



UNIVERSIDAD
DE SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**PRESENTACIÓN Y ALCANCES DE LA FIGURA
DEL PROFESOR PASTOR EN EL CONTEXTO DEL SISTEMA
EDUCATIVO CHILENO: UNA PROPUESTA FRENTE A LOS
DESAFÍOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE**

Autor:

P. RODRIGO VALENZUELA RÍOS C.S.C.

Directora:

Dra. BELÉN ESPEJO VILLAR

Salamanca, 2020

La Dra. Belén Espejo Villar, Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en calidad de directora del trabajo de Tesis Doctoral titulado <<Presentación y alcances de la figura del profesor pastor en el contexto del sistema educativo chileno: una propuesta frente a los desafíos de la profesión docente>>, realizado por P. Rodrigo Valenzuela Ríos C.S.C.

CERTIFICA:

Que este trabajo reúne todos los requisitos exigidos para su presentación y defensa pública, teniendo por tanto, las condiciones necesarias para optar al Grado de Doctor.

Para que así conste, firmo el presente documento.

En Salamanca, a 11 de febrero de 2020

Firmado: Dra. Belén Espejo Villar

DEDICATORIA

Ha sido un trabajo largo y emocionante. Estas líneas, deseo dedicarlas a todos aquellos/as que preguntaron, aportaron y discreparon y cuyas observaciones, de uno u otro modo, han quedado incluidas en el texto final. En ese sentido, dedico estas líneas a quienes sueñan, soñamos, con otro tipo de pedagogía, una que responda a las demandas y necesidades de los estudiantes de hoy, del siglo XXI, con todos los beneficios y las problemáticas que encierran los tiempos actuales y donde ser niño o adolescente, no resulta ser una tarea sencilla.

Es menester reconocer que esta figura del profesor pastor, se inscribe en un contexto mayor, cual es, incluir los sueños, los deseos, las reflexiones y las demandas, respecto de lo que implica ser un profesor/a en estos tiempos, de prisas y apuros, donde muchas veces lo urgente ha terminado por imponerse a lo importante.

También, de una u otra forma, a veces consciente y otras, inconscientemente, he recorrido mi propia trayectoria escolar y en ese marco, han adquirido una mayor hondura aquellos hombres y mujeres - profesores y profesoras - que en el marco de su tarea pedagógica, han hecho de ésta una misión. Es decir, docentes que sin ser pastores de manera <<oficial>>, con toda la elaboración conceptual y las implicancias que se describen en este trabajo, fueron esenciales en sus procesos para acompañarme, convirtiéndose así en figuras significativas e irremplazables, en tanto <<compañeros de camino>>, durante mi tiempo en la escuela.

Finalmente, dedico este trabajo para todos quienes - respondiendo a su vocación - han dado y darán el paso, incorporándose en el largo, apasionante y por qué no reconocerlo, a veces incomprendido camino, no para trabajar como profesor; sino por el contrario, dado que la tarea docente abraza al ser humano por completo, para ser profesor, aludiendo de este modo a su propia constitución ontológica, en virtud que, como muy bien nos lo recuerda Meirieu <<ser profesor es una forma particular de estar en el mundo>> a lo que podríamos agregar, que igualmente es <<una forma particular de vivir la vida, de insertarse, descubrir y comprender cuál es el que me cabe en el mundo>>.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer de manera especial, a la profesora Belén Espejo V. por aceptar dirigir y acompañarme en la redacción de esta tesis doctoral.

Asimismo, deseo darle las gracias 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 mi sobrino y a mis sobrinas, quienes, en diferentes niveles, caminan en este maravilloso y desafiante sendero, a ratos con tintes de aventura, que significa el 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 pastor 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.

Educación

Educación es lo mismo
que poner el motor en una barca.
Hay que medir, pensar, equilibrar
y poner todo en marcha.

Pero para eso,
uno tiene que llevar en el alma,
un poco de marino,
un poco de pirata,
un poco de poeta,
y un kilo y medio de paciencia concentrada.

Pero es consolador soñar,
mientras uno trabaja,
que ese barco, que ese niño,
irá muy lejos por el agua.

Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes,
hacia islas lejanas.
Soñar que, cuando un día,
esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcas nuevas seguirá
nuestra bandera enarbolada.

Gabriel Celaya.

Tabla de contenidos

ÍNDICE DE FIGURAS.....	19
ÍNDICE DE TABLAS.....	21
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	25
RESUMEN.....	27
ABSTRACT	29
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	31
INTRODUCCIÓN	33
Objetivos y preguntas de la tesis doctoral.....	44
Paradigma, enfoque y metodología	45
Organización de la tesis doctoral.....	54
CAPÍTULO UNO: CONTEXTUALIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO	57
1.1. La educación: uno de los rostros palpables de una sociedad chilena que está cambiando.....	58
1.2. Radiografía al sistema educativo chileno	63
1.2.1. Las luces del modelo: la atención por la formación inicial de los docentes y su incidencia en una educación de calidad: poco a poco se van notando los brotes verdes.....	69
1.2.2. Las sombras: precariedad laboral y la dificultad para convocar a los mejores estudiantes	73
1.2.3. Promedios de edad, importantes tasas de abandono de la profesión y salarios bajo la media de la OECD.....	76
1.2.4. La importancia del liderazgo escolar y de avanzar hacia mayores niveles de autonomía en las escuelas	83
1.3. La relevancia de la educación para combatir un problema acuciante en la	

sociedad chilena: la desigualdad	88
1.4 Los salarios que perciben las familias y su incidencia en la definición de inclusión en las escuelas: ¿quiénes son realmente los <<incluidos>>?	100
1.5 La problemática del abandono escolar: la necesidad de desarrollar un acompañamiento educativo	117
1.6. <<La educación para los similares>>: cómo ella es una rémora para el <<encuentro>> y el aprendizaje para una educación ciudadana que valora la diversidad y la democracia	131
CAPÍTULO DOS: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y PEDAGÓGICOS DEL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO A LOS ESCOLARES: LA IDEA DE MEDIACIÓN.....	161
2.1. Del “Pedagogo” de san Clemente al “Maestro” de santo Tomás pasando por la “dimensión dialógica” de san Agustín: tres abordajes complementarios.....	163
2.1.1. “El Pedagogo” de san Clemente de Alejandría: la vertiente volitiva y la <i>trascendencia</i> como cambio de estado de los actores.....	163
2.1.2. “El Maestro” de san Agustín: la relevancia de la dimensión dialógica entre docente y discente en el acto educativo	168
2.1.3. “El Maestro” de santo Tomás de Aquino: la trascendencia como transformación del aula.....	171
2.2. Ratio studiorum: la personalización de los aprendizajes y la centralidad del estudiante.....	176
2.3. “Pedagogía” de Kant: la <i>trascendencia</i> como mirada crítica para que el alumno aprenda a pensar y la noción de <i>equidad</i> en la acción educativa	179
2.4. Fundamentos educativos del acompañamiento dentro del marco formal de la escuela.....	181
2.5. Definiciones y precisiones acerca del concepto <<acompañamiento educativo>> a los estudiantes.....	189
2.6. El acompañamiento: una aproximación desde el aprendizaje.....	192

CAPÍTULO TRES: CONCEPTUALIZACIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO AL ESCOLAR DESDE EL PROFESOR TUTOR Y EL DOCENTE MENTOR 201

3.1. La orientación y la tutoría: desde un tronco común a su especificidad.....202

3.2. Áreas de acción de la tarea tutorial en Chile: una estrategia para la retención de los estudiantes de educación superior 220

3.3. Conceptualizando al profesor mentor230

3.3.1. El perfil del maestro mentor235

3.4. La figura del profesor mentor en el modelo educativo de Chile..... 240

CAPÍTULO CUATRO: UN PASO MÁS EN EL ACOMPAÑAMIENTO EDUCATIVO A LOS ESTUDIANTES: LA CATEGORÍA PEDAGÓGICA DEL PROFESOR PASTOR..... 247

4.1. Influencias teóricas del concepto profesor pastor y sus principales confluencias y divergencias con el docente tutor 248

4.2. La hegemonía del espacio áulico como señal de identidad263

4.3. Construyendo el concepto.....269

4.4. El clima de aula en el modelo educativo chileno: su negación ante el imperio de la tecnocracia 272

4.4.1. Clima del centro y del aula: repercusiones en los docentes y en el alumnado 280

4.5. El ejercicio del poder por parte del docente y su concreción en el concepto de <<autoridad pedagógica.....291

4.5.1. El poder desde la concepción del <<pastorado>> de Foucault..... 299

4.6. Caracterización de la figura pedagógica del docente pastor.....305

4.6.1. La necesidad de postular un nuevo modo de ejercer la autoridad pedagógica desde la perspectiva del profesor pastor307

4.6.2. <<La pedagogía de la escucha>> y su esencialidad para un profesor que se define como <<escuchante>>..... 319

4.6.2.1. .El silencio como parte integrante de la trilogía 324

4.6.3. El profesor pastor desde su carácter de <<escuchante>>: un camino

para ejercer una <i>praxis</i> magisterial <<trascendente>>	329
4.6.4. La importancia de crear un <<vínculo>> para que el estudiante narre su historia de vida	333
4.6.5. La construcción del vínculo exige el cultivo de la confianza entre el profesor pastor y el estudiante: caminando con el viento en contra	341
4.6.6. La entrevista personal con el alumno: el momento clave del profesor pastor donde se despliega toda la potencia del vínculo	347
4.6.7. El rol del profesor pastor y su carácter <<testimonial>>.....	353
4.7. El profesor pastor y su acompañamiento: el rostro de una comunidad educativa comprometida con los aprendizajes de sus estudiantes	357
4.8. Las prácticas pedagógicas del profesor pastor persiguen como objetivo último avanzar <<hacia el aprendizaje en humanidad>>	365
SEGUNDA PARTE: TRABAJO DE CAMPO.....	377
CAPÍTULO CINCO: INVESTIGACIÓN: DISEÑO, PROCESO Y RESULTADOS	379
5.1. Fundamentos de la investigación	380
5.1.1. La Teoría Fundamentada	382
5.1.2. Diseño y desarrollo de la investigación	387
5.1.2.1. Participantes en la producción de información.....	388
5.1.2.2. De los profesores/as, alumnos/as y directivos/as de los establecimientos: criterios de convergencia y diferencia	389
5.1.2.3. Instrumentos de recolección de información.....	392
5.1.2.4. Desarrollo del proceso.....	395
5.2. Proceso de codificación y categorización de los textos discursivos surgidos desde las entrevistas y los grupos focales	399
5.3. Discusión y análisis de los resultados de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas de acuerdo a las categorías que emergieron	408
5.4. Desglose y análisis de las categorías y descripción detallada de los relatos (incluyendo citas de los participantes)	418
5.4.1. Pluralidad conceptual en torno al término acompañamiento escolar...	418

5.4.2.	Características esenciales del acompañamiento escolar	431
5.4.3.	Proporcionalidad entre el acompañamiento al estudiante y la vivencia de su trayectoria escolar.....	441
5.4.4.	Conformación y aprecio por el espacio áulico.....	444
5.4.5.	Características y actitudes personales del profesor que desarrolla el acompañamiento.....	450
5.4.6.	En el acompañamiento el profesor asume roles distintos a su tarea pedagógica.....	459
5.4.7.	La figura del profesor pastor es asociada a conceptos vinculados con la fe y la religión	462
5.4.8.	Características fundamentales atribuidas al profesor pastor.....	463
CONCLUSIONES GENERALES, IMPLICANCIAS EDUCATIVAS, LÍNEAS PROSPECTIVAS Y LIMITACIONES DEL TRABAJO DE CAMPO		469
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		481
ANEXOS		527

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura número 1	Salarios promedios de los trabajadores chilenos (Fundación SOL)	102
Figura número 2	Ideas fundamentales de san Clemente de Alejandría referidas al acompañamiento	163
Figura número 3	Ideas fundamentales de san Agustín referidas al acompañamiento	168
Figura número 4	Ideas fundamentales de santo Tomás referidas al acompañamiento	172
Figura número 5	Acepciones del concepto <<acompañamiento>>	190
Figura número 6	Ubicación de las acciones humanas entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje mecánico	196
Figura número 7	Principios del aprendizaje significativo crítico	197
Figura número 8	Tipos de tutorías	208
Figura número 9	Clasificación de las mentorías	239
Figura número 10	Elementos constitutivos del clima social escolar	281
Figura número 11	Incidencias del clima del centro escolar a nivel de los docentes	282
Figura número 12	Incidencias del clima del centro escolar entre los estudiantes	286
Figura número 13	Orden progresivo de contención desde los datos a la megacategoría	384
Figura número 14	Categoría <<pluralidad conceptual en torno al término acompañamiento escolar>>	409
Figura número 15	Categoría <<características esenciales del acompañamiento escolar>>	410
Figura número 16	Categoría <<proporcionalidad entre el acompañamiento al escolar y la vivencia de su trayectoria escolar>>	411
Figura número 17	Categoría <<conformación y aprecio por el espacio áulico>>	412

Figura número 18	Categoría <<características y actitudes personales del profesor que desarrolla el acompañamiento>>	413
Figura número 19	Categoría <<en el acompañamiento el profesor asume roles distintos a su tarea pedagógica>>	414
Figura número 20	Categoría <<la figura del profesor pastor es asociada a conceptos vinculados con la fe y la religión>>	415
Figura número 21	Categoría <<características fundamentales atribuidas al profesor pastor>>	416
Figura número 22	Megacategoría <<acompañamiento escolar>>	417

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla número 1	Educación obligatoria en Chile	64
Tabla número 2	Titularidad y porcentaje de los centros educativos donde estudian los escolares en Chile	66
Tabla número 3	Docentes titulados en educación al año 2016, según su sexo	68
Tabla número 4	Requisitos para ingresar a estudiar Pedagogía	70
Tabla número 5	Duración de las carreras para los profesionales de la educación en Chile	74
Tabla número 6	Evolución de los años de servicio de los docentes según la titularidad del centro	78
	6.1. Dependencia administrativa: municipal	78
	6.2. Dependencia administrativa: particular subvencionado	78
	6.3. Dependencia administrativa: particular pagado	78
	6.4. Dependencia administrativa: corp. de adm. Delegada	79
Tabla número 7	Distribución porcentual de estudiantes según GSE y dependencia administrativa al año 2015	101
Tabla número 8	Costo de los 10 mejores centros educativos a nivel nacional, según los resultados de la PSU 2017	104
Tabla número 9	Listado de los 10 mejores centros educativos a nivel nacional, según los resultados de la PSU 2017	107
Tabla número 10	Criterios usados por los padres al momento de escoger un centro educativo según GSE de los estudiantes (el establecimiento está a poca distancia del hogar)	110

Tabla número 11	Listado de los 25 mejores centros educativos en la región metropolitana, según los resultados de la PSU 2017	112
Tabla número 12	Programas y medidas del MINEDUC para combatir la deserción escolar	120
Tabla número 13	Diferencias de puntajes en prueba PISA de matemáticas entre establecimientos públicos y privados (particulares y subvencionados)	135
Tabla número 14	Resumen de las Políticas educativas impulsadas por el Estado para promover la integración en las aulas chilenas enfocadas en la enseñanza primaria y secundaria	137
Tabla número 15	Ideas centrales de la Ratio studiorum en relación al acompañamiento educativo a los estudiantes	176
Tabla número 16	Cambios en el desarrollo psicosocial del adolescente	187
Tabla número 17	Factores constitutivos del constructivismo	195
Tabla número 18	Diferencias y similitudes entre el orientador y el docente tutor	205
Tabla número 19	Coincidencia en los fines de los programas tutoriales escolares	208
Tabla número 20	Cualidades esenciales de un docente tutor	211
Tabla número 21	Labores del docente tutor	213
Tabla número 22	Deberes del profesor tutor según el Programa de Apoyo Tutorial (PAT)	215
Tabla número 23	Modelos de tutorías en la educación superior	225
Tabla número 24	Evolución de la matrícula en la educación superior entre los años 2005-2018	226
Tabla número 25	Atributos de un profesor mentor	235
Tabla número 26	Cualidades y destrezas del docente mentor en el contexto escolar	236

Tabla número 27	Tareas técnicas y psicosociales del profesor mentor	238
Tabla número 28	Resumen con las diferencias entre las categorías docentes de mentor y pastor	243
Tabla número 29	Resumen con las convergencias entre las categorías docentes de tutor y pastor	262
Tabla número 30	Resumen con las divergencias entre las categorías docentes de tutor y pastor	263
Tabla número 31	Objetivos de los factores emocionales y sus implicancias en el trabajo de aula	267
Tabla número 32	Los 4 pilares de la educación de acuerdo al informe DELORS	279
Tabla número 33	Funciones de la disciplina dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos	288
Tabla número 34	Factores constituyentes de la autoridad pedagógica desde la postura del profesor pastor	317
Tabla número 35	Distinción entre los diferentes grados de escuchar	320
Tabla número 36	Compendio de alumnos, docentes y directivos que participaron en los grupos focales y en las entrevistas semiestructuradas	381
Tabla número 37	Características de los establecimientos educativos donde estudian los alumnos y trabajan profesores y directivos	390
Tabla número 38	Características de docentes y alumnos que participaron en los grupos focales	390
Tabla número 39	Características de los directivos que participaron en las entrevistas semiestructuradas	391
Tabla número 40	Número de grupos focales y entrevistas semiestructuradas realizadas	392

Tabla número 41	Compendio de códigos que fueron unificados por el investigador	400
Tabla número 42	Códigos que densificaron entre 59 y 31 veces	401
Tabla número 43	Códigos que densificaron entre 29 y 21 veces	403
Tabla número 44	Códigos que densificaron entre 19 y 15 veces	404
Tabla número 45	Descripción de códigos con mayor densidad	405

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico número 1	Establecimientos que imparten educación media por dependencia administrativa, 2010-2016	67
Gráfico número 2	Cantidad y titularidad de los centros educativos donde se desempeñan los maestros	67
Gráfico número 3	Establecimientos que imparten educación media por tipo de enseñanza, 2010-2016	68
Gráfico número 4	Rangos etarios de los docentes de acuerdo a la titularidad de los centros educativos. Sexo: masculino	76
Gráfico número 5	Rangos etarios de los docentes de acuerdo a la titularidad de los centros educativos. Sexo: femenino	77
Gráfico número 6	Rendimientos insuficientes de los alumnos en la PSU 2016 para postular a una carrera universitaria, según el centro escolar de origen	97
Gráfico número 7	Puntajes promedios en SIMCE de matemáticas según GSE y dependencia administrativa en el año 2015	97
Gráfico número 8	Salarios promedios de los trabajadores chilenos (ESI)	103
Gráfico número 9	Tasa de deserción escolar por nivel de enseñanza básica y media: año 2016	127
Gráfico número 10	Tasa de repitencia por nivel de enseñanza básica y media: año 2016	127
Gráfico número 11	Tasa de matrícula por edad simple: año 2016	130
Gráfico número 12	Apoyo a la democracia entre los jóvenes chilenos según sexo	140

Gráfico número 13	Nivel de satisfacción con la democracia entre los jóvenes chilenos	141
Gráfico número 14	Principales motivos por los cuales se produce bullying en las escuelas chilenas según los jóvenes	142
Gráfico número 15	Justificación del bullying en las escuelas de Chile según los jóvenes	143
Gráfico número 16	Tendencia de la matrícula en la educación superior: años 2005-2018	227
Gráfico número 17	Porcentaje de confianza en las instituciones chilenas según la opinión de los jóvenes	343

RESUMEN

El objetivo de la presente tesis doctoral es presentar, definir y caracterizar la figura del profesor pastor en los centros escolares de Chile, en medio de un modelo formativo dominado por la tecnocracia y en consecuencia, por una concepción instrumentalizada de la educación. Esta categoría pedagógica, si bien se ha ido incorporando en algunos centros educativos del sistema educativo chileno, se caracteriza aún por su vaguedad e imprecisión. En este sentido, se hace preciso fijar sus particularidades, con el propósito de establecer relaciones diferenciales con otras categorías docentes: el tutor y el mentor.

