mucho más global, dado que su radio de acción es el centro educativo en su conjunto.

#### **4.3. El maestro tutor y su tarea tutorial: pluralidad de acentos y la convergencia en la personalización de los aprendizajes.**

La labor de la tutoría que ejerce un profesor, se define como una forma de intervención pedagógica que compromete una significativa gama de aspectos académicos y contextuales del educando, que es preciso apreciar y reconocer (Campelo, Hollmann & Viel, 2012). Como toda acción que se inscribe en el ámbito pedagógico, el objetivo de desarrollar un acompañamiento educativo bajo el modelo tutorial, apunta al estudiante o al grupo de ellos, ayudándoles a crecer en la sociedad en las que están inmersos y facilitándoles la adquisición de los medios para desenvolverse en ella de manera apropiada (Pastor, 1995), favoreciendo la adopción de decisiones reflexivas y autónomas en diferentes aspectos de su vida escolar y social (Kricheski, 1999). En este sentido, el ejercicio tutorial constituye *una modalidad* con la cual se puede configurar el ejercicio docente.

Ahora bien, la literatura consultada - tal como sucede con la definición que hace el diccionario de la Real Academia de la Lengua que se cita precedentemente - tampoco ofrece una mirada unívoca respecto al significado y las tareas propias del concepto tutor. Muchas veces los énfasis acentúan uno u otro aspecto, desembocando más bien en identificaciones con la tarea y el actuar de los orientadores (Ceballos, 2017; Kricheski, 1999; Sanz, 2010; Sobrado, 2007). En otros, las acentuaciones concatenan la actividad del tutor con el ámbito académico y específicamente con el progreso escolar de los estudiantes (García, 1999; Gordillo, 1996; Romo, 2011). Finalmente, otros enfoques, se dirigen a demostrar los beneficios y las utilidades del tutor y su labor, en tanto instrumento eficaz en la lucha por combatir el fenómeno de la deserción escolar, particularmente en los sectores más desfavorecidos de la sociedad (AUNIES, 2011; DINIECE, 2015). En este último sentido, la tarea del tutor se comprende como una estrategia eficaz en el acompañamiento, cuidado y orientación hacia los educandos, con el fin que éstos puedan aprovechar plenamente las posibilidades de formación en el centro escolar, con miras a la edificación de sus proyectos de vida.

En tal sentido, Campelo et al. (2012), plantean en su trabajo que:

*La acción tutorial se configura como un factor clave en el sostén de la escolaridad de los estudiantes, niños, jóvenes y adultos, que transitan y desean finalizar su enseñanza escolar. Así, la tutoría es una estrategia de apoyo en las trayectorias escolares de los estudiantes (Campelo, et al. 2012:10).*

En la misma dirección, el documento de la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior de México (AUNIES, 2011) resalta la importancia de la tarea tutorial:

*Ya que apoya a los estudiantes en actitudes como la de crear en ellos la necesidad de capacitarse, explorar aptitudes; mejorar sus aprendizajes y tomar conciencia, de manera responsable, de su futuro. Las tareas entonces del tutor, consisten en estimular las capacidades académicas y de pensamiento, de tomar decisiones y de resolución de problemas (INFORME AUNIES, 2011:29).*

Pese a estas distintas aproximaciones, los textos coinciden en subrayar la importancia de la <<función personalizadora>> (Sobrado, 2007:44) del docente, esto es, <<atender la dimensión singular de los escolares>> (Sanz, 2010:355), cuestión que se concretiza en el hecho de <<conocer al estudiante y sus circunstancias>> (Gordillo, 1996:85) con miras a poder llevar a cabo un efectivo proceso de acompañamiento pedagógico que permita a la educación ir más allá de una <<mera instrucción o transmisión de conocimientos al aportar un enfoque integral y personalizado>> (Román & Pastor, 1995:16).

En la misma dirección, Sobrado (2007), plantea que la tutoría está asociada a la acción orientadora que realiza un docente con un grupo de alumnos y con cada alumno en particular.

La tarea que desarrolla el docente tutor con sus discentes, ha evolucionado de tal forma, que en la actualidad se concibe como inherente a la labor pedagógica que despliega un docente en el ejercicio de su praxis. En este plano, Gordillo (1996) plantea que todo profesor ejerce una acción de tutoría respecto al estudiante, aunque sólo en determinados momentos tenga la responsabilidad de ejercitarla en relación a un grupo. Sus actitudes no varían, pero sí sus funciones. Igualmente, Román & Pastor (1995) señalan que la tutoría es un elemento propio de la función magisterial y su objetivo es integrar los conocimientos y las experiencias del estudiantado en los distintos espacios educativos.

#### **4.4. Objetivos de los programas de tutorías.**

Las estrategias para implementar un modelo de tutorías en los centros educativos, pueden adoptar distintas formas de organización, de acuerdo a los propósitos que pretenda alcanzar. No obstante estas particularidades, De Serranos-García & Olivos (1989); Gordillo (1996); Pastor (1995); Sobrado (2007) concuerdan en los siguientes fines:

*Figura número 7: coincidencia en los fines de los programas tutoriales escolares.*

- 
- |  |  |
|--|--|
| - Ayudar en la personalización educativa, esto es, el progreso integral y completo de cada estudiante. | - Favorecer la interrelación y la comunicación escolar, respecto a todos los miembros de la comunidad escolar. |
|--|--|
- 
- |   |   |
|---|---|
| - Prevenir las dificultades de aprendizaje dotando de forma equilibrada al estudiante con estrategias y hábitos de estudio adecuados. | - Asesorar y enseñar acerca de la toma de decisiones educativas que a lo largo de su vida escolar deberá ir afrontando el tutorado (verbigracia, materias optativas, talleres extra- programáticos, entre otros). |
|---|---|
- 
- |  |  |
|--|--|
| - Adecuar el currículo y el contexto escolar a las necesidades de cada educando. |  |
|--|--|
- 

Fuente: elaboración propia sobre la base de De Serranos-García & Olivos (1989); Gordillo (1996); Pastor (1995); Sobrado (2007).

#### **4.5. Clasificación de las tutorías.**

Las tutorías pueden agruparse de acuerdo a diferentes criterios de organización. Los más comunes, suelen ser de acuerdo al número de alumnos a la cual va dirigida o si en ellas sus actores principales están o no presentes físicamente y finalmente, si la dinámica del acompañamiento tutorial y el juego entre preguntas y respuestas, se desarrolla de modo instantáneo o diferido.

##### **- 4.5.1. Tutorías organizadas en función del <<número de estudiantes>>.**

Tomando como base de la clasificación de Ariza & Ocampo (2005), es posible ordenar la tarea tutorial de un docente, de acuerdo a las siguientes posibilidades:

- **La tutoría personal:** que se conoce también con el nombre de “asesoría personal”, en la cual el docente tutor aspira a conocer la situación particular de cada discente,

acompañándole y orientándole personalmente en la planificación y ejecución de sus tareas escolares. Uno de los aspectos positivos de esta clase de tutoría es trabajar la autoestima de los escolares, con el fin de incentivarles para que asuman sus responsabilidades y nuevos retos con entusiasmo.

Algunas de las actuaciones que se deben desarrollar en este tipo de tutoría son:

- Facilitar una aceptación de sí mismo.
- Propiciar un crecimiento personal, que le aporte autonomía e iniciativa, así como el desarrollo de criterios personales.
- La tutoría en grupo: aquí el profesor tutor ayuda a los estudiantes en la orientación del currículo y en la participación activa del centro educativo. Además, colabora con los demás profesores que intervienen en el grupo de escolares, aportándoles a los maestros la información requerida sobre cada discente y sobre los principales aspectos de la marcha del grupo.

En relación al número de estudiantes que conforman el grupo de tutorados, no es una cuestión irrelevante, sino que está en estrecha conexión con el tono de la conversación, los objetivos y temáticas que se deseen tratar.

Este modo de ejercer la tarea tutorial subraya particularmente los elementos socializadores, pues fomenta el intercambio de experiencias, la confrontación de ideas, el respeto por las posiciones antagónicas a las propias, la formación de actitudes, etc.

- La tutoría técnica: esta clase de tutoría, la desempeñan los maestros que no han sido designados formalmente como tutores de ningún grupo de estudiantes. Este género de tutoría, también se conoce con el nombre de “asesoría académica” en la que un estudiante solicita puntualmente la colaboración de un docente con cierta experticia en un área determinada. Su fin es optimizar el rendimiento escolar, guiando al escolar en su desarrollo para favorecer la construcción de conocimientos y técnicas significativas y funcionales. En este sentido, cabe destacar:
  - Las estrategias del control de procedimientos de aprendizaje.
  - Manejo de la ansiedad y dominio del autocontrol y el estrés frente a evaluaciones, presentaciones orales y exámenes.
  - Métodos para aprender a buscar y organizar la información deseada, autocorrección y autoevaluación.

- La tutoría de la diversidad: ésta implica que el tutor tiene en cuenta a cada estudiante, con sus propias capacidades y ritmos de aprendizaje. Este modo de tutoría se constituye en uno de los grandes retos pedagógicos porque exige de dispositivos de comunicación y métodos pedagógicos específicos para ayudar a los estudiantes.
- La tutoría entre iguales: también llamada “tutoría entre estudiantes” consiste en el apadrinamiento de un escolar por parte de otro, con el propósito de acogerlo, guiarlo y en ocasiones, apoyarlo académicamente.
- Tutoría profesional: su objetivo es mediar para que el estudiante logre una madurez personal que lo capacite para la toma de decisiones, fundamentada y responsable en cuanto a:
  - El currículo más adecuado en función de sus estudios futuros.
  - La selección de actividades para satisfacer sus momentos de ocio y el desarrollo de actividades en pos de la formación permanente.

- **4.5.2. Tutorías agrupadas en función de la <<intermediación>>.**

Sobre la base de este criterio de ordenación, García Aretio (1999) afirma que las tutorías que desempeña un profesor tutor se pueden clasificar entre:

- Presencial: se refiere a la relación y al encuentro cara a cara, que a la vez es sincrónico y real. Constituye el modelo ideal de interactividad, dado que no existe ninguna intermediación entre los sujetos que se vinculan.
- No presencial: este tipo de tutorías está mediatizada a través de algún material o canal de comunicación. Aquí la interactividad no se produce en forma directa. Dentro de este segmento, se ubican las tutorías postales (que permiten la personalización de los aprendizajes, en razón que tanto las preguntas del estudiante como las respuestas del tutor, hacen referencia a las dificultades concretas del estudiante, individualmente tratado). Asimismo, en este grupo, se encuentra la tutoría telefónica (que produce una relación directa e interpersonal con la misma inmediatez que se da en el aula y sin la presencia de los compañeros que en ocasiones resulta coaccionante).

- **4.5.3. Tutorías estructuradas en función del <<tiempo>>.**

Siguiendo con el autor citado en el punto anterior, otro principio de organización, surge en función del factor temporal. Sobre la base de este criterio, las tutorías que desarrolla un profesor tutor se pueden dividir entre:

- Sincrónica: alude al hecho que en tiempo real, simultáneo e inmediato se produce la transmisión del mensaje (conversación presencial, telefónica, videoconferencia, charla interactiva, entre otras).
- Asincrónica: aquí la relación entre profesor y estudiante no se produce en tiempo real ni de modo simultáneo, sino diferida en el tiempo (vía correo postal o electrónico, por ejemplo).

- **4.6. Perfil y características de un profesor que aspira a convertirse en tutor.**

Un maestro que ansíe ejercitar su praxis pedagógica bajo la figura del tutor, debe ser un profesional competente en cuanto al manejo de los contenidos que exige el currículo y además debe saber transmitirlos de modo comprensible, <<conectando con los intereses de los escolares>> (Gordillo, 1996:87), puesto que sin esta alusión a la experiencia personal de los educandos, será muy difícil que les resulte atrayente la enseñanza de la materia en cuestión. En definitiva, se trata que el aprendizaje incida y de acuerdo a ello, modifique los modos para aprender y aprehender la realidad vivida por los estudiantes. En adición a esto, es preciso que el tutor posea un dominio acabado en metodologías participativas, dinámicas de grupo y estrategias comunicativas.

La eficacia y el cumplimiento de los objetivos de la acción tutorial no dependen únicamente del cumplimiento o no de tales metas; también repercuten en aquéllos, las características y habilidades de índole personal, junto al entrenamiento y las cualidades del tutor. En este sentido, algunas cualidades básicas de los tutores que destacan los autores consultados (González, 2008; Ortega, 1994; Pastor 1995; Romo, 2011) son:

*Figura número 8: cualidades esenciales de un maestro tutor.*

- Liderazgo.	- Claridad.
- Capacidad de empatía y flexibilidad.	- Madurez emocional.
- Capacidad de promover confianza y respeto.	- Entusiasmo por su tarea.
- Capacidad de comunicar.	- Confianza inteligente en los demás.

- 
- Cultivo de principios morales esenciales y coherentes en su actuar como educador.
  - Respeto por el estudiante y sus ritmos en relación a su proceso de crecimiento.
- 

Fuente: elaboración propia en base a González (2008); Ortega (1994); Pastor (1995); Romo (2011).

De Serranos-García & Olivos (1989), por su parte, añaden tres elementos más que debe asumir quien ejerce la tarea de docente tutor:

- i) Necesidad y compromiso deontológico: nace del respeto básico a la libertad del estudiante y su intimidad. Ante la carencia de este aspecto, la tutoría se desnaturaliza, convirtiéndose en selección, manipulación o juego.
- ii) Convencimiento de la eficacia de la acción tutorial: tal como se sostiene precedentemente, los buenos maestros siempre orientaron desde el conocimiento intuitivo del educando. De esto se concluye, que el tutor debe estar motivado para la realización de su tarea.
- iii) Tener expectativas sobre el conjunto de los estudiantes tutorados y sobre los educandos de manera personal (efecto Pigmalión): esto quiere decir que la expectativa que un profesor tutor tiene acerca del rendimiento de los escolares que acompaña, ella puede cumplirse por sí mismo, aunque no guarde relación con la capacidad de dichos discentes.

Por su parte, en el trabajo de Blignieres-Legeraud, Gerard, Selka, Voskamp & Laermanns (2000), agregan como “funciones predominantes” del docente tutor:

- Organizar los progresos pedagógicos y las actividades que realizará el educando.
- Conocer y usar (diferentes) técnicas y métodos de enseñanza.
- Evaluar su rendimiento.

#### **4.7. Tareas y responsabilidades del profesor tutor.**

Entre las tareas propias del ejercicio de la tutoría, González (2006); Gordillo (1996); Krichesky, (1999); MEC (1990); Sobrado (2007), concuerdan en:

*Figura número 9: labores del docente tutor.*

- 
- |   |   |
|---|---|
| - Promover la integración de los estudiantes en su grupo clase.   | - Contribuir a la personalización de los procesos de enseñanza- aprendizaje.  |
| - Fomentar la integración de cada estudiante en su clase y en el centro.  | - Ajustar el proceso evaluador de los estudiantes, para atender sus necesidades.  |
| - Favorecer los procesos de maduración vocacional, así como de orientación educativa y profesional de los educandos.                          | - Confeccionar informes pedagógicos.  |
| - Fomentar en el grupo de discentes el desarrollo de actitudes participativas, tanto en el centro como en su entorno sociocultural y natural. | - Efectuar un seguimiento global de los procesos de aprendizaje de los educandos para detectar sus dificultades y las necesidades especiales que requieran, para así articular las respuestas y refuerzos educativos adecuados y oportunos. |
- 

Fuente: elaboración propia en base a González (2006); Gordillo (1996); Krichesky (1999); MEC (1990); Sobrado (2007).

Sumado a lo anterior, Sanz (2010) resalta que la tarea tutorial se aboca en la dimensión personal de los educandos, la cual puede ser el resultado de las siguientes situaciones:

- Dificultades para relacionarse, tanto con los profesores, como con sus pares.
- Casos significativos de indisciplina.
- Rendimiento académico y técnicas de estudio deficitarias.
- Responder a dudas sobre los prerrequisitos necesarios para abordar el estudio de la materia o del curso.
- Estudiantado con baja autoestima.
- Dificultades que puedan ofrecer los contenidos expuestos en los materiales de estudio.
- Adaptaciones curriculares con escolares que lo precisen.
- Seguimiento personalizado de los escolares con el fin de evitar situaciones de conflicto que deriven en instancias de fracaso y/o alejamiento del centro.
- Conflictos familiares.
- Asistir a los educandos para que ellos elaboren sus proyectos vitales.

- Abordar temáticas que forman parte de las preocupaciones de los estudiantes (especialmente secundarios). Por ejemplo, la continuidad de los estudios y la integración al mundo el trabajo al concluir el nivel, la promoción y el respeto de los derechos de niños, niñas y jóvenes, el cuidado integral de la salud sexual, etc.

Salvo los dos últimos puntos, que tienen una mirada más general, el resto de los aspectos subrayan distintas clases de necesidades, con casos especiales y complejos que experimentan los estudiantes y frente a los cuales, la escuela en general y el cuerpo docente en particular, precisan otorgar una respuesta pedagógica y oportuna.

Esta atención intencionada y preferente hacia los educandos con necesidades educativas especiales, que exigen ajustes en la calendarización de sus contenidos y evaluaciones, mayor tiempo para rendirlas, una ubicación física determinada dentro del aula, (generalmente más próxima al profesor, entre otras) o que precisan mayores cuotas de orientación, son cuestiones que se encuentran en el centro de la actividad tutorial, y ellas se insertan en un marco mayor, cual es, la “igualdad de oportunidades” para todos los educandos, la cual consiste en proporcionar a todos los estudiantes una misma formación basal, tal como lo plantea Kant en su texto “Pedagogía” y que se analiza en este TFM.

Tras esta dedicación consciente de los maestros tutores hay una perspectiva de justicia y equidad, en virtud que no sólo basta que el tutor entregue la información, sino además que ésta resulte inteligible para la totalidad de los educandos que componen el grupo curso, atendiendo las particularidades de cada uno, incluso variando las estrategias y las maneras de presentar y explicar esta información, pues de lo que se trata es que todos puedan entender, aprender y participar de las temáticas, conceptos e intercambio de opiniones que se exponen en el aula, en el amplio sentido de la palabra.

Bajo esta perspectiva, el profesor tutor, concibe su actuar en términos de justicia e igualdad de oportunidades, cuestión que se traduce concretamente en el hecho que la información y la orientación que desarrolla llegue a todos los estudiantes de su clase, independiente de su trayectoria, origen socioeconómico, bagaje cultural y facilidades o lentitudes para comprender aquello que se está presentado (Oliveros, 1996).

Retomando lo expuesto por Kant, lo medular <<*es que el niño aprenda a pensar*>> (op. cit) y para poder hacerlo, el requisito básico es disponer de ideas y conceptos, uno de cuyos lugares prototípicos para hacerlo es la escuela.

Junto con lo anterior, se relevan tanto la personalización del proceso enseñanza-aprendizaje, como el reconocimiento de la diversidad que habita y convive diariamente al interior del aula, la cual se hace manifiesta principalmente a través de dos vías: las mencionadas necesidades educativas especiales y además, los diferentes talentos, capacidades, pensamientos y concepciones, intereses y motivaciones, que están presentes en los cursos.

Siguiendo con las responsabilidades del tutor, Román & Pastor (1995), señalan en su artículo, otros desempeños que deben ser realizados por el docente tutor:

- Colaborar con el Departamento de orientación del instituto, en los términos que establezca la Jefatura de Estudios.
- Encauzar las demandas e inquietudes de los estudiantes y mediar, en colaboración con el delegado y subdelegado del grupo, ante el resto del profesorado y el equipo directivo en los problemas que se planteen.

Por su parte, el Programa de Apoyo Tutorial (PAT, 2010) coincide con los anteriores y añade:

*Figura número 10: deberes del docente tutor según el Programa de Apoyo Tutorial (PAT).*

- 
- |  |   |
|--|---|
| - Informar a los estudiantes del grupo, especialmente al inicio del curso y a lo largo del mismo, de todo aquello que les concierna con respecto a la organización académica y al funcionamiento del centro. | - Facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los discentes, informándoles acerca del rendimiento escolar y el comportamiento de sus hijos. |
| - Reunir a los padres del grupo de estudiantes al comienzo para darles todas las informaciones relevantes, con respecto a la organización de la actividad académica y al funcionamiento del centro.          | - Realizar el seguimiento de la asistencia del estudiantado y comunicar por escrito a los padres, al menos una vez al mes, los retrasos y las faltas registradas.       |
| - Promover la participación de los estudiantes en las actividades complementarias lectivas que se organicen en el centro escolar.  | - Orientar al estudiante continuamente en su trabajo escolar, en su actuación con los compañeros y en su integración al grupo clase.                                    |
- 

Fuente: elaboración propia en base a PAT (2010).