El profesor pastor comparte con los otros dos, el ejercicio de un tipo de acompañamiento educativo orientado hacia los estudiantes y por ende, otorga 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. Estas 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 las <<historias de vida>> de cada uno de sus estudiantes. Desde esa perspectiva, el docente es - como se argumenta y explica en detalle más adelante - un <<*escuchante de las historias de vida 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, sistema educativo chileno, historia de vida.

ABSTRACT

The objective of this doctoral thesis is to present, define and characterize the figure of the pastor professor in schools in Chile, in the middle of a formative model dominated by technocracy and, consequently, by an instrumentalized conception of education. This pedagogical category, although it has been incorporated into some educational centers of the Chilean educational system, is still characterized by its vagueness and inaccuracy. In this sense, it is necessary to fix their particularities, with the purpose of establishing differential relationships with other teaching categories: the tutor and the 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 stories" of each of his students. From that perspective, the teacher is - as argued and explained in detail later - a <<listener of the life 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 move towards greater levels of personalization and acceptance of diversity. Both elements both elements, are very absent, because the Chilean educational model is characterized precisely by its opposite: its massiveness and uniformity. For these reasons, the model has become a serious obstacle to promote the <<meeting>> between students who come from different contexts, with all the consequences that it implies.

Keywords: teacher pastor, teacher tutor, teacher mentor, Chilean education system, life story.

**PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

INTRODUCCIÓN

<<Es el momento de poner en práctica propuestas pedagógicas que no enseñen a guardar silencio sobre lo que se piensa o se siente (...) Ha llegado el tiempo de impulsar una práctica y una teoría pedagógica que forme en la convivencia desde el reconocimiento y la palabra>> (Ghiso, 2011).

Esta tesis tiene como propósito 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 educativo dirigido 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 preliminarmente¹). 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.

¹ La diversas menciones que se encuentran en los documentos eclesiales que proceden del catolicismo, se conectan más bien con el reconocimiento y valoración de la actividad magisterial, <<constituyéndose en un verdadero servicio prestado a la sociedad>> (GE, 1965, numeral 8), donde lo más importante, sin embargo, no son los programas o las materias, sino <<principalmente las personas que los imparten>> (EC, 1977, numeral 43). Además, se enfatiza el papel de los docentes en cuanto partícipes de la comunidad educativa (la cual abarca a directivos, maestros, personal administrativo, estudiantes y padres de familia) y cómo ésta en su totalidad y sobre la base del compromiso de cada uno de sus componentes, asumen un rol dirigido a formar <<discípulos y misioneros>> (DA, 2007, numeral 338). Asimismo, se subraya la dimensión ética de la actividad pedagógica, puesto que el docente <<no escribe sobre materia inerte, sino sobre el alma misma de la humanidad. Por ello, es de extrema importancia la relación personal entre educador y alumno, que no se limite simplemente a un dar y recibir>> (EC, 1997, numeral 19). Como se observa, por el hecho de ser orientaciones globales, ellas son insuficientes para proveer de argumentos y características específicas para sostener la categoría del profesor pastor que se expone en esta tesis doctoral.

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 las nuevas maneras que exige plasmar y desarrollar la autoridad docente, en medio de un contexto, donde la noción <<de autoridad hoy se halla interrogada debilitada y derrumbada e incluso devaluada y desarmada>> (Greco, 2007, p.4) o las consecuencias del avance y masificación de las tecnologías digitales y los dispositivos conectados en red a escala mundial, que provocan la emergencia de relaciones sociales más horizontales y flexibles (Fernández & Anguita, 2015), caracterizadas por tanto, por la igualdad de deberes y derechos entre adultos, niños y adolescentes, arrastrando en este proceso, la desaparición de la jerarquía que consuetudinariamente otorga una lugar más prominente a los adultos en desmedro de los otros dos grupos (Meza, 2010).

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 transformaciones², la educación, no puede permanecer inalterable, en razón que, tal como lo expresa De Zubiría (2013):

En medio de un mundo que exige flexibilidad y creatividad para adaptarse a los cambios, la escuela ha asumido currículos fijos y delimitados desde siglos atrás. Por tanto, unos jóvenes que viven en el siglo XXI están siendo formados por maestros del siglo XX, pero con modelos pedagógicos y curriculares del siglo XIX (pp.7-8).

Al utilizar el término <<crisis>>, es preciso tener presente que ella no porta necesariamente un tono negativo. En este plano, el concepto crisis que se emplea en este trabajo, se reconoce deudor de la concepción de Arendt (1996), quien plantea:

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

² Tales cambios, son delineados por Bocchi & Ceriti (citados por Novara, 2003), en estos términos: <<la segunda mitad del siglo veinte está caracterizada por la crisis de los presupuestos racionales de las filosofías clásicas de la historia. Asimismo, ha perdido consideración, la idea que el conocimiento de las leyes que regulan el universo pueden garantizar el control de la historia y del futuro. La naturaleza del saber contemporáneo está caracterizada precisamente por la crisis de homogeneidad y previsibilidad, como criterios para el control del decurso histórico. A lo largo de la tradición moderna, estas ideas habían tomado cuerpos en la imagen de un espacio y un tiempo orientados hacia lo uniforme, indeterminados en sus límites y posibles de ser recorridos en todas las direcciones, gracias a los esfuerzos cuantitativos>> (p.45). Pero ahora <<el mundo de las seguridades ha comenzado a desmoronarse en la mente de la gente, que ha visto despojarse a los hombres de ciencia despojarse de su presunta infalibilidad>> (Novara, 2003, p.46).

desastre, sólo cuando respondemos a ella con juicios preestablecidos, es decir, con prejuicios. Tal actitud, agudiza la crisis (p.186).

Tal como se sostuvo, dentro de este contexto de crisis, cabe por ejemplo, la emergencia de las nuevas tecnologías informáticas y de comunicación que han penetrado en el aula, con la anuencia (TIC) o sin ella (móviles) de los docentes. Si hay alguna duda sobre este último punto, bien vale la pena revisar la prensa³ 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 profesor 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.

Además, las instituciones características de la modernidad (la escuela, la familia, el Estado) que tradicionalmente soportaron la noción de autoridad se han visto cuestionadas y problematizadas desde distintos sectores y con diversos argumentos y por ello, los procesos de transmisión de la cultura a las nuevas generaciones, se enfrentan a problemáticas y nuevas preguntas, no siempre respondidas adecuadamente, dificultando así la incorporación de los jóvenes a la vida social (Campelo, Hollmann & Viel, 2012).

Expresado de manera sintética, en los términos de Bernal & Donoso (2013), se puede sostener que:

Los grandes cambios sociales que se han venido sucediendo en nuestra época han terminado provocando, como no podía ser de otro modo, cambios relevantes en la función docente. Estas transformaciones están afectadas por la crisis misma que se produce en el campo de las transmisiones (Duch, 1997): crisis de las estructuras de acogida (escuela, familia, comunidad), o sea, de los espacios y tiempos de desarrollo biológico, cognitivo, social y afectivo; crisis de la tradición cultural, puesto que la cultura

³ El Presidente de Francia, Emmanuel Macron dispuso la prohibición de los móviles en las escuelas galas a partir del curso 2018 - 2019, cumpliendo así una de sus promesas de campaña, aduciendo no sólo razones de rendimiento escolar, sino sobre todo de <<salud pública>>.

Por su parte en Chile, en mayo de 2018, un grupo de legisladores ha propuesto prohibir el uso de celulares en las salas de clases en la Educación Básica y Media.

En Argentina, en tanto, y particularmente en la Provincia de Buenos Aires - la más numerosa, con casi cinco millones de estudiantes - en el año 2016, se derogó la medida implementada diez años antes, que impedía el uso de celulares dentro de las aulas escolares.

literaria tradicional (palabra, escritura, libros...) ha ido dando paso a una cultura audiovisual, donde las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación imponen nuevos lenguajes y nuevos modos de hacer (p.266).

Por lo tanto, a la luz de lo expuesto, 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), con el fin de renovarlo <<crítica y creadoramente>> (Martínez, Branda & Porta, 2013, p.29). En este sentido, Lyotard (2000) afirma que dentro de un contexto de sociedad postindustrial o cultura postmoderna, el problema basal que afecta el principio de validez del edificio del saber, es precisamente la duda que despierta en cuanto a su <<legitimación>>. De esta forma, la figura de un gran y único relato, sea cual sea su modo de unificación y dentro del cual el perito o <<experto>> ocupan un lugar central, han <<perdido su credibilidad>> (p.73), afectando directamente, tanto a los modelos educativos, como a las escuelas, en virtud que en ambos la cuestionada figura del experto, se representa en el rol que ejerce el profesor frente a sus estudiantes.

En otras palabras, se trata de generar y propender hacia un modelo educativo que se caracterice por impulsar y engendrar preguntas a la sociedad, en vez de verse satisfecho con la mera reproducción de contenidos (Novara, 2003).

En el fondo lo que está haciendo agua por los cuatro costados, es la categoría de *autoritas*, sobre la cual se ha apoyado el ejercicio docente dentro del modelo educativo clásico. En tal sentido, Gil (2001) plantea que en el marco de las transformaciones profundas que trae consigo la postmodernidad, se asiste a la <<autonomización de la razón>>, en la cual todas las opiniones son igualmente válidas, pues *alguien* las emite y ese *alguien*, en tanto ser humano, exige ser escuchado y respetado en cuanto a sus comentarios y posturas. Así, recogiendo los planteamientos de Pinillos (1997), Gil (2001), concluye que: <<el tiempo de los conocimientos rotundos se ha terminado: nadie tiene autoridad para hablar en nombre de todos. Urge impedir que un discurso pueda imponerse a otro>> (p.50). Por tanto, los conocimientos y el discurso del maestro se ubican al mismo nivel que los de sus alumnos, ya que todos tienen la misma condición, a saber, son seres humanos <<generadores de opinión>> (ídem).

En este contexto de cambios, esta tesis al proponer la figura del profesor pastor, se ubica precisamente dentro de esta <<nueva estructuración>> - o en otras palabras, se guía bajo la intención de <<hacer las cosas de otro modo>>, (Mínguez & Hernández, 2013, p.201), en virtud que:

La reiteración de métodos anquilosados de enseñanza, la orientación a aprender para resolver la prueba y olvidar al año siguiente, no contribuyen a la formación de una ciudadanía con las habilidades necesarias para el siglo XXI. Por tanto, no se debe perfeccionar la educación del siglo XX, sino construir la educación que Chile requiere para el siglo XXI, con toda la osadía necesaria (Educación, 2020, 2013, p.2).

Igualmente, la idea de postular puntualmente una nueva categoría pedagógica, inserta en los anhelos de una nueva estructuración de las prácticas docentes, se guía en los postulados (y desafíos) que presenta Flórez (1994), para el cual, es preciso <<cada acción educativa, sea constantemente re-contextualizada desde la parte hasta el todo y del todo hasta la parte teniendo como fin la formación integral del alumno y la totalidad del entorno del mundo de la vida del alumno>> (p.120).

Inspirados en esta audacia, que considera <<al profesor como eje del proceso de cambio>> (Redondo, 2015, p.241), se postula figura del docente pastor, el cual 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* de y para sus educandos, con todas las pasos previos y las consecuencias que se derivan de una <<relación educativa>> de esta índole, que como tal, superan 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, solidaridad y equidad, ayudando a forjar las dimensiones sociales, económicas y medioambientales del desarrollo sostenible (UNESCO, 2015).

Esta idea de relevar la centralidad que cobra la relación educativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se inspira en los postulados de Maturana (1996), quien le concede una gran relevancia a lo que él denomina <<la convivencia>> entre docente y discentes, afirmando en tal sentido: <<el aprender es convivir, es decir, el aprender se da de una manera o de otra en la *transformación* que tiene lugar en la convivencia, y consiste en vivir y *conocer el mundo* que surge *con el otro*⁴>> (p.244).

La presente tesis 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

⁴El uso de la letra cursiva, no se encuentran en el texto original.

aprendizajes que logren los educandos, como en la propia experiencia educativa que ellos construyen y adquieren durante sus años de formación escolar.

Dicho de otro modo: se ha comprobado que uno de los elementos que repercuten más significativamente sobre el nivel de expectativa de logro de los alumnos, es la conducta del profesor⁵ (Valle & Núñez, 1989; Chiara, 2014; Escobar, 2015) y más concretamente, la calidad y profundidad del diálogo y la relación entre éste 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, Martinic, Assael & Aldunate, 2018).

En términos de definiciones esenciales, este trabajo, hace suya la definición de educación que enuncia la Ley General de Educación de Chile (2009), según la cual:

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (artículo 2º).

Asimismo, se adopta la comprensión y definición de <<escuela>> que realiza la UNESCO (2005b), sosteniendo que:

Ella es un espacio de interacción social, donde los participantes construyen significados y tejen una red de relaciones significativa, en las que se desenvuelve cada uno de los sujetos y la colectividad. La interacción y participación que se producen en el aula y fuera de ella con los demás actores/as educativos resulta fundamental, ya que en primer término la persona se construye y reconstruye al interactuar socialmente y al tomar en cuenta a los otros/as, ubicándose en su lugar (pp.12-13)

Con respecto al aula, ésta puede ser entendida de dos modos: <<como espacio físico, esto es, concibiéndola como un contenedor, donde actúan el profesor y los alumnos, liderando

⁵ El concepto <<maestro, profesor o docente>>, se refiere a <<quien ejerce una mediación educativa en todo proceso educacional, siendo así, una persona socioculturizada que como profesional del desarrollo humano, siempre trabaja en un aula. Y ésta a su vez, se comprende como el espacio de mediación educativa que reúne a un conjunto de personas para el logro y alcanzar unos valores y objetivos, es decir, algo que se considera valioso para las personas allí involucradas>> (López, 2013, p.156).

Ahondando en la afirmación anterior, resulta interesante detenerse y examinar la etimología de los términos en cuestión. Así, según el diccionario etimológico de Coromines (1973), todos ellos concuerdan en destacar el rol de éstos, respecto de los estudiantes. Así, la palabra <<docente>>, proviene del verbo latino *Docere*, enseñar y significa literalmente <<hacer que alguien aprenda>>.

<<Maestro>>, en tanto, procede del latín *Magistrum*, que refiere <<al mejor, al jefe>>. Y en una escuela, de acuerdo con la visión tradicional, <<el maestro es quien más sabe>>.

Finalmente, <<profesor>> viene del verbo latino *Profiteri*, que remite a <<a quien habla delante de la gente>>. Dentro de la sala de clases, quien habla frente a los estudiantes, es el profesor.

la mayor parte de las veces el primero el proceso>> (Gil, Buxarrais, Muñoz & Rejero, 2013, p.103). O bien, como espacio educativo, físico pero también social, con <<un contexto abierto, potencial, simbólico de la actividad educativa; un escenario sociocultural de interacción entre los sujetos pedagógicos>> (Olmedo, 2005; citado por Corrales, 2017, p.50) donde se ejerza el liderazgo precisamente sobre la base de la <<capacidad de interrelación con las personas, no sólo como meros recipientes o contenedores, sino también, como agentes educativos. La primera, se adhiere a un modelo más tecnológico (Augustowsky, 2003); la otra, a un modelo crítico y semántico (Colom, 2005)>> (Gil, Buxarrais, Muñoz & Rejero, ídem). El presente trabajo, hace suya esta última perspectiva.

Asimismo, la atención por el actuar docente de este trabajo, va de la mano con la preocupación y la dedicación de los sistemas educativos latinoamericanos en general (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 gravitante, para lograr un salto cualitativo de la gestión escolar (Namo de Mello, 2005; Tejedor, 2012).

Lo anterior concuerda con la percepción de los jóvenes chilenos, para quienes un sistema educativo de calidad, se define esencialmente por la actuación y el compromiso de los maestros. Así, de acuerdo al estudio del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV) (2017):

Para el 60% de los encuestados, el factor “calidad, interés y dedicación del profesorado” es decisivo al respecto; muy lejos de otras respuestas, tales como “apoyo académico a estudiantes con bajo rendimiento” (28%); “integración a la familia en el proceso educativo” (23%); “formación orientada a la educación superior” (21%) y “un alto nivel de exigencia académica” (20%) (p.38).

Así, 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, dada su condición de ser <<actores claves y relevantes para la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje>> (Román & Murillo, 2008, p.2).

En tal sentido, y a modo de síntesis de lo expuesto de modo precedente, Burns & Luque (2014) concluyen que:

Los alumnos que tienen profesores de bajo desempeño pueden manejar un 50% o menos del plan de estudio correspondiente a ese grado; los que tienen buenos profesores alcanzan en promedio los logros de un año escolar, y los que tienen profesores excelentes avanzan 1,5 niveles o más (Hanushek y Rivkin, 2010; Rockoff,

2004). En concreto: ningún otro atributo de las escuelas genera un impacto semejante en los logros educativos (p.6).

En este trabajo, el concepto de <<calidad>>, no se restringe únicamente a los resultados que arrojan las pruebas estandarizadas, sino además, se incorpora en esta definición todas las estrategias, ámbitos y factores que conforman las trayectorias escolares de los estudiantes, con el objetivo <<de alcanzar un nivel de conocimiento y aprendizajes significativos, de tal manera que la escuela sea calificada como una comunidad educativa de alta calidad formativa>> (Balduzzi, 2015, p.141).

Bajo estos parámetros, este trabajo hace suya la definición que establece el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación (2006) de Chile, el cual apunta a superar una visión muy asociada y limitada con el desarrollo económico, corriendo el peligro de ser incompleta y por ello mismo, erosionando el ideal de integralidad que persigue la actividad educativa.

Frente a ello:

El Consejo desea subrayar la necesidad de equilibrar ese punto de vista con un concepto de calidad asociado al desarrollo humano y orientado a las virtudes que son necesarias para la vida democrática y la ampliación de vínculos al interior de nuestra comunidad (p.87).

En el mismo sentido precedente, la UNESCO (2005a), define el concepto de calidad, aplicado al ámbito educativo, de acuerdo a dos principios:

El primero: identifica los conocimientos cognitivos de los alumnos como el principal objetivo explícito de todos los sistemas educativos. Por tanto, el éxito que logran los sistemas es un indicador de la calidad de los mismos.

El segundo: enfatiza el papel de la educación en la promoción de valores y actitudes orientadas hacia el desarrollo emocional de las personas y la formación de una ciudadanía responsable (p.17)⁶.

Blanco (2006) plantea que:

Una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros (p.10).

⁶ Cita con traducción propia.

La Ley que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2011), en su artículo 1º, señala que:

La educación se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de la identidad nacional y local, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. Una educación de calidad siempre comprenderá estos principios educativos de carácter integral.

Por su parte, Torche, Martínez, Madrid & Araya (2015), tras efectuar una investigación acerca de qué entienden docentes y directores de escuelas por <<calidad de la educación>>, concluyen que uno de sus elementos constitutivos y peculiares de ésta, se encuentra dado por su carácter <<multidimensional>>, explicando en tal sentido que:

La educación de calidad es esencialmente una condensación de un conjunto de factores, que no pueden separarse entre sí, algo que los directores y docentes aluden frecuentemente con la denominación de educación integral o integralidad. El fondo de este discurso parece referir a la idea que una educación de calidad requiere de una aproximación esencialmente holística (p.116).

Esta idea de establecer una asociación entre calidad e integralidad, la recoge la ley 21.40 (2017) que crea el Sistema de Educación Pública, estableciendo en su artículo 5º que:

Una educación de calidad debe permitir a los estudiantes acceder a oportunidades de aprendizaje para un desarrollo integral, llevando adelante sus proyectos de vida y participando activamente en el desarrollo social, político, cultural y económico del país. Para ello, el Sistema promoverá el desarrollo de los estudiantes en sus distintas dimensiones, incluyendo la espiritual, ética, moral, cognitiva, afectiva, artística y el desarrollo físico, entre otras.

En síntesis, tal como lo expone la Agencia Nacional de Calidad de la Educación (2015), una <<educación de calidad>> implica que:

Todos nuestros estudiantes sean capaces de comprender lo que leen, que sepan de ciencias, matemáticas, la historia de nuestro país y el mundo, además de un segundo idioma como el inglés. El que los estudiantes obtengan un adecuado desarrollo personal y social, una experiencia escolar atractiva y estimulante y que el proceso educativo se genere en espacios de encuentro social donde se valore y respete la diversidad de cada individuo, forma también parte de la concepción que tenemos sobre calidad

educacional. El objetivo de nuestra educación debe ser que todos nuestros estudiantes obtengan los aprendizajes necesarios para construir sus proyectos de vida, cumplir sus sueños y ser un aporte a la sociedad desde los distintos ámbitos que ellos elijan (p.5).

Sobre la base de estas concepciones y definiciones, 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, sino que tal como lo describe Román (2013) ésta se considera como:

Un espacio pedagógico, social y cultural que permite el ingreso y participación plena e igualitaria de los estudiantes a la sociedad. Es también, aquella que ofrece aprendizajes significativos, así como la formación ciudadana relevante e igualitaria, que asumiendo las diferencias de sus estudiantes, lo hace en ambientes protegidos, cálidos, desafiantes, participativos, inclusivos, de respeto y tolerantes (p.34).

Por tanto, desde la perspectiva que asume este trabajo, la escuela 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, proyecta una mirada hacia el porvenir, teniendo por ello, un carácter trascendente⁷ y guiada hacia la formación integral de sus estudiantes, 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 democrática⁸, 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, p.95), partiendo de la base que toda <<democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente un modo de vivir asociado, de experiencia comunicada juntamente>> (Dewey, 1998, p.82).

En este sentido, se comparte la postura de Escotet (2012), quien afirma que precisamente tal aspiración hacia la integralidad es lo que realmente identifica y da sentido al

⁷ Sobre la base de tal trascendencia, el maestro pastor desarrolla y se instala en la vereda opuesta a la concepciones imperantes en el tiempo presente, según las cuales las relaciones humanas se caracterizan por su brevedad, manteniéndose <<no por su expectativa de duración, sino paradójicamente, por su precariedad y su incierto futuro, impidiendo la condensación de relaciones genuinas, es decir, duraderas y abarcadoras>> (Bauman, 2003, pp.210-212).

⁸ Una de las exigencias que emana de esta cohabitación y que está en directa relación con la actividad educativa, consiste en concebir un tipo de enseñanza que permita a los sujetos <<explicar de manera inteligible las demandas sociales a los demás, de hacer entender los propios deseos y la justificación de ellos>> (Savater, 2006, p.28).

quehacer de los establecimientos educativos y este ideal es lo que le diferencia de los <<centros de entrenamiento>>, los cuales <<se concentran únicamente en la enseñanza de destrezas y capacidades, mientras que la escuela sin descuidar esto, se interesa también por el aprendizaje social y cultural y en el crecimiento de la persona, no en soledad, sino en constructiva compañía>> (pp.17-18).

Como lo resume con agudeza Schmelkes (2009) en su texto:

Se precisa de una educación que enseñe a pensar, a criticar, a proponer; que aliente el pensamiento científico y la capacidad para el desarrollo tecnológico. Pero también se requiere de una educación que forme para la participación democrática. Se necesita una educación que forme seres humanos respetuosos de los otros y del medio ambiente, que valoren nuestra diversidad. Se necesita una educación que forje seres humanos socialmente responsables y solidarios, intolerantes a la injusticia, creativos y transformadores (p.48). (El subrayado no se encuentra en el texto original).

Guiados por este anhelo de formación humana, vale la pena recordar la sentencia que expone Rousseau (1895) en su escrito, dirigida a todos quienes ejercen labores educativas y dentro de éstas, ciertamente a quienes *son* profesores/as: <<hombres, sed humanos, tal es vuestro primer deber; sedlo con todos los estados, con todas las edades, con todo cuanto es propio del hombre, pues ¿qué saber tendréis fuera de la humanidad?>> (p.70).

En síntesis, en esta arquitectura conceptual⁹, se ubica la figura del profesor pastor.

⁹ 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. Por lo tanto - tal como lo entiende la gramática española - al utilizar el masculino genérico, éste simboliza e incluye a hombres y mujeres en igual medida.

Objetivos y preguntas de la tesis doctoral

Desde estas coordenadas en las que se asumen los retos y las demandas que proceden tanto de las agendas institucionales y gubernamentales, como de las propias comunidades educativas, las cuales progresivamente van incrementando sus niveles de influencia 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 hacia los estudiantes.

Tal como se analiza más adelante y de manera acabada, el término <<acompañamiento educativo>> 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.

El objetivo general de esta tesis 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 precisos, la presente tesis 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.

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) Examinar la pertinencia de la figura pedagógica del profesor pastor, dentro del contexto de cambios de las políticas educativas en Chile, enfatizando aquellas aplicadas en el nivel medio.

Con respecto a las preguntas que guían la presente tesis doctoral, éstas son:

- ¿Qué es el profesor pastor?
- ¿Cómo se define al profesor pastor en contextos educativos tecnocráticos, marcados por la globalización y las prácticas de mercado?
- ¿Cuál es su especificidad y cómo se distingue del maestro tutor y del docente mentor?
- ¿Cómo se aplica la concepción del profesor pastor en las prácticas pedagógicas que los docentes despliegan en el aula?
- ¿Qué grado de importancia tiene para los propios docentes, la temática del acompañamiento escolar dentro de sus prácticas?

¿Qué tipo de formación inicial y permanente han recibido los profesores para desarrollar procesos de acompañamiento escolar? transformaciones.

Como se detalla más adelante, este trabajo está formado por dos grandes partes complementarias entre sí: una teórica, que utiliza un enfoque político sociocrítico y otra que da cuenta de la investigación de campo, basada en grupos focales con estudiantes y docentes y entrevistas semiestructuradas a directores o miembros de los equipos directivos de siete escuelas ubicadas en la región metropolitana de Santiago de Chile.

Paradigma, enfoque y metodología

Este tesis doctoral se enmarca dentro del paradigma cualitativo, el cual 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), centrándose en el estudio <<de los fenómenos en su contexto, desde la vivencia, sentido o interpretación de la persona y las complejidades de los fenómenos que percibe>> (Troncoso & Amaya, 2017, p.329), pues se tiene como punto de partida que la realidad en la que habita el sujeto no es una cuestión objetiva y por tanto, separada de él, sino por el contrario: tal realidad se va construyendo en base a <<significados y símbolos, lo que implica la búsqueda y el deseo de esta construcción y de sus significados>> (Chárriez, 2012, p.51). En otros términos: <<siempre es importante tener en mente que la investigación cualitativa no está en búsqueda de la “realidad”, sino de descripciones vívidas que van más allá de un caso y que ofrecen explicaciones que pueden dar luz a muchos otros>> (Corbin, 2016, p.53).

En adición a lo anterior, cabe agregar que el paradigma cualitativo, <<busca conocer con profundidad las necesidades, intereses y preocupaciones de los sujetos, utilizando básicamente las palabras y no los números, para comunicar los hallazgos>> (Ivankovich & Araya, 2011, p.547), dada su sustancial especificidad, pues el ser humano:

No es un dato, sino un proceso, y que las “leyes” que tienen que ver con él, no pueden ser válidas en cualquier contexto e intemporales, sino que el hombre es un animal no programado y en esto es radicalmente diferente de los animales no humanos (Ferrarotti, 2007, p.21).

Además, 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, tal como se argumenta en la primera parte - se encuentra atravesada por profundas transformaciones.

Se concuerda con la postura de Bogdan & Knopp (1994), quienes afirman que es necesario y adecuado aplicar este paradigma cualitativo a la actividad pedagógica, en virtud que cuando empieza a ser incorporado en la formación de los profesores, ellos - al concebir la escuela como un todo - se convierten en observadores más atentos y críticos, analizando y evaluando de manera permanente sus prácticas docentes y las de sus pares, con el fin de avanzar en el perfeccionamiento de tales, <<transformándose así en efectivos agentes de cambio en las organizaciones donde trabajan>> (p.284)¹⁰.

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 político sociocrítico, que implica problematizar frontalmente con las lógicas tecnocráticas y neoliberales dominantes en Chile, donde todo queda sometido al arbitrio y a las decisiones que adopten los intereses privados. Sobre la base de la centralidad y del papel irremplazable que tiene la educación, desde su rol de promotora en el crecimiento y desarrollo, cuando ella es puesta <<al servicio de intereses privados y grupos de poder la convierte en una herramienta de dominación, pero puesta en manos del pueblo y al servicio de la sociedad en su conjunto, es un arma emancipadora>> (Moya, Mendoza & López, 2016, p.101).

Uno de los elementos distintivos de esta clase de enfoque, está dado por la autorreflexión crítica en los procesos de conocimiento, la cual es fundamental para evaluar y desde aquí, abrirse a recorrer nuevos caminos, generando con ello los cambios sociales que

¹⁰Cita con traducción propia.

resulten necesarios para construir una sociedad más justa, inclusiva y menos desigual, superando de esta manera, concepciones y posturas basadas en verdades inamovibles, pues la mirada crítica <<rechaza aquella actitud ideológica e ideologizante que presume la existencia de una única verdad (Ortega, 2012, p.136).

El propósito de esta perspectiva, es 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 (De Sousa, 2003), obligando de paso al investigador a tomar una postura frente a los grandes temas que afectan a la sociedad, pues <<nunca un investigador en Política Educativa podrá situarse en o desde la neutralidad>> (Tello & Mainardes, 2012, p.6). El mismo Tello (2015), postula que es precisamente la preocupación por la realidad y con el fin de entenderla mejor, se hace necesario pensar y repensar la teoría, pues ésta permite comprender la realidad <<para poder intervenir sobre ella>> (p.241), subrayando que tal intervención tiene siempre un carácter político, en virtud que <<toda investigación es de naturaleza política, es otra manera de hacer política, al echar a andar conjunto de valores y posiciones sobre los temas o problemas que parecen relevantes. Ése también es uno de los significados de la política>> (Morales, 2015, p.235).

Derivado de lo anterior, y situados a un nivel de micropolítica, este trabajo incorpora la perspectiva que expresa Schon, denominada *reflexión sobre la acción*¹¹. Ella es <<pertinente>> (Ghiso, 2011, p.6) 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).

Dewey, por su parte, plantea que la acción reflexiva¹² y su influencia sobre el actuar del ejercicio docente, significa ir a contracorriente de las lógicas educativas que imperan en la

¹¹ Esta clase de reflexión es un ejercicio ulterior a aquello que se está realizando. Esta meditación no sucede mientras se desarrolla la acción propiamente tal, sino que ocurre después, con criterios evaluativos, con el fin de mejorar la siguiente acción pedagógica.

Esta perspectiva se distingue de la reflexión *en* la acción, la cual apunta a pensar en lo que se hace, mientras ella está en pleno proceso de realización (Schon, 1987).

¹² Para este autor, tal acción reflexiva, implica una apertura y un rol mucho más protagónico en el actuar del maestro para adentrarse, en la solución de las dificultades, por caminos nuevos, desarrollando estrategias que superen los procedimientos tradicionales.

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, a meditar y evaluar si las prácticas y procedimientos que han desarrollado los maestros <<se han hecho de manera adecuada y correctamente o de la mejor manera posible>> (Van Manen, 1998, p.31) dentro de 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. Por tanto, se <<requiere el compromiso de todos o una mayoría de los miembros para analizar reflexiva y cooperativamente donde se está, por qué y cómo se ha llegado, valorar los logros y necesidades y determinar qué cosas pueden hacerse mejor>> (Bolívar, 2016, p.299). 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 el ejercicio de los profesores.

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 y en muchas ocasiones, sus comentarios y proceder y acciones, se convierten en pautas y guías de conducta para niños y jóvenes (Tiana, 2011).

Corroborando este planteamiento, García (2007) expone que se puede comprobar, acudiendo a la propia experiencia personal como estudiante, pues al final:

Se recuerda menos *lo que* se ha aprendido, que el *cómo* y *con quién* se ha hecho; por eso el profesor debe estar convencido que ni una palabra, ni un gesto se pierden, aunque no pueda contemplar los frutos de su trabajo de manera inmediata (p.124).

Este trabajo es tributario también, de la concepción del profesor Nóvoa, en orden a valorar y evaluar el propio trabajo docente, superando así 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

Esta concepción, difiere de la acción rutinaria, la cual se caracteriza por la costumbre, y el acatamiento indiscutido de las instrucciones que emana y establece la autoridad. Aquí, evidentemente, hay un temor al cambio y a problematizar las prácticas y las estructuras (Dewey, 1989).

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 de este modo, 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 con el fin de <<comprender, intervenir, transformar y construir conocimiento>> (Cisternas, 2011, p.133) en beneficio de sus propias prácticas educativas, lo cual necesariamente implica <<un desarrollo crítico en la autonomía de los juicios y supone mayores niveles de profesionalismo>> (Stenhouse, 1996; citado por Abero et al., 2015, p.40).

Empero, esta perspectiva pedagógica <<crítica y reflexiva sobre la praxis docente>>, se ve asfixiada por los apuros¹³, 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>> (Nóvoa, 1999, p.105), lo cual se ve profundizado por las actuales corrientes de pensamiento, donde <<en general, los profesores no están acostumbrados a aprender colectivamente, es decir, a escuchar, reflexionar, opinar, ceder y repensar>> (City et al., 2009, citado por Azíz, 2017, p.8).

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, avanzando hacia saberes que son el corolario de la reflexión, respecto de lo que se ha hecho (Casassus 2009).

Con el mismo sentido crítico descrito precedentemente, respecto de la realidad educativa actual, Katzkowicz & Macedo (2005) afirman que:

La necesaria reflexión para optimizar la formación docente se ha postergado, más preocupada y ocupada por acumular asignaturas y contenidos a los currículos existentes que por descubrir los caminos necesarios para incentivar en los alumnos la curiosidad para transitar por los trayectos que les permitan relacionarse y apropiarse de los saberes

¹³ Tales prisas (y con ello, la dificultad para alcanzar la condición de <<profesional reflexivo>>) se ven corroboradas con las propias opiniones y percepciones de los docentes acerca de su trabajo. Ello se ve reflejado, por ejemplo, en los datos del Tercer censo docente (MINEDUC, 2016b), según el cual la <<falta de tiempo para la reflexión con los pares>> es el primer obstáculo que mencionan los profesores encuestados para evaluar y analizar su actuar educativo.

que son considerados valiosos, o por formar a los docentes para generar estas situaciones (p.102).

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 profesor repita un tipo de ejercicio docente, que se encuentra desfasado respecto a los tiempos que corren.

Desafortunadamente, la educación chilena no ha escapado a esta visión tecnocrática. Esta ascendencia se ve expresada por ejemplo en <<el énfasis desmedido por las pruebas estandarizadas>> (Educación 2020, 2013, p.2) y la permanente asociación entre los elementos propios que proceden del ámbito pedagógico y <<el uso de técnicas e instrumentos que proporcionan resultados precisos, inminentes y objetivos>> (Muñoz, 2015, pp.212-213), derivando de esta forma en el uso de conceptos tales como ranking, puntajes, mercados educativos, índices comparables, entre otros, que provienen de la economía neoliberal, constituyen un signo indesmentible que esta ciencia ha excedido sus propios límites y por lo tanto, su lenguaje, nomenclaturas y concepciones acerca del ser humano, han terminado por <<invadir> y <<dominar>> otros saberes.

Una prueba de lo aserto, lo expone Giroux (1997), quien afirma que la enseñanza escolar, guarecida tras un discurso gerencial y administrativo, ha adoptado el discurso de la objetividad, como una manera de doblegar las preocupaciones referidas a la comprensión y el análisis de los fenómenos. Ello explica que en la actualidad predomine un estilo pedagógico que acentúa los aspectos técnicos y la pasividad. Así, expone gráficamente que a los estudiantes ya no se les incentiva <<a “leer” críticamente el mundo, sino en ayudarlos a “dominar” los instrumentos de lectura>> (p.40). Asimismo, otro efecto de esta mirada tecnocrática, emerge al examinar la pobre valoración de los conceptos <<pausa>> y <<reflexión>>, como factores que permiten detener la actividad y evaluar sobre lo obrado. Ambos términos se instalan como colisionantes ante esta perspectiva, puesto que de ellos no se obtiene nada palpable y sus resultados de ninguna manera son instantáneos, sino que sus frutos se ven *a posteriori*.

En este plano, conviene mencionar el aporte de Poggi (2012), quien asigna a esta pausa <<un valor incalculable en la calidad de lo elaborado, ya que ella significa la preparación del terreno, tanto para digerir y elaborar lo hecho, como para limpiar y dejar “despejado” para ingresar la nueva información y permitir la comprensión>> (p.409).

Frente a este cuadro, la educación y puntualmente la práctica pedagógica, no puede permanecer silente y precisa enseñarle a las nuevas generaciones que no hay argumentos sólidos para sostener que hay ciencias mejores o superiores a otras, sino que todas se encuentran en igualdad de condiciones y cada una, desde su sector (con sus métodos, limitaciones y fortalezas) efectúa los aportes necesarios para colaborar en la tarea de estudiar y comprender al ser humano.

Lo anterior no significa, de ninguna manera, que se postule una actividad pedagógica que ignore o margine la búsqueda de resultados cuantificables. El problema surge cuando en nombre de tal consecución, los procesos y las otras dimensiones que debe atender la acción educativa son descuidadas o lisa y llanamente relegadas, pues tal como se ha irá planteando a lo largo de este escrito, el objetivo que guía a toda actividad educativa es la formación integral (racional y emocional, personal y social, etcétera) de los estudiantes.

Sobre esta base, 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.

El paradigma cualitativo es útil y pertinente para este trabajo, en la medida que éste pretende relevar el ámbito de la reflexividad de las prácticas que los docentes despliegan en el espacio escolar. En otros términos, lo que se postula es revisar y consecuentemente, repensar las actuaciones docentes, estableciendo la noción de acompañamiento escolar como uno de sus ejes estructurantes, y sobre esta base, presentar esta nueva figura pedagógica, a saber, el profesor pastor. Asimismo, el paradigma cualitativo es acorde con los propósitos de esta tesis, en la medida que éste <<se puede usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales>> (Strauss & Corbin, 2002, pp.20-21).

Igualmente, se ha escogido el enfoque sociocrítico, en virtud que éste tiene como uno de sus elementos distintivos la problematización y el análisis respecto de los procesos de conocimiento y de la realidad circundante, permitiendo que tales críticas se conviertan en condición de posibilidad para alterar aquellas estructuras injustas sobre las que se erige aquella realidad, pues justamente uno de sus objetivos centrales consiste en <<promover las transformaciones sociales, fundamentado su postura en la crítica social, con un marcado carácter autorreflexivo>> (Alvarado & García, 2008, p.190). Además, por esta vía, se hace frente a todos aquellos discursos que plantean verdades únicas y por lo mismo, inmutables. Así, el derecho a discrepar se convierte en un efectivo caldo de cultivo para estudiar detenidamente los consensos a los cuales los grupos dirigentes han ido arribando, entendiendo que tales consensos, pese a todos sus beneficios, corren el serio riesgo de convertirse en óbices para los cambios, porque pueden fosilizar la realidad o su equivalente, esto es, naturalizarla.