En el acompañamiento de los educandos que se dirigen a alcanzar los objetivos y las funciones enumeradas previamente, la mayoría de las acciones y estrategias que aplique el profesor tutor, *ordinariamente* se llevan a cabo en el aula con todo el grupo de alumnos (por ejemplo, actividades destinadas a la prevención de drogas y alcohol, otras relativas a la temática sexual, la orientación de estudios superiores, atención a la diversidad, entre otras) y en la minoría, o sea con un criterio de *excepcionalidad* (Oliveros, 1996), se desarrollan de manera más personalizada. En ambos casos, pero sobre todo en el segundo, el tutor puede solicitar apoyo de otros docentes del centro, del área de orientación o de psicopedagogía.

Aquí estriba una de las principales diferencias en relación al maestro pastor - porque si bien éste también puede ejecutar actividades con todo el grupo - aquello que tiene una connotación *extraordinaria* en la concepción del tutor, para el pastor es una cuestión *ordinaria* y más todavía, como una instancia esencial y propia de su actuar, expresada en la entrevista personal (que será explicada en detalle en la sección correspondiente), en la cual se plasma la calidad y la hondura de la relación afectiva y de confianza que ha edificado con su educando, en el contexto del acompañamiento.

La labor del profesor tutor no debe entenderse como una tarea en solitario y por tanto, aislada del resto de los otros componentes de la comunidad educativa. Muy por el contrario: tal como acontece con las otras dos categorías que se revisan en este trabajo, el tutor encarna a la comunidad escolar y evidencia el compromiso de ésta con los procesos de enseñanza-aprendizaje y acompañamiento de los estudiantes, puesto que el tutor - en sus labores de coordinador y guía del grupo - no se designa por sí y ante sí en este rol, sino que es nombrado por el jefe de ciclo o unidad académica y corroborado por la máxima autoridad del plantel escolar, siendo por tanto, un cargo de confianza.

Ahora, en el marco del acompañamiento, cualquiera sea la intervención que deba desarrollarse (personal o grupal) y de acuerdo a los criterios, condiciones y características que se señalan previamente, el tutor comparte información relevante con todos los otros involucrados a nivel escolar (jefes de áreas académicas, encargados de la convivencia escolar, departamentos de orientación del mismo), también en conexión con entidades extra institucionales, (organismos de salud física y mental, atención a las problemáticas sociales, asociaciones dedicadas al ocio y al esparcimiento, etc) (Campelo, et al. 2012); y ciertamente con la familia, y si el hecho lo amerita, con los profesionales que serán los encargados de apoyar al sujeto que atraviesa por momentos complejos.

Esta dimensión de cooperación, característica de la tarea del acompañamiento pedagógico y como tal, válida para las tres categorías que se profundizan en este TFM, involucra a los distintos estamentos y personas que están presentes e inciden, de uno u otro modo, en la vida del educando.

Por el hecho que el acompañamiento actúa en la vida de las personas (y concretamente en seres humanos en pleno proceso de crecimiento) posee de manera inherente, un carácter dinámico, exigiendo por ello, importantes niveles de coordinación entre las distintas instancias que constituyen este modo particular de entender la actividad educativa: la infraestructura y los modelos tutoriales que adopte el centro; el nivel de formación del profesorado (inicial y permanente); la concienciación sobre la importancia de la acción tutorial; el apoyo real que se entregue a la tutoría por los demás agentes de la educación y la ayuda y coordinación que se dé a los programas tutoriales desde la propia institución y fuera de la misma.

No debe considerarse la atención personal como opuesta al grupal o bien, como un modo de subordinación de ésta con aquélla. Por el contrario, se trata de elaborar e implementar la intervención que sea de mejor provecho y crecimiento para los estudiantes. Por ejemplo, situaciones de exclusión o discriminación de un estudiante por parte de sus pares, la falta de participación en actividades escolares y extraescolares, ausentismo y un alto nivel de atrasos tanto al inicio de la jornada escolar como en las horas intermedias, son todas problemáticas que comprometen al grupo de estudiantes y por ello mismo, es necesario abordar y enfrentar en conjunto.

#### **4.8. Áreas de acción del profesor tutor en Chile.**

En el sistema educativo chileno, el concepto del profesor tutor se aplica a situaciones que, tal como se ha desarrollado a lo largo de este capítulo, apuntan a enfatizar el rol docente, como apoyo para los alumnos, en aspectos de índole académicos. En este grupo, caben las decisiones que adoptan los padres de familia, al contratar - tras la finalización de la jornada de clases - a otros maestros o estudiantes universitarios de cursos avanzados, para que les impartan clases particulares a sus hijos con el fin de reforzarles en aquellas asignaturas más deficitarias o en las que obtienen resultados reducidos. También, se ubican las sesiones regulares que tienen como fin prepararles para la prueba de selección universitaria (PSU), instrumento obligatorio que rinden todos los estudiantes al culminar la enseñanza secundaria para acceder a los estudios universitarios.

Es decir, se asiste a una actuación netamente académica y dirigida a unos objetivos claros: o ascender en las calificaciones o planificar “una buena” PSU.

Otra vertiente dentro de esta primera modalidad, apunta a conseguir que los estudiantes consigan determinadas competencias y profundicen en un tipo de trabajo más autónomo, como un modo de cubrir los enormes vacíos de conocimientos que arrojan las evaluaciones estandarizadas. Así, de acuerdo a la prueba SIMCE 2016 (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, que se administra en Chile), más del 70% de los estudiantes se ubica en el nivel insuficiente o elemental en la prueba de Matemáticas en 4° de primaria y más del 60% de los estudiantes, se encuentra en esta situación en Lectura (Amarales, 2016).

Como un modo de superar esta situación, surge la iniciativa de replicar en Chile el modelo tutorial mexicano, que se aplica desde los años noventa en las escuelas rurales de este último país e ideado por los profesores Gabriel Cámara, Santiago Rincón Gallardo y Dalila López, logrando mejoras sustantivas en relación a los aprendizajes de los alumnos. El sistema es claro: el tutor ofrece al tutorado un desafío de aprendizaje a partir de un tema de su interés. Así, el tutor conduce el proceso por medio de preguntas y reflexiones que permitan que sea el propio tutorado quien descubra su aprendizaje. Uno de los aspectos más positivos de este modelo, lo constituyen las sesiones tutoriales (tutor/estudiantes), donde se construye aprendizaje en un contexto colaborativo a través de discusiones, debates, análisis, intercambio de diferencias y similitudes, promoviendo de esta forma un espíritu de trabajo de equipo frente a una tarea común (Navarro & Zamora, 2014). Es decir, se promueve la construcción colectiva y participativa de los conocimientos, donde los aportes de todos los participantes son relevantes.

Igualmente, dentro de este primer contexto y enfocado sobre todo al ámbito universitario, se destacan los recientes proyectos que han desplegado las instituciones de educación superior chilenas, concretizado en el apoyo, ayuda y orientación que brindan los estudiantes de cursos superiores a sus compañeros que recién se incorporan a las aulas universitarias (la denominada “tutoría entre iguales”), particularmente con aquellos alumnos que provienen de sectores sociales y económicos más desfavorecidos, constituyendo en muchos casos, la primera generación en sus familias que ingresan a la universidad, arrastrando carencias y debilidades en lo relativo a las técnicas y organización de sus estudios. Es decir, este programa se concibe como una respuesta

palpable para alcanzar un ideal de justicia e igualdad de oportunidades, tal como se describe precedentemente.

El segundo campo de acción, en tanto, donde se desempeña el profesor tutor en el sistema educativo chileno, es aquel que en este TFM se aplica a la figura del docente mentor, o sea, referido al docente que efectúa una tarea de acompañamiento, supervisión y orientación, a los futuros profesores durante el período de pre-prácticas y prácticas docentes (Andreucci, 2013; Martinic, et al. 2014; Sánchez & Jara, 2014), consideradas como instancias claves en los procesos de formación de los maestros.

#### **4.9. Desafíos en el ejercicio de la tarea tutorial en los centros escolares.**

Si bien la acción tutorial de un docente en favor de sus estudiantes se enriquece y facilita por cualidades las personales que pueda tener un maestro, hay otros aspectos que precisan ser cultivados para el cumplimiento de esta tarea.

En relación a los campos formativos, éstos se encuentran todavía como una asignatura pendiente, en razón que la formación psicopedagógica que se imparte en las universidades a los futuros maestros, a todas luces, es exigua para dar respuesta a las enormes demandas que entraña la labor del docente tutor.

En adición a esta debilidad, Ortega (1994) identifica en su escrito otras tres áreas que complejizan la tarea del tutor:

- El débil equilibrio sobre el cual se mantiene el docente tutor, ya que por una parte es un profesor que entrega los contenidos y consecuentemente, debe aplicar evaluaciones a los estudiantes (y cuando los resultados de ellas no son satisfactorios, se corre el riesgo que el educando tome distancia de su maestro, responsabilizándolo a él por sus bajas calificaciones). Por otra, es un docente que debe intentar construir un tipo de relación con los escolares, que vaya más allá de los contenidos y su rendimiento, teniendo que esforzarse para que el ser profesor le ayude en su condición de tutor y no al revés.
- Los maestros tutores, por lo general, carecen de la experiencia de ser tutorados, y ello desemboca en que este rol sea todavía más borroso.
- La profesión de tutor no existe. En la mayoría de las escuelas y los centros educativos en los que se lleva a cabo la labor tutorial, como una forma particular de desarrollar el acompañamiento a los estudiantes, el profesor acude a sus propias experiencias durante sus tiempos escolares, intuiciones y en algunas ocasiones,

puede contar con la ayuda de un psicólogo escolar o un pedagogo más avezado en estas tareas.

Desde la perspectiva individual, es preciso una implicación de los agentes tutoriales en el proceso de acompañamiento de los discentes. En este sentido, la tutoría alcanza una condición que supera la profesionalidad y más bien se inscribe como una actividad, cuyo desempeño exige un compromiso. En palabras directas: <<la tutoría se revela como una actividad comprometida>> (Sánchez, 1993:48), que como tal, supera la entrega de conocimientos por parte del docente en el aula, conectando por este camino, con la definición que se hizo sobre el acompañamiento pedagógico, en la primera parte del TFM.

Un aspecto que no es fácil de resolver y es preciso reconocer como una situación de tensión permanente, es la relación que establece el docente tutor con el resto del profesorado, dado que, si bien es un par respecto a los otros docentes; su rol de tutor y la interacción que tiene con los estudiantes, lo ubica en una <<posición institucional diferente>> (Campelo, et al. 2012:14).

Por tanto, la propia perspicacia y sabiduría en su actuar como docente, junto a una cultura escolar que considera como habitual la presencia, acción y tareas de un maestro tutor, son factores que pueden contribuir a disminuir tales grados de tensión.

Asimismo, la acción tutorial que despliega el docente tutor constituye una intervención educativa centrada en el acompañamiento cercano, sistemático y duradero del educando, en el cual el educador se convierte en un facilitador y asesor en el proceso de construcción de los aprendizajes.

En nombre de ese acompañamiento, la tutoría trata de <<atender las nuevas demandas que se ciernen sobre la escuela>> (DINIECE, 2015:8), asumiendo <<un papel de coadyuvante en el logro de la formación integral>> (Ceballos, 2007:14).

En adición a lo anterior, el docente tutor y su tarea tutorial, debe prestar una gran atención al conocimiento personal del estudiante (sus talentos, inclinaciones y áreas del saber a las cuales se siente más atraído, entre otras), en virtud que, sobre la base de este conocimiento, puede aconsejarle de un modo más efectivo sobre los estudios alternativos que mejor faciliten su inserción al mundo laboral (Gordillo, 1996).

Tal como se explica en el capítulo respectivo, la tarea de acompañamiento pedagógica y orientación de los estudiantes que desempeña el profesor tutor en el marco de su praxis

docente, se origina ante la debilidad de quienes eran los actores “tradicionales” que desempeñaron esta tarea, a saber, los padres y las familias.

Es decir, los desequilibrios que lesionan a las familias repercuten e inciden en las escuelas y los modelos educativos y ante tal desbarajuste, se exige una respuesta, la cual en este caso, viene por el lado del ejercicio docente que adiciona a la transmisión de los saberes, la tarea de la orientación como una ruta para asegurar la formación integral de las generaciones venideras.

No obstante, las distintas clases de tutorías que se detallan en este trabajo, la tutoría personal y la grupal resultan pertinentes para este TFM, en virtud que es posible establecer entre éstas paralelismos, tanto con la tarea de mentores de los docentes, como con el actuar de un maestro, que ejerce su práctica docente guiado bajo la figura del profesor pastor, dada la centralidad que juega el concepto de acompañamiento pedagógico de los estudiantes.

Particularmente, la tutoría (en los términos que se detallan en este TFM) y la acción del profesor pastor, constituyen modos concretos de asumir los desafíos que establece el currículo, en lo relativo a la formación integral de los educandos, es decir, seres humanos en proceso de formación y crecimiento, por la vía de enseñarles los modos de resolver los conflictos, tratar temáticas que les resultan atinentes, promover y enseñar acerca del libre y respetuoso intercambio de ideas y opiniones, entre otros aspectos. Asimismo, ambas categorías, revelan la paulatina relevancia que adquiere la singularización de los procesos de enseñanza y aprendizaje (“adaptaciones curriculares con escolares que lo precisen” o “seguimiento personalizado de los escolares con el fin de evitar situaciones de conflicto que deriven en instancias de fracaso y/o alejamiento del centro”), las cuales se expresan en la figura del acompañamiento.

En conclusión, a la luz de lo que se expone en este capítulo del TFM, se puede sostener que al reflexionar sobre el caso puntual del desempeño del maestro tutor (y de las tutorías entre compañeros en la educación superior) - tal como se expuso previamente - si bien hay un esfuerzo consciente por propender hacia una mayor consideración en la personalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuestión que se evidencia en la atención dedicada hacia aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales o que atraviesan por situaciones complejas que inciden en sus rendimientos escolares - como expresión concreta de un sentido de justicia y de proporcionar una igualdad de

oportunidades en el ámbito educativo - su labor todavía queda muy ceñida a los campos puramente académicos (por ejemplo, “orientándole personalmente en la planificación y ejecución de sus tareas escolares” o en los casos de “técnicas de estudio deficitarias”), eclipsando y subordinando de esta forma, otras dimensiones que son igualmente relevantes y constitutivas en el crecimiento integral en los estudiantes.

Incluso, su actuar - como desafortunadamente puede ocurrir con el pastor y el mentor - corre el peligro de desdibujarse, a consecuencia de las acciones burocrático-administrativas que trae aparejada la tarea del docente tutor. El gran desafío, por tanto para la acción tutorial, es lograr un equilibrio entre el rendimiento y los resultados académicos de los discentes con las otras áreas formativas, de modo de dar cumplimiento a los objetivos que fija el currículo educativo y particularmente lo que dice relación con <<conocer al educando>> y así acercarse a la <<personalización>> de éste.

Otro reto surge precisamente por la exigencia que experimentan las escuelas (y por ende los maestros), por lograr que los educandos consigan, de manera creciente, mejores resultados en las evaluaciones estandarizadas, y frente a ello, en muchas ocasiones la acción del profesor tutor identifica el acompañamiento, con la elaboración de estrategias remediales (en conjunto con otros departamentos del centro escolar) en favor de aquel (los) estudiante(s) que presenta(n) dificultades académicas, descuidando a todo el resto de escolares que quizás no exhiben inconvenientes en relación a sus aprendizajes y resultados, pero sí precisan de un acompañamiento por parte de *sus* profesores que cubra otros ámbitos, como un modo de enfrentar las problemáticas e inconvenientes, propios de las etapas de crecimiento y que al ser relegadas o desatendidas, se convierten para ellos en fuente de fracasos y frustraciones.

En este contexto, es preciso replantear y reenfocar las estructuras organizativas, los espacios y la ordenación de las cargas horarias de estudiantes y profesores, con el fin de dedicar tiempos razonables para desarrollar una tarea tutorial que resulte significativa y relevante *no sólo* para los escolares con casos urgentes y puntuales que sufran un descenso de sus rendimientos académicos, sino que ésta *abarque a todo* el alumnado.

Teniendo en cuenta estos elementos, el sistema escolar y los maestros que ejercen un rol insustituible en él, podrán caminar con paso más firme en dirección hacia mayores niveles de conocimiento sobre <<el estudiante y sus circunstancias>>, haciendo esfuerzos por responder a sus necesidades, perfilando de este modo un tipo de acción docente, con

tintes más personales y formativos no sólo desde el plano intelectual sino además, posibilitando el objetivo último de la educación, a saber: la formación integral del estudiantado.

Así las cosas, es menester tener en cuenta estos elementos, pues si bien la escuela debe dotar de aprendizajes a los colegiales, aquéllos no pueden limitarse a contenidos académicos, sino que por su propia naturaleza, la escuela está llamada *también* a adentrarse en otras clases de conocimientos, con un carácter mucho más experiencial, en razón que la sumatoria de ambas dimensiones son una efectiva manera de cumplir con el fin de la acción educativa que pretenda ser auténticamente integral, esto es *preparar para la vida* a los niños y adolescentes, en sus procesos formativos y de crecimiento, orientándolos en la adquisición de los instrumentos que les ayuden a enfrentar y asumir las decisiones y sus alcances que - de modo inherente - encierra toda existencia humana.

## **CAPÍTULO QUINTO: EL DOCENTE MENTOR.**

*“Los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que le es conocido y desconocido a la vez, aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la tarea específica de empezar a enseñar”.* (Johnston & Ryan, 1983:137).

El propósito de este capítulo del TFM es detallar y definir la categoría pedagógica del maestro mentor, partiendo de la base que - tal como se ha sostenido - junto al docente tutor y al profesor pastor, son partícipes activos de los procesos de acompañamiento y en nombre de éste, abogan por construir un vínculo sobre la cual se sustenten relaciones de confianza, en este caso puntual, entre mentor y mentorizado.

Respecto de la estructura de esta sección, ésta se ordena con la conceptualización del término y de sus ámbitos de acción en los que desempeña la labor el docente mentor, señalándose por supuesto los objetivos que persigue la labor del mentor. Ahora, tal como ocurre con el profesor tutor, la tarea mentorial implica una serie de cualidades y destrezas que debe cultivar, quien aspire a desplegar - de acuerdo a esta figura - su práctica pedagógica, fundamentalmente en relación con el maestro principiante. Seguidamente, se examinan en general las funciones del maestro mentor y posteriormente, se exhibe la tabla de Mullen para resumir estas funciones, de acuerdo a dos criterios: técnicos y psicosociales.

De la misma manera que acontece con la tutoría, la acción del mentor, también puede agruparse según distintas variables y conceptos centrales. Como consecuencia de ello, se establece una clasificación de las mentorías.

Dado que este TFM se circunscribe al ámbito profesional docente, se dedica un apartado para revisar cómo se inserta esta figura en el espacio educativo chileno. Luego, se exponen dos conceptos que pueden parecer similares y por tanto, pudieran ser fuente de confusión: el coach (entrenador) y el mentor, para culminar con una reflexión en torno a la relación entre mentor y mentorizado y si siempre ella tiene un cariz individual o si es posible aventurar una propuesta con un carácter más grupal.

Finalmente, se establece una conclusión respecto de lo que se expone en este capítulo.

### **5.1. El profesor mentor: orientador y guía para el principiante.**

Con el objetivo de precisar el concepto en cuestión, de acuerdo a la definición que entrega el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, el mentor es quien ejerce las funciones de <<consejero o guía>>.

Este término coge su nombre de Mentor, quien - de acuerdo a la tradición helénica - es el amigo a quien Ulises le encomienda la tarea de educar a Telémaco, su hijo recién nacido, durante el tiempo que dure el periplo que el progenitor acaba de iniciar. Más tarde, cuando Telémaco ha crecido, la diosa Atenea se le aparece disfrazada de Mentor y lo estimula a buscar a su padre y terminar con los pretendientes de su madre. Telémaco, acepta la tarea y deja al momento el palacio de Ulises.

A partir de esta brevísima historia, Ibáñez (2015) plantea la emergencia de uno de los atributos primordiales de la acción que desempeña el mentor, cual es, dar a su discípulo una guía para su actuar y animarle con nuevas fuerzas ante los nuevos retos que debe enfrentar, enseñándole que los inconvenientes con los cuales se encuentre, son barreras necesarias a vencer, si se desea conseguir la virtud y la plenitud personal.