Sobre la base de este enfoque, no es posible situarse desde una condición de neutralidad, sino por el contrario, es preciso adoptar posiciones, tal como lo sentencia Espinoza (2015):

Una alternativa a esta perspectiva ha sido provista por los teóricos críticos (Prunty, 1985; Taylor, et. al., 1997; Torres, 1995), quienes proponen que los análisis de políticas educativas deberían identificar las fuentes de dominación, represión y explotación que son legitimadas por la política educativa. Además, los analistas de política educativa que emplean el enfoque de la teoría crítica (Prunty, 1984, 1985; Torres, 1995) deberían asumir un rol reivindicativo posicionándose de este modo con grupos oprimidos, como la clase trabajadora, los pobres, las minorías étnicas y raciales, y las mujeres (p.152).

La primacía del paradigma cualitativo que se utiliza en esta investigación, el cual apunta consiguientemente hacia el análisis cualitativo de los datos, no impide en modo alguno, integrar información de índole cuantitativa y por ello, la metodología que aquí se emplea, tiene un carácter mixto, la cual se caracteriza por <<recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio, para así responder a un planteamiento del problema o para responder a las preguntas de investigación>> (Muñoz, 2013, p. 219), con el fin de lograr <<un nivel de comprensión del objeto investigativo más cercano a la complejidad de fenómeno (Núñez, 2017, p. 634).

El uso de esta metodología mixta, se explica porque en varios momentos a lo largo del trabajo, la información recogida, se someterá y examinará desde una perspectiva cuantitativa, puesto que se está bajo la convicción que la combinación de narraciones, verbalizaciones y cifras (Pereira, 2011), le otorgan especialmente a estas últimas, mayores niveles de sentido y profundidad, viéndose por tanto, enriquecida la globalidad de la tesis, pues al fin y al cabo, se alcanza una mirada complementaria entre los datos numéricos y cómo éstos son vividos y experimentados por los diferentes actores.

Respecto del desarrollo de la tesis propiamente tal, este trabajo se concentra en examinar y analizar 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 educativo>> a 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.

Este trabajo 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, como se ha argumentado, ello no es así. Sólo indirectamente el gran pensador galo, 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, con el fin de ir alcanzando progresivamente mayores niveles de claridad respecto de qué implica el acompañamiento y consecuentemente, qué es posible esperar y exigir de él.

Como consecuencia de lo afirmado previamente, esta tesis 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.

A modo de síntesis de lo que se expone precedentemente, la presente tesis doctoral 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 forman la comunidad educativa.

Organización de la tesis doctoral

Esta tesis se divide en dos grandes partes:

En la primera, se establece todo el entramado y el armazón teórico sobre el cual se sustenta la nueva figura pedagógica que se presenta propone en estas líneas: el profesor pastor. A su vez, ésta se encuentra conformada por cuatro capítulos.

En el capítulo número 1, se realiza una descripción contextual, que permite comprender cuál es el entorno, abordando una serie de temáticas sociales y analizando de manera exhaustiva una variedad de políticas educativas, las cuales apuntan a explicar por una parte, el ambiente que rodea la emergencia del concepto profesor pastor y por otra, las demandas a las cuales esta figura pedagógica pretende responder.

En el número 2, se exponen los rudimentos educativos y filosóficos del concepto <<acompañamiento>>, que referido al actuar docente y sus prácticas tiene un carácter <<pedagógico o educativo>>¹⁴ del cual beben y se nutren tutores, mentores y pastores. Pese a compartir este tronco común, cada uno de los mencionados, moldea y ejerce su acompañamiento de un modo específico y por tanto, peculiar. Por lo tanto, se precisa elucidar

¹⁴ Para efectos del trabajo, y con el fin de no repetir de manera innecesaria el concepto <<acompañamiento educativo o pedagógico al escolar>>, éste será nombrado durante el desarrollo del trabajo, simplemente como <<acompañamiento escolar>>.

y exponer claramente los factores constitutivos y las características peculiares de cada una de las categorías docentes precedentemente detalladas. Ello es lo que precisamente se efectúa en los siguientes apartados.

Sobre la base de lo expuesto, en el número 3, se abordan y analizan en profundidad dos de estas figuras pedagógicas: el tutor y el mentor. En el 4, en tanto, se examinan todos los elementos constitutivos que singularizan la categoría pedagógica que aspira a presentar esta tesis doctoral: el profesor pastor y cómo desde ella, se pueden moldear y delinear las prácticas pedagógicas de los docentes.

En el plano comparativo entre tutores, pastores y mentores, cabe mencionar que los dos primeros centran su actuar en estudiantes de escuelas primarias y secundarias (focalizándose el presente trabajo, en este nivel medio de enseñanza). Los mentores, en cambio, si bien realizan un acompañamiento de índole educativo, éste se concentra en estudiantes universitarios que efectúan su práctica docente en un determinado centro educativo o bien, en aquellos maestros que - culminada su formación inicial en la universidad - ingresan por primera vez a un establecimiento a desempeñar su tarea pedagógica. Por tanto, los objetivos y las edades (y consiguientemente) los niveles de madurez y preocupaciones sobre los cuales se despliega la tarea del acompañamiento educativo, hacen que - comparándolos - éste resulte más próximo entre tutores y pastores, y más distante respecto de aquel que desempeñan los mentores.

La segunda parte, denominada <<trabajo de campo>>, correlativamente se desarrolla en el capítulo 5, donde se detalla todo lo relativo a la metodología, las herramientas utilizadas y los resultados que arrojó la investigación efectuada en los centros educativos, en relación a la relevancia del acompañamiento educativo que efectúan los profesores a los estudiantes y la pertinencia de moldear las prácticas pedagógicas de los docentes en el espacio áulico, según las singularidades de la categoría magisterial que se presenta en este trabajo: el profesor pastor, resaltando los alcances, desafíos y potencialidades que encierra esta nueva categoría pedagógica.

Finalmente, se establecen las conclusiones generales a las que es posible arribar, haciendo dialogar las partes precedentes entre sí y las líneas futuras de trabajo que se abren para continuar y profundizar acerca de la figura docente propuesta en esta tesis doctoral, los cuales - dada la novedad que comporta la figura del profesor pastor - resultan ser eminentemente provisorios, proponiéndose en tal sentido, algunos caminos de desarrollo empírico y teórico con el objetivo de continuar ahondando aquello que se está concluyendo en

estas líneas, aunque la verdad, se asiste a un proceso que recién está germinando, con todos los desafíos y oportunidades que esto supone.

Tras ello, se realiza una enumeración detallada, tanto de las referencias bibliográficas, como del material anexo que se ha utilizado en la confección de esta tesis doctoral.

CAPÍTULO UNO:

Contextualización del sistema educativo chileno

<<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).

Este capítulo tiene por finalidad presentar los elementos constitutivos y característicos del sistema educativo chileno, con el fin de otorgarle valor y justificar la figura del profesor pastor que se propone en esta tesis - y junto a ello, el modo distintivo de ejercer su práctica pedagógica - en razón que esta nueva categoría docente se inserta dentro de las coordenadas establecidas por este modelo.

La sociedad chilena se encuentra atravesando por un proceso de cambios que abarcan diversas dimensiones. Un buen epítome acerca de estas transformaciones, lo entrega la educación. Ello surge por el convencimiento de los distintos actores y colectivos sociales - desde hace más de una década - que una educación de calidad es una llave irremplazable para curar una herida que lacera al pequeño y largo país sudamericano: su inequitativa distribución del ingreso y derivado de ésta, una segregación que ha ido permeando a la sociedad en su conjunto, con las consiguientes redes de poder y privilegios que se van tejiendo y reproduciendo en las manos de unos pocos.

Desafortunadamente, el sistema educativo imperante en Chile, por su actual composición y características, no sólo no ha podido escapar de esta segregación; sino muy por el contrario, ha contribuido a su agudización y peor aún, a su perpetuación, como se ve comprobado al revisar y estudiar la temática del abandono escolar, la cual afecta - fundamentalmente - a los jóvenes chilenos más pobres de país.

Como un modo de superar la segregación y la uniformidad que ella encierra, se han hecho una serie de esfuerzos por parte de las autoridades gubernamentales para implementar una serie de políticas educativas - condensadas en diferentes iniciativas legales - que apuntan precisamente a <<generar las condiciones administrativas y regulatorias que permitan debilitar en parte la dinámica segregadora del mercado educativo>> (Rojas & Armijo, 2016, p.2), convirtiendo de este modo, al aula en un lugar de encuentro y por lo tanto, donde puedan convivir y conocerse niños y jóvenes de distintas procedencias, con diferentes códigos sociales y culturales, y ciertamente, con una diversidad de talentos.

Para dar cuenta de lo anterior, en este capítulo se analizan los cuerpos legales que no sólo evidencian aquellas transformaciones mencionadas precedentemente, sino además, apuntan a alcanzar este último fin: convertir el aula en un lugar marcado por la diversidad, la cual se encuentra <<íntimamente relacionada con el propósito de la educación>> (UNESCO, 2019, p.84).

1.1 La educación: uno de los rostros palpables de una sociedad chilena 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 2014-2018¹⁵), 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). Igualmente, se ponen en tela de juicio las bases sobre las cuales se sustenta el modelo económico-social dominante en Chile. En ese plano, por ejemplo, se analizan y discuten, el modelo previsional - basado en la capitalización individual - de los trabajadores/as chilenos/as, las reglas que regulan el mercado laboral (ambas cuestiones ideadas e implementadas en el mismo gobierno dictatorial) y el mejoramiento del sistema de salud público, el cual pese a su masividad, se ubica en una condición muy inferior, respecto de su par privado, entre otras cuestiones.

¹⁵ En Chile, la Constitución de 1980 impide la reelección inmediata de los presidentes de la República.

Uno de los elementos más visibles de estas transformaciones basales que experimenta la sociedad chilena, se ubica en el ámbito de la educación, dado que se asiste a la certeza que ella no sólo es valiosa por sí misma, sino también <<porque ella es la base para una sociedad más justa, democrática y participativa>> (Educación 2020, 2013, p.3).

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”¹⁶, en la cual los estudiantes (secundarios y de estudios superiores) reclaman en las calles 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 hay una mayor preocupación por la calidad de la educación, convirtiéndose de esta forma 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.

Cabe destacar que la educación ha experimentado hondos cambios desde las protestas y manifestaciones del 2006. Algunas de estas variaciones se ven plasmadas en distintas políticas educativas, como por ejemplo, la aprobación de la ley 21.091 en el año 2018, que consagra la gratuidad universitaria garantizando el costo cero de la educación universitaria para el 60% de la población más vulnerable económicamente (y desde aquí iniciando un proceso escalonado con miras a la gratuidad universal), reemplazando por esta vía, el sistema de créditos para la educación superior con bajas tasas de interés, 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.

Es preciso subrayar las repercusiones que se originan tras los conceptos de <<crédito>> para pagar los estudios terciarios y <<gratuidad>>, las cuales no sólo aluden a aspectos puramente económicos, sino que en el fondo, manifiestan la transformación paradigmática bajo la cual se comprende la acción educativa: la transición desde una educación que se concibe como un <<bien de consumo>> (por tanto, entendida como un <<producto>> y por ello, concebida en términos de oportunidad de negocio, siendo regida por lo mismo, por los criterios

¹⁶ Las referencias a estas aves marinas para <<designar a los estudiantes en Chile, se explica sobre la base del uniforme tradicional que ellos utilizan. Éste consiste en un pantalón azul con una camisa blanca o celeste, asemejándose así, en muchas ocasiones, a un pingüino>> (Santa Cruz, 2016, p.22).

mercantiles y transables de oferta y demanda) y como tal, subordinada <<al poder adquisitivo del núcleo familiar, de sus capacidades materiales y de los méritos restrictamente individuales, imperando siempre el principio de competencia>> (Collao, 2017, p.16) hasta una que se comprende como <<un derecho social>>, garantizada por el Estado a través de su gratuidad, lo cual revela y conecta con un principio de equidad hacia los ciudadanos, en virtud que aquellos que poseen recursos económicos <<no pueden usarlos para recibir una Educación formal de mejor calidad que quienes no los tienen>> (Atria, 2014, p.150).

Tal proceso alcanza su punto más alto en diciembre de 1980, cuando se publica 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, redundarían en una mejor calidad de los servicios ofrecidos y una mayor multiplicidad de ofertas académicas.

El establecimiento del citado cuerpo legal - en pleno régimen militar - produce una transformación radical en el sistema educacional chileno, en razón que implica a grandes rasgos, <<el cambio del sistema de financiamiento de la educación pública en todos los niveles, así como el sistema de contrato y dependencia de los profesores, cristalización del principio de subsidiariedad del Estado>> (Oliva, 2008, p.211), el cual <<consiste en el postulado que el Estado se desliga de la función de administrar y financiar directamente los principales servicios públicos, pasando su gestión a administradores privados>> (Cisterna, 2007, p.44).

En otros términos, se abandona <<el modelo de provisión estatal que había caracterizado a la educación chilena, y se adopta uno, regulado principalmente por el mercado (Benavente & Álvarez, 2002; citados por Arancibia & Trigueros, 2018, p.2). Esta variación, se inscribe dentro de la <<constitución de un nuevo orden neoliberal, inspirado por las ideas de Von Hayeck y Friedman, inspiradores intelectuales del proyecto capitalista impulsado por la dictadura chilena >> (Oliva, 2008, ídem).

En concreto, el principio de subsidiariedad aplicado a la educación, se traduce en la <<municipalización>> de ésta y como se menciona más adelante, se encuentra en vías de término, tras los últimos cambios en las normativas legales. Tal municipalización, consiste en que el Ministerio de Educación deja de financiar directamente el servicio educativo, sustituyéndolo por un financiamiento indirecto a través de la <<unidad de subvención escolar>> (o vouchers), que en lo sustancial, significa que la entrega de dineros se encuentra determinada por la asistencia diaria de los escolares (Cisterna, 2007).

En este plano resulta interesante observar que Chile:

Entrega vouchers a estudiantes que asisten a establecimientos públicos y privados dependientes del Estado (subvencionados) tanto en educación primaria, como secundaria. Del resto de los países miembros de la OECD, sólo España, Polonia, Nueva Zelanda, Alemania y Francia usan un sistema de vouchers para la enseñanza primaria y secundaria (González, 2017, p.71).

Es necesario además, señalar que durante el primer 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.

Otra política educativa donde se manifiestan las profundas transformaciones que vive Chile en el ámbito de la educación, es la aplicación - en los niveles primarios y secundarios - de la ley 20.845 del 29 de mayo de 2015, llamada <<Ley de Inclusión Escolar>> (LIE) - que en sus aspectos medulares - tiene entre sus objetivos:

Terminar el lucro con recursos públicos y el financiamiento compartido y superar toda forma de selección de alumnos en establecimientos educacionales, además del mejoramiento de la formación inicial a través de la nueva carrera docente y una nueva institucionalidad para la educación pública>> (Queupil, Durán, 2018, p.112).

En palabras simples, este cuerpo legal <<intenta hacerse cargo de la segregación en el sistema educativo, implementando mecanismos para corregirla>> (González, 2017, p.49), frenando la exigencia de 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, en razón que <<segrega a las familias en función de su capacidad de pago, limitando así su libertad de elección>> (Mensaje presidencial nº 131/362, 2014, p.8).

Es decir, se está frente al convencimiento que los incentivos que han primado en el sistema educativo, fueron diseñados para construir un sistema orientado <<a operar con principios de mercado, los cuales tienden a reproducir las desigualdades preexistentes en el país y de esta forma, mecanismos como el copago y la selección contribuyeron de manera importante a generar este escenario>> (González, 2017, p.56), siendo necesario por tanto, la supresión de tales dispositivos. Ello se ve reflejado a través de la citada LIE.

Tras la promulgación de este cuerpo legal, cabe destacar que él tuvo importantes y directas repercusiones en dos ámbitos:

- En lo relativo a la naturaleza jurídica de los establecimientos particulares subvencionados: en razón que las entidades que tenían fines de lucro debían <<realizar los trámites correspondientes para convertirse en instituciones sin fines de lucro>> (MINEDUC, 2017a, p.12), acogándose a esta figura un porcentaje significativo de este tipo de escuelas: <<39,25% de todos los establecimientos particulares subvencionados>> (ídem).

- Respecto del fin de la selección: dado que, de manera escalonada a lo largo del país, se ha ido implementando un sistema, que consiste en que los establecimientos que reciben subvención del Estado, deben aceptar a todos los postulantes, si disponen de vacantes (excluyéndose de este grupo por tanto, las escuelas especiales, centros de educación para adultos y los establecimientos particulares pagados). Sólo de no haber cupos suficientes, deberán usar un sistema aleatorio que asegure que no habrá selección arbitraria (socioeconómica o de otra índole), debiendo dar preferencia en este proceso a los postulantes que tengan hermanos ya matriculados en el establecimiento y a los hijos de los trabajadores del colegio al que se postula, entre otros criterios.

En resumen, el nuevo sistema de postulación y admisión, <<establece un único sistema común para todos los establecimientos que reciben aportes estatales (con excepción de los liceos de alto rendimiento, ya sean académicos, deportivos o artísticos) terminando así con cualquier tipo de discrecionalidad en el proceso de admisión>> (Eyzaguirre, 2016, p.3).

Una evaluación preliminar de este sistema, indica que en el año 2016:

3107 estudiantes (un 86,6% del total de postulantes), fueron admitidos en alguna de sus preferencias en las distintas partes del sistema. De ellos, 2284 (un 73,5%) fueron asignados a su primera preferencia y 526 (un 16,9%) a la segunda; un 6% del total fue asignado a una escuela cerca de su domicilio y sólo un 7% quedó sin asignación en el proceso regular, el cual es un resultado similar a los observados en Nueva York, cuando el sistema fue implementado en dicha ciudad (MINEDUC, 2017a, p.13).

Una buena mirada de síntesis respecto de los objetivos y las singularidades de las políticas educativas, implementadas durante la última década, se cristaliza en la ley 21.040, publicada casi a fines del año 2017, con la cual se crea el Sistema de Educación Pública. Por ejemplo, en ella se destaca el importante rol social que tiene la educación, concibiéndola como una herramienta que debe lograr contrarrestar <<las desigualdades de origen o condición de los estudiantes>> (artículo 5º). Asimismo, se hace evidente que el quehacer educativo no se

restringe únicamente a la entrega de contenidos por parte de un profesor. Por el contrario, se establece que entre los fines de la educación, resultan imprescindibles <<el estímulo y el desarrollo de la creatividad, la capacidad crítica, la participación ciudadana y los valores democráticos>> (artículo 2º).

Derivado de lo anterior, se comprende el aula como una instancia irremplazable en lo relativo a una formación ciudadana, atenta a su entorno y marcada por la heterogeneidad, la cual precisa ser promovida y enseñada desde la cotidianidad de la convivencia al interior de la sala de clases.

En este plano, se plantea que el ámbito académico debe:

Asegurar especialmente el respeto por la libertad de conciencia, garantizando su condición de ser un espacio de convivencia abierto a todos los cultos y creencias religiosas, fomentando la convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable, promoviendo el cuidado y respeto por el medio ambiente y el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos (artículo 5º, letra f).

1.2. Radiografía al sistema educativo chileno

En Chile, la educación obligatoria incluye actualmente un año de jardín infantil, ocho años de educación básica y cuatro de media. Asimismo, <<el sistema escolar se basa en la libertad de enseñanza de las escuelas y en la libertad de elección de las familias>> (Bellei, 2004, p.13). Desafortunadamente, esta libertad de enseñanza ha sido empleada de manera mayoritaria <<por los establecimientos particulares pagados y subvencionados>> (Queupil & Durán, 2018, p.115), convirtiéndose así en una herramienta que ha contribuido a la agudización de las dinámicas de exclusión, en la medida que <<ella ha sido utilizada para seleccionar a los estudiantes ya sea por motivos económicos, religiosos, e incluso, por apariencia personal>> (ídem).