En este sentido, resulta interesante enfatizar que el mentor no presenta desafíos de orden genérico a su discípulo, sino que sobre la base del conocimiento personal que tiene sobre éste, le presenta tareas concretas y precisas - no siempre fáciles o simples - dirigidas a su crecimiento. Asimismo, si bien Mentor ejerce una influencia sobre Telémaco, las labores y actividades se desarrollan en un marco de respeto por la libertad del discípulo, es decir, cabe ciertamente la opción que este último, desee posponerlas, modificarlas o lisa y llanamente, rechazarlas. Al final, Mentor y las acciones de los mentores, se inscriben siempre en el ámbito de la consejería, en razón que cada aprendiz es quien adopta sus propias decisiones, proceso que se acentúa en la medida que se avanza hacia la mayoría de edad.

Las actuaciones del mentor, concebidas desde una perspectiva amplia, se pueden aplicar a una variedad de situaciones, tales como, dinámicas entre estudiantes, padres, profesionales, etc., manteniendo eso sí, de modo constante, el mayor grado de experiencia de uno respecto del otro. No obstante, en todos los casos mencionados, el nexo entre mentores y mentorizados adquiere un carácter más simétrico u horizontal, a diferencia de lo que ocurre en el campo profesional, donde la finalidad del mentor es operar como un elemento inductor del profesor novel o el estudiante universitario en proceso de prácticas,

adquiriendo por lo tanto, un cariz un poco más vertical e individual en el marco de la relación entre uno y otro (Megía, 2016).

Ahora bien, de acuerdo a la bibliografía consultada, uno de los usos más comunes del término se da en referencia a este ámbito profesional. Además, esta connotación es la que adopta el sistema educacional chileno. Por estos motivos, este TFM se concentra en examinar esta vertiente.

El concepto mentor se utiliza para designar a la persona más experimentada o con mayor conocimiento, que colabora con otros menos experimentados o con menor conocimiento a lograr sus metas, cultivar sus habilidades y desarrollar sus capacidades profesionales (Megía, 2015).

Específicamente, en relación al área profesional de la educación, un mentor es un docente que, con un amplio bagaje en el centro educativo, orienta y guía en la formación práctica-profesional al estudiante de magisterio en sus tareas de enseñanza o al docente que, recién egresado de la universidad, se incorpora a trabajar en un centro educativo. En términos simples, el mentor es aquel docente que tiene a su cargo y en su aula a un estudiante de grado de magisterio durante un período preciso de tiempo (Megía, 2016).

Sobre la base de este enfoque, la tarea del profesor mentor se inserta en un contexto mayor, a saber, “los programas de iniciación”, <<en la cual la escuela, como unidad, juega un rol fundamental como servicio de apoyo a los profesores principiantes>> (Marcelo & Sánchez, 1993:642), desplegando, para conseguir tal apoyo, un <<acompañamiento que les permita a éstos incorporarse al grupo y al centro educativo de referencia>> (Vélaz de Medrano, 2009:212).

Sobre la base de estos “programas de iniciación” y por tanto, con una dimensión institucional, se imbrica con un aspecto que el profesor mentor comparte con el tutor y el pastor, cual es, la representar a la totalidad de la comunidad educativa, en virtud que las tres categorías deben contar, necesariamente, con la ratificación del director del centro educativo.

El acompañamiento supone la construcción entre mentor y mentorizado de una <<relación de mentoría>>, la cual se basa en un proceso de diálogo profesional en el que la mayor experiencia alcanzada por un docente, es la cualidad más relevante para configurar el rol del mentor (Vélaz de Medrano, 2009).

Pese a que en su artículo Manzano, Martín, Sánchez, Riskey & Suárez (2012), analizan la “mentoría entre iguales”, en este caso entre estudiantes universitarios, ellas identifican cuatro fases sucesivas y constitutivas en la relación de la mentoría, que perfectamente se pueden atribuir a la relación que establece el mentor en el campo profesional:

- i) Construcción de la relación: etapa inicial de presentación y creación de un clima de confianza.
- ii) Intercambio de información: Fase de fijación de la relación de mentoría.
- iii) Trabajo encaminado a la consecución de metas y profundización del compromiso: etapa de seguimiento, resolución de problemas y toma de decisiones y
- iv) Evaluación de la relación formal de mentoría: etapa de cierre formal de la relación de mentoría, con balances de logros y desafíos futuros.

En adición a esto y de acuerdo al trabajo de Karkowska et al. (2015), se reconocen tres características en la relación de mentoría:

- Su condición recíproca: en razón que tanto el profesor experimentado, como el novel, trabajan conjuntamente en la relación profesional.
- Su carácter dinámico: puesto que la mentoría cambia y modifica el contexto y éste incide en la relación profesional de los actores.
- Su naturaleza reflexiva: el profesor mentor promueve la reflexión por parte del principiante para fortalecer su identidad profesional como docente. Además, el primero desafía al segundo, en cuanto al desarrollo de su concepción de la enseñanza y de lo que implica el oficio docente.

Otros requisitos que debe satisfacer la mentoría, se inscriben en la dimensión volitiva, esto es, el mentor *debe querer* serlo, lo cual implica <<estar dispuesto a invertir tiempo y esfuerzos para los maestros principiantes adquieran la formación necesaria para realizar bien esta tarea>> (Espot & Nubiola, 2014:18), construyendo una relación de entendimiento y estima hacia el profesor joven, cuidando el tacto y la diplomacia, así como la sensibilidad ante las necesidades y sentimientos del nuevo profesor (Sánchez, 1991), además de la necesaria dosis de rigor y exigencia, marginando eso sí cualquier forma de autoritarismo o actitudes despóticas, con el objetivo de ser un elemento de ayuda y orientación en el terreno profesional (Marcelo & Sánchez, 1993).

De este modo, el profesor mentor colabora con el maestro novel para conseguir buenos índices en cuanto al ejercicio de la tarea profesional y su bienestar y autoestima personal, cuidando tanto la generación de relaciones enriquecedoras (las cuales están a la base de la calidad y el actuar docente), como su desarrollo intelectual y junto a ellas, la producción académica y sus logros y progresos personales (Ballesteros & Nubiola, 2013). Por eso el mentor se instala en un lugar privilegiado y significativo en el proceso formativo del estudiante de magisterio, que efectúa sus prácticas docentes en un centro educativo o bien de un maestro que recién ha terminado sus estudios universitarios y se integra a él.

El acompañamiento que realiza el tutor con el novel, se cristaliza por ejemplo en el hecho que el primero comparte con el segundo sus estrategias pedagógicas, modos y procedimientos para resolver conflictos, acompañamiento de los educandos, experiencias profesionales, etc. Así, no es sólo una labor de supervisión, sino además, <<de apoyo y orientación pedagógica y didáctica dentro del aula>> (Megía, 2016:73).

Los procesos de incorporación a la realidad de la tarea docente, son muy demandantes, pues exigen la rápida adquisición de intensos aprendizajes en medio de una cultura escolar desconocida. Muchas veces este proceso se desarrolla en medio de un clima de mucha soledad y cargado por tensiones e inseguridades que arrastra el recién llegado, que abarca una pluralidad de situaciones: desde el manejo de la disciplina al interior de la sala de clases, hasta las didácticas a emplear, pasando por cómo atender las demandas y exigencias que entraña todo proceso escolar, con la propia institución, los padres y apoderados, el resto del profesorado, y ciertamente, los estudiantes, lo cual es un signo claro que la formación inicial, si bien entrega herramientas y conocimientos de importancia, focalizados esencialmente en el campo teórico, es insuficiente para la adquisición de las competencias básicas prácticas que conlleva el oficio de ser docente y por eso, para conseguir este conocimiento, el novato debe ejercitarse, experimentar y obtenerlo de sí mismo y de sus observaciones.

Claramente, esta labor de acompañamiento que desarrolla el mentor, expresada en su tarea de guía, orientación y consejo, no es un proceso simple y exige atención, compromiso y comprensión de ambas partes.

Pese a la alta dedicación que implica la tarea de mentoría, numerosos estudios, artículos e investigaciones (Achinstein & Athanases, 2006; Jhonson & Mullen, 2007; Marcelo, 1995; Sánchez, 2003, citados por Sánchez, 2008), comprueban los beneficios que implica

el acompañamiento que efectúa el docente mentor. En este sentido, todos los trabajos que consigna la cita, coinciden en destacar el desarrollo profesional que alcanzan los mentorizados: potenciación de sus habilidades y destrezas, preparación para ejercer roles de liderazgo en los diferentes estamentos que conforman un centro escolar, buenos niveles de satisfacción con su elección profesional, mayores compromisos con la institución en la que trabajan, aumento en la confianza en sí mismos, adquisición de mayor seguridad en sus actuaciones, reducción en la sensación de aislamiento tan propio de la etapa universitaria, mayor apertura para aprender a trabajar y colaborar con otros compañeros en tareas asociadas a la planificación, evaluación, búsquedas de nuevas metodologías, etc.

### **5.2. Cualidades <<personales>> de un maestro mentor.**

Por la relevancia que adquiere la relación de mentoría entre mentor y mentorizado, es preciso que el primero cultive algunas características personales y profesionales. Los autores consultados, concuerdan en enumerar las siguientes:

*Figura número 11: atributos de un profesor mentor.*

<b>Franke &amp; Dahlgren (1996) (citados por Ballesteros &amp; Nubiola, 2013).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Empático.</li> <li>- Sensible.</li> <li>- Disciplinado.</li> <li>- Paciente.</li> <li>- Discreto.</li> </ul>
<b>Megía (2015).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asertivo.</li> <li>- Comprometido con su tarea de mentor.</li> <li>- Coherente.</li> <li>- Profesional.</li> </ul>
<b>Sánchez (1991).</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con dominio para enfrentar situaciones nuevas.</li> <li>- Diplomático.</li> <li>- Responsable.</li> </ul>

Además, los tres autores coinciden como los puntos más relevantes para el mentor:

- Ser un profesor con experiencia, competente y con dominio del sector del saber que enseña y de reconocido prestigio profesional.
- Ser un maestro apreciado y respetado por sus pares y los estudiantes del centro.

Al final, se confía en la acción de los mentores, por cuanto ellos mismos recorrieron el camino con anterioridad e interpretan señales y códigos que aparentemente pueden ser irrelevantes, además de colaborar en la detección de actitudes que puedan afectar el desempeño docente en el contexto de una cultura y un *ethos* escolar particular (Sánchez, 2008). Esto conlleva a observar e impulsar al novato en su ejercicio docente, hacia su autonomía y autogestión (Marcelo & Sánchez, 1993).

En síntesis, se puede argumentar, que <<el mentor es quien ayuda a formar a otro futuro maestro>> (Megía, 2016:76).

### **5.2.1. Características y habilidades <<profesionales>> de un mentor.**

En adición a las anteriores, el docente mentor en el ámbito profesional, concretamente en el ejercicio de la tarea de mentoría que desempeña en el centro educativo, debe reconocerse por estas particularidades y competencias:

*Figura número 12: cualidades y destrezas del docente mentor en el contexto escolar.*

---

<b>Espot &amp; Nubiola (2014).</b>	- Ser un docente que despierte en los educandos y en los principiantes, el entusiasmo por las materias que enseña.
	- Ser un docente que dirige las prácticas de aula, centradas en el interés de los alumnos.
<b>Megía (2016).</b>	- Ser un profesor, que posee habilidad para mejorar las relaciones interpersonales.
	- Ser un maestro que esté dispuesto a evaluar las fortalezas y debilidades del estudiante en práctica o del nuevo profesor.
	- Ser un profesor que manifieste cierta sensibilización por los problemas y las dificultades magisteriales.
<b>Sánchez (2008).</b>	- Ser un docente que, sobre su propia experiencia, ayude al novato en la comprensión de la cultura escolar.
	- Ser un profesor que sepa los <i>trucos</i> de la profesión.
	- Ser un docente habilidoso en la reflexión y el análisis de la enseñanza.
	- Ser un maestro que esté dispuesto a facilitar el desarrollo profesional de sus compañeros.

---

### **5.3. Objetivos de la tarea del maestro mentor.**

Vélaz de Medrano (2009), plantea que la mayoría de los autores concuerdan que los propósitos que persigue la tarea del profesor mentor y consecuentemente, la labor de mentoría, son las siguientes:

- 1) Facilitar a los principiantes su incorporación a la profesión en general y a un contexto profesional en particular.
- 2) Servir de alternativa real y cercana a las necesidades e inquietudes del mentorizado.
- 3) Desarrollar procesos eficaces de aprendizaje para la adquisición de competencias que puedan ser transferidas a los distintos espacios de desarrollo (personal, social y profesional).
- 4) Proporcionar orientación, asesoramiento y refuerzo, centrados en el desarrollo de las competencias básicas para el desarrollo profesional.
- 5) Ayudar a que superen las exigencias del ejercicio profesional en medio de un contexto concreto.
- 6) Facilitar su desarrollo personal y social: mejorar la autoestima, promover relaciones interpersonales.
- 7) Desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración, con los miembros de la institución educativa.

Los verbos precedentes que detallan cada uno de los propósitos, aluden a la tarea del acompañamiento y a la mentoría, señalando implícitamente la situación a la cual se enfrenta el docente novel o el estudiante en prácticas, en relación a la comunidad educativa que se está incorporando y todo lo que eso implica, tal como se ha detallado. De modo subyacente, todos estos términos refieren a la condición más débil en la que se encuentra el profesor novel o el estudiante en prácticas que se incorpora a un centro educativo (“facilitar”, “ayudar”, “servir”, “proporcionar”) y además, conectan con la labor que desempeña el mentor, en virtud que todos estos términos apuntan a la necesaria existencia de alguien que ejecute las tareas de “facilitador”, “colaborador”, “servidor” y “dador”, respectivamente.

En este sentido, las funciones del mentor subrayan de manera latente la necesidad de <<acoger>> al recién llegado. Al examinar el vocablo <<acoger>> (que supone que haya <<un otro>> que lo acoja) se tiene que, según la definición que hace el diccionario de la

Real Academia Española de la Lengua, significa - en su tercer sentido - “admitir, aceptar, aprobar”.

Asimismo, resulta interesante detenerse y examinar la quinta acepción, que afirma la acción de “proteger, amparar”. Ambas se asocian y refuerzan con lo expuesto previamente, en orden a subrayar el rol y las tareas que caracterizan el actuar del docente mentor en relación con el profesor principiante, pues supone “admitirlo” (“incorporarlo” a la comunidad educativa, con toda su cultura, costumbres y particularidades) y “protegerlo”, dado su desconocimiento de ellas y tras ello, implicarlo, esto es comprometerle, de manera tal que pueda convertirse en un efectivo colaborador del centro escolar, como lo detalla en el numeral 7 de los objetivos.

Los términos “facilitar”, “ayudar”, “servir”, “proporcionar”, se pueden agrupar en otro verbo: <<posibilitar>>. Éste, de acuerdo a la descripción que hace el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, significa “facilitar y hacer posible algo”. Claramente, el mentor contribuye a iniciar al nuevo docente o al estudiante en práctica, en todas las tareas y actividades que demanda la acción de enseñante *en activo*: planificando, evaluando, diseñando estrategias, aplicando remediales y aconsejándole, sobre la base de la experiencia que otorgan los años, en cuanto a la resolución de conflictos, actitudes más valoradas, códigos aceptados y rechazados en ese ambiente escolar específico.

#### **5.4. Funciones técnicas y psicosociales de la labor del mentor.**

En su artículo, la profesora Sánchez (2008), citando a Mullen (2008), profundiza y especifica las funciones que debe desempeñar un mentor, organizando con este fin una lista de tareas, de acuerdo a un criterio técnico y psicosocial. En este punto, sumando una y otra categoría, se reconocen nueve funciones en total:

*Figura número 13: tareas técnicas y psicosociales del maestro mentor.*

<b>Funciones técnicas.</b>	<b>Funciones psicosociales.</b>
1. Patrocinio: el mentor recomienda a los noveles desempeñar roles tanto dentro como fuera de la institución.	1. Rol de modelo: el mentor da un ejemplo positivo en la organización y gestión del trabajo que debe realizarse.

2. Exposición y visibilidad: el mentor recomienda a los noveles participar en comisiones y redes.	2. Aceptación y confirmación: el mentor da apoyo y confianza. Los errores son entendidos como parte del proceso de aprendizaje.
3. Preparación y formación: el mentor comparte sus conocimientos acerca de los factores que son necesarios para alcanzar el éxito en el desempeño docente.	3. Recomendación, consejo: el mentor discute y recoge con los principiantes sobre sus ansiedades y preocupaciones que puedan afectar su desarrollo profesional, en un clima de confidencialidad.
4. Protección: el mentor ampara a los principiantes, asesorándolos en aquellas tareas más complejas relacionadas con la enseñanza o con aspectos más administrativos.	4. Colega: el mentor y el recién llegado, participan en una interacción social.
5. Desafíos: el mentor anima a los noveles a investigar o enseñar, usando nuevas estrategias.	

Fuente: Sánchez (2008:8).

### **5.5. Clasificación de las mentorías.**

De acuerdo a Karkowska et al. (2015), es posible agrupar entre distintos tipos de relaciones entre el mentor con el principiante, es decir, se puede diferenciar entre distintas clases de mentoría, las cuales se definen de acuerdo a los contextos, las propias culturas escolares y los entornos comunitarios.

En este sentido se puede distinguir entre:

- Relaciones de mentoría formal: surge cuando la propia organización entrega estructuras de apoyo para asegurar que los participantes tengan claro el fin y los apoyos precisos para que su desempeño sea exitoso. En esta clase de mentorías, es común el apoyo, los aprendizajes y el desarrollo de habilidades y mejora de la confianza. En este segmento, se ubica la tarea del mentor en relación al

principiante, en un contexto escolar, siendo una de las maneras más frecuentes de utilizar el concepto <<mentor>>.

- Relaciones de mentoría informal: designa a dos personas que se involucran en una relación de mentoría, bajo la forma de guía dentro una organización formal. Un buen ejemplo de ésta, surge cuando dos personas que desempeñan tareas en un campo similar o relacionado, descubren que tienen intereses comunes y deciden trabajar conjuntamente.
- Relación de mentoría en un plano electrónico: esta clase de mentoría se basa en la comunicación mediada a través de un computador, verbigracia, correos electrónicos, plataformas colaborativas en línea y sitios de internet que facilitan y permiten realizar esta forma de acompañamiento.
- Relaciones de mentoría grupal: en este grupo caben distintas posibilidades, que incluye: un grupo de pares trabajan juntos y se apoyan unos con otros o un mentor trabaja con un grupo de mentorizados o bien, múltiples mentores colaboran con múltiples mentorizados, estando todas las personas conectadas en un grupo.
- Relación de mentoría entre pares: define a dos personas del mismo nivel que trabajan conjuntamente para apoyarse mutuamente. Aquí, por ejemplo, se ubican las mentorías entre estudiantes.

La característica distintiva de estos dos últimos es que todos colaboran y trabajan juntos para aprender y apoyarse unos con otros.

### **5.6. La figura del profesor mentor en el modelo educativo de Chile.**

Tal como se señala precedentemente, el concepto del docente mentor se aplica en el sistema educativo chileno, para designar a aquel maestro que acompaña al profesional de la educación que recién ha finalizado sus estudios universitarios.

Esta tarea se ubica en un marco mayor, a saber, la Red Maestro de Maestros (RMM), que se crea el 2002 bajo el gobierno de Ricardo Lagos Escobar (2000 - 2006), con el objetivo de fortalecer la profesión docente, por la vía de apoyar la inserción profesional de los profesores principiantes, por ejemplo, facilitándoles la posibilidad de poner en acción los aprendizajes alcanzados en su etapa de formación inicial, adaptándoles al contexto real de los estudiantes y de la escuela donde empiezan a ejercer, intercambiando opiniones y sensaciones con otros docentes noveles en situaciones similares y les ayude a integrarse al trabajo con los pares de su establecimiento con mayor seguridad (Boerr, 2009).

También, la figura del mentor se usa para acompañar y preparar a los directores de las escuelas chilenas, bajo la convicción que <<los buenos líderes de los centros educativos no se hacen solos>> (Carrasco & González, 2016:2). En este ámbito, el proceso es similar al que se realiza para los docentes al interior del aula, empero, una de las grandes diferencias entre ambos, es el énfasis por lograr un sólido componente práctico, focalizado en la adquisición de habilidades para ejercer el liderazgo escolar.

Las dos clases de mentorías detalladas, concuerdan en el punto de entregar *las reglas no escritas*, tanto en lo relativo a la comprensión de los procesos pedagógicos y al saber-hacer del profesor en la interacción cotidiana con los estudiantes dentro del aula, como aquellas complejidades de los códigos culturales, muchas veces implícitos, que <<habitan>> en las escuelas, los cuales se vinculan con la propia historia y el ambiente singular que se origina y <<respira>> en toda institución educativa (Boerr, 2009).