Concretamente, éste se organiza en tres niveles: preescolar, básica (o primaria) y media (o secundaria), tal como lo muestra la siguiente tabla. Como ya se ha señalado, este trabajo se centra en la última etapa de la enseñanza mencionada.

Tabla número 1: educación obligatoria en Chile.

Jardín infantil	Educación básica (1º a 8º)	Educación media (1º a 4º)
5 años	6 - 13 años	14 a 17 años

Fuente: Josephson, Francis & Jayaram, 2018, p.64.

En relación a las sustantivas modificaciones que ha ido experimentando la temática educativa en estos últimos años, cabe destacar - a nivel parvulario - la promulgación de la ley 20.832, que establece mayores exigencias en términos de estructura física, condiciones sanitarias y ambientales para permitir la instalación y el funcionamiento de establecimientos parvularios. Como prueba de la mayor atención que se está dedicando a la educación que reciben los párvulos, han aumentado de manera significativa los recursos destinados a este segmento. En tal sentido, el MINEDUC, (2017a) sostiene que: <<el gasto total chileno en este nivel llega al 1,1% del PIB, una proporción mayor que el promedio de los países OECD que alcanza al 0,8 del PIB>> (p.7).

En términos administrativos, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), es la entidad responsable de desarrollar la política educativa, estableciendo niveles de desempeño, el establecimiento de los planes de estudio y el financiamiento de las escuelas municipales y las particulares subvencionadas. Varias entidades independientes son coordinadas por el MINEDUC y tienen como objetivo, asegurar el cumplimiento de la reglamentación, la supervisión en cuanto al uso de recursos en las escuelas y la evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes. Igualmente, de acuerdo a las políticas de descentralización promovidas por el Estado, cada una de las 16 regiones en las cuales está dividida administrativamente el país, cuenta con una Secretaría Ministerial de Educación (SEREMI de Educación), que representa al MINEDUC (Josephson, Francis & Jayaram, 2018).

Como uno de los legados del régimen del general Pinochet - cuestión que se mantiene hasta el presente - dentro del sistema escolar se introdujo la figura de los establecimientos particulares subvencionados, lo cual <<formalizó el rol subsidiario del Estado en la provisión educacional, permitiendo la emergencia de tres subsistemas: el de administración municipal, el particular subvencionado y el particular pagado>> (boletín 12433-04, 2019). De acuerdo a esto, atendiendo al criterio de la titularidad o dependencia, es posible distinguir entre:

- **Municipales (con financiamiento estatal):** figura que se implementa en plena dictadura militar, bajo la cual cada una de las 345 municipalidades, administran las escuelas

pertenecientes a su comuna y que actualmente se encuentra en un proceso escalonado de extinción. Ello se explica porque en el año 2017, la presidenta Bachelet promulgó la ley 21.040 que crea los Servicios Locales de Educación (SLE), los cuales concretizan que la administración de los establecimientos educacionales retorna directa y completamente al Estado. Estos SLE, son las entidades responsables de la dirección y administración de estos centros educativos municipales. Además deben otorgar todo el apoyo técnico pedagógico para <<asesorar, apoyar y acompañar a directivos, docentes y asistentes de la educación en los establecimientos de su dependencia>> (MINEDUC, 2017a, p.14). Cabe destacar que la totalidad de estos establecimientos reciben financiamiento estatal.

- **Particulares subvencionados (equivalentes a las escuelas concertadas):**

<<referidos a los establecimientos que dependen de personas jurídicas o naturales>> (MINEDUC, 2015, p.4). El financiamiento de estos centros educativos es de carácter mixto (es decir, estatal y privado), aunque éste que proviene de los pagos que hacen las familias de los estudiantes, progresivamente irá desapareciendo, de acuerdo a las últimas modificaciones establecidas en la citada ley.

- **Particulares pagados:** <<referidos a los establecimientos que dependen de personas jurídicas o naturales>> (MINEDUC, 2015: ídem) cuyo financiamiento es totalmente privado, es decir cubierto por los padres de los estudiantes.

- Por último, se encuentran las instituciones educativas de **Corporación delegada**, referidas a los establecimientos que dependen de personas jurídicas de derecho privado, sin fines de lucro, vinculadas al mundo empresarial e industrial del país (MINEDUC, 2015:ídem).

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. El menor porcentaje, en tanto, recibe su educación en los colegios particulares pagados, como se expresa a continuación:

Tabla número 2: titularidad y porcentaje de los centros educativos donde estudian los escolares en Chile.

		N	%	% acumulado
Dependencia Administrativa	Municipal	1.273.530	35,9%	35,9%
	Particular Subvencionado	1.942.222	54,7%	90,6%
	Particular Pagado	288.964	8,1%	98,7%
	Corp.de adm. Delegada	46.121	1,3%	100,0%
	Total	3.550.837	100,0%	

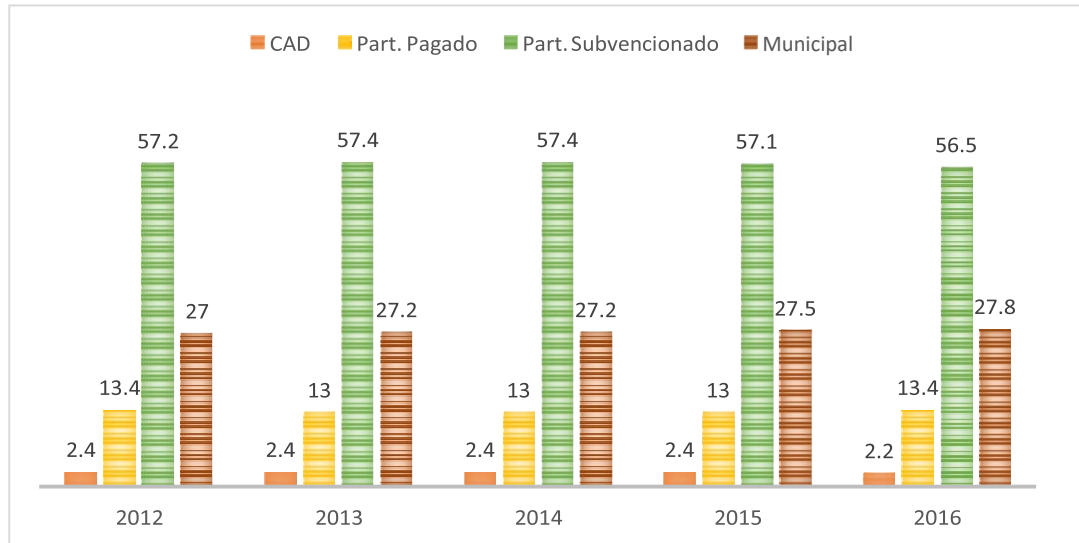
Fuente: Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2017b).

Puntualmente, respecto de la educación secundaria en Chile, en el año 2016 se registraron 2.947 establecimientos (MINEDUC, 2018) que la imparten. Tal como se demuestra en la figura a continuación (corroborando por lo demás todo lo relativo al peso de la educación particular subvencionada en el sistema educativo chileno), la mayor parte de los centros educativos que ofrecen este nivel educativo corresponden a la dependencia administrativa particular subvencionada, proporción que se mantuvo estable y cercana al 57%. Los establecimientos municipales, en tanto, constituyen más de un 27% de la oferta.

Dentro de esta estabilidad, cabe consignar lo que ocurre con la educación particular pagada, la cual aparece sin variaciones significativas, ubicándose dentro del 13% de la matrícula total de estudiantes.

Finalmente, cabe señalar que la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza media (y el derecho a cursarla hasta los 21 años de edad), queda establecida a partir de la reforma constitucional, sancionada por el Presidente Lagos el 7 de mayo de 2003.

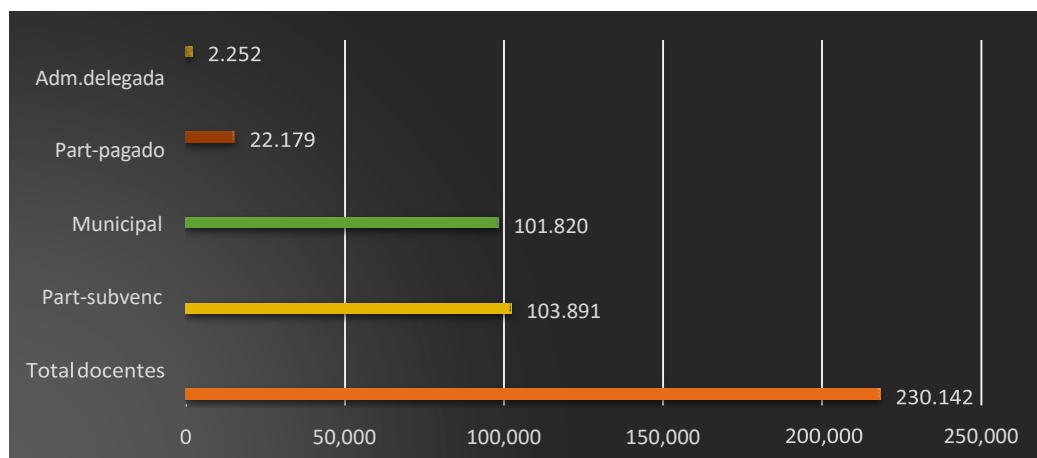
Gráfico número 1: establecimientos que imparten educación media por dependencia administrativa, 2010-2016.



Fuente: elaboración propia en base a Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018, p.86).

En cuanto a los docentes que están ejerciendo su tarea profesional - según las cifras del MINEDUC al año 2017 - el sistema educativo registra 230.142 profesores, lo cual abarca a los docentes de educación parvularia, básica y media, observándose también - tal como sucede con los estudiantes - una fuerte preeminencia del sector particular subvencionado y municipal, sumando entre los dos casi el 92% de las escuelas, como lugar de trabajo para los maestros, tal como se detalla a continuación.

Gráfico número 2: cantidad y titularidad de los centros educativos donde se desempeñan los maestros.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Centro de Estudios del MINEDUC, 2017b, p.115.

Teniendo como base la globalidad de los datos que entrega el documento citado del MINEDUC, se obtiene - de manera indubitable - que el perfil docente sigue siendo en el caso de Chile, mayoritariamente femenino. Corroborando este dato, a continuación se muestra el número de titulaciones para los distintos niveles de enseñanza formal, coligiéndose por ejemplo, que en la educación parvularia, las mujeres exceden en 910 veces a los varones.

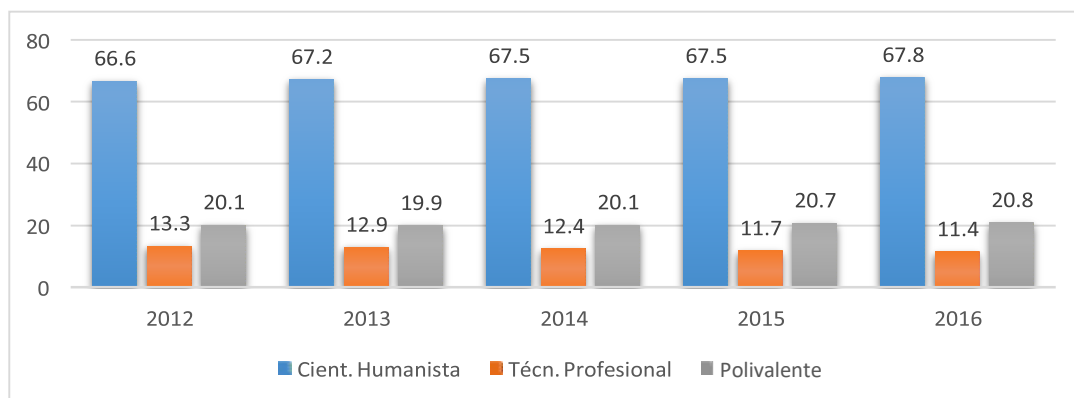
Tabla número 3: docentes titulados en educación al año 2016, según su sexo.

Sexo	Educación parvularia	Educación diferencial	Educación básica	Educación media
Masculino	23	1.126	20.311	28.109
Femenino	20.945	23.817	70.166	36.949

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Centro de Estudios del MINEDUC, 2017b, p.135.

En Chile - como se señala seguidamente - hay un claro predominio de los centros educativos que imparten una enseñanza de tipo humanista-científica, la cual ha experimentado un crecimiento. Ahora, respecto de los establecimientos que poseen ambas especialidades (polivalentes), ellos se muestran relativamente estables durante el periodo estudiado. En una menor proporción se encuentran los establecimientos que solo entregan educación técnico-profesional, los cuales descienden casi 2 puntos desde 2012 a 2016.

Gráfico número 3: establecimientos que imparten educación media por tipo de enseñanza, 2010-2016.



Fuente: elaboración propia en base a Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018, p.86).

1.2.1. Las luces del modelo: la atención por la formación inicial de los docentes y su incidencia en una educación de calidad: poco a poco se van notando los brotes verdes

La preocupación de las autoridades por atender la temática educativa, se evidencia en el progresivo aumento de recursos dirigidos a este ítem. En tal sentido vale la pena mencionar que - de acuerdo a los datos del Banco Mundial - el año 2016 el país destinó un 5,35% de su PIB al sector educativo, muy superior al 3,02% dedicado el 2006. En sintonía con lo anterior, se puede sostener que la educación como proporción del gasto gubernamental, también ha crecido durante los últimos 10 años <<aumentando del 13% al 20% dentro del gasto gubernamental total>> (MINEDUC, 2016; citado por Josephson, Francis & Jayaram, 2018, p.66).

Reafirmando lo aserto, Redondo (2015) plantea que:

Las políticas educativas de la última década han mostrado avances significativos en inversión, mejorando los sueldos de los profesores y mejorando las infraestructuras e insumos para la educación. Al tiempo, ha aumentado la cobertura y la retención. Sobre esto, parece no haber dudas (p.213).

En este sentido, los esfuerzos de las políticas públicas impulsadas por las autoridades, han tendido a incrementar la calidad de la educación que se entrega en las aulas chilenas, se ha ido desplegando desde una perspectiva multidimensional. Verbigracia, la denominada “Política Nacional Docente”, aspira a mejorar las condiciones laborales de los profesores, lo cual redundará precisamente en un beneficio directo de esta calidad y consecuentemente, una mejora de los aprendizajes en la sala de clases. Dentro de esta Política, es preciso subrayar la aprobación de la ley 20.903, que determinó un alza promedio de un 30% de los salarios de docentes y educadores de párvulos, a partir de julio del 2017. Al mismo tiempo fijó el incremento de las horas destinadas a preparar y evaluar las clases, en un 30%, para llegar a un 35% el 2019.

En adición a lo anterior, se han ejecutado variadas iniciativas, las cuales abarcan 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 (Ruffinelli, 2013), pasando <<por el desarrollo de becas para estudiar Pedagogía>> (Donoso, 2008, p.442), como por ejemplo la llamada “Vocación de profesor”, además, de pasantías en universidades extranjeras, por

períodos determinados de tiempo, con el fin de atraer¹⁷ 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 un incremento en cuanto a las exigencias para acceder a estudios de Pedagogía:

Tabla número 4: requisitos para ingresar a estudiar Pedagogía.

2017: 500 PSU o 30% ranking o Programa reconocido.
2020: 525 PSU o 20% ranking o 500 PSU + 40% ranking.
2023: 550 PSU o 10% ranking o 500 PSU + 30% ranking.

Fuente: elaboración propia en base a (MINEDUC, 2017a).

Respecto a las políticas educativas, <<en las últimas décadas, el Estado chileno ha demostrado un alto nivel de inversión en los educadores y ha diversificado la oferta de oportunidades de crecimiento profesional>> (Contreras & Villalobos, 2010, p.410)¹⁸ con el

¹⁷ Todos los trabajos internacionales referidos a los sistemas educativos de alto rendimiento señalan que la capacidad de cautivar a las personas más talentosas hacia la enseñanza constituye un factor subyacente clave, que permite que los sistemas educativos pasen de <<buenos a excelentes>> (Barber & Mourshed, 2007, citados por Burns & Luque, 2014, p.23).

¹⁸ Si bien ambos autores reconocen en su artículo todas las acciones emprendidas por las autoridades desde el retorno a la democracia en 1990 en el campo educativo, ellos también exponen una serie de tensiones no resueltas que han impedido una concepción sistémica orientada a mejorar las prácticas y los procesos pedagógicos. En este plano, afirman que el gran talón de Aquiles dice relación con las concepciones de educación y consiguientemente, qué lugar ocupa el profesor dentro de ella, distinguiendo por ejemplo entre:

<<La visión instrumental neoliberal, que reconoce a los docentes como “recursos humanos”, que enfoca la cuestión docente como problema de “organización industrial”, “reingeniería” y que debe resolverse

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 profesorado¹⁹, con la certeza que ambos factores repercuten en los procesos de enseñanza que reciben los alumnos en las aulas chilenas.

Entre otras de las medidas puestas en marcha, es necesario destacar, 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 Chile en el año 2010, donde se concluye que es necesario 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, p.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 aumentó de manera

con la racionalidad del mercado, la competitividad, los incentivos, la desregulación y el abandono del proteccionismo estatal.

La visión estatista-proteccionista; que añora al docente como funcionario del Estado, jerarquizado, inserto en una carrera formal y cumplidor de normas.

Una tercera visión de equilibrio e integración de lo mejor de las dos primeras visiones.

Una visión tecnológica-instruccional del rol docente, opuesta a la visión del docente como profesional de servicio social.

Finalmente, existe un dilema entre la visión que sitúa a los profesores en la escuela como empresa o unidad administrativa y, por otro lado, la que define a la escuela como "comunidad de aprendizaje", integrada por alumnos, docentes, administradores y familias>> (p.411).

¹⁹ Respecto de la formación inicial, Gaete, Gómez & Bascopé, (2016) plantean que <<uno de los aspectos a corregir, sobre el que hay amplio consenso entre investigadores y expertos, es la enorme brecha que existe entre las instituciones formadoras de profesores y el sistema escolar (véase, por ejemplo, Consejo Asesor para la Calidad de la Educación, 2006; Correa et al, 2013; Cox, Meckes y Bascopé, 2010; García-Huidobro, 2011; Latorre, 2006; MINEDUC, 2005; Montecinos et al., 2010; OECD, 2004; Ruffinelli, 2013>> (p.4). Igualmente, las universidades formadores de profesores, se han quedado retrasadas en materias relativas <<a las nuevas demandas de la formación inicial docente, a saber: educación sexual, educación especial, formación ciudadana, diversidad, entre otros temas vigentes en la sociedad contemporánea>> (Díaz, Solar, Soto, Conejeros & Vergara 2015, p.546).

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.

Por todo lo expuesto, 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 aprendizajes²⁰ y maestros bien capacitados que efectúan un acompañamiento pedagógico 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.

²⁰ La incidencia de los padres en los procesos de aprendizaje resulta incuestionable. En esta dirección los planteamientos de Bourdieu (1997) son particularmente agudos, al exponer que <<las familias cultivadas (con alto nivel de estudios) desempeñan un papel determinante pues ellas enseñan a los hijos a organizar el trabajo, el tiempo, los instrumentos, las técnicas de trabajo, las cosas de las cuales todo el mundo hace como si todos las poseyeran, mientras que sólo algunos las dominan. Por ejemplo, el hecho de saber tomar notas, saber hacer una ficha, usar un diccionario o la utilización de abreviaturas>> (p.170).

En el mismo sentido, una investigación realizada en Canadá, tenía como fin observar cómo los bebés aprendían a hablar y cómo interactuaban verbalmente con ellos sus madres, padres y otros adultos. Para ello se indagó en 42 familias de distinto estrato socioeconómico.