### **5.7. El mentor y la mentoría: diferentes del coach y del maestro pastor.**

Como se afirma en este TFM, el profesor mentor dedica una buena cuota de atención, a realizar un proceso de acompañamiento al principiante o novel, el cual bien puede ser un docente que ha concluido sus estudios universitarios y su ingreso al centro educativo se convierte en su primer trabajo o un estudiante que efectúa su tiempo de prácticas.

Este acompañamiento, también lo realiza un coach (<<entrenador>>). Así las cosas, en una mirada somera, podrían identificarse como sinónimos unos con otros - o al menos - como términos similares; siendo la única diferencia que en una se utiliza el idioma inglés y en la otra, el castellano.

Sin embargo, hay distinciones entre los conceptos que es menester examinar:

El mentor, a lo largo de su tarea, guía y aconseja en base a sus conocimientos y experiencias, acciones que no necesariamente hace un coach (Ballesteros & Nubiola, 2013).

El mentor y su acompañamiento, alcanzan un ámbito mayor, en virtud que su tarea no se enfoca únicamente en potenciar un conjunto de competencias, sino además, se ocupa de la persona y su desarrollo profesional. El coach, en cambio, atiende específicamente el campo de trabajo que realiza la persona (Vélaz de Medrano, 2009).

En referencia a la duración del acompañamiento, también se constatan divergencias entre uno y otro. Así, el trabajo del coach es de corto plazo y orientado a su desempeño; mientras que en el caso del mentor, su tarea tiene una extensión mayor (Karkowska et al. 2015). Además, el mentor no suele pertenecer a la cadena de mando del mentorizado, a diferencia de lo que ocurre con el coach, quien es el jefe de la persona a la cual entrena (Vélaz de Medrano, 2009).

Este último aspecto se relaciona con el papel que ocupa tanto el mentorizado en relación a su mentor, como el entrenador respecto de su entrenado. En éste, el dirigido es más pasivo, asumiendo un rol de mayor obediencia o más precisamente de subordinación, debido a que el coach es quien imparte las instrucciones. En aquél, por su parte, el cometido del mentorizado es más activo, tiende a la igualdad (no absoluta, pero hay una simetría mayor, comparando con el segundo caso), pues le expone al mentor sus problemas y dificultades, las necesidades que tiene, no habiendo respuestas únicas e incluso, cabe la posibilidad de la discrepancia entre ambos.

En concreto, la tarea del mentor alude al proceso y al resultado del aprendizaje, donde el mentor dedica tiempo, energías, conocimientos, para que el mentorizado consiga nuevas perspectivas, perfeccione su forma de pensar y despliegue todo su potencial como persona y profesional (Ballesteros & Nubiola 2013).

Con respecto al profesor pastor, si bien éste y el mentor comparten la noción del acompañamiento y lo que ello entraña (la preocupación consciente por erigir un lazo de confianza, la demanda por una estructura organizacional adecuada y la personificación de sus respectivas comunidades educativas), ambos presentan sus particularidades.

*Figura 14: diferencias entre ambas las categorías de mentor y pastor.*

<b>Profesor mentor.</b>	<b>Profesor pastor.</b>
- Apoyo humano para el estudiante en práctica o aquel que ha terminado sus estudios universitarios, orientado esencialmente a la actuar docente.	- Apoyo humano y construcción de un lazo de confianza y cercanía con los estudiantes para ser un <i>oidor</i> de sus historias de vida y así convertirse en un <i>compañero de camino</i> para ellos.
- Tiene una mirada más focalizada en el ámbito profesional.	- Desarrolla una perspectiva más global acerca del alumno.

---

- La historia de vida del profesor novel, no tiene mayor relevancia para el mentor.      - La historia de vida para el docente pastor es central en el contexto de su actividad.

---

- El proyecto de vida y por tanto la mirada hacia el futuro, está resuelta en líneas generales.      - El proyecto de vida, comienza poco a poco a delinearse, particularmente durante la enseñanza secundaria.

---

Fuente: elaboración propia.

### **5.8. La relación del mentor y el mentorizado: ¿siempre es individual?**

A la luz de lo que se afirma en este TFM, cabe la posibilidad que se genere la impresión que las actividades del mentor y su mentorizado, es decir, el profesor mentor con el principiante, tengan siempre un cariz individual. Técnicamente, aquí se está en plenitud en una tarea de mentoría.

No obstante, pudiera desarrollarse de otra forma, cual es, la integración del maestro novel a un equipo docente (de un área académica determinada o de un ciclo al interior del centro) con miras a desarrollar - entre otras acciones - procesos de reflexión sistemática acerca de las prácticas docentes que se despliegan en el aula o sobre los resultados académicos de los estudiantes y cómo confeccionar y aplicar los apoyos y remediales respectivos para así colaborar con aquellos escolares más rezagados. Este grupo podría asumir también, como parte de sus funciones, la incorporación al centro escolar de los nuevos docentes o los estudiantes en práctica. Si bien, esta última modalidad <<no puede calificarse en propiedad como mentoría>> (Vélaz de Medrano, 2009:215), sí pudiera serlo en la medida que el equipo docente se comprometiera a asumir el conjunto de objetivos de la actividad del mentor. Pero, esta opción, no se menciona en ninguno de los documentos que refieren a la tarea del mentor en el modelo educativo chileno y por el contrario, prima en ellos el acompañamiento personal y por tanto, la concepción más tradicional del rol y el ámbito de acción del mentor: un maestro y un novel.

En conclusión y a la luz de lo que se plantea en este capítulo, para el profesor mentor la creación de una relación de confianza con su mentorizado, resulta muy relevante, dentro de la esfera del acompañamiento. Sin embargo, este acompañamiento se enfoca al ámbito del desarrollo profesional y más bien es una suerte de inductor para el estudiante en

prácticas o el joven que acaba de terminar su enseñanza universitaria y se integra a un centro educativo para asumir como docente, para <<ser profesor>>, con todas las dudas y temores que se despiertan en este tránsito. Frente a este cuadro, el rol del mentor es insustituible, particularmente, en lo que se refiere a los “trucos” de la enseñanza (como se expone precedentemente) o aquellos códigos culturales implícitos en las escuelas.

Por el hecho de ubicarse dentro del ámbito de este acompañamiento, el papel del mentor y su experiencia acumulada en la escuela, se identifica como un consejero o guía para el novel, dando una atención al crecimiento personal y profesional del mentorizado. Mas, los miedos y cuestionamientos se sitúan dentro del campo del desempeño profesional, no tanto a las crisis y preguntas existenciales, que pudiera hacerse el sujeto.

Ahora bien, lo anterior no es extraño, pues se está frente a hombres y mujeres que han finalizado una etapa importante de sus vidas, a saber, sus estudios superiores y junto a ellos, ya han definido qué profesión irán desempeñando a lo largo de sus vidas. Es decir, se está frente a sujetos que han delineado, en términos gruesos, su proyecto de vida.

En cambio, el docente tutor y el profesor pastor, con sus convergencias y diferencias, se insertan en una etapa previa, a saber, el período escolar, la cual posee sus propias crisis y problemáticas, causadas fundamentalmente por los procesos de crecimiento hacia la adultez de los niños y jóvenes, sobre todo, de estos últimos. Pero es menester reconocer, que tanto el profesor mentor, como el tutor y el pastor, comparten características similares, imbricadas con la empatía, la sensibilidad y la capacidad de escuchar.

## **CAPÍTULO SEXTO: EL PROFESOR PASTOR.**

*“El maestro que camina a la sombra del templo, en medio de sus discípulos, no sólo les da su sabiduría, sino además, su fe y su afecto” (Khalil Gibran).*

Este capítulo del TFM tiene como propósito presentar, definir y caracterizar la figura del profesor pastor, como un modo peculiar de ejercer el acompañamiento pedagógico. Con este fin, en esta sección, se analiza el concepto de trascendencia y cómo éste se concretiza en la práctica pedagógica de acuerdo a la figura que se propone en este trabajo, ilustrando de paso las características peculiares del docente pastor. Además, se explicitan las influencias y perspectivas educativas sobre las cuales se apoya esta categoría, como representación de una comunidad comprometida con los aprendizajes teóricos y vitales de sus estudiantes.

Al final, se establece una conclusión con aquellos aspectos centrales que se detallan en este capítulo.

Tal como se sostiene en la introducción del presente trabajo, una de las mayores dificultades se origina por la ausencia de material bibliográfico, en virtud que se está frente a una categoría poco elaborada, donde priman las aproximaciones y las nociones globales, y en consecuencia, se carece de estudios acabados sobre la misma que permitan su especificidad. Además, es un término que paulatinamente se abre paso en el modelo educacional chileno, como sinónimo que en el centro educativo que lo adopta, hay una preocupación personal por los estudiantes y una atención que complementa su enseñanza intelectual, por medio de la formación valórica.

Una de las mayores objeciones que puede despertar el concepto <<profesor pastor>>, radica en la asociación casi instantánea con una dimensión de fe y por tanto, situada en el campo de la libertad humana.

Dicho de otro modo, el concepto de docente pastor corre el riesgo de ser significativo y modelo de una praxis pedagógica, únicamente para personas que, en nombre de aquella libertad, hayan acogido el don de la fe o bien para instituciones de índole confesional.

No obstante, y es preciso que se reconozca de antemano, el maestro pastor es un opción abierta para todos. De hecho, Foucault, en sus reflexiones utiliza explícitamente el término <<pastorado>> para referir a una forma particular de desplegar el ejercicio del poder.

### **6.1. El profesor pastor y la <<trascendencia>>: dos categorías conceptuales inseparables.**

En el presente TFM, la categoría pedagógica del profesor pastor se entiende como un modo peculiar de concretizar la práctica pedagógica, apuntando a la creación de una relación personal con sus estudiantes con el fin de conocerles *más allá* de su rol como discentes y desde aquí, saber acerca de sus vidas, de sus historias de vida, bajo la convicción que el conjunto de esta historia vital (y cada una de las variables que la conforman) - singularísima por su propia naturaleza - no se puede abstraer de la realidad y las vivencias del aula, en razón que aquélla, de uno u otro modo, impacta en los procesos de aprendizaje.

En este sentido, el concepto basal sobre el cual se erige el ejercicio pedagógico del maestro pastor es el de <<trascendencia>>, esto es, un docente que *da un paso más* en la entrega de los contenidos exigibles y desarrolla un acompañamiento y una atención personal a sus estudiantes, pues a éstos los asume integralmente, esto es, con su pasado; un presente en constante cambio, a la luz de su etapa de florecimiento, y un futuro que se construye día a día.

Así, el maestro pastor, releva esa conexión vital, con toda la carga de subjetividad, es decir emocionalidad y racionalidad, que comporta la interacción o lo que es lo mismo, ese encuentro radicalmente humano y entre humanos en medio de la habitualidad del aula, con el objetivo indisociable de entregar <<conocimientos y aprendizajes y preparar y formar ciudadanos>> (Meirieu, 2006:95).

En esta categoría de docente pastor, se resalta la noción de <<acompañamiento>> más que de <<seguimiento>>, en virtud que el primero se asocia con la idea de caminantes que van uno junto a otro, sin perder su singularidad; mas, lo fundamental es el hecho de <<compartir>> a lo largo del sendero. En el segundo, en cambio, un caminante va tras el otro (“le sigue”) y por ello la comunicación y el diálogo personal (característica nuclear del profesor pastor) se ve entorpecido o bien puede ser inexistente.

La relevancia del acompañamiento pedagógico es fundamental - tal como se concluye en la sección correspondiente de este trabajo - para que los estudiantes alcancen un aprendizaje integral, que constituye el objetivo esencial que persigue la educación. Dentro de este acompañamiento, la conformación del clima de aula enriquecedor y positivo, ocupa un lugar central con miras a favorecer (o entorpecer, si éste es pobre y negativo)

los procesos de aprendizaje, cuidando de modo especial el <<espacio afectivo>> (Ruiz, 1994:93) que se crea entre docente y discente al interior de la sala de clases, puesto que este espacio es también fuente de aprendizajes en el terreno emocional y social.

Todo este impacto y el cuidado por los elementos emocionales en la tarea educativa, son cuestiones bien documentadas por numerosos estudios e investigaciones (Aruja & Blanch, 2004; Witt, Wheelless & Allen 2004, citados por Moreno, Mujica, Cuevas, Nova & Bravo, 2011; Casassus, 2003; Teruel 2000, citado por Molina & Pérez, 2006), pues al fin y al cabo, la sala de clases no es un espacio neutro donde se vinculan únicamente los conocimientos y el intelecto, sino un espacio donde también se entretajan relaciones afectivas, vínculos, alianzas y, a la vez, donde se libran luchas invisibles, combates de poder y querer, que no aparecen en el programa ni en el orden del día de clase, pero que inundan la experiencia educativa y vital del estudiante y del profesor (González & González, 2000) y frente a ello, en la medida que los profesores logren un adecuado clima afectivo en el aula; esto es, un ambiente de tranquilidad, relajación y confianza mutua y personal, sus estudiantes aprenderán más y mejor (Sandoval, 2014), en razón que lo determinante en el desarrollo personal y social del educando, no es lo que él pueda aprender dentro del currículo explícito; sino que esos aprendizajes dependen especialmente:

*Del sistema de relaciones profesor-estudiante y estudiante-estudiante que conforman el currículo oculto, a través del cual, el docente actúa como agente de socialización y formador de sus escolares de manera no explícita, relacionada con la metodología, los estilos educativos y el clima socio-afectivo que se genera en el aula (Molina & Pérez, 2006:194).*

Reafirmando lo anterior, diferentes trabajos (Pekrun & Linnenbrink-García, 2014; Uitto, Jokikokko & Estola, 2015; ambos citados por Cejudo & López-Delgado, 2017) coinciden en destacar el giro que experimenta la ciencia educativa hacia el ámbito emocional, fundamentalmente, por el reconocimiento que todo proceso de enseñanza y aprendizaje, implica la interrelación entre personas y también, en razón que la identidad personal y profesional de los maestros son indisociables en el contexto del aula, convirtiéndose en factores de influencia en la autoestima y el bienestar personal y grupal. Esto obliga al docente a ser cuidadoso y atento en el manejo apropiado de las emociones propias y ajenas para permitir y optimizar la calidad de las relaciones interpersonales que inciden de modo gravitante en las organizaciones escolares. Por tanto, la emergencia de la inteligencia

emocional cobra una gran relevancia dentro del actuar docente. Lamentablemente, ella no es considerada tanto a nivel de la formación que reciben los maestros (inicial o permanente) y por ende, no cuenta con los recursos económicos ni materiales para su desarrollo.

Incluso, tomando como referente la investigación de Amores & Ritacco (2012) (citada por Manota & Melendro, 2016), se puede considerar que la tarea relacional debe anteceder a la enseñanza de conocimientos, con el fin de promover la creación de vínculos personales como elemento de mejora del clima de aula.

Sobre la base de estos argumentos, se puede colegir que en los procesos de desarrollo de las personas y los grupos, el acompañamiento ocupa un lugar destacado (Hsieh, 2014 citado por García & Mendía), siendo por tanto, un elemento necesario para impulsar el itinerario de crecimiento personal y social de cada individuo.

## **6.2. Influencias teóricas del concepto profesor pastor.**

Es menester reconocer que el término profesor pastor es una formulación conceptual tributaria, no sólo de las bases educativas y filosóficas anteriormente estudiadas, sino además, de perspectivas pedagógicas elaboradas por autores como Apple y sus <<escuelas democráticas>>, las cuales centran el foco de todas las estrategias educativas en el discente, en la persona que aprende; superando así la concepción clásica, según la cual, la atención está en el docente, quien enseña. En adición a esto, el concepto profesor pastor, también es deudor - conceptualmente - de determinadas vertientes y concepciones acerca del poder, como la desarrollada por Foucault, la cual se expondrá seguidamente.

Tanto la propuesta de Apple, como la categoría de profesor pastor que se esboza en este trabajo, se instalan en la vereda opuesta a las lógicas eficientistas y pragmáticas, regidas por criterios económicos, que subordinan al educativo. Más precisamente, los centros educativos que se inspiran e insertan en este ideal democrático, privilegian la cooperación, ayuda mutua y colaboración por sobre la competitividad, (Apple & Beane, 2000), adoptando una serie de acciones y discursos dirigidos a estimular el cuidado, la atención y el fortalecimiento por la idea de una <<comunidad escolar>>, donde cada uno de sus integrantes, con sus contribuciones y talentos, son esenciales para su edificación.

Asimismo, por su circunscripción geográfica y política, el concepto de maestro pastor, recibe también, innegables influencias de las perspectivas educativas y normativas españolas, ya que integra en sí, elementos que provienen tanto del rol del maestro tutor (concepto que se introduce en la ley general de educación - LGE - de 1970), como de las funciones que desempeña el docente mentor, pues ambas subrayan la importancia de atender no sólo la entrega de los conocimientos, sino también, relevan el establecimiento de vínculos y de una relación confianza con miras a desarrollar acompañamientos pedagógicos personales y orientativos a los estudiantes.

Ahora, si bien los tres términos subrayados convergen en el acompañamiento, su gran diferencia estriba en sus énfasis y objetivos: mientras el pastor acentúa el conocimiento del discente sobre la base de la historia de vida de éste; el tutor y el mentor - tal como se detallan y explican en los capítulos correspondientes de este TFM - recalcan la dimensión académica y el acompañamiento a los docentes noveles, que dan sus primeros pasos en el ámbito profesional, respectivamente.

Así, y en medio de modelos educativos que privilegian la eficiencia y la objetividad lejana, bien vale la pena retornar a las bases y asumir que el ser humano <<es la única criatura que ha de ser educada>> (Kant, 1983:29) y si bien, innegablemente es preciso cumplir objetivos y alcanzar resultados, éstos no pueden ahogar esta demanda de humanidad que entrañan los actos educativos. Si así fuere, se estaría bajo un estado de confusión y frente a ello, es una tarea ineludible enmendar la ruta. Al final, no sea que los medios, acaben (o hayan acabado) por transformarse en fines.

#### **6.2.1. El poder desde la perspectiva del <<pastorado>> de Michel Foucault.**

Toda práctica pedagógica que realiza un docente en el marco de su tarea educativa, comporta un tipo de liderazgo, el cual a su vez, entraña de modo inherente una cuota de poder y por tanto, de asimetría en relación con el estudiante. Pese a que no lo plantea en referencia directa al actuar pedagógico, Foucault reflexiona acerca de los modos en los cuales se desarrolla el <<ejercicio del poder>>, distinguiendo en su opúsculo “tecnologías del yo”, dos formas de concreción de éste: <<Si el Estado es la forma política de un poder centralizado y centralizador, *llamaremos pastorado* al poder individualizador>> (:98). (El subrayado y destaque con cursiva es nuestro).

Este poder individualizador o <<pastorado>> destaca la idea de fomentar la construcción de relaciones personales, como una forma efectiva de desplegar y ejercer la autoridad.

Esta concepción tiene una asociación directa con la figura del profesor pastor, dado el carácter singular con la cual éste desempeña su praxis pedagógica.

Foucault en su texto, establece cuatro grandes particularidades que definen este <<pastorado>>:

- 1) El pastor ejerce el poder sobre un rebaño más que sobre una tierra.
- 2) El pastor agrupa, guía y conduce a su rebaño.
- 3) El papel del pastor consiste en asegurar la salvación de su rebaño.
- 4) La bondad pastoral, cuestión más próxima al sentido de abnegación.

Partiendo de la noción de <<pastorado>>, se analizan estas cuatro características, las cuales aplican a la figura del profesor pastor.

1.- La personalización. El pastor ejerce el poder sobre un rebaño más que sobre una tierra: La figura es interesante y tiene una buena correlación con el actuar docente que se perfila en estas líneas, de acuerdo a la terminología del profesor pastor. El docente pastor, ejerce su labor en seres humanos reales, con vidas concretas, con situaciones alegres y demoledoras igualmente precisas, rebasando aquellas perspectivas que tienden a reducir y sofocar las singularidades que conforman cada colectivo en base a apreciaciones y tratamientos generalistas.

Obviamente, es imposible, en un contexto de clases, desplegar una atención personal a cada estudiante. Empero, en las instancias fijadas para ello, es menester resaltar esta dimensión particular, pues al fin de cuentas, es <<ese>> discente, con su radical singularidad, plasmada en <<su historia>> quien <<está aprendiendo>>.

Foucault, en el mismo escrito citado, afirma que:

*El pastor presta atención a todos, sin perder de vista a ninguno. Se ve llevado a conocer al rebaño en su conjunto y en detalle (atendiendo y satisfaciendo de este modo) las necesidades de cada uno en particular. (:102-103).*

2.- La dirección o el liderazgo. El pastor agrupa, guía y conduce a su rebaño: Efectivamente, el maestro pastor despliega una labor de guía y conductor, tanto para el grupo en general, como para cada uno de los estudiantes que componen esta comunidad, apreciando y concibiendo esta pluralidad como sinónimos de riqueza y desafío, aspectos inherentes a todo grupo humano. El profesor, apoyado en la relación que construye con los estudiantes a nivel general y particular, y asumiendo su enorme y maravillosa

responsabilidad en la “dirección” y consecuentemente en el camino que juntos han de recorrer, fija los objetivos y aprendizajes que exceden al currículo y *dando un paso más*, colabora con sus estudiantes preparándolos también para la vida, para que éstos vayan dando los pasos necesarios en la edificación de sus propias rutas vitales, tras el término de sus estudios escolares.

A la luz de la concatenación entre poder y liderazgo, se han elaborado distintas clasificaciones y tipologías acerca de este último concepto, para lo cual es preciso detenerse y revisar respecto a qué es, cómo se entiende tal liderazgo y en el caso específico de la actividad docente, cómo se despliega y concretiza en el marco del desempeño profesional.

En este sentido, González & González (2012), distinguen entre:

- El estilo laissez-faire, caracteriza a los líderes que ceden todas sus obligaciones y decisiones al grupo e incluso, aquellas correspondientes al cumplimiento de sus propias tareas y responsabilidades.
- El estilo autocrático, perfila al líder que impide la participación de los miembros del grupo en las decisiones, ejerciendo comportamientos y actitudes de dominio, que inducen a respuestas sumisas por parte del grupo.
- Con respecto al estilo de liderazgo transaccional, éste se define como aquel estilo por medio del cual el líder incentiva a sus seguidores a través de la recompensa por su desempeño, reprimiendo el bajo desempeño de manera que cuando los subordinados son motivados, reconocidos y recompensados es porque su desempeño es alto y cuando son castigados, la razón es su desempeño es bajo.
- El liderazgo transformacional, en tanto, se caracteriza por tener una amplia visión de los objetivos a lograr, motiva a la gente con actitud positiva y flexible. Es emprendedor e innovador.

En su artículo, García & Mendía (2015) sostienen que en la actualidad, está comprobado que el liderazgo autocrático no funciona a largo plazo. De hecho, en el ámbito escolar, algunas investigaciones revelan que el liderazgo del tipo transformacional, al interior de la comunidad educativa, mejora los rendimientos escolares del estudiantado (ídem).

A partir de la perspectiva del profesor pastor, y por ende, de su rol de liderazgo en relación con sus estudiantes, el poder se entiende desde una mirada transformacional, esto es bajo los términos de disposición y acogida hacia las otredades, especialmente los estudiantes,

quienes son el centro que guía e inspira toda la tarea educativa. Es decir, se está frente a un poder relacional y de apertura, esto es, en relación con otros y disponible para enriquecer su actuar docente.

En este sentido, el maestro pastor acepta que él también es objeto de aprendizaje y mejoramiento, y por eso somete sus prácticas pedagógicas y metodologías a la evaluación permanente de sus estudiantes y de sus otros colegas del centro educativo, con la convicción que éstas siempre pueden resultar más efectivas para los aprendizajes de sus alumnos. Es decir, el docente se instala desde la humildad y desde ésta, está abierto a escuchar las críticas sobre sus prácticas, en razón que admite su carácter literalmente, <<excéntrico>>, pues él no es el centro de los fines educativos, sino sus discentes.

Sobre la base de este poder relacional es profundamente respetuoso, con los aportes, pensamientos y posturas que provienen de los demás, pues reconoce también, que él no es el poseedor de la verdad, sino por el contrario, apoyado en la mirada dialógica que propone san Agustín, es un sujeto que aprende de y con sus estudiantes.

En otros términos, su conciencia del poder que posee dentro de la relación pedagógica, se evidencia en su propia autoconocimiento acerca de quién es, de su historia personal, sus potencialidades y limitaciones y desde este poder, lejos de exhibirlo y así convertirse en fuente de adulación o temor, se ubica en la apertura sencilla de quien ha ido descubriendo el lugar que ocupa en el mundo y la trascendencia de su tarea como profesor y *acompañante* de los procesos de sus educandos. En este sentido, el profesor pastor no se instala desde el altar de la superioridad ante sus estudiantes, sino por el contrario, es aguda y sabiamente consciente que éstos son esenciales para que él pueda alcanzar la condición y ser definido como pastor y vice-versa. En resumidas cuentas, sin unos no existe el otro y al revés.

3.- La orientación. El papel del pastor consiste en asegurar la salvación de su rebaño: Es innegable que el concepto salvación porta en sí una connotación religiosa. Pero también es cierto que se puede entender y aplicar, en el contexto de la orientación educativa, a la función profesional del tutor y al actuar del profesor pastor, la cual - como se expuso en la introducción - es una opción abierta, tanto para aquellos que libremente han optado por acoger este don, como quienes no lo han hecho.

En este sentido, cabe la pregunta: ¿de qué <<salva>> el pastor a su rebaño? o de acuerdo a la terminología que se utiliza en este trabajo: ¿de qué <<salva>> el docente pastor a sus discentes?

El maestro pastor, <<salva>> sus alumnos de los peligros de recibir un tipo de educación impasiblemente técnica, que se ha obsesionado por la obtención de resultados cuantificables, indiferente y muda frente a las urgencias y problemáticas que surgen más allá de las aulas y exigen adoptar una postura razonada y <<pensada>>, como lo afirma Kant, y así, erigirse como un modo eficaz de luchar contra los “cantos de sirena”, los cuales - frente a los males que sufre la sociedad actualmente - aseguran que nada puede cambiar, perdiendo así la esperanza, viéndose ésta ahogada por un destino escrito e inmodificable; además de discursos hartos de lugares comunes, con buen sonido, pero al final, vacíos.

El maestro ilumina e ilustra con su propio proceder y compromiso, que las cosas pueden hacerse de otro modo, que es posible plasmar y desarrollar un modelo educativo donde además de los contenidos y las materias se *dé un paso más*, y se enseñen a los estudiantes otros aprendizajes, verbigracia, la gratuidad en las acciones, verificado en el genuino interés por dedicar tiempo y conocerle más allá de sus rendimientos numéricos, comprobables y registrables o su comportamiento en la sala de clases y en adición a esto, revalorar el sentido profundo de la humanidad y la subjetividad, (esta última considerada casi como un término obscuro al ser identificada como sinónimo de arbitrariedad), en medio de un contexto que ha considerado como objeto de adoración <<la objetividad>>, y con ello, la distancia y la pulcritud.

En resumen, el maestro pastor, puede salvar a sus estudiantes de recibir una forma de educación que exige <<convertir al educador en un experto en la labor de adaptarse al mundo y no en el de transformarlo>> (Freire, 2008:133).

4.- La bondad pastoral, cuestión más próxima al sentido de <<abnegación>>: El maestro pastor, tal como se afirma, se asocia con el concepto de <<trascendencia>>. En este plano, se inscribe perfectamente la idea de “abnegación” que expresa Foucault, (ella imbricada con la categorías de generosidad y gratuidad), vinculado a su decisión de *ir más allá* de enseñar materias y transformarse en *compañero de camino*, en una figura significativa por sus estudiantes (y que incluso pudiera llegar a ser admirada por éstos), con los cuales comparte lo que sabe y lo que <<es>> y humildemente, aprende de los

conocimientos de los demás. Aquí se habla de hombres o mujeres docentes que poco a poco y desde sus actuaciones y procederes cotidianos, pueden convertirse en eficaces referentes para sus estudiantes que están en plenos procesos de formación y crecimiento.

Como se deduce y concluye, el profesor pastor asume esto (el aprendizaje de los contenidos y las materias) sin descuidar ni minimizar aquello (su tarea como enseñante de las nuevas generaciones). Es decir, en su actuar como docente, armoniza ambas dimensiones, pues también incluye en sus clases, los aprendizajes esenciales que impone una existencia auténticamente humana, ya que asume su enorme responsabilidad en cuanto a los factores distintivos y constitutivos que implican el ejercicio de la ciudadanía, la cual cada vez más se ve enfrentada a enormes retos y desafíos en medio de un mundo global que cambia a pasos agigantados.

### **6.2.2. La idea de la <<trayectoria escolar>> y las diferencias con el término profesor tutor.**

La figura del profesor pastor que se postula en este trabajo, se inspira en la propuesta educativa argentina, donde existe una sólida corriente pedagógica que subraya la labor de los docentes tutores. Sin embargo - tal como se fundamenta en el capítulo respectivo de este TFM, respecto a la labor tutorial - el acompañamiento pedagógico que efectúa el tutor, todavía se encuentra - en su vertiente más tradicional - centrado en el desempeño académico. También es una figura docente a la cual se acude fundamentalmente para evitar la deserción escolar, particularmente, en los sectores sociales y económicamente más deprimidos.

Otro influjo innegable que recibe el concepto del profesor pastor, viene dado por la categoría <<trayectoria escolar>>, como expresión de un esfuerzo concreto por personalizar y flexibilizar los procesos de aprendizaje de los discentes a nivel escolar y de este modo, no verse desdibujados al interior del grupo curso.

En esta dirección, en el documento DINIECE (2015) se define esta <<trayectoria escolar>> como la acción consciente por superar la uniformidad de las propuestas y de los sistemas educativos, considerando la diversidad de cada uno de los niños y adolescentes. Así, <<se trata de poner el acento en la forma particular o peculiar en la que cada estudiante se vincula con la propuesta formativa y realiza ese recorrido>> (DINIECE:14).

Aristimuño (2010), es una de las autoras que ha abordado esta faceta inherente al profesor pastor que se analiza en este trabajo. Para ello ha analizado el uso de las tutorías como una herramienta educativa, aplicada a la realidad uruguaya, las cuales tienen como fin la prevención y la disminución de las tasas del fracaso escolar de los estudiantes en los centros educativos y su posterior éxodo de éstos.

En su escrito, la profesora citada, subraya tanto el afecto que los docentes ponen en juego en su labor, como la forma de relación que se establece entre estudiante y profesor, reafirmando de esta forma lo que se plantea en torno a la figura del profesor pastor, cual es, que en el desempeño de su tarea la dimensión afectiva es preponderante y consiguientemente, la centralidad que juega la creación de un vínculo entre docente y discente, en el marco de la actividad educativa.

Las distinciones entre la concepción del profesor tutor argentino y esta propuesta del profesor pastor chileno, se origina en la medida que en este último país, no se ha estructurado una reflexión educativa que subraye (y por lo tanto, incorpore) dentro de las prácticas docentes, las potencialidades e implicancias educativas que significan <<la acción de la escucha>> y la <<narración de la historia de vida de un estudiante>>, como una manera de avanzar en la personalización de los aprendizajes.

Este esfuerzo de personalización, sí ha ocurrido en Argentina, desarrollando diversas estrategias para avanzar de manera decidida hacia la configuración de las “trayectorias escolares” de los estudiantes en los centros educativos.

En las siguientes figuras se presentan las principales convergencias y diferencias entre los enfoques de los maestros tutores en Argentina y el concepto de profesor pastor que se detalla y postula en este trabajo.

*Figura 15: similitudes entre las categorías de tutor y pastor.*

Tanto el profesor tutor como el pastor, demandan para el acompañamiento a los estudiantes, una organización administrativa y organizativa a nivel escolar. Se trata, de desarrollar una perspectiva sistémica que como tal, considere importante esta tarea.
--

Ambos desarrollan un constante diálogo con el resto del profesorado y con el área de orientación de la escuela y por ello, representan a todos los estamentos de la comunidad escolar, como expresión de su implicación y atención por sus estudiantes.
---

En los dos hay una intención por avanzar en la personalización de los aprendizajes.

Las dos categorías descritas una estructura administrativa y de infraestructura física, para desarrollar adecuadamente el acompañamiento.

Si bien la construcción de un lazo afectivo entre docente y discente, en el caso del tutor no es primordial, claramente es un factor que facilita su tarea como acompañante. Respecto, a la tarea del pastor, esta relación de afecto y confianza es central para conocer la historia de vida del educando y así acompañarle, contenerle y orientarlo.

Fuente: elaboración propia.

Figura 16: diferencias entre las categorías de tutor y pastor.

<b>Profesor tutor.</b>	<b>Profesor pastor.</b>
- El acompañamiento es sólo para aquellos discentes que atraviesan por situaciones económicas, sociales y académicas complejas.	- El acompañamiento es para el universo de estudiantes.
- La historia de vida del estudiante, no juega un papel central en la tarea que desarrolla el tutor.	- La historia de vida del estudiante, es esencial y distintiva en la tarea que desarrolla el pastor.
- El acompañamiento se concentra en el espacio y los apoyos requeridos en el campo de los rendimientos académicos.	- La entrevista personal entre el maestro pastor y el educando es el instrumento por excelencia para desarrollar el acompañamiento.
- <u>Ordinariamente</u> se lleva a cabo con todo el curso y <u>extraordinariamente</u> con el estudiante, de modo personal.	- Como elemento distintivo de su actuar, efectúa la entrevista personal con el alumno.
- Se ocupan distintos recursos y estrategias para dar los apoyos pedagógicos necesarios y así colaborar con el estudiante a mejorar sus resultados escolares.	- El acompañamiento incluye la dimensión académica y además, se ocupa de conocer la historia vital del educando, por las repercusiones que ésta tiene en su desempeño escolar.

Fuente: elaboración propia.

### **6.3. La centralidad de la acción de escuchar por parte del maestro pastor.**

Uno de los puntos distintivos del desempeño profesor pastor es su disposición y atención por conocer a sus estudiantes a través de la historia de vida que ellos le narren. Este ejercicio de la escucha, es una habilidad lingüística que recibe poco o nulo tratamiento en la familia, las escuelas y la sociedad (Echeverría, 2007, citado por Motta, 2017), en medio de un contexto tecnológico que promueve el bombardeo constante del ruido y del bullicio, con todas las consecuencias que esto implica en la salud física, mental y emocional de las personas.

Una de las mayores aportaciones a esta pedagogía de la escucha, procede de la profesora italiana Carlina Rinaldi (2004) - que ejerce funciones en la Universidad Estatal de Wayne en Detroit, Michigan, Estados Unidos - quien afirma:

*The pedagogy of listening is not only a pedagogy for the school; it's an attitude for life.*

<<La pedagogía de escuchar no es sólo una pedagogía para la escuela; es una actitud para la vida>> (Rinaldi, 2004:3).

Y prosigue:

*Listening means being open to differences, recognizing the value of another's point of view and interpretation. Thus, listening becomes not only a pedagogical strategy but also a way of thinking and looking at the others. Listening is an active verb that involves giving meaning and value to the perspective of others, a form of assessment. This kind of listening is a way of welcoming the others and their differences, and a way of welcoming different theories and perspectives.*

<<Escuchar significa estar abierto a las diferencias, reconociendo el valor de otros puntos de vista e interpretaciones. Así, escuchar llega a ser no sólo una estrategia pedagógica, sino también un camino de pensamiento y mirar a los demás. Escuchar es un verbo activo que involucra tanto el significado, como el valor de la perspectiva de los otros, una forma de evaluación. Este tipo de escucha es un camino para dar la bienvenida a los otros y sus diferencias, y un camino de bienvenida a diferentes teorías y perspectivas>> (ídem). (Ambas citas, con traducción propia).

En la misma dirección, Paulo Freire (2008) define así la acción de escuchar:

*Es la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro al gesto al otro, a las diferencias del otro (...) pues la verdadera*

*escucha no disminuye en nada la capacidad de ejercer el derecho a discordar, de asumir una posición* (Freire, 2008:112).

No obstante, la pedagogía de la escucha no es un fin en sí mismo. Su objetivo primero es avanzar hacia una educación sobre la humanidad, la cual se esfuerza por conciliar los retos que implican el carácter societario de todo individuo (el grupo curso, por ejemplo, aplicado a la realidad escolar) y a la vez, su aspecto personal y singular, <<dotando al estudiante de los instrumentos necesarios para desarrollarse y encontrar un lugar en la sociedad, pero sin olvidarse de la propia personalidad, de su espíritu solidario, crítico, de independencia de opinión>> (Álvarez, 2012:2).

Corroborando lo anterior, la UNESCO concluye que uno de los principales desafíos de la educación consiste en:

*Encontrar el difícil equilibrio de ofrecer una respuesta educativa, que proporcione una cultura común a todos los educandos, como un modo de asegurar la igualdad de oportunidades, y en paralelo, considerar sus diferencias culturales, individuales y sociales* (UNESCO, 2015:17).

En referencia a la riqueza educativa de las historias de vida, éste recurso no ha sido del todo explorado y utilizado por parte de los docentes chilenos y se convierte en uno de los elementos claves del profesor pastor, pues tiene implicancias directas en el actuar del discente dentro del aula.

Estas historias de vida no sólo colaboran en el proceso de asumir la propia existencia, con sus éxitos y fracasos, sino, además, ellas proporcionan una ocasión ideal para conocer la experiencia social de las personas, en razón que informa acerca de sus procesos de percepción, comprensión y significación. Igualmente, enseña el modo en que los ambientes simbólicos y materiales influyen en las personas concretas y en los grupos a los que pertenecen. Así, conocer las historias de vida implica la valoración de aquella parte de la realidad vivida por los propios sujetos, la cual sólo puede ser conocida a través de su propia mirada, en medio de un contexto definido (Calderón, 2015).

Un grupo de profesores de la Universidad de Brighton (Reino Unido), han introducido el concepto de <<aprendizaje narrativo>> (Goodson, Biesta, Tender & Adair, 2010), según el cual, las personas logran valiosos aprendizajes cuando las personas relatan sus existencias. Así, las vidas de cada uno adquieren otra magnitud, por cuanto se transforman

en fuentes de aprendizaje, ya que exigen darle-un-nombre (literalmente, nombrar o *invocar*, como enseña san Clemente en su obra) a cada una de las situaciones y emociones más decisivas que forman este *corpus* existencial, condensado en la historia de vida.

Esta narración puede ser oral o escrita. En esta última vertiente, las potencialidades educativas que ofrecen las historias de vida, son ampliamente recogidas y analizadas en los trabajos e investigaciones de Mallimacci & Giménez (2006); Sandín, (2003); Veras (2010), quienes concuerdan que esta herramienta permite una mayor apreciación y revalorización de los llamados “ciudadanos de a pie”, quienes comúnmente no aparecen ni son citados en los textos históricos y no obstante, tienen algo que decir en los hechos y situaciones históricas que viven y por tanto les afecta, directamente o a través de sus cercanos. Estos <<marginales>> o <<personas comunes>> responden a la preocupación de los investigadores por rescatar las voces que aparecen sumidas en las generalizaciones desde otras disciplinas (Mallimacci & Giménez, 2006).

#### **6.4. El maestro pastor y su peculiar carácter de <<oyente>>: un camino para ejercer una *praxis* magisterial <<trascendente>>.**

Tal como se expone previamente, el profesor pastor entiende su tarea con una perspectiva <<trascendente>>, por cuanto es un maestro que *supera* la revisión y el estudio de los contenidos y asume *también* las áreas referidos al desarrollo personal de los educandos, tal como lo establece el currículo escolar.

Además, esta trascendencia (con todas las consecuencias que se siguen de ella, tal como se exponen al revisar los escritos de san Clemente y santo Tomás) impacta al curso, ya que éste dejará de ser significado y reconocido por una denominación, un número o una letra, sino que se convertirá en un conjunto de nombres y experiencias peculiares y por ello mismo, de naturaleza radicalmente intransferible, las cuales ciertamente son incidentes en el modo como se produce el proceso de aprendizaje de los contenidos, por parte de sus estudiantes.

El acompañamiento pedagógico, que se efectúa desde el prisma del profesor pastor, es un tipo de acompañamiento fundamentalmente subjetivo, es decir, realza y asume que es un encuentro entre sujetos, en el cual donde no hay verdades preestablecidas.

Desde esta inherente y radical subjetividad, hay un profundo respeto por parte del docente acerca de lo que escucha e igualmente un respeto del estudiante, por el tiempo y la dedicación que le otorga su maestro, moldeando y llevando a cabo de esta forma, una

praxis profesional que se ubica en el otro extremo de los modelos dominantes, caracterizados por concepciones tecnócratas, basadas en la <<asepsia pedagógica>> o sea, una figura pedagógica que - distante de sus discentes, para así no complicarse con tareas y acciones que pudieran retrasarle y distraerle en las materias que exige revisar el currículo, olvidando de paso que éste incluye la formación en valores, normas y actitudes en pos de una formación integral - reduce el diálogo con sus estudiantes a <<re-pasar>> los tópicos acerca de lo medible y verificable, de los resultados obtenidos por el estudiante en particular, bajo el falso espejismo que todo lo que porta (y en muchas ocasiones, arrastra un escolar) es posible ser devaluado y aislado.