Los resultados empíricos del trabajo, concuerdan con los postulados del pensador francés, en orden a relevar las significativas diferencias de unos niños y otros. De esta forma, <<cuando interactúan con sus hijos, los padres con nivel profesional les dirigen en promedio 2 mil palabras por hora; los padres de clase trabajadora 1 mil 300 palabras; y los niños más pobres sólo escuchan en promedio 600 palabras por hora. Los padres del primer grupo hacen seis comentarios elogiosos a sus hijos por un regaño; los padres de clase trabajadora hacen sólo dos comentarios elogiosos por cada regaño; y los niños más pobres reciben dos regaños por cada comentario elogioso.

Las diferencias se acumulan: a los tres años de edad, y en los extremos socioeconómicos, unos niños han recibido 500 mil elogios y 80 mil regaños; otros 75 mil elogios y 200 mil regaños. Los primeros han oído unos 30 millones de palabras y los otros sólo 20 millones>> (Nisbett, 2006; citado por Cisterna, 2007, p.40).

Bajo el concepto de <<pobres>>, no sólo se alude a quienes carecen de los recursos económicos necesarios para subsistir, sino además incluye a:

Los grupos sociales de desocupados o de quienes se encuentran en actividades laborales marginales y precarias. Pobres son las personas que no son reconocidas en su identidad cultural, de género o generacional, ni se les permite el pleno ejercicio de sus derechos sociales y económicos. Pobres son los grupos sociales a quienes no se les facilita el uso y la posibilidad de producir información, conocimiento y tecnología ni el acceso a servicios básicos (Bruni, Aguirre, Murillo, Díaz, Fernández & Barrios, 2008, p.38).

1.2.2. Las sombras: precariedad laboral y la dificultad para convocar a los mejores estudiantes

El camino tradicional para convertirse en profesor (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 al año, 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.

De manera gráfica - se muestran a continuación - las distintas licenciaturas en educación (y su promedio de años de estudio) que ofrece el sistema universitario chileno. En términos

operativos, las áreas marcadas con color fuerte indican que la mayor parte de esas carreras tienen la duración indicada, pero hay algunas que son más largas como lo indica el sombreado gris.

Tabla número 5: duración de las carreras para los profesionales de la educación en Chile.

1.- Profesor/a y Licenciado en Educación Parvularia.
Semestres: I II III IV V VI VII VIII IX X
2.- Profesor/a y Licenciado en Educación General Básica.
Semestres: I II III IV V VI VII VIII IX X
3.- Profesor/a y Licenciado en Educación General Básica con mención.
Semestres: I II III IV V VI VII VIII IX X
4.- Profesor/a y Licenciado en Educación Media con especialización.
Semestres: I II III IV V VI VII VIII IX X
5.- Profesor/a y Licenciado en Educación Media post otra licenciatura o título profesional.
Semestres: I II III
6.- Profesor/a y Licenciado en Educación Diferencial.
Semestres: I II III IV V VI VII VIII IX

Fuente: Ávalos, 2003, p.22.

Sin embargo, es preciso reconocer que pese a todos los impulsos de las autoridades para interesar a los mejores estudiantes a cursar estudios de Pedagogía, tal como se ha señalado precedentemente, los alumnos que postulan:

A los programas de educación docente obtienen un promedio de 505 en la prueba de selección universitaria (PSU); teniendo como criterio de referencia, que el promedio que alcanzan los estudiantes para ingresar a Derecho es de 660; Ingeniería, 700, y Medicina, 745 (Burns & Luque, 2014, p.7).

Sobre la base de tales promedios, se puede afirmar que los estudiantes de nivel regular son aquellos que cursan estudios pedagógicos, tal como lo comprueba Ayala (2014) en su investigación, concluyendo que un poco menos de la mitad de los titulados estudió en liceos municipales o públicos (46%) y en establecimientos del grupo socioeconómico bajo (49%). Sólo una proporción menor cursó la enseñanza media en colegios pagados (6%) y del grupo socioeconómico alto (18%). Esta proporción debe invertirse en carreras tradicionales (como Medicina o Derecho).

Respecto a los antecedentes académicos de los titulados, el trabajo en cuestión sostiene que <<el puntaje promedio obtenido en la PSU de Lenguaje fue de 522 puntos, lo que disminuye a 503 en la prueba de Matemáticas (ambas con carácter obligatoria)>> (p.124). En síntesis, sobre la base de estos antecedentes, <<que el 60% de los candidatos para cursar estudios de Pedagogía obtuvo puntajes que oscilan entre los 500 y los 600 puntos, aproximadamente>> (ídem).

Para superar esta tendencia y convocar a los mejores estudiantes a cursar estudios de Pedagogía, es menester atender un conjunto de factores interrelacionados, que incluyen desde aspectos económicos, pasando por cuestiones curriculares y relativas a la formación inicial²¹ (Burns & Luque, 2014), hasta el mermado prestigio de la profesión, dentro del cual, la mencionada municipalización de la educación, ha desempeñado un papel no menor.

De acuerdo a Cisterna & Blanco (1999), tal municipalización de la educación, trajo consigo un proceso de:

Jerarquización cultural, cuyas características pueden ser definidas como una elitización del bien educativo, que se traduce en que la calidad de la educación que recibe cada estudiante, depende directamente de su estrato socioeconómico, de forma que los sectores más desposeídos reciben una educación de menor calidad. Asimismo, se produce una pauperización del sistema educativo público (p.98).

²¹ Según el Tercer censo docente, (MINEDUC, 2016b), una de las principales dificultades en el trabajo relacionado al aula que declaran los maestros nóveles, dice relación con la falta de conocimiento de la disciplina que enseñan. Luego, mencionan carencias en lo referente al manejo de grupo y tras ello, la falta de dominio en temas administrativos. También, señalan mayormente obstáculos asociados a estrategias de aprendizaje.

Lo anterior es congruente con lo expuesto por Burns & Luque (2014), sobre la base de un estudio internacional sobre el manejo de las matemáticas entre los profesores de Chile. La investigación concluye que <<los futuros profesores secundarios de matemáticas de Chile obtuvieron los puntajes más bajos, y los futuros profesores primarios fueron los de segundo peor puntaje. Así, los futuros maestros secundarios de Chile mostraron conocimientos matemáticos menos satisfactorios que los de Botswana y Filipinas. En lo que respecta a los futuros profesores primarios, solamente los de Georgia tuvieron un desempeño peor>> p.8). Frente a ello resulta inaplazable <<formar a los futuros educadores con un adecuado equilibrio entre la formación pedagógica, incorporando en ello los conocimientos necesarios de las ciencias más directamente vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje, y a la dimensión disciplinaria de acuerdo con el nivel del sistema educativo y las áreas del conocimiento donde se desempeñarán. En síntesis, el profesor debe saber “lo que enseña” y “cómo lo enseña”>> (Díaz, Solar, Soto & Conejeros, 2015, p.242).

En la misma dirección, Redondo (2015) afirma que:

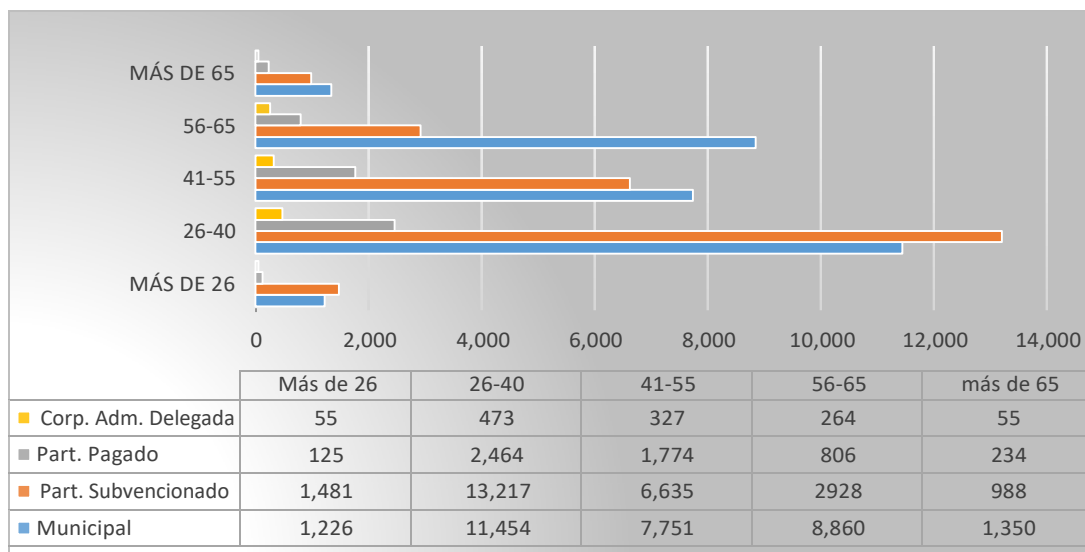
Con la dictadura militar se disuelve progresivamente toda la estructura del sistema escolar público. Se transfieren las escuelas a las municipalidades para que éstas las administren, pero sin transferir competencias ni personal técnico y con un proceso progresivo de disminución de recursos financieros (p.356).

Todo lo anterior - agrega Ramírez (2014) - provoca tanto un creciente <<desprestigio social, el empeoramiento de las condiciones laborales y la falta de reconocimiento que posee aquel conocimiento propio del profesorado>> (p.122), como la precarización de los empleos de los maestros; en razón que, como lo expone Donoso (2008), ellos dejan de ser <<funcionarios públicos y pasan a convertirse en funcionarios municipales>> (p.439).

1.2.3. Promedios de edad, importantes tasas de abandono de la profesión y salarios bajo la media de la OECD

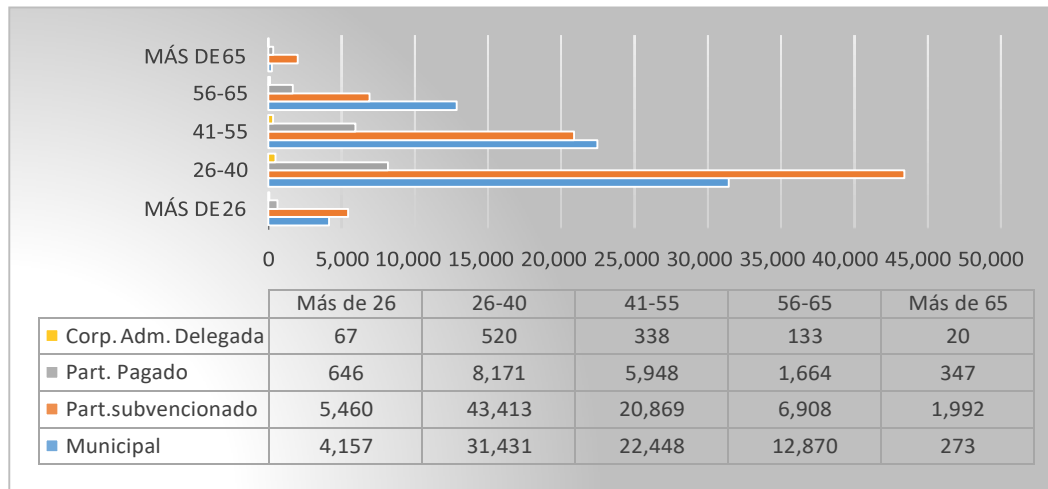
En términos etarios, el grueso de los profesores y profesoras que se desempeñan en Chile, tienen entre 26 y 40 años de edad. Sin embargo, hay algunos datos en los cuales es menester detenerse, y que se ubican precisamente en ambos extremos de los siguientes gráficos.

Gráfico número 4: rangos etarios de los docentes, de acuerdo a la titularidad de los establecimientos. Sexo: masculino.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Centro de Estudios del MINEDUC, 2017b, p.120.

Gráfico número 5: rangos etarios de los docentes, según la titularidad de los establecimientos. Sexo: femenino.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Centro de Estudios del MINEDUC, 2017b, p.120.

A partir de los datos exhibidos precedentemente, sorprende observar el escaso número de profesores hombres jóvenes (menores de 26 años, lo cual hace pensar que se está frente a docentes que recién han egresado de la universidad) que están trabajando en los establecimientos particulares pagados, en contraste con la marcada presencia de las mujeres de similar rango etario y desempeñándose laboralmente en el mismo tipo de centros. Asimismo, llama la atención, un número no despreciable de maestros que continúan con sus actividades docentes, sobrepasando las edades establecidas por la ley para acogerse a la jubilación (60 años en el caso de las mujeres y 65, para los hombres), concentrándose eso sí, en diferentes dependencias administrativas: mientras las mujeres lo hacen en las escuelas particulares subvencionadas; los hombres, continúan sus tareas en las municipales.

Referido a los años de servicio de los maestros en los centros educativos, llaman la atención algunos fenómenos, tal como lo manifiestan las figuras que se presentan seguidamente.

Tabla número 6: evolución de los años de servicio de los docentes, según la titularidad del centro.

- 6.1. Dependencia administrativa: municipal.

	2012	2013	2014	2015	2016
0-4	19.181	23.565	25.598	26.026	27.669
5-9	12.630	14.827	16.489	18.107	19.326
10-19	15.644	16.156	17.071	18.527	20.402
20-29	16.066	14.900	14.246	14.075	13.905
30 o más	25.194	21.192	20.843	21.678	20.518

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Centro de Estudios del MINEDUC, 2017b, p.129.

- 6.2. Dependencia administrativa: particular subvencionado.

	2012	2013	2014	2015	2016
0-4	29.834	30.412	31.886	32.808	33.283
5-9	19.910	22.840	23.109	23.242	22.656
10-19	19.215	21.069	21.069	24.001	25.190
20-29	12.417	11.994	11.994	11.843	11.726
30 o más	8.162	9.371	9.371	10.627	11.036

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Centro de Estudios del MINEDUC, 2017b, p.129.

- 6.3. Dependencia administrativa: particular pagado.

	2012	2013	2014	2015	2016
0-4	4.194	4.568	4.809	5.258	5.282
5-9	3.408	3.684	3.769	4.072	4.692
10-19	4.543	4.644	4.747	4.994	5.257
20-29	3.916	3.902	3.918	3.953	3.943
30 o más	2.262	2.596	2.592	2.776	3.005

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Centro de Estudios del MINEDUC, 2017b, p.129.

- 6.4. Dependencia administrativa: corporación de administración delegada.

	2012	2013	2014	2015	2016
0-4	452	473	511	551	693
5-9	319	363	361	362	374
10-19	491	484	483	483	468
20-29	380	378	369	375	346
30 o más	571	543	498	478	371

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Centro de Estudios del MINEDUC, 2017b, p.129.

Primero: tomando como base este último quinquenio se obtiene un número creciente de profesores ingresando al sistema, no importando la dependencia administrativa del establecimiento. Si se promedia el total de profesores en las cuatro dependencias administrativas - dentro del periodo estudiado - este número alcanza a 3.316, destacando en esta media el crecimiento exponencial en el ámbito municipal que alcanza a los 8.488 nuevos maestros.

Segundo: tanto en el sector municipal como en el particular subvencionado, se coteja un descenso de los maestros al cumplir 20 o más años de servicio. Esta situación resulta particularmente profunda en el campo municipal. Ello difiere de lo que ocurre en el ámbito particular pagado y de corporación de administración delegada, donde en ambos casos, las variaciones son muy reducidas y más bien se inclinan hacia la estabilización.

Tercero: al comparar la información respecto de los profesores con 30 o más años de servicio, es decir, docentes que han estado buena parte de su trayectoria profesional en un mismo centro educativo, se constata un descenso progresivo en el sector municipal y de corporación de administración delegada, todo lo opuesto a lo que sucede en los ámbitos particular subvencionado y particular pagado.

Algunas razones plausibles para dar cuenta de esta situación, pueden estar vinculadas a cuestiones económicas (planes de retiro que ofrecen los municipios a sus profesores o bien a jubilaciones anticipadas a las que ellos pudieran acogerse) o a las condiciones laborales y contextuales en las cuales se desenvuelve el actuar docente en las escuelas administradas bajo el sistema municipal, las cuales frecuentemente, atienden a estudiantes en ambientes más deprimidos, generando un importante desgaste humano y profesional de los docentes, más aun cuando en Chile la proporción de alumnos por profesor es de 21 en la enseñanza primaria y 23 en la secundaria, superior a la media de los países afiliados a la OECD que es de 15 y 13,

respectivamente²², lo cual evidentemente incide de manera negativa en los procesos de aprendizaje, <<en la medida en que el personal docente se enfrenta a un contexto de enseñanza difícil de gestionar>> (González, 2017, p.64).

El mismo informe expone las grandes variaciones entre los países, en cuanto al promedio de estudiantes dentro de un aula de clases, donde otra vez, Chile ocupa lugares de avanzada²³. Así lo plantea el documento:

Las clases más grandes en educación primaria se observan en Chile (30 estudiantes por sala de clases) y China (37 alumnos por aula), mientras que en Costa Rica, Letonia, Lituania y Luxemburgo, las clases tienen menos de 17 estudiantes en promedio>> (OECD, 2017, p.351)²⁴.

Cuarto: un aspecto que se mantiene constante y que afecta por igual a las escuelas, no importando la dependencia administrativa a la cual pertenezcan es <<la alta tasa de abandono - de alrededor del 40% - durante los primeros 5 años de ejercicio profesional>> (Gaete, Castro, Pino & Mansilla, 2017, p.124). Pese a que otros estudios comparten el diagnóstico, esto es la salida de los maestros del sistema escolar chileno, difieren en cuanto al guarismo. López (2015) por ejemplo, afirma que tal tasa es menor, ya que oscilaría entre el 23,3% y el 27%. Tal diferencia, como lo explica el propio investigador, se debe a que aquella cantidad se <<calculaba para profesores que ingresaban entre fines de los años 90 y comienzos de los 2000>> (López, 2015, p.24), registrándose variaciones sustantivas en las condiciones y valoraciones del trabajo docente y en los salarios que ellos perciben, desde esa fecha hasta ahora. En cualquier caso, como lo concluyen los mencionados Gaete, Castro, Pino & Mansilla, (2017): <<Chile parece estar dentro del grupo de países con mayores dificultades para retener a sus docentes>> (p.124).

Con respecto a las razones de este egreso de los docentes, el mismo López (2015) afirma que éstas pueden ser:

Por las condiciones laborales y salariales relativas a las características estructurales que impone el sistema educacional; las condiciones que impone cada establecimiento educacional, por ejemplo, el tipo de contrato, las horas contratadas, la dependencia administrativa, las horas lectivas, entre otros, o por características individuales de cada docente como el tipo de título o especialidad que enseña (p.25).

²² Para revisar en detalle, ver: Education at Glance, OECD, (2017), p.350 en adelante.

²³ En el contexto global de los países de la OECD, Chile se ubica en el cuarto lugar en cuanto a cursos numerosos, tras China, Turquía y Japón.

²⁴ Cita con traducción propia.

Concordando con el planteamiento anterior, Gaete, Castro, Pino & Mansilla (2017) sostienen que los principales motivos del egreso docente se deben al:

Tema de las remuneraciones, la insatisfacción laboral y la desprofesionalización. Otro ámbito bastante central que no aparece mayormente en la investigación internacional tiene que ver con las dificultades que tienen en Chile los profesores para seguir estudios de perfeccionamiento sin tener que abandonar el aula. Esta situación resulta especialmente negativa si se considera que la mejora de cualquier sistema educativo pasa en buena medida por la retención de docentes calificados (p.134).

Quinto: a contar de los 10 años de vida laboral, se verifica la superación de la baja mencionada anteriormente, a través de un aumento en el número de docentes desarrollando sus labores profesionales en las escuelas chilenas. La única excepción a esta aseveración surge en los establecimientos de corporación de administración delegada, aunque de modo muy marginal.