Este profesor puede ser muy bueno en lo que hace, quizás pueda destacar en términos de la didáctica que emplea, pero elige quedarse dentro de los estrechos muros de lo exigible, de aquello que se puede cuantificar e incluso corre el riesgo de ver desvirtuado su tarea pedagógica hasta convertirse en un eficiente <<funcionario educativo>>, transformándose así en un eficaz enseñante de habilidades y destrezas o - en el peor de los casos - periclitar en un buen instructor de técnicas para <<pasar las pruebas>>.

Frente a este contexto, el reto - desde la comprensión el docente pastor - consiste en *dar un paso más*, ubicándose en otra parte del camino, ya que sin descuidar los aspectos de la revisión y el manejo de sus contenidos, de su constante perfeccionamiento en las didácticas; la permanente actualización de sus saberes; la enseñanza y vivencia de valores, actitudes y competencias, consustanciales de la formación integral y por tanto, indubitables a toda acción y praxis magisterial, *decide trascender*, y *superando* los pragmatismos (que en cuanto tales son estrechos), moldea su ejercicio docente de un modo distinto; esto es, dedica tiempo *para escuchar y conocer* lo más acabadamente posible a cada estudiante, a fin de cuentas a ese ser humano en crecimiento, con toda su historia y por cierto, conociendo y reconociendo todos los saberes con los cuales éste llega a la escuela (Freire, 2005).

Así, desde la óptica del acompañamiento escolar ejercido por un maestro pastor, no sólo se produce un acercamiento subjetivo, además y como un elemento consustancial a esta subjetividad, se hace palmaria la noción de <<respeto>>, la cual se gesta a partir del asentimiento y el aprecio por las contribuciones y saberes de cada uno, que desde su radical experiencia, pueden aportar al proceso educativo y de desarrollo de los demás miembros de la comunidad. De esta forma, para el maestro pastor, los saberes de sus estudiantes no son inútiles, vanos o subordinados a los formales (<<inservibles>>), como

los denomina Freire en su “Pedagogía de la Esperanza”), sino conocimientos que ignoraba, y que al ser puestos en común, por los discentes, el docente ahora los sabe e incorpora, poniéndolos a su vez a disposición de sus otros estudiantes, convirtiéndose así en insumos tanto para su propio crecimiento, como los del conjunto. Se trata, entonces, de conocimientos y aprendizajes siempre en construcción, en permanente circulación e incorporación, para un edificio del saber que permanente está inacabado.

Sobre la base de esta mirada, es posible sostener que el modelo de maestro pastor se inscribe en una pedagogía primariamente <<educativa>> - si por este concepto se entiende la adquisición de aprendizajes (en el sentido amplio del concepto, esto es, intelectuales y experienciales) que redundan en la evolución y el crecimiento humano para todos los actuantes en la relación educativa.

A partir de este respeto, principio básico en toda relación que se califique como humana, emanan también otras obligaciones para los maestros, puesto que no se trata solamente de escuchar y registrar el saber adquirido; sino sobre todo, prestar atención sensiblemente a las condiciones contextuales en las cuales se ha desarrollado ese aprendizaje, en la comprensión amplia que se postula de éste en este TFM. De este manera, intentar conocer la realidad y los modos de vida de los estudiantes, se constituye en un deber que la práctica educativa no puede desatender, ya que sin esto no se puede acceder a su modo de pensar y será muy complicado lograr percatarse qué saben los estudiantes y cómo lo saben (Freire, 2012).

A la luz de lo expuesto, se entronca otra vez, con la necesidad de conocer al estudiante, no únicamente en su tiempo presente, en su estar-actual-en-el-aula, sino además, en su pasado, en su realidad y en su historial familiar, en sus dolores y alegrías, esperanzas y temores, sueños y pesadillas, afectos y desencuentros, éxitos y fracasos; en las relaciones que construye con sus compañeros/as de clase, en su postura y actuar frente a las problemáticas actuales tales como, las drogas, el alcohol, el conocimiento, reconocimiento y dudas sobre la sexualidad, entre otras, e indudablemente en su proyección hacia el porvenir. En síntesis, conocer acerca de su vida misma, ofreciendo una instancia reservada para ello donde convergen aspectos racionales, emocionales y vivenciales.

Otro de los rasgos primordiales del docente pastor, está dado por su intención (por tanto, una acción consciente) de construir una <<relación>>, esto es establecer un <<vínculo>>

rodeado de confianza, afecto y cercanía con sus estudiantes, con el objetivo de conocerles más allá de su rol como tales, que ciertamente es transitorio (porque su duración se extiende mientras dure su paso por el centro educativo), y más bien, se inclina por acentuar un tipo de acompañamiento profundamente humano y dialógico, el cual se expresa en el hecho de *saber* acerca de sus alumnos, por escucharles a cada uno en su particular e irreplicable historia de vida, en razón que ésta, con todas sus variables, tienen repercusiones en el actuar del estudiante dentro del contexto del aula y por ello, no pueden ser consideradas como irrelevantes a la práctica del propio docente. En resumidas cuentas, el profesor pastor, es esencialmente un *oidor de las historias* (<<*de sus propias historias*>>) que le narran sus estudiantes.

Desde la centralidad que juega <<vocación a la narración>> por parte del alumno, emerge en plenitud la noción del acompañamiento pedagógico moldeado de acuerdo a la figura del profesor pastor, porque sobre la base de una relación entre profesor y estudiante, que se construye y cimienta día tras día, en la confianza, el afecto, el respeto a su intimidad, el discente de manera libre (revelando a su maestro sólo aquello que él quiera o se sienta capaz de manifestarle) puede relatar *su historia*, primordialmente irreplicable.

La relevancia, dentro del ejercicio docente, de avanzar hacia este tipo de conocimiento personal de sus estudiantes, se refrenda por la convicción que ya en 1599 postula la Ratio studiorum, en orden a subrayar el reconocimiento y la valoración por esa particularidad (implicada plenamente en la sentencia, “*no llame a nadie sino por su nombre o apellido*”, op. cit), enfatizando por esta vía no sólo el necesario respeto por el estudiante en tanto ser humano, sino además - desde la perspectiva del actuar del profesor pastor - se refuerza con el conocimiento personal que tiene de cada uno de sus estudiantes, desechando cualquier tentación de favoritismos (“*no sea más familiar a uno que a otro*”) y miradas superficiales (“*mire por los estudios de los ricos como por los de los pobres*”, op. cit), pues al final del día, cada alumno tiene una historia que contar, más o menos compleja, y ello exige escuchar con una auténtica dedicación (“*no desprecie a nadie*”, op. cit)

### **6.5. La entrevista personal con el estudiante: el momento clave del profesor pastor.**

Esta atención por la singularidad, se enlaza con el término <<trayectoria escolar>>, el cual es un término que se alza contra la uniformidad de los procesos educativos y considera la diversidad de los educandos. Esta <<trayectoria en la escuela>> se inserta, a su vez, en la historia de vida de cada discente.

Como se deduce de lo expuesto, uno de los puntos esenciales, está dado por la calidad y hondura de una relación profundamente dinámica entre el docente pastor con sus discentes, con cada uno de ellos, pues a mayor hondura de ésta, aquello que estos últimos *compartirán* será igualmente más agudo y vice-versa. Además, hay otro aspecto subyacente: que ambas partes de la relación estén motivadas (<<quieran hacerlo>>, como se expuso previamente), comprometidas e implicadas en esta empresa del acompañamiento.

Este compromiso activo <<entre humanos>> que se hace visible en el diálogo y en una escucha serena y sin apuros, se erige como una lección relevante para ser aprendida, en tiempos donde la prisa, la desconfianza y el individualismo parecen campar en las relaciones sociales, pues esta conversación es una expresión tangible que los seres humanos precisan de sus otredades, y han sido creados para la apertura y la acción mutua de acoger y acogerse, de *trascender* su propia mismidad y avanzar hacia el encuentro, en virtud que todo diálogo entre personas conocidas e *invocables*, se origina, necesariamente, en una mentalidad dispuesta y orientada hacia la apertura, pues los auténticos diálogos no nacen <<en los pensamientos autárquicos>> (Freire, 2009:63).

La pregunta central a responder es: ¿qué tipos de aprendizajes persigue el acompañamiento que desarrolla el profesor pastor, que se define en este TFM como <<pedagógico>>?

El momento más decisivo del acompañamiento se presenta durante la entrevista personal entre el docente pastor y el discente, en un espacio adecuado para sostener una conversación franca y sincera, que permita el conocimiento del docente de esa singularidad, manifestada en esa historia de vida del alumno, radicalmente particular y por ello mismo irrepetible, que está frente a él. En este instante, el profesor es sumamente cuidadoso con de sus gestos, palabras y actitudes, pues se sabe entrando en un <<terreno sagrado>>, cual es, la vida de su estudiante, con sus buenos pasajes y también con los otros, porque al fin de cuentas, es todo ese ser humano y <<su recorrido vital>> el que está presente diariamente en la escuela.

En esta entrevista se particulariza la historia de vida de su estudiante, que se manifiesta a su vez, en la singularidad absoluta de su rostro y su cuerpo físico, ambos fieles guías que muestran el camino vital que el discente ha recorrido hasta ese momento, y junto a su voz, peculiar y única, permite reconocer y descifrar, con una escucha atenta por parte del

acompañante, los estados de ánimo de sus discentes, aunque ellos no lo manifiesten de modo evidente o incluso, quieran esconderlos.

Esta revalorización de la dimensión personal del estudiante y la atención a las necesidades y exigencias grupales que surgen y junto a ello, la obligación de tomar decisiones a cada momento dentro del marco del aula (como se expone en la sección <<metodológica>> de en este trabajo), ciertamente se convierten en fuente de tensión continua en las prácticas que desempeñan todos los docentes y obviamente, el profesor pastor no escapa a ello.

Sin embargo, es menester asumir este cuadro complejo, aceptando las singularidades componen el conjunto, y si una de ellas se ve alterada por cualquier situación (ya externa o interna de la clase), el conjunto también será modificado, puesto que la misma experiencia dice que cuando un discente recibe una mala noticia o atraviesa una situación difícil, está interferido para aprender e incorporar nuevos conocimientos, afectando también al resto del curso. *A contrario sensu*, es decir, tras una buena noticia o experimentar una situación positiva, el proceso es más fácil.

Faure et al. (1973), en el texto que publica en el último cuarto del siglo pasado, ya recoge esta obligación para los docentes y los sistemas educativos, cual es, asumir la singularidad de cada discente que se incorpora en los procesos de enseñanza formal:

*Al final, todo ser que se educa es eminentemente concreto. Tiene su historia propia y no se confunde con ninguna otra. El niño que entra en un proceso educativo es el niño tal como le modelan su herencia cultural, sus particularidades psicológicas, las consecuencias de su ambiente familiar y sus condiciones económicas (...) El reconocimiento de esta verdad entraña una transformación radical de las prácticas educativas (Faure et al. 1973:237).*

Ahora bien, el carácter <<pedagógico>> se manifiesta en el hecho que poco a poco, el estudiante va aprendiendo el arte de confiar en sus otredades, nombrar sus emociones, encontrarse consigo mismo, reconocer y asumir su historia vital y aprender a ser escuchado, descubriendo la riqueza y el bienestar que ello genera y desde aquí, cultivar el ejercicio sincero de escuchar a los demás.

En momentos de tantas “enajenación”, es decir, transcurrir la existencia <<en-ajeno>>, ir aprendiendo a responder “quien soy yo” o “para dónde me proyecto” y así ir reconociendo y abrazando su propia historia vital, constituye un aporte ineluctable que, como tal, la tarea educativa presente no puede posponer para mañana.

En la entrevista personal, el profesor avanza hacia ese espacio que, en la vorágine del aula, le resulta un poco más invisible, pero no por eso es menos importante. Ciertamente, puede inquirir acerca de sus notas y comportamientos, pero no puede limitarse a esto, pues descuidaría este instante íntimo donde *su* alumno le expone aquellos temas que no se atreve a decir por miedo, vergüenza o quizás por falta de comprensión de los otros adultos que conforman su mundo.

Para el profesor pastor, la entrevista personal es el lugar por excelencia del <<encuentro con el otro>>, con el estudiante. Es aquí donde *se juega* el acompañamiento pedagógico y es preciso cuidarlo como un bien preciadísimo; reconociendo de antemano, que el maestro - con una tranquila sabiduría - es quien conduce la entrevista, siendo lúcido para no desvirtuar o debilitar esta instancia, en virtud que ella puede ser una de las escasas instancias formales, donde un educando en su contexto escolar, pueda sostener una conversación franca, serena, abierta y sin apuros con un adulto de su entorno. Al final, no sea que se hable menos de lo que importa más.

¿Qué sucede con el contenido de la conversación?

Evidentemente, hay un ámbito de privacidad y reserva que es preciso salvaguardar en nombre de esa confianza. Sin embargo - si la situación lo amerita - el docente puede orientar y sugerir a la familia, la derivación del estudiante para que reciba una atención profesional, a nivel interno del centro educativo o externo. Es decir, el maestro ejerce las funciones de mediador entre la escuela y la familia y también la de guía del educando, y aunque puede parecer escaso, en momentos de crisis y dificultades - inherentes a las etapas del crecimiento humano - su intervención y compromiso pueden ser decisivos para el educando, en razón que muchas veces, el maestro es quien descubre acerca de determinadas dificultades que presenta el estudiante, pequeñas discapacidades y problemáticas, que pueden no ser detectadas hasta ese momento (Pumares, 2010).

El tono y la hondura del diálogo en la entrevista, supone la disposición y el protagonismo de ambos actores, los cuales carecen de un libreto fijo y más bien, ellos mismos van construyendo el <<argumento de su obra>> a cada minuto. A lo largo de este proceso, no hay respuestas mecánicas, pues ello desvirtuaría totalmente su actuar como docente pastor, quien debe reconocerse respetuoso para avanzar hacia dimensiones reservadas a la vida del discente, las cuales y por ello mismo, no son compartidas por éste de manera inmediata ni pública, radicando aquí la prominencia en la construcción de un vínculo de

confianza entre ambos. En esta instancia, las respuestas automáticas, las frases pre-construidas deben dejarse para aquello que puede ubicarse dentro de lo mecánico, mas la realidad humana está en las antípodas de la automaticidad y los moldes pre-elaborados.

El profesor pastor, puede incluso reconocer con humildad que no tiene la respuesta al cuestionamiento, pues en muchas ocasiones el silencio y el gesto fraterno pueden ser una buena señal para que el estudiante aprenda que su maestro no es un autómata quien - de memoria - sabe detalladamente qué responder, sino un ser humano que desde su vocación a la docencia, ha decidido - además de enseñar materias particulares, corregir pruebas y enseñar valores, competencias y actitudes - trascender y en nombre de ésta, ser compañeros/as de camino, ser compañeros/as durante el trayecto escolar de sus discentes.

Así, el docente pastor no tiene respuestas pre-fabricadas, porque no es el poseedor de la verdad y más de alguna vez - tras el término de la jornada escolar - meditará en su corazón alguna pregunta, algún comentario de alguno de los estudiantes con los cuales mantuvo la entrevista.

Igualmente, en nombre de la tarea del docente pastor, el profesor - dentro de su horario de trabajo - sostendrá reuniones periódicas con los padres de los estudiantes, de modo de mantenerlos informados acerca de los progresos y situaciones positivas y negativas que experimente su hijo/a en el ámbito escolar y precisen ser conversadas al interior del núcleo familiar, como también para recibir insumos y datos por parte de los progenitores, que resulten adecuados y atingentes para desarrollar el acompañamiento pedagógico en la escuela.

#### **6.6. El profesor pastor y su acompañamiento: el rostro de una comunidad educativa comprometida con los procesos de crecimiento y aprendizaje de sus estudiantes.**

Una mirada somera, podría considerar que desplegar la tarea docente bajo la perspectiva del maestro pastor, desembocaría en un actuar muy individual. Si bien, durante la entrevista el maestro se encuentra solo frente a su acompañado, tras el hecho de recibir la información - y de acuerdo a su criterio humano y profesional - el maestro compartirá en instancias formales y discretamente (o sea, sin ahondar en detalles) con otros miembros de la escuela, aquellos elementos y aspectos que resulten más relevantes y tengan repercusiones en el comportamiento del estudiante, como un modo de darle la atención requerida.

Es decir, en la entrevista personal, el maestro es el rostro visible de toda una estructura escolar organizada (análogamente a lo que ocurre con el mentor y el tutor), en la cual toda la comunidad educativa y los estamentos que la constituyen, se encuentra implicada, atenta y responsablemente comprometida en los procesos de aprendizaje, orientación y crecimiento vital de sus estudiantes, de cada uno de ellos, respondiendo así a su tarea esencial: <<la mejora continua y el éxito para todos sus estudiantes>> (Bolívar, 2016:291).

Al poner a los educandos en el núcleo de todas las tareas y esfuerzos educativos, no caben los protagonismos inconducentes, en virtud que el acompañamiento pedagógico que desarrolla el profesor pastor, no consiste en elegir o de otorgar más preponderancia a uno sobre otro.

En síntesis, se trata de escuchar activamente y desde aquí, acompañar y atender a tiempo las necesidades de los discentes (de modo que puedan lograr una vivencia positiva y enriquecedora en sus trayectorias escolares), partiendo de la base que toda la comunidad educativa está activamente involucrada en los procesos de crecimiento de aquéllos, y dentro de esta concepción estructural, el docente - por su propia labor - es quien se relaciona más cotidianamente con ellos y además, sobre la base de vínculo entre uno y otro, el maestro puede *acompañar* y advertir sobre los vaivenes que experimenta el educando dentro de su proceso de crecimiento.

Evidentemente, tal como se sostuvo, si la situación de un escolar requiriera una atención profesional, entonces se produciría la derivación al especialista, el cual entrega las terapias y los procedimientos respectivos, sobre la base del diálogo constante y la información que proporciona la escuela (a través de los docentes), la familia y el departamento de orientación escolar. Dicho de otro modo, el psicólogo es un elemento externo a la asiduidad de la sala de clases y muchas veces, se recurre a éste ante situaciones complejas o traumáticas que exigen una actuación experta. Por tanto, se está frente a ámbitos y ciencias que, pese a ser conexas, tienen sus propias técnicas y especificidades.

Ahora bien, la convivencia diaria, no puede ser interpretada como prenda de garantía que asegure la generación de un vínculo entre el profesor pastor y sus estudiantes. Ello explica - tal como se plantea en el capítulo sobre el acompañamiento pedagógico - la necesidad que el estudiante conozca distintos docentes pastores durante su itinerario escolar, en

virtud que por tratarse de un lazo atravesado por la subjetividad, nada asegura que se alcanzarán vínculos profundos y significativos entre ambos. Al final se trata de asumir que por ubicarse dentro del segmento de las interacciones humanas, <<las relaciones entre docentes y discentes son complejas>> (Freire, 2012:104), y respecto a ellas, es menester reflexionar y darles una constante revisión, cuestionando de este modo, qué es posible mejorar, qué factores se deben modificar y cuáles mantener, para que ellas crezcan en significancia para los actores de esta relación, pero muy especialmente para los estudiantes.

Apoyado en esta relación y la información que recibe por parte del estudiante, el maestro pastor, incorpora consciente y profesionalmente esa información en su actuar pedagógico, al momento de revisar las materias y sus enfoques en el aula, con el fin de no abrir heridas o incluso siendo cuidadoso en el lenguaje y los conceptos que utiliza para referirse y exponer los contenidos en cuestión de manera que los estudiantes no se vean interferidos, a partir de alguna situación traumática que ellos hubieran experimentado.

En otras palabras, su propia práctica docente se ve favorecida en la entrega de los contenidos respectivos, en virtud que si bien éstos son presentados y estudiados, el profesor es sensible a las situaciones que experimente o afecte a algún integrante del curso durante la exposición de dichas materias.

En esta implicación, el maestro pastor se impele por completo, esto es, acepta que sus actos educativos no se ubican únicamente en el campo intelectual, sino *también* involucran toda su dimensión afectivo-subjetiva, inherente en cuanto ser humano. Así, no tiene temor de ofrecer sus conocimientos racionales y su corazón a sus estudiantes, admitiendo así su sustancial subjetividad, compuesta ésta por ambos componentes, en virtud que:

*La afectividad no está excluida de la cognoscibilidad. Lo que obviamente no se puede permitir es que dicha afectividad interfiera en el cumplimiento con el deber del profesor, en el ejercicio de su práctica. Así, no se puede condicionar la evaluación del trabajo escolar de un alumno al mayor o menor cariño que se sienta por él (Freire, 2008:132).*

Así, el maestro pastor *ha dado un paso más*, y este paso adelante se ve reforzado al incluir los factores afectivos en su quehacer educacional, nutriéndose así de la raíz de toda trascendencia y de la base sobre la cual se cimienta una <<relación de cariño>>: el amor.

De esta forma, el profesor pastor - a partir del conocimiento personal que ha ido logrando de cada uno de sus estudiantes - es un ser humano que les ama profundamente, posibilitando la emergencia de un docente comprometido completamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos, no sólo desde el ámbito de contenidos conceptuales y teóricos, *sino además*, de todos aquellos saberes esenciales para la vida tanto en el momento presente, como preparándoles procesualmente para el futuro, sobre la base del reconocimiento y la asunción paulatina de sus propias trayectorias vitales.

Dicho en otros términos, el profesor pastor se convierte en un *compañero de viaje* para sus estudiantes, puesto que *camina con ellos* durante el periplo que significa la trayectoria escolar, que por la cantidad de horas, años, vivencias y experiencias están contenidas en ella, tienen consecuencias (positivas o negativas) que van más allá del campo estrictamente escolar y más bien, tienen secuelas en la vida completa de los sujetos.

A partir de este amor que profesa el maestro por sus estudiantes, emerge otra cualidad, a saber, es un profesor que se <<conmueve>> o más precisamente, se con-mueve, puesto que la conexión con sus discentes se estrecha y aproxima al punto que <<se-mueve-con>> aquello que verdaderamente es fuente de agitación para estos últimos. Por esta vía, otra vez, esta figura se instala a contracorriente de los cánones imperantes, marcados por la autosuficiencia e indiferencia en las relaciones sociales, convirtiéndose así el mismo maestro en fuente de aprendizaje. De nuevo se muestra que es posible crear otro mundo, otro modo de vincularse.

Si ha de tener alguna inclinación - tal como coinciden Lorenzo Milani en la “escuela de Barbiana” y Basilio Moreau en su texto “Pedagogía Cristiana” - ésta debe ser por aquel estudiante que experimenta o ha experimentado situaciones más traumáticas o complejas, dedicándole por ello una atención preferente.

De este modo, lo plantea Milani (2006):

*Lucharíais por el niño que tiene más necesidad (...) Os despertaríais por las noches con el pensamiento fijo en él, buscando un modo nuevo de dar clase, hecho a su medida. Iríais a buscarlo a casa si no vuelve. No os quedaríais en paz, porque si la escuela lo pierde, entonces ella no es digna de llamarse escuela (Milani, 2006:89).*

Así lo expone Moreau (2000):

*Si alguna vez se llega a mostrar preferencia por algún joven, será por los más pobres, por quienes no tienen a nadie más que les muestre su preferencia, los que tienen menos conocimientos, los que carecen de habilidades y talentos (...) Así, si se les muestra mayor cuidado y preocupación es porque es justo dar más a quienes han recibido menos (Moreau, 2000:8).*

Esto de ningún modo puede interpretarse como dejar de lado a los otros alumnos, quienes quizás sin demostrarlo en público, cargan silenciosamente con grandes dolores.

En síntesis, dentro de la categoría del profesor pastor - como forma particular de plasmar el acompañamiento escolar a sus estudiantes - la generación de vínculos *amorosos*, confianza y cercanía entre ambos resulta central. Sobre la base de este lazo, por una parte, el alumno está en condiciones, en los encuentros y entrevistas formales, de ir narrando y compartiendo su historia de vida, con todo lo que ella conlleva. Por otra, el maestro experimenta el gozo ser considerado digno de confianza, ingresando en este <<terreno sagrado>>, escuchando y aprendiendo con sus estudiantes. En esta acción, reconoce humildemente que no posee todo el saber y de paso, cultiva y hace carne el respeto que todo otro merece desde su condición humana.

Sobre la base de lo expuesto, se puede fundamentar que se está frente a una corriente educativa y consecuentemente, un estilo de ejercer la praxis pedagógica, profundamente humanizadora, tanto para el profesor como para sus discentes, pues se está frente a un docente implicado e involucrado con su mente y su corazón (es decir, con todo su ser) y por ello mismo, conscientemente responsable de su tarea.

Con esta postura el concepto de profesor pastor toma distancia de quienes asumen su labor de enseñanza como imperturbables técnicos-observadores, dentro de una estructura que podría calificarse como una <<máquina escolar>>, ante la cual lo importante es la continuidad del aparato y que éste no falle, ni se detenga.

Muy por el contrario, el profesor pastor, es un hombre o una mujer comprometido con su actuar docente y lúcido en el sentido que asume el peso de sus acciones, palabras, silencios y gestos.

Desde esta enfoque, *profundamente y crecientemente humanizador*, se entronca con una temática que menciona el documento Ratio studiorum (op. cit), (*“promuevan los*

*académicos a la piedad y no sólo a los estudios; lo que podrá hacer con el ejemplo de las virtudes”)* cual es *avanzar* dentro del ejercicio docente hacia la noción de <<testimonio>> para sus estudiantes o sea, que éstos perciban la coherencia entre lo que su maestro piensa, dice y hace, sin elocuencias ni estridencias, sino haciendo concreto en el día a día sus luchas, convicciones y rebeldías más profundas, las cuales incluso pueden no ser compartidas por sus estudiantes, pero ello no oscurece este carácter coherente que les ofrece su profesor que, en la mayoría de las veces, no será escrito en letras de molde ni será un caso de estudio para otros. Ahora, como todo proceso de crecimiento, el profesor podrá cambiar sus posturas, enfatizar algunos factores y subordinar otros, empero lo esencial y aquello que lo define, es su carácter testimonial.

De ningún modo se postula que los maestros sean perfectos. Ello estaría en un extremo inalcanzable frente a una línea pedagógica que levanta las banderas de la humanización. Y bien se sabe, que nadie está obligado a lo imposible. Por el contrario, como seres humanos, con sus coherencias e incongruencias; en fin, con sus buenos días y también con los otros, estos maestros testimonian sus luchas por la libertad, solidaridad; la generación de hábitos de estudio; las luchas para no ser devorados ni absorbidos por el tumulto; el valor del trabajo constante y perseverante; el cultivo de valores humanos permanentes; el aprecio, complejidad y riqueza que entrañan la convivencia y la alteridad, y desde este proceso testimonial por parte del educador, poco a poco los educandos aprenderán de este testimonio y paulatinamente, lo irán asumiendo e incorporando (Freire, 2012). Es decir, se entrará a un círculo virtuoso donde unos y otros serán instrumentos para el crecimiento mutuo.

Además, y sobre la base de su acción como *acompañante*, efectúa un proceso de revisión y reflexión sobre sus propios límites, pues aprende y admite que no es un súper hombre o una súper mujer, sino un maestro/a, que como todos los humanos, carga con inseguridades, problemas, alegrías; en síntesis, con su propia historia vital. Desde la identificación de sus errores y de aquellas áreas que debe trabajar y tras el proceso que significa asumirse como un ser inacabado e imperfecto, el profesor pastor, en tanto compañero de camino y testimonio palpable para sus estudiantes, se convierte en un formador, enseñando así la formación para la transformación, para él mismo y sus discentes.

### **6.7. El ejercicio docente desde la mirada del profesor pastor: una manera diferente de situarse en el mundo.**

A todas luces, luego de esta caracterización, pareciera que el modelo de profesor pastor es tan elevado que resulta, por ello mismo, impracticable. Nada más lejos de la verdad. Se trata en el fondo de rescatar aquellos factores y características, que por los apuros y el predominio de la urgente búsqueda de resultados, han hecho palidecer un ámbito que es inherente al docente y sus discentes, cual es, su humanidad. Una forma de rescatarla y reencontrarla es precisamente a través del acompañamiento pedagógico que da cuenta del interés genuino de los adultos de la escuela (representados por el profesor) por conocer más personal y acabadamente a sus estudiantes. Por supuesto, no basta con el puro voluntarismo y el deseo particular o grupal de los docentes por llevarlo a cabo, sino que ello exige la generación e implementación de estructuras organizativas y educativas que posibiliten la concreción de un actuar pedagógico, que asuma y reconozca las diversas variables que constituyen la historia de vida de los estudiantes, las cuales no pueden ser evacuadas, pues tarde o temprano, tendrán repercusiones en sus procesos de aprendizaje.

Tal como lo afirma Meirieu en su escrito, de lo que se trata en el fondo es asumir que <<ser profesor es una forma particular de estar en el mundo>> (Meirieu, 2006:14) y todo su actuar se guía y apunta dentro de la tarea de la enseñanza. No obstante, en épocas de profundas transformaciones y alteraciones, el acto pedagógico formal que tiene lugar en las escuelas, también se ve alterado, adquiriendo un ropaje de <<evento>> que se expresa, por ejemplo, en el abuso de las tecnologías y uso de materiales audiovisuales para la revisión de los contenidos, bajo el supuesto que:

*El saber era espectacular o no existía, olvidando (que ese saber) estaba al servicio del dialogo interior de cada uno. Evidentemente, no se trata de desconocer las potencialidades de los recursos técnicos siempre y cuando faciliten el progreso de todos los estudiantes, pero el seguimiento del discente, la labor individualizada, el codo a codo con él, son absolutamente necesarios, porque de este modo, tal vez más que de ningún otro, vivimos la experiencia de ese cuerpo a cuerpo que tanto nos acerca a la acción pedagógica (Meirieu, 2006:51).*

El concepto del maestro pastor viene a retomar factores y particularidades que los actuales modelos pragmáticos de educación han desplazado. Dentro del marco del docente pastor, la actividad educativa es concebida como *más que* una profesión y realmente, se

comprende en términos de una <<misión>> (Tedesco & Tenti, 2002:5) a la cual se entrega el docente, en una actitud profundamente relacional, que surge por la interacción cara a cara e intensiva con los estudiantes. Por eso, para ser definido como un “buen profesor” no es suficiente el dominio de las competencias específicas que ella demanda ni los compromisos éticos a nivel genérico (principio de honradez, ética profesional, buen trato, etc) sino además, la propia definición de excelencia docente supone un compromiso y una actitud de entrega y gratuidad, como elementos irremplazables en el desempeño del oficio magisterial (ídem).

En conclusión y a la luz de lo que se plantea en este capítulo, se puede sostener que el concepto de profesor pastor, reconoce dentro de sus componentes esenciales, un actuar intencionado por parte del maestro que se orienta a la construcción de un lazo de afecto, proporcionando así la base para construir una relación de confianza con sus estudiantes, que les permita - en una instancia formal y programada (la entrevista personal) - que éstos puedan ir narrando su personal e inconfundible historia de vida, como un modo de conocerles más plenamente y de esta forma, desplegar un efectivo acompañamiento pedagógico a lo largo de su trayectoria escolar, bajo la premisa que todos los campos que conforman su historia existencial, tienen - de modo inexorable - repercusiones en sus desempeños y rendimientos escolares.

En este plano, el profesor pastor, comprometido con su razón y su corazón con los aprendizajes de sus estudiantes, se sitúa como un *compañero de camino* para ellos, y sin descuidar sus deberes y responsabilidades, desarrolla su actividad docente en la sala de clases, enseñando los contenidos establecidos por el currículo y sobre los cuales debe cumplir una serie de evaluaciones y cumplir con los objetivos de aprendizaje previstos, decide *dar el paso siguiente y trascender*, atendiendo a las historias existenciales de sus estudiantes.

Claramente, el profesor pastor se ve impedido de ejercer su práctica si no dispone de las estructuras organizativas por parte del centro docente. Mas, si se reúnen las condiciones para ello y lo establece el centro educativo, está en manos del docente - es decir dentro del campo de su libertad - inspirar su ejercicio magisterial bajo una categoría pedagógica que recupera y resalta valores tales como el encuentro, el cultivo de la confianza; el progresivo proceso de aceptación y conocimiento de su propio yo, concretizado en su historia de vida; el rescate de una individualidad que corre el riesgo de diluirse ante las corrientes que persiguen la homogeneización; el respeto por los conocimientos y saberes

que aportan sus estudiantes en los procesos de aprendizaje y crecimiento tanto para él mismo como adulto como para sus otros discentes; la radical subjetividad tan propia de la condición humana y la dedicación y atención genuina por doblegar y *superar* las estrecheces que imponen - a los actores más relevantes de toda relación educativa - el cumplimiento de roles y la revisión de un listado de contenidos.

Por esta vía, es posible hacer frente a las miradas educativas reduccionistas y tecnocráticas que privilegian la consecución de resultados cuantificables, la comprensión de un estudiante pasivo que - cual macetero - debe aprender y repetir el discurso elaborado y pronunciado por un profesor, para el cual no es importante problematizar su actuar y no tiene mayor interés en conocer quiénes son sus estudiantes, puesto que él lo sabe todo y aquellos mozos sólo son sus aprendices. El último grado de esta degradación del actuar docente, consiste en transformarse en enseñante de habilidades y técnicas para aprobar evaluaciones.

Sin duda no es un camino fácil. La educación (y todos los actos que en nombre de ella se despliegan cotidianamente en las salas de clases) y las relaciones humanas, no se caracterizan por ello. Tampoco tienen asegurado un carácter ascendente y progresivo de manera perpetua. Plantearlo de esa forma sería falso. Empero, desplegar el ejercicio pedagógico de acuerdo a la categoría del profesor pastor, con todas las implicancias y complejidades que ella encierra y al mismo tiempo con todas las riquezas y potencialidades que ofrece, es sin duda - en los tiempos que corren - una tarea ineludible e impostergable pues persigue aprendizajes fundamentales válidos y necesarios para todos los seres humanos, los cuales - lamentablemente - no están siendo considerados como importantes y por ello, se desdeñan y desatienden en los actuales modelos educativos y consiguientemente, en la propia praxis pedagógica que despliegan los docentes en la cotidianidad del aula.

## CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS PROSPECTIVAS DE TRABAJO.

Sobre la base de lo expuesto a lo largo de este TFM - cumpliendo los objetivos de investigación reseñados en el acápite correspondiente y además, dando respuestas a cada una de las preguntas de investigación que guían este trabajo - se pueden diferenciar las tres categorías pedagógicas que comparten el campo común del acompañamiento pedagógico y no obstante, presentan sus propias particularidades y distinciones, las cuales provienen por los énfasis que se dan entre uno y otro.

Tal como se ha subrayado en este trabajo, el profesor pastor, pretende dar un paso más y *conocer* a su estudiante, a través de la escucha atenta de la historia de vida de éste, con sus éxitos y fracasos, bajo la convicción que esta historia personal tiene repercusiones en su desempeño escolar y ante las crisis que traen consigo el crecimiento hacia la adultez (sobre todo en la adolescencia), el maestro decide instalarse como un *compañero de camino*, escuchando y atendiendo, más allá de las premuras que implica la acción educativa.

Esta focalización por *saber acerca de la historia de vida de sus alumnos*, se inscribe en un ámbito mayor, a saber, el esfuerzo por personalizar y flexibilizar los procesos de aprendizaje en las escuelas, de tal modo que se avance hacia relaciones de equilibrio entre la personalización del sujeto que aprende y el grupo curso (la dimensión social) en la cual se encuentra inmerso cotidianamente, con todas las dinámicas e interacciones que se producen en ella entre los actores de la relación educativa, todo esto con el fin que cada discente “escriba” y configure su propia e irrepetible <<trayectoria escolar>>, en tanto protagonista de ella.

A la luz de todas las relaciones sociales (que nacen, se desarrollan y se transforman) la tarea educativa no es sólo un ejercicio racional e intelectual, sino que se completa con la dimensión afectiva y en ella, los docentes (como guías y adultos) tienen un papel insustituible. Por ello, es necesario atender y educar todo el campo de las emociones y los afectos, un área que a lo largo de la formación de los maestros (inicial y permanente) es más bien descuidada, pese a su relevancia, tal y como queda de manifiesto en las últimas investigaciones que se han realizado sobre esta temática y en sus repercusiones en la construcción de un clima de aula que favorezca el aprendizaje.

El maestro tutor, por su parte, si bien desarrolla procesos de acompañamiento y una acción intencionada por establecer una relación de mayor cercanía con los educandos, todavía está muy circunscrito al espacio académico, concretamente, entregar los apoyos necesarios para que el estudiante pueda ascender y mejorar su rendimiento escolar, particularmente con aquellos discentes que atraviesan por situaciones económicas y sociales complejas. Pero, esta dimensión más global, dada por saber sobre el pasado, el momento actual y los proyectos de futuro del estudiante (en resumen, la historia de vida), no está presente - en términos genéricos - en su actuar y en sus estrategias.

El docente mentor, en tanto, comparte la tarea del acompañamiento, aunque su esfera de acción es distinta en comparación con las otras dos categorías, pues se refiere esencialmente a los maestros más experimentados, que acompañan a los noveles en sus primeros pasos. Aquí emergen las principales distinciones, pues de partida los tutores trabajan con adultos que cursan o han concluido sus estudios universitarios y además, su período como tutores es más acotado en el tiempo.

En este plano, el presente trabajo ha cumplido uno de sus propósitos, realizado una buena contribución en la precisión de estos conceptos y categorías, con miras a subrayar tanto los elementos que comparten, como los factores en los cuales se revela su especificidad.

En relación a la figura del profesor pastor, propiamente tal, que se expone en este TFM, ella intenta dar una respuesta pedagógica, frente a una tensión que recorre a los sistemas educativos, y se plasma en los centros educativos, a saber, atender a necesidades e intereses distintos y singulares de los estudiantes y en paralelo, satisfacer las demandas e inquietudes que proceden del grupo curso. Dicha tensión entre la particularidad y la masividad, que se vive a diario en las aulas escolares, puede ser una pista para explicar una de las crisis que afecta a la escuela, en tanto institución de educación formal y consecuentemente el desaliento de muchos maestros en el ejercicio de su actuar docente.

En este marco, la figura del docente pastor adopta los postulados de Faure, quien - tal como se cita en el acápite referido al profesor pastor - lúcidamente advierte acerca de los caminos errados que adoptan los sistemas educativos, cuando no reconocen y por ende, ignoran en su actuar y en sus métodos, la diversidad consustancial al género humano.

Dentro de este esfuerzo, por descubrir nuevos senderos y avanzar hacia ese equilibrio entre las dimensiones personales y grupales, se inserta este TFM.

En el caso específico del modelo educativo chileno, la categoría del maestro pastor, (y su decidido énfasis en los procesos de personalización) abren una puerta para cooperar en la superación de un modelo educativo chileno que se inclina y caracteriza por su homogeneización, pues todos los educandos chilenos estudian los mismos contenidos, de manera similar, al mismo tiempo y son evaluados con idénticos instrumentos estandarizados al final de su enseñanza secundaria, bajo la ilusión y el supuesto que este *modus operandi*, se constituye en una eficaz prenda de garantía que permite asegurar la igualdad de oportunidades.

Empero - como se demuestra en el capítulo respectivo del presente TFM - esta *semejanza en las formas*, ha sido insuficiente para colaborar y superar la herida que afecta a Chile, y del cual su sistema educativo también se ha hecho parte: la profunda segregación que afecta a sus estudiantes.

En concreto, el concepto de profesor pastor se instala como un camino posible para asegurar la igualdad de posibilidades a todos los educandos, no importando sus condiciones económicas, sociales o culturales, en virtud que la dedicación por disponer de una instancia formal que permita escuchar la <<historia de vida>> de su estudiante (por todas las implicancias que ella genera en sus procesos de aprendizaje en la escuela), se constituye en la señal irrefutable acerca del genuino interés, por parte del docente y a nombre de toda la comunidad escolar, de *conocerles* y *acompañarles* de modo *personal*, abriendo así la opción para el maestro de transformarse en un adulto significativo para el escolar, el cual se encuentra en pleno proceso de evolución. Esta atención es un medio útil y colaborativo, orientado hacia la contención de carencias e incomprensiones, sociales, afectivas y culturales, que afectan a los estudiantes en general, especialmente durante el período de la adolescencia.

También, la figura del profesor pastor le ofrece al docente la posibilidad de *trascender* en su actuar, y transformarse en un *compañero de camino* para sus estudiantes, para cada uno de ellos, permitiendo de este modo, avanzar en grados crecientes de personalización - como un modo de ir configurando por sí mismo su <<trayectoria escolar>> - y por tanto, propiciando el logro de esa simetría entre un currículo uniforme y la singularidad de cada uno de los estudiantes en el aula (evidenciada sobre la base del reconocimiento y valoración de su <<historia de vida>>), pues no se trata de darles a todos lo mismo (homogeneización), sino de entregarles a cada uno de acuerdo las herramientas que

precisa, para descubrir, configurar y fortalecer al máximo sus dones y talentos y consecuentemente, su propia e inconfundible identidad (equidad).