Sexto: respecto de los salarios, es conveniente notar que se ha producido sostenidamente un alza de ellos. No obstante, es preciso reconocer que el promedio de los sueldos de los docentes, se ubica muy por debajo de la media de los países que conforman la OECD: mientras en Chile los emolumentos ascienden al \$1.000.000 mensuales (equivalentes a 1.388 euros), en la organización referida ellos alcanzan \$1.700.000 (2.361 euros). Igualmente, es menester mencionar que los sueldos que los maestros reciben en Chile, se ubican en un rango similar a la que reciben los docentes, en países tales como Hungría, Italia, Eslovaquia y República Checa (OECD, 2017, p.360).

Con este cometido, la ley de Carrera Docente, promulgada el año 2016, establece - entre otros aspectos²⁵ - un alza de un 30% en las remuneraciones que reciben los profesores del sector público (de \$573.000 mensuales equivalentes a 796 euros, sube a \$804.000, o sea, 1.117 euros para un docente nuevo con un contrato de 37 horas). Para los docentes, en tanto, que se

²⁵ Los otros puntos destacados son: el aumento en las exigencias y requisitos académicos para estudiar Pedagogía (como se detalla más adelante); un aumento de un 30% en las horas no lectivas de los maestros el 2018, aumentado a un 35%, para el año escolar 2019; la disminución de alumnos por sala, la cual no podrá exceder los 35. En este sentido, recuérdese que los dineros que reciben los sostenedores de los establecimientos municipales y particulares subvencionados, están en directa proporción con la cantidad de estudiantes y la asistencia de los mismos. Por eso, no es infrecuente, encontrar cursos con 40 o incluso 45 discentes al interior del aula.

Igualmente, cabe consignar que este cuerpo legal, obliga a los planteles universitarios a hacer un examen a los alumnos nuevos para evaluar su nivel, y otro antes que terminen sus estudios, para así establecer cuánto han aprendido efectivamente.

Finalmente, cabe mencionar el establecimiento de una mejora sustantiva de los salarios que perciben los maestros, desde el inicio de su ejercicio profesional y a lo largo de toda su vida como docente.

desempeñan en el sector particular subvencionado, este aumento está previsto para el año 2019.

Asimismo, una de las características de los salarios que perciben los docentes, es su trayectoria plana, lo cual se explica por la lentitud con la cual crecen tales salarios, a diferencia de lo que ocurre con otras profesiones, que experimentan una mayor alza, aparejada directamente con la experiencia que vaya ganando el trabajador.

En la educación se observa también escasa diferenciación salarial, comparada con otros sectores: independientemente de la capacidad, el talento y la experiencia, al obtener un empleo en la docencia, el individuo se asegura un salario que se moverá dentro de un rango relativamente estrecho, con escaso riesgo de percibir un salario muy bajo o decreciente, pero también con pocas probabilidades de obtener un sueldo alto (Burns & Luque, 2014, p.9).

Si bien las remuneraciones de los docentes tienen estas particularidades, es conveniente notar también acerca de los beneficios materiales que comporta la tarea del educador y que operan como un mecanismo compensatorio, respecto del nivel de tales salarios. En este sentido, la OECD (2017) plantea que:

Sin embargo, los salarios legales son solo un componente de la compensación total de los docentes. Otros beneficios, como las asignaciones regionales para la enseñanza en áreas remotas, las asignaciones familiares, las tarifas reducidas en el transporte pueden formar parte de la remuneración total de los docentes. También existen grandes diferencias en los sistemas de impuestos y beneficios sociales en los países de la OECD. Todo esto debe tenerse en cuenta al analizar los salarios de los docentes y compararlos (p.360).

La importancia de asignar recursos económicos al ámbito educativo y concretamente, mejorar los salarios que perciben los profesores, se constituyen en expresiones claras e incontrastables acerca del reconocimiento social que comporta la labor docente, además, de ser otra herramienta dirigida a atraer y retener a los mejores estudiantes para que ingresen a cursar estudios de Pedagogía y también, permite incrementar la confianza que existe la voluntad política de las autoridades para entregar los dineros requeridos, ante las nuevas y crecientes demandas que debe enfrentar y contestar la escuela, las cuales exigen igualmente, tanto un rediseño de su estructura organizacional, como el desarrollo de nuevos temas y figuras pedagógicas, entre los que cabe ciertamente el acompañamiento escolar y la categoría del profesor pastor que se enuncia en este trabajo.

1.2.4. La importancia del liderazgo escolar y de avanzar hacia mayores niveles de autonomía en las escuelas

En este último cuerpo legal, se otorga una gran importancia a los directores de las escuelas, quienes son <<los encargados de liderar el proyecto educativo institucional y de la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación, para su mejora continua>> (artículo 8º), propendiendo para ello <<al desarrollo integral de los estudiantes y sus aprendizajes, de acuerdo a sus características y necesidades educativas>> (artículo 9º). (El subrayado es nuestro).

En términos generales, el liderazgo se entiende como <<aquella capacidad de una persona o de un grupo de personas para influir en otras>> (Gardner & Laskin, 1998; citado por Balduzzi, 2015, p.141).

Para efectos de este trabajo, se distingue entre:

- Liderazgo docente: el cual se aplica al liderazgo que despliegan los profesores dentro del aula, el cual se encuentra en directa relación con la temática y las implicaciones que encierra la noción de autoridad pedagógica, tal como se detalla y analiza en el acápite correspondiente, y

- Liderazgo directivo: reservado a los directores de los centros educativos, los cuales son:

Los intermediarios entre el aula, la escuela individual y el sistema educativo en su conjunto, quienes precisan mantener un delicado equilibrio entre las labores de orden más alto diseñadas para mejorar el rendimiento del personal, los estudiantes y la escuela (liderazgo), el mantenimiento rutinario de las operaciones presentes (administración) y los deberes de orden menor (gestión) (OECD, 2009, pp.16-18).

El punto anterior, releva no sólo el papel de primer orden que desempeñan los directores de escuela en el ejercicio de su <<liderazgo directivo>>, sino además presenta un tipo de ejercicio en cuanto a su liderazgo, que excede con mucho ceñirse a la gestión burocrático-administrativa de las escuelas, poniendo de esta manera el foco del quehacer educativo en la continua calidad de los procesos educativos que se desarrollan en los centros educativos, apuntando así hacia un <<liderazgo para el aprendizaje>> (Balduzzi, 2015, p.143), tal como lo establece la citada ley 21.040, sus responsabilidades esenciales son <<dirigir y coordinar, en conjunto con su equipo directivo, el trabajo técnico-pedagógico del establecimiento, en lo referido a la organización, planificación, supervisión, coordinación y evaluación de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes>> (artículo 10º, letra a).

En ese sentido, cabe destacar las enormes repercusiones que tienen las actuaciones y decisiones que adopten estos líderes escolares en sus establecimientos educacionales, en la medida que variadas investigaciones, tales como <<el Informe Mc Kinsey (2007) y la propia OCDE (2009), sitúan al liderazgo escolar, como el segundo factor interno a la escuela, que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado>> (Bolívar, 2010, p.11).

La promoción de la autonomía escolar, que encuentra uno de sus modos de expresarse en la mayor libertad para que los directores de los centros escolares adopten las decisiones que estimen convenientes para alcanzar mayores y mejores rangos de aprendizaje, no puede entenderse de ninguna manera, como el fomento a resoluciones arbitrarias o excesivamente unipersonales. Por el contrario, el liderazgo directivo que se postula en este trabajo, va aparejado con una activa participación de todos los miembros del centro educativo.

En ese sentido, se comparte lo planteado por Bruni, et al. (2008) plantean que:

Autonomía escolar y gestión participativa son dos conceptos considerados como factores de calidad de la educación. Efectivamente, tanto la investigación como la experiencia han señalado que sólo las escuelas que tienen las competencias suficientes para tomar sus propias decisiones son capaces de poner en marcha procesos de cambio escolar dirigidos a mejorar la educación. Pero, también, que cuando la comunidad escolar en su conjunto (docentes, familias, estudiantes y personal no docente) participa en las decisiones escolares, la escuela obtiene mayores niveles de calidad, tanto en términos de desarrollo de los estudiantes, como de implicación y satisfacción de la comunidad en su conjunto (p.156).

A partir de lo anterior, el <<liderazgo directivo>>, se entiende como aquel <<que influye en otros para hacer cosas que se espera mejorarán los resultados de aprendizaje de los estudiantes>> (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009, citados por Horn & Marfán, 2010, p.84). En el mismo sentido, Leithwood (2009), plantea que el liderazgo directivo corresponde a <<la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela>> (p.20). En adición a lo anterior, Azíz (2017) plantea que este tipo de liderazgo, <<se refiere a la forma en que la tarea de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, centrada en el currículo y la pedagogía, toman relevancia en la gestión escolar>> (p.5).

Esta importancia acerca de los líderes escolares, resulta útil para los efectos de presente trabajo, en la medida que, al igual que la categoría del profesor pastor, ambas no están dadas por arrojados individuales o restringidas a la voluntad de cada maestro; sino por el contrario, ellas

se insertan al interior dentro de la propia estructura y organización de la escuela. De ahí que <<la dirección escolar tenga inevitablemente que entrar en el mejoramiento de la enseñanza y del aprendizaje que ofrece el establecimiento educacional>> (Bolívar, 2010, p.11), pues en sus manos está la posibilidad de establecer <<un clima de confianza, promover la colaboración y el compromiso, facilitar el liderazgo docente y una práctica reflexiva sobre los datos provenientes de los aprendizajes>> (Bolívar, 2016, p.302).

Obviamente, no se trata de establecer una competencia entre los directores y los profesores, pues aquéllos <<no pueden reemplazar el trabajo cotidiano de los docentes, pero sí pueden potenciarlo y cualificarlo, ayudando a que cada profesor realice mejor su compleja tarea, así como a que cree una verdadera comunidad de profesionales en la escuela>> (Leithwood, 2009, p.7), en la medida que, desde su rol de liderazgo <<influyen en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y los ambientes escolares, convirtiéndose, por tanto, en una herramienta eficaz e indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación>> (OECD, 2009, p.9), generando de este modo, el llamado <<efecto director>>, el que cumple un rol insustituible en apoyar, animar y <<organizar buenas prácticas educativas en los centros escolares, contribuyendo así al incremento del aprendizaje>> (Bolívar, 2010, p.17).

No obstante, toda esta importancia acerca del liderazgo directivo, no ha sido fácil construir un efectivo sistema que convoque a los docentes a asumir este tipo de liderazgo, constituyéndose así en una <<tarea urgente>> (MINEDUC, 2017a) y por ello resulta impostergable dar cuerpo a una estructura que cree una carrera directiva, ya que sin ésta, <<resultará imposible dotar de las oportunidades de desarrollo profesional, impidiendo así alcanzar la meta bien intencionada de mejorar la escuela y el logro estudiantil>> (ídem).

Una de las exigencias que porta este tipo de liderazgo directivo, consiste en incrementar los niveles de autonomía en las escuelas, dadas las complejidades y particularidades de éstas, atendiendo la diversidad de alumnos que asisten a ella con sus consiguientes necesidades educativas y motivaciones diversas, la diversidad de culturas y <<con pleno derecho a una atención especial a sus capacidades individuales>> (López, 2008, p.10).

Sobre la base de este marco de diversidad:

El funcionamiento del centro está condicionado por la eficacia en la conjunción y la organización de todos los elementos que en él concurren. Es ahí donde surge la posibilidad y la necesidad del ejercicio de la autonomía, de la gestión adecuada, de la creatividad, del diálogo y del esfuerzo compartido (ídem).

Vinculando la autonomía como respuesta para atender esta pluralidad, las demandas por conseguir mayores niveles de autogestión, se explican por la necesidad de convertir a las escuelas en entidades más flexibles que permitan tanto detectar las necesidades y requerimientos de los estudiantes, en el marco de sus proceso de aprendizaje, como consiguientemente, amoldar y perfeccionar <<los procesos de decisión y toma de decisiones>> (Redondo, 2015, p.241), brindándoles además, mejores y más oportunas respuestas pedagógicas, aplicadas de acuerdo al contexto y la contingencia particular de cada escuela, con el propósito de conseguir en cada uno de los actores de las comunidades educativas, <<menores niveles de dependencia de las ayudas externas, más colaboración y reflexión, y la mejor y más expedita resolución de las dificultades que enfrentan>> (Vezub, 2011; citada por Azíz, 2017, p.13).

Derivado de lo anterior, sólo una mayor autonomía de los centros educativos, permite desarrollar y crear proyectos e iniciativas que resulten significativas para las comunidades educativas, con todas las particularidades y la cultura escolar de éstas, y de paso, valorar los aprendizajes que se obtienen de la experiencia acumulada a lo largo de los años. Esta autonomía puede traducirse de diversas formas, verbigracia (y en directa relación con la temática que se plantea en este trabajo), aumentando el campo de acción de las decisiones de los directores de los centros, con miras a otorgar la flexibilidad requerida y las facilidades, en términos de reasignación de recursos, permitiendo que sean ellos (y no las grandes estructuras) quienes puedan modificar por ejemplo, las cargas laborales de los docentes, movilizar dineros que para la construcción de espacios físicos que reúnan las condiciones de privacidad para las entrevistas personales y generar las instancias de capacitación necesarias para el personal docente, con el fin de adquirir mayores herramientas y de esta forma, efectuar efectivos procesos de acompañamiento a los estudiantes.

Una de las consecuencias que conlleva avanzar hacia mayores rangos de autogestión en el nivel académico, dice relación con el hecho que los estudiantes alcanzan mejores resultados, tal como lo afirma la OECD (2013):

La positiva relación entre la autonomía de las escuelas para definir y elaborar tanto sus currículos, como sus políticas de evaluación y el desempeño de los estudiantes en los sistemas escolares, queda comprobado al comparar los países: así, en 17 países y economías, las escuelas que tienen más autonomía, tienden hacia un mejor desempeño, mientras lo opuesto se constata en siete países y economías (p.52)²⁶.

²⁶ Cita con traducción propia.

En otras palabras, mayores cuotas de autonomía para las escuelas y sus líderes directivos, traen aparejados crecientes mayores niveles de protagonismo para cada uno de los grupos que conforman las entidades escolares, con el convencimiento que sólo la implicación y el compromiso de éstos pueden hacer sostenibles y viables, cualquier proyecto que signifique un cambio orientado hacia la mejora de los procesos educativos (Bolívar, 2010).

En este plano, la OECD (2009), afirma que:

Los líderes escolares sólo pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía suficiente para tomar decisiones importantes acerca del currículum y la selección y formación de maestros; además, sus principales áreas de responsabilidad deberán concentrarse en mejorar el aprendizaje de los alumnos. La descentralización tiene desventajas, así como beneficios. Por ejemplo, el control a nivel escolar de los presupuestos delegados crea oportunidades para que los líderes escolares asignen recursos a las áreas de desarrollo prioritario, pero aumenta la carga de la administración financiera, dejando menos tiempo para concentrarse en la enseñanza y el aprendizaje. Los líderes escolares ahora son responsables a menudo de los resultados de aprendizaje de docentes y alumnos (p.13).

Lo anterior es profundizado por este organismo, de la siguiente manera:

Es necesario dar la oportunidad a los directores para que ejerzan sus habilidades de liderazgo y para que participen en las decisiones clave que tienen lugar en su escuela, como son contratar o despedir a los docentes. Si el grado de autonomía en una escuela es bajo y los directores no pueden participar en las decisiones clave que los afectan, resulta difícil pedirles que rindan cuentas o que consoliden su desarrollo profesional (OECD, 2010, p.10).

Las demandas por acrecentar los niveles de autogestión, tanto a nivel del liderazgo directivo, como en las propias escuelas, referidos por ejemplo a la confección y aplicación de su propio proyecto o la toma decisiones educativas esenciales orientadas a incrementar los niveles de aprendizaje de los alumnos, <<no pueden significar en modo alguno que el Estado desatienda sus obligaciones y responsabilidades sobre los resultados escolares>> (Bruni, et al., 2008, p.167) o bien, en relación a la inyección de los recursos, de toda índole, que las escuelas precisan para que se produzcan tales mejoras, sobre todo en aquellos centros educativos más pobres y/o alejados de los grandes núcleos urbanos, dado que <<la educación es un derecho de todas las personas y corresponde al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho>> (Ley 20.370 artículo 4º).

Finalmente, cabe destacar que las solicitudes que aspiran a aumentar tales niveles de autonomía, no constituyen un fenómeno circunscrito únicamente al ámbito educativo, sino que ellas se enmarcan dentro de un proceso mayor, el cual se hace carne en la llamada “nueva administración pública”, la cual se caracteriza, entre otros aspectos, por la promoción de la descentralización, <<la autonomía escolar, el control parental y comunitario, la toma de decisiones compartida y la elección de la escuela>> (Sáenz & Molina, 2017, p.150) por parte de las familias.

1.3. La relevancia de la educación para combatir un problema acuciante en la sociedad chilena: la desigualdad

Una de las razones de fondo por la cual la calidad de la educación se convierte en un tema relevante a lo largo de los últimos años y de discusión pública en la sociedad chilena - tal como lo revelan los resultados de las encuestas del Centro de Estudios Públicos (CEP)²⁷- se origina por la convicción que es uno de los pilares básicos para el desarrollo de las sociedades y asimismo, un instrumento central para superar la grave distribución y desigualdad en los ingresos, que afecta a los trabajadores de la pequeña y larga nación sudamericana (y todas las consecuencias que se sigue de ello), por la vía de cooperar en las construcción de mayores opciones de progreso para todos sus ciudadanos, en razón que se está frente al convencimiento <<transversal>> (Sepúlveda & Opazo, 2009, p.122) que un aumento de los niveles educativos de las personas, y consecuentemente, las destrezas y conocimientos incorporados durante este proceso, repercuten positivamente en términos <<de su productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad social>> (Ferreiro, 2012, p.42), permitiendo <<determinar en buena medida el futuro ingreso laboral, la ocupación y el estatus socioeconómico al que las personas lograrán acceder>> (PNUD, 2017, p.66).

En este plano de profunda inequidad, es decir las <<diferencias que se consideran injustas y evitables>> (Moya, Mendoza & López, 2016, p.97), las cifras que se publican en el

²⁷ Los sondeos del CEP - fundación privada, sin fines de lucro, de carácter académico y dedicado a los temas públicos - es uno de los más prestigiosos y confiables del país.

Al tomar como referencia la pregunta: <<¿cuáles son los tres problemas a los que debería dedicar el mayor esfuerzo en solucionar el Gobierno?>>, durante el último sexenio y de manera invariable, el ítem <<educación>> se ubica entre las cuatro preocupaciones principales que mencionan los chilenos/as, dentro de un listado de 16.

A mayor nivel de detalle, se tiene que en las investigaciones de abril, agosto y noviembre de 2015; diciembre de 2016; mayo y agosto de 2017, esta temática se instala en el tercer lugar, tras “delincuencia” y “salud”. Incluso, en la medición de noviembre de 2014, ella ocupa el primer lugar. Base de datos completa disponible en <https://www.cepchile.cl/cep/site/edic/base/port/encuestascep.html>

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, por sus siglas en inglés) 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 OECD, es por lejos la economía más concentrada y desigual (PNUD, 2015; Repetto, 2016) seguido por México y más atrás, por Turquía.

Igualmente, las cifras de la última Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) de 2017²⁸ - elaborada por el Ministerio de Desarrollo Social - muestran por una parte la reducción de la pobreza (de un 11,7% en 2015 a un 8,6% en 2016) y por otra, un aumento de la desigualdad en lo relativo a la distribución del ingreso. Por ejemplo, de acuerdo al coeficiente de GINI (el cual toma valores entre 0 - igualdad total - y 1 - máxima desigualdad - referido a los ingresos del trabajo en los hogares²⁹) muestra un aumento de 0.493 a 0,501.

En otros términos, la diferencia de ingresos entre el 20% de la población más pobre, versus el 20% más rico, aumentó de 11,9 a 13,6 veces. En cuanto al margen entre el 10% más pobre y 10% más ricos, creció de 33,9 a 39,1 veces.