Asimismo, la figura del profesor pastor, asume en plenitud y de modo cabal al estudiante, en su pasado, presente y en sus proyectos acerca del futuro, satisfaciendo de paso, los objetivos que fija el currículo, no sólo a nivel de revisión y estudio de contenidos conceptuales, sino además, en relación a las normas, actitudes y valores que debe aprender un educando, desde su radical condición humana y como preparación para el ejercicio responsable de su ciudadanía.

Tal como lo expone bellamente el poema con el cual se abre este TFM, <<el niño aprende lo que vive>>. De acuerdo a esta lógica, si se pretende ir formando a un niño, a lo largo del ciclo escolar, que aprenda y practique valores, conocimientos, comportamientos y habilidades, entonces es preciso crear un entorno y una cultura escolar donde aquella persona tenga la experiencia de ser escuchado, respetado, aceptado y valorado en las opiniones y posturas que emanan de su singularidad. Asimismo, que haya aprendido a confiar en los demás, a nombrar sus vivencias y sentimientos. Es decir, si su vida se ha ido desarrollando donde todos estos verbos subrayados han sido conjugados (vividos), entonces aquel niño podrá cultivarlos y ejercerlos, porque a fin de cuentas, nadie puede dar aquello que ignora o desconoce.

Por este camino, se solidifican los objetivos de un currículo educativo que aspira a una formación integral, fijando para ello tanto objetivos de aprendizaje a nivel intelectual, como las normas, actitudes y competencias, para así ir preparando y formando al niño para ser un adulto y un ciudadano del siglo XXI (con toda la riqueza y desafíos que ello entraña), compartiendo y conviviendo con otros, en medio de una sociedad que se sumerge en una paradoja, pues por una parte transita hacia grados ascendentes de pluralidad y por otra, el respeto por los pensamientos, posturas y comentarios de cada uno, se están viendo peligrosamente cercenados, ante la emergencia de movimientos totalitarios que se caracterizan precisamente por idolatrar la uniformidad, sofocando las miradas alternativas y subordinado el pensamiento crítico a los corrientes, vaivenes y humores que provienen de una masa, que muchas veces repite discursos sin mayor sustento, repletos de lugares comunes y frases elaboradas por otros.

Igualmente, desde el concepto de maestro pastor, se hace forzoso re- visar y re-pensar las actuales estructuras organizativas y administrativas sobre las cuales se erige la escuela,

pues el acompañamiento pedagógico que despliega el docente pastor, exige tiempos y espacios apropiados para ello. No bastan los deseos y las iniciativas individuales. Se requiere de toda una orgánica que posibilite el desempeño docente, de acuerdo a la figura del profesor pastor. Es decir, la escuela completa, en tanto comunidad educativa con todos sus miembros y con los diferentes estamentos que la conforman, debe estar comprometida e implicada en este proceso y de acuerdo a esta perspectiva pedagógica, y en este contexto, el profesor pastor asume la condición de rostro visible de ella, en función de la cotidianidad con la cual se relaciona con los estudiantes en el espacio del aula.

De igual modo, la categoría pedagógica de profesor pastor, con todas sus implicancias, plantea enormes desafíos para la formación docente, tanto a nivel de la formación inicial como permanente. Se hace imprescindible, a partir de todos los argumentos enunciados, una mayor atención en relación a los estudios psicopedagógicos, en virtud que, desde esta perspectiva mayor y dados sus objetivos *trascendentes*, ya no es suficiente formar para <<trabajar como profesor>>, sino que es menester avanzar en un proceso formativo para <<ser profesor>>, porque la <<misión>> engloba al maestro en su mente y en su corazón, es decir, lo abarca por completo y sobre la base de este *ir más allá* a la transmisión de conocimientos intelectuales, le establece desafíos elevados.

En términos prospectivos, es menester estudiar con mayor hondura acerca del estilo de liderazgo con el cual el docente irá moldeando y configurando su actuar pedagógico. Por tanto, es preciso revisar y problematizar la noción de <<poder>> que ejerce el docente al interior del aula y en relación con los estudiantes. También, se hace necesario examinar con detalle cuál es la realidad del profesorado en Chile y las diversas presiones a las que se ve enfrentado en el contexto de su desempeño profesional.

Asimismo, es preciso estudiar y reflexionar acerca de las estrategias y acciones que propendan hacia la construcción del <<vínculo afectivo>> entre el docente y sus estudiantes, como campo fértil para establecer un lazo de confianza que permita *conocer* la historia de vida de éstos y desde aquí, ejercer un adecuado y eficaz acompañamiento pedagógico, con el objetivo de formar y promover aprendizajes dirigidos a crecer en humanidad, como una manera de responder a los enormes desafíos e interrogantes que presenta el mundo y la sociedad en el siglo XXI.

En síntesis, la educación en su perspectiva tradicional, junto a sus sistemas y órganos - provenientes de siglos pretéritos - no posee todos los instrumentos adecuados para ello y

por eso, es ineludible su reformulación, y así aventurarse por caminos nuevos y proponiendo otros modelos, dentro de la estructura formal.

Para no sucumbir ante las miradas pesimistas y descorazonadoras, hay que mantener viva la inquietud. Este Trabajo de Fin de Máster se inscribe en este esfuerzo.

Sobre la base de toda la argumentación, se puede colegir que la tarea del profesor pastor en tanto tal, se identifica con un ejercicio de *pastorado*, tal como lo plantea Foucault.

En consecuencia, - a la luz de esta propuesta pedagógica - la labor de los docentes en el campo educativo, se constituye en *una tarea de pastores*.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

- Abero, L., Berardi L., Capocasale A., García, S & Rojas R. (2015). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: CLACSO Ediciones.
- Álvarez, R. (2012). El reto de la educación en el siglo XXI (crisis radical de valores). *Revista Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)* 58(3), 1-9.
- Amarales, M. (2016). Redes de tutoría: despertar la motivación por aprender y enseñar. *Cuaderno de Educación*, 73.
- Andreucci, P. (2013). La Supervisión de Prácticas Docentes: Una Deuda Pendiente de la Formación Inicial de Profesores. *Estudios pedagógicos*, 39(1), 7-26.
- Apple M., & Beane J. (Compiladores) (2000). *Escuelas democráticas*. (3ª edición). Madrid: Morata.
- Aravena, M.A. (2016). *Formación inicial docente en Investigación Educativa: Estudio de caso de la formación en investigación en las escuelas de pedagogía básica chilenas*. (Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación). En Memoria Académica. Recuperado a partir de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1271/te.1271.pdf>
- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. (1ª edición). Barcelona: Ediciones Península.
- Aristimuño, A. (2010). La inclusión vista desde dentro: las tutorías como herramienta de prevención del fracaso escolar, en el marco del Programa de Impulso a la Universalización (PIU) del ciclo básico. En: IX jornada de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. 13-15 de septiembre de 2010. Montevideo: Universidad de la República.
- Ariza, G., & Ocampo, H. (2005). El acompañamiento tutorial como estrategia de la formación personal y profesional: un estudio basado en la experiencia en una institución de educación superior. *Universitas psychologica*, 4(1), 31-42.
- AUNIES (2011) *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la AUNIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. Informe de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. En: M. Fresán y A. Romo (coords). México, D.F: Colección Documentos.

- Ballesteros M., Nubiola J. (2013). Los mentores, una figura esencial en la universidad. Propuesta para la formación de mentores. En: Simposio Internacional Aprender a ser Docente en un mundo en cambio. 21 i 22 de noviembre de 2013. Barcelona: Facultat de Belles Arts.
- Bisquerra R. (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Praxis Universidad.
- Bitar, S. (2011). Formación docente en Chile. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*, 57, 1-19.
- Blighnieres-Legeraud Anne de, Francoise G., Selka, R., Voskamp, Heinz-Dieter, Laermanns, M. (2000). *The role of the tutor from a Community perspective*. Thessaloniki: Office for Official Publications of the European Communities.
- Boerr, I. (2009) (Editora). *Acompañar los primeros pasos de los docentes*. Santiago de Chile: Ediciones Organización de Estado Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura - IDIE Chile Formación Docente.
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65 (maio/ago. 2016)), 284-313.
- Boza, Á., Toscano, M. de la O & Salas T., M. (2007). ¿Qué es lo que hace un orientador?: roles y funciones del orientador en educación secundaria. *XXI. Revista de educación*, (9), 111-131.
- Calderón, I. (2015). *Sin suerte pero guerrero hasta la muerte. Educación, pobreza y exclusión de José Medina*. Andalucía: Editorial Octaedro.
- Campelo A., Hollmann J., & Viel., P. (2012). *Aportes de la tutoría a la convivencia en la escuela*. Buenos Aires: Coordinación de Programas de construcción de ciudadanía en las escuelas.
- Carrasco, A. & González, P. (2016). Antecedentes y experiencias de formación de mentores para el acompañamiento a directores noveles. Antecedentes y experiencias internacionales de la mentoría a directores principiantes. Informe Técnico No. 7. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Casassus J. (2003). La escuela y la (des) igualdad. (1ª edición). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Castellanos, S., & Yaya, R., (2013). La reflexión docente y la construcción de conocimiento: una experiencia desde la práctica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (41), 1-18.

- Castro, F. (2015). Formación de Profesores en Chile: Una mirada crítica ante la encrucijada histórica de los cambios educacionales. *Praxis educativa*, 19(1), 12-19.
- Ceballos, N. (2017). La tutoría como espacio de democracia: una mirada desde la voz de los docentes en formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 86-103.
- Ceballos, R. (2008). Herramientas Básicas para el Acompañamiento Tutorial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(14), 12-18.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología educativa*, 23(1), 29-36.
- Compañía de Jesús. (1599). *Ratio Studiorum*. Compañía de Jesús (Ed).
- De Serranos-García, G., & Olivos A. (1989). *Acción tutorial en grupo*. (1ª edición). Madrid: Editorial Escuela Española.
- De Sousa, B. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*. Volumen 1. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2014). (23ª edición). Madrid: SLU Espasa Libros.
- DINIECE (2015). *Apuntes del encuentro sobre tutorías en la educación secundaria. Informe de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la calidad educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Dussaillant, A. (2017). Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública. Centro de Políticas Públicas de la Facultad de Gobierno de la Universidad Del Desarrollo. *Serie Análisis* (18), junio, 2017. Recuperado a partir de <http://gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18>.
- Esplot, M.R. & Nubiola, J. (2014). El profesor como mentor. *Vanguardia Educativa*, 17, 17-22.
- Faure E., Herrera F., Kaddoura, A-R, Petrovski A., Lopes, H., Rahnema M., Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fernández, E. & Anguita, R. (2015). Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 1-6.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Fresán, M. (2005). Apuntes para la construcción del marco conceptual de los programas institucionales de tutoría, en: R. González & A. Romo (Compls.) (2005). *Detrás del*

- acompañamiento ¿una nueva cultura docente?* (p. 23-34). México: Universidad de Colima.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- García, L. (1999). Pasado y presente de la acción tutorial en la UNED. En *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED, 1999, ISBN 84-362-3868-0*, 19-54. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2109308>
- García, J., García, R., Villanueva, L., & Doménech, F. (2003). Funciones y actividades que realizan los profesores-tutores en los centros escolares de infantil y primaria de la provincia de Castellón. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, (9), 113-126.
- García, Á. & Hernández, M. J. Liderazgo y Educación (2013). En: Javier Argos y Pilar Ezquerro (Eds.). *Pedagogías invisibles, relatos del imaginario (nada era intrascendente en aquella aula)* (pp. 143-146). Ediciones Universidad de Cantabria.
- García, Á., & Mendiá, R. (2015). Acompañamiento educativo: el rol del educador en aprendizaje y servicio solidario. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(1), 42-58.
- Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 207-242.
- Gil, F. (2001). Educación y crisis del sujeto. *Teoría de la educación*, (13), 45-68.
- González, A., & González, M. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Colombia Médica*, 31 (1), 55-57.
- González, O., & González, L. (2012). Estilos de liderazgo del docente universitario. *Multiciencias: Revista de la Universidad de Zulia (Venezuela)*, 12(1), 35-44.
- Goodson I., Biesta P., Tender M., Adair N. (2010). *Narrative Learning*. New York: Routledge.
- Gordillo, M. V. (1996). El perfil del profesor tutor. *Revista complutense de educación*, 7(1), 83-96.
- Gurdián A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). San José de Costa Rica.

- Ibáñez, J. A. (2015). La acción educativa como compromiso ético. *Participación educativa*, 4(6), 19-28.
- Inzunza J., Scherping G. & Assaél, J. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile: tensiones de un modelo neoliberal. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 267-292.
- Johnston, J., & Ryan, K. (1983). Research on the beginning teacher: Implications for teacher education. En: K. Howey and W. Gardner (eds). *The education teachers*. New York: Longman.
- Karkowska, M., Czesław C., Krukowska, K., Tsaroucha, V., Dimos, I., Papagiannopolou P., Monterrubio, L., Ruiz, I., Santos J., Duse, C., Duse D., Chisiu, C., Gruber, G., Andron, D., Cretu, D., Ventura, M., Mendonça, M., Koruc, S., Dincer, I., (2015). *El método (modelo) de Mentoring de profesores de secundaria y bachillerato*. Polonia: Ediciones ERASMUS.
- Kricheski, M., (1999). Orientación y tutoría en los sistemas educativos. Tradiciones y cambios en la gestión educativa. En: Marcelo Krichesky (Editor), *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*, (p. 49-64). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Magris, Cl. (2001) *Utopía y desencanto. Historias, esperanzas e ilusiones de la modernidad*. Barcelona: Anagrama.
- Mallimaci F., & Giménez V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Manota, M. A., & Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos educativos: Revista de educación*, (19), 55-74.
- Manzano S., Martín, A. M., Sánchez, M., Risquez, Á., & Suárez-Ortega, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 15(2), 93-118.
- Marcelo, C., & Sánchez, M. (1993). El profesor mentor: una nueva figura para el desarrollo organizativo. En *Organización escolar : nuevas aportaciones, 1993*, ISBN 84-477-0139-5, págs. 641-656 (pp. 641-656). Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU. Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=996889>
- Martinic, S., Moreno, R., Müller, M., Pimentel, F., & Rittershausen, S., Calderón M., & Cabezas, H. (2014). Análisis comparativo del componente de práctica en el currículo de

- formación profesional de médicos y profesores en la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 179-196.
- Maureira, F. (2015). Acompañamiento: ¿a escuelas o a las aulas? *Cuaderno de Educación*, 66.
- MEC (1990). *Orientación y tutoría*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Megía, C. (2015). Competencias del Maestro Mentor de Prácticas. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 33(2), 151-170.
- Megía, C. (2016). *Competencias del profesor mentor del aprendiz de maestro. Una propuesta de formación* (<http://purl.org/dc/dcmitype/Text>). Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED (España). Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=72458>
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor*. (1ª edición). Barcelona: Editorial Graó.
- Milani, L. (2006). *La escuela de Barbiana*. Madrid: Editorial PPC.
- Molina, N., & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: un caso de estudio. *Paradigma*, (2), 193-219.
- Moreau, B. (2000). *La pedagogía Cristiana*. South Bend: Ave María Press.
- Moreno M., Díaz, A., Cuevas T., Olave N., & Bravo, I. (2011). Clima escolar en el aula y vínculo profesor - alumno: alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México* 14(3), 71-85.
- Motta, J. H. (2017). La actitud de escucha, fundamento de la comunicación y la democracia en el aula. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 149-169.
- Muñoz, J.M., & Abalde, E. (1992). Metodología cuantitativa Vs. cualitativa. En *Metodología educativa I, 1992, ISBN 84-600-8006-4, págs. 89-99* (pp. 89-99). Servicio de Publicaciones. Recuperado a partir de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1217000>
- Muñoz, A. & Pastor, L. (2015). La supresión de la hora de tutoría en Educación Secundaria. Un estudio exploratorio sobre las creencias de los docentes. *Revista complutense de educación*, 26(1), 13-30.
- Navarro, N., & Zamora J. (2014). Aspectos relevantes en el desarrollo del tutorial en aprendizaje basado en problemas desde la perspectiva de los tutores de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. *Revista Médica de Chile* 142, 989-997.
- Nóvoa, A. (1999). Los profesores en el cambio de milenio: del exceso de discursos a la pobreza de las prácticas. *Cuadernos de Pedagogía* (286), 20-25.

- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación*, (350), 203-218.
- Obras de san Agustín. (1963). *El Maestro*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC).
- Ortega, M. A. (1994). *La tutoría en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Editorial Popular.
- Ortega, P. (2009). Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y saberes*, (31), 26-33.
- Oliveros, L. (1996). La tutoría en la actual reforma del Sistema Educativo. *Revista complutense de educación*, 7(1), 13-28.
- Pastor, E. (1995). *La tutoría en secundaria*. (1ª edición). Barcelona: Grupo editorial EAC.
- PAT (2010). Plan de Acción Tutorial. Consejería de Educación de la Embajada de España en Italia. Liceo Español Cervantes. Recuperado a partir de <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/cervantes/es/proyectoeducativo/proyectoeducativo/pat.pdf>
- Pumares, L. (2010). *El oficio del Maestro*. Madrid: Editorial Catarata.
- PNUD (2015). Larrañaga O, & Rodríguez, M.E. *Desigualdad de Ingresos y Pobreza en Chile 1990 a 2013*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo,
- PNUD (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- REMO (2007). “Proceso de construcción de un modelo de tutoría académica: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca”, en *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, núm. 11(1). México. Centro de investigación y formación para la docencia y orientación educativa (CENIF). En línea: <http://www.remo.ws/revista/pdf/n11-separata1.pdf> [Consultado: 01 de mayo de 2017].
- Repetto, A. (2016). Crecimiento, pobreza y desigualdad: la vía chilena. *Economía y Política*, 3(1), 71-101.
- Rinaldi C. (2004). The relationship between documentation and assessment. *Innovations in early education. The International Reggio Exchange*, 11(1), 1-4.
- Román, M. (2009). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile? *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.
- Romo, A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a los estudiantes*. México, D.F.: Ediciones colección Cuadernos Casa ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior).

- Ruiz, J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista complutense de educación*, 5(2), 93-104.
- San Clemente de Alejandría (1994). *El Pedagogo*. Madrid: Editorial Ciudad Nueva.
- Sánchez, G., & Jara, X. E. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento: Tutoring spaces and practice building needs. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 2.
- Sánchez, M. (1991). La figura del profesor mentor y el proceso de asesoramiento centrado en el contexto escolar. En *Actas de las Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: nuevas perspectivas organizativas, 1991*, págs. 177-188 (pp. 177-188). Recuperado a partir de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4540427>
- Sánchez, M. (2008). Asesoramiento en la universidad: poniendo a trabajar a la experiencia. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 12(1), 9.
- Sánchez, S. (1993). La tutoría en los centros docentes. (5ª edición). Madrid: Editorial Escuela Española.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: Claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, (41), 153-178.
- Santo Tomás de Aquino (2008). *El Maestro* (cuestiones disputadas sobre la verdad c.11 y Suma teológica 1, c.117). Traducción, presentación y anotación de Julio Picasso M. Editorial Universidad Católica Sedes Sapientiae. Lima: Perú.
- Sanz, R. (2010). El profesor como tutor/The teacher as tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación/a challenge for consolidation in the professional practice of guidance. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 346-357.
- Silva I., Salgado I., & Sandoval, A. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 240-255.
- Sobrado, L. M. (2007). La Tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI. Revista de educación*, (9), 43-64.
- Tedesco J.C. & Tanti E. (2002). Nuevos docentes y nuevos alumnos. En: Conferencia Regional: el desempeño de los maestros de América Latina y el Caribe: nuevas prioridades. 10-12 de junio de 2002. Brasilia, Brasil.
- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327.
- Terrén, E. (1997). Postmodernidad y Educación: problemas de legitimidad en un discurso. *Política y Sociedad*, 24, 131-139.

- UNESCO (2002). Declaración de La Habana: modelo de acompañamiento - apoyo, monitoreo y evaluación - del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). La Habana: UNESCO.
- UNESCO (2015). Rethinking Education: towards a global common good? Paris: UNESCO.
- Valle, A., & Pérez, J. C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de educación*, (290), 293-319.
- Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno a la “carencia” cultural y afectiva. *Revista Educacao e Cultura Contemporânea (REEDUC)*, 10(20), 4-28.
- Vélaz de Medrano, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 14.
- Veras, E. (2010). Historia de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales? *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, (39), 142-152.
- Villalta-Paúcar, M. A., Martinic S., Assael, C., & Aldunate - Ruff, N. (2018). Presentación de un modelo de análisis de la conversación y experiencias de aprendizaje mediado en la interacción de sala de clase. *Educación : revista de la Universidad de Costa Rica*, 42(1), 87-104.