A mayor nivel de detalle, López, Figueroa & Gutiérrez, 2013) comprueban - a partir de los datos que entrega el Servicio de Impuestos Internos (SII) para el sexenio 2004 - 2010 - que el 1% más rico y especialmente el 0,1% y 0,01% más rico es donde se concentra el ingreso y por tanto, donde se encuentra la raíz de las disparidades. Estas son las más altas participaciones y concentraciones que se conocen, pues la participación del 1% más rico en Chile, es la más alta registrada al compararla con una lista de referencia de 25 países. Frente a ello, la conclusión de los autores del estudio es elocuente: <<las estimaciones obtenidas para Chile muestran que el país es por lejos el más concentrado entre todos los países para los cuales existen datos basados en declaraciones tributarias oficiales>> (p.28).

Por su parte, de acuerdo al Informe de Riqueza Global del año 2018 que confecciona el Boston Consulting Group (BCG), son 161 chilenos los que acumulan el 20% de la riqueza total del país, cada uno superando los 100 millones de dólares.

²⁸ Para examinar la encuesta completa: <https://ministeriodedesarrollosocial.gob.cl>

²⁹ Este dato es bastante completo, ya que representa la sumatoria de los pagos que reciben los miembros del hogar por concepto de ingresos del trabajo, ingresos del capital, pensiones y transferencias monetarias desde el Estado (PNUD, 2017).

Reafirmando los datos anteriores, según los datos del Global Wealth Report (2018), en Chile, existen más de 67.000 personas que poseen una riqueza superior al millón de dólares.

En la misma dirección que los resultados que se exhiben de manera precedente, el Instituto de Investigaciones de Suiza, órgano dependiente del banco suizo Credit Suisse, concluye que en Chile al año 2018, existen 202 personas con fortunas superiores a los 50 millones de dólares, y 15, con una riqueza que supera los 500 millones de la divisa norteamericana.

Finalmente, el propio Centro de estudios del MINEDUC (2017a), reconoce que <<Chile presenta niveles de desigualdad notoriamente más altos que el promedio de la OECD, con un coeficiente de Gini de 0,465, que contrasta con el 0,318 del promedio OECD para el año 2016>> (p.5).

Evidentemente, la educación por sí sola es insuficiente para superar la segregación o uniformidad (y consiguientemente la ausencia de cohesión social), las cuales van aparejadas con el severo problema de la desigual distribución del ingreso. Sin embargo, ella ocupa un papel de primer orden.

En este sentido, se comparte la postura de Reimers, (2000), (citado por Blanco, 2006), quien sostiene:

Las políticas educativas por sí solas no hacen que los estados sean más democráticos, aunque preparen a las personas para ello, ni que las sociedades sean más cohesionadas o pacíficas, aunque formen en habilidades de acción colectiva y resolución de conflictos. En este contexto se hace necesario desarrollar - en paralelo a las estrategias educativas - una serie de políticas económicas y sociales que ayuden a superar los factores que generan la desigualdad (p.10).

En síntesis, como lo expone Anyon (2011) <<la escuela no es el origen de las desigualdades>> (citado por Paniagua & Alamillo-Martínez, 2014, p.5), empero, es necesario ser consciente y asumir <<que en el aula, tales inequidades se producen y reproducen>> (Casassus, 2009, p.35).

En palabras directas:

Si bien la equidad educativa no es una fórmula automática para generar equidad social, la propuesta inversa es certera: no hay equidad social sin equidad educativa. Hay evidencia estadística en el mundo, en cuanto que la equidad educativa está muy relacionada con la equidad social y con los actuales niveles de separatismo se está frente

a un sistema que, en los hechos aunque no en la ley, constituye un verdadero <<apartheid>> (Educación 2020, 2013, pp.2-5).

Con el fin de ser precisos en la utilización de los términos, es necesario diferenciar entre <<equidad>> e <<igualdad>>, en virtud que ellos pudieran verse identificados. Sin embargo, como lo reconocen diversos autores, se está frente a campos distintos. Así, Casassus (2003a) sostiene que <<estos conceptos denotan aspectos diferentes>> (p.1007) y por lo tanto, concluyen Sánchez-Santamaría & Manzanares, (2017) <<no son lo mismo>> (p.107), coincidiendo así con lo planteado por Camps (2012), quien afirma que:

La igualdad es igualdad para todo el mundo. Inicialmente se intenta igualar haciendo que los más desiguales se acerquen a los que están mejor. La equidad, en cambio, consiste en el reconocimiento que la sociedad es desigual y porque lo es, no hay que tratar a todos de la misma forma para conseguir más equidad, sino que hay que tratar de forma desigual al desigual para que acabe siendo igual, (o sea, dando más a los que están peor o a tratar mejor a los que están más desfavorecidos) (p.6).

En concreto: <<el principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos>> (Blanco, 2006, p.9). Así, <<la noción de equidad no compite ni desplaza a la de igualdad, sino que, por el contrario, la integra y desde esta incorporación propone la ejecución de estrategias para lograr esa igualdad fundamental>> (López, 2005, p.68). En suma, como lo afirma De La Cruz (2017):

Tratar igual a los desiguales promueve la desigualdad, por ello surge la necesidad de instrumentalizar acciones compensatorias que rebasen la simple igualdad, para dar más a quienes menos tienen. En virtud de lo anterior, cobra sentido recoger el sentido de <<equidad>> que plantea el Grupo Europeo de investigación en equidad en los sistemas educacionales (EGREES por sus siglas en inglés) (2005), el cual sostiene que “un sistema educativo equitativo será aquel en el cual los resultados no estén determinados de ninguna manera por la pertenencia a ningún grupo y en el cual se dé respuesta apropiada (y compensen) a los diferentes puntos de origen” (p.166).

Cabe mencionar que la noción de equidad en el campo educativo distingue al menos dos fases:

- La primera, apunta a conseguir que todos los niños puedan ingresar al sistema educativo formal, es decir, <<aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial>> (Ley General de Educación, 2009: artículo 2º) y que encuentra en la escuela su lugar por excelencia.

- La segunda; atender todo lo relativo a la temática de los aprendizajes, éstos abordados desde una perspectiva amplia e integral, en virtud que ya no es suficiente que el estudiante acceda y se mantenga una determinada cantidad de años dentro del centro educativo (duración) (Cisterna, 2007), sino además, es preciso que aquél logre adquirir <<un nivel mínimo de conocimientos, competencias y habilidades (calidad)>> (Sicilia & Simancas, 2018, p.16).

Dado <<el incremento de los años de escolaridad en la población y muy particularmente los altos niveles de cobertura y retención de matrícula>> (Sepúlveda & Opazo, 2009, p.121) del sistema educativo chileno, correspondiendo un 99,7% en la enseñanza primaria (ocho años de duración) y un 87,7% en la secundaria (cuatro años)³⁰ (MINEDUC, 2017b), se precisa avanzar hacia la segunda etapa descrita.

Por todo lo anterior, se adopta la definición que hace la normativa española condensada en la LOE (Ley Orgánica de Educación) (2006) sobre el tema de la equidad, planteando que:

Los sistemas de educación equitativos son aquellos que garantizan que los resultados de la educación y de la formación sean independientes de la situación socioeconómica y de otros factores que llevan a la desventaja educativa y que el tratamiento refleje las necesidades específicas de aprendizaje de los sujetos (p.2).

Esta definición porta, de manera implícita, la exigencia de una <<educación de calidad>>, en la medida que ella <<genera oportunidades de progreso para todos>> (Hoyos, Romo, Méndez Álzate & Gallego; citados Escudero, 2017, p.796) la cual permita atenuar y superar las carencias de los grupos sociales más desfavorecidos existentes en la población, asegurándoles - sobre todo a estos colectivos - que <<su rendimiento académico vendrá determinado por su esfuerzo y capacidad, independientemente del contexto social, económico y familiar del que procedan>> (Sicilia & Simancas, 2018, p.44).

En este plano de articulación y sistematización de las distintas acciones y prácticas educativas docentes - orientadas a equilibrar y así compensar las carencias de los grupos más desfavorecidos - emerge la noción de <<igualdad de oportunidades>>, la cual <<no significa tratar a todos por igual, sino proporcionar a cada uno lo que necesita para potenciar al máximo sus posibilidades y su identidad>> (UNESCO, 2002, p.17).

³⁰ En este nivel, los estudiantes - de acuerdo a sus aspiraciones - pueden optar en los dos últimos años de su educación (3º y 4º medio) entre una enseñanza de corte científico-humanista (orientada a la consecución de estudios universitarios) y una enseñanza técnico-profesional, dirigida a la obtención de un título técnico de carácter medio, el cual apunta a la incorporación temprana en el mundo del trabajo.

En consonancia con lo expuesto, Blanco (2006) plantea que la igualdad de oportunidades tiene como objetivo <<dar más a quién más lo necesita y proporcionar a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones y así aprovechar las oportunidades educativas>> (p.9), lo cual puede implicar en algunos casos, dar más <<a lo menos favorecidos o tratar de atenuar los efectos más brutales de una verdadera competencia>> (Dubet, 2004, p.15) con el fin - como lo afirma Bermesolo (2014) - de <<garantizar que todos tengan las mismas posibilidades de participación>> (p.366).

Por su parte, Ferreriro (2012) explica que esta expresión alude a las diversas opciones que ofrece el conjunto de la sociedad <<para las personas y familias en la perspectiva del desarrollo de sus proyectos de vida>> (p.18).

Ahora bien, una vía posible para concretizar este anhelo de igualdad de posibilidades, es a través de la personalización de los aprendizajes que se postula en este trabajo y en este terreno, las actuaciones que desempeñan y particularizan el quehacer de los docentes tutores y pastores, en medio de la habitualidad del aula, en lo que dice relación con niños y jóvenes, resultan gravitantes, a la luz de sus procesos de crecimiento.

En otras palabras, las consecuencias del ejercicio docente no sólo repercuten mientras el niño o el adolescente asisten 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), dada la honda concatenación (y no la mera sucesión) entre ambas. Ello se explica porque la adolescencia refiere al período del ciclo vital que se inicia <<con los primeros signos de la pubertad y se prolonga en el tiempo para la adquisición de los cada vez más complejos conocimientos y estrategias para afrontar la edad adulta>> (Iglesias, 2013, p.88).

Toda esta referencia a la temática de la desigualdad, se explica en virtud de su concatenación con el concepto de calidad - aplicada a la educación - en la medida que esta última <<ha impactado en el sentido común de la población, que ve la calidad educativa como parte de la oferta contenida en la educación privada y que no está presente en la educación pública>> (Cavieres, 2014, p.1037) no es una cuestión infundada. Por el contrario, resulta necesaria e imposterizable, dado que como se ha demostrado, existen profundas vinculaciones y consecuencias con la tarea educativa, en la medida que en ésta se abordan materias esenciales y constitutivas acerca de lo que implica *ser humano*.

En el fondo, significa cuestionar críticamente sobre los criterios éticos para definir por ejemplo, conceptos tales como justicia, igualdad de oportunidades, equidad, derechos humanos, injusticia, etc. Y cómo ellos se presentan y ajustan - o no - dentro del orden social existente. En otros términos, en este juicio crítico se discute y reflexiona <<acerca del papel de las identidades sociales y colectivas de los sujetos y las relaciones de poder entre los diferentes niveles y escalas>> (Mainardes, 2015, p.37), además de otros asuntos fundamentales.

Dicho de otro modo: se está frente no sólo a cuestiones y ámbitos asociadas con la temática educativa, sino además - dadas las profundas vinculaciones y puntos de convergencia entre ambas - a las dimensiones éticas que emanan de ésta, las cuales irremediabilmente repercuten en lo relativo <<a la cohesión social de Chile>> (Educación 2020, 2013, p.3).

Asimismo, se comparte la postura que la búsqueda de la equidad y una mayor igualdad de oportunidades <<no se fundamenta exclusivamente en sentimientos altruistas o en un sentido genérico de la justicia social, pues ambas se constituyen en la base imprescindible para lograr un desarrollo social sostenible y enriquecedor>> (Tiana, 2009, pp.115-116). Más aun, dado que al analizar la temática de la igualdad de oportunidades, lo que se está revisando en el fondo son las bases y las características constitutivas sobre las que se erige la sociedad chilena, por cuanto tal igualdad es un componente <<que resulta consustancial a las sociedades>> (Dubet, 2004, p.19) que aspiran a calificarse como democráticas.

También, significa alzar la voz cuando estas desigualdades se acompañan de escasez o pobreza, afectando directamente a algunos miembros de la sociedad, quienes no alcanzan niveles mínimos de acceso a recursos que les permitan vivir con dignidad y satisfacer las necesidades consideradas básicas.

Además, resulta incontestable que donde existen amplias diferencias de recursos, poder y estatus, las personas en la práctica pasan a tener distinto valor, lo que da lugar a abusos y malos tratos que niegan ese acuerdo social básico, lesionando de esta manera, tanto su propia dignidad inherente, como sus derechos inalienables en cuanto ser humano. Por último, la desigualdad desemboca en la prescindencia del uso de los servicios públicos, por parte de los grupos medios y altos, quienes recurren a las prestaciones de índole privada y como consecuencia de ello, el Estado se convierte en un Estado para pobres (PNUD, 2017).

En resumidas cuentas, cuestionar la desigualdad (con todas estas implicancias) permite conectar con una problematización acerca de qué se entiende por educación y en definitiva, significa analizar críticamente respecto de <<un determinado modelo de hombre y de sociedad a la que se pretende aspirar>> (Mínguez, Romero & Pedreño, 2016, p.165).

Ahora bien, por su propia estructura y conformación, el sistema educativo chileno refleja y prolonga la fragmentación de la sociedad <<en diversos archipiélagos de islas inconexas>> (Hevia, 2006, p.72) y por este motivo no contribuye, en modo alguno, a promover la cohesión social ni la movilidad o el ascenso social, faltando gravemente de esta forma a uno de los objetivos principales de la educación, que apunta precisamente <<a la cohesión; es decir, que haya un mínimo común que todos comparten. Si este fin de la comunidad no se puede cumplir, si cada cual va a lo suyo, entonces no hay cohesión y por tanto, no hay sociedad>> (Camps, 2012, p.5).

En la consecución de este objetivo, la importancia que desempeña la escuela es sustancial, como lo afirman Casassus, López y posteriormente Rochex, en sus respectivos escritos:

Así lo plantea Casassus (2003a):

Frente a la desestructuración contemporánea de las instancias tradicionales de movilidad social, la escuela se ha transformado en el principal mecanismo institucional de movilidad social ascendente o descendente. Esta movilidad se realiza mediante el resultado del rendimiento académico que permite ascender por la escala educativa y, a los que tienen buenos resultados, optar finalmente a las mejores universidades que abren las posibilidades a mejores ingresos. Por el contrario, si al alumno le va mal en la escuela y su familia no tiene los recursos para contratar profesores privados y paliar esa situación, ese alumno descenderá en la escala social, al menos en la escala legítima. Por ello, la escuela tiene un papel preponderante en la evolución y estructuración de la desigualdad social (p.1007).

De este modo, lo expone López (2005): <<la educación, es el elemento por el cual se produce movilidad social ascendente y corrige las desigualdades en la distribución de la riqueza y el ingreso>> (p.30).

En concordancia con la postura anterior, el propio gobierno reconoce que <<la educación es una herramienta fundamental para alcanzar el desarrollo tanto personal como social y crear una sociedad de oportunidades, que permita combatir la pobreza y promover la movilidad social>> (Mensaje presidencial nº 362/366, 2019, p.1),

Rochex (2011) por su parte, reafirma los planteamientos anteriores, en orden a superar las inequidades y por esta vía avanzar hacia la construcción de una sociedad más inclusiva y dentro de este proceso, subraya el rol que le cabe a la educación, sosteniendo que:

La construcción de una sociedad donde todos los ciudadanos tengan el acceso garantizado a un mínimo de bienes sociales (ingresos, salud, competencias...) necesarios para sentirse incluidos en una empresa social común, es un esfuerzo que debe dirigirse particularmente hacia los grupos sociales o los territorios donde las dificultades relativas frente al empleo, ingresos, salud, vivienda, escolaridad, etc., convergen para producir una concentración de exclusión, constituyendo una amenaza para la cohesión social. En este marco, se considera que la educación debe y puede jugar un rol esencial para garantizar la inclusión social, actuando sobre las poblaciones y los territorios más expuestos a las lógicas y los riesgos de la exclusión (p.78).

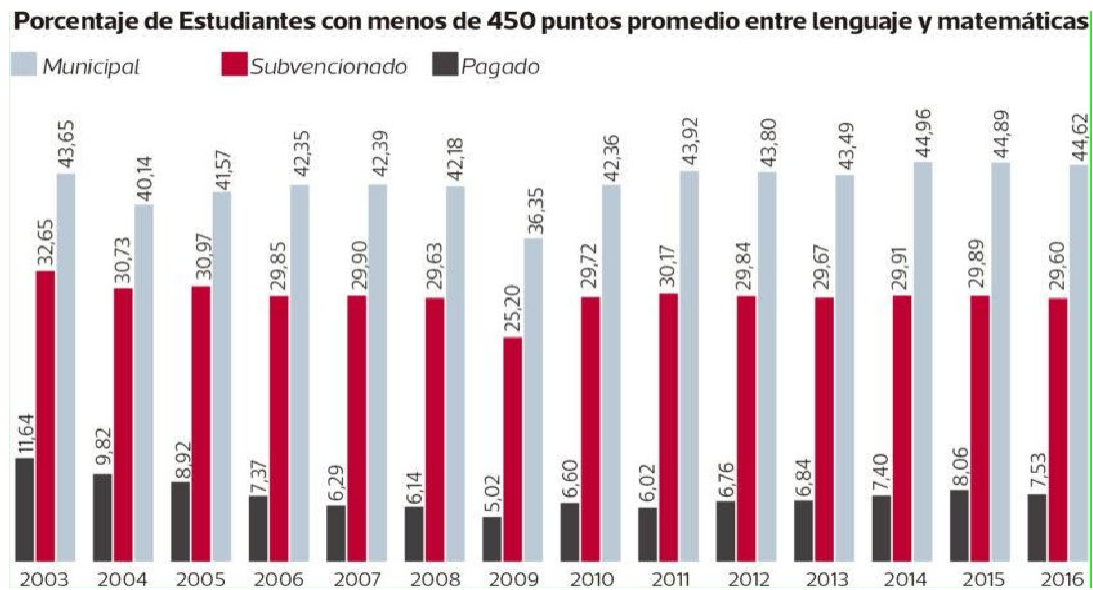
Tampoco opera eficazmente para superar la pobreza, por medio del ofrecimiento de mayores y mejores oportunidades educativas; sino al revés, se convierte en la representación más clara de las profundas inequidades que afectan a la sociedad, lo cual redundando en la reducción económica, cultural, física y cognitiva de grandes sectores de la población, <<mientras que una minoría posee el conocimiento y lo utiliza económicamente>> (De la Cruz, 2017, p.163).

Expresado de otro modo, el modelo educacional chileno se caracteriza por su inercia, en términos de promover una movilidad social ascendente, pues lejos de contribuir a superar las desigualdades, ellas se ven perpetuadas, en la medida que <<los recursos educativos a los que tienen acceso los sujetos en la etapa de su formación escolar o universitaria, definen en gran medida las posibilidades que tendrán a futuro>> (González, 2017, p.50).

Lo aserto se hace evidente en la siguiente figura, la cual 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 de educación superior³¹ y donde son indeliberables los contrastes entre los estudiantes del sistema municipal (público) y los del particular (pagado).

³¹ El hecho de utilizar este indicador se explica no sólo por su utilidad en términos cuantitativos, sino además y sobre todo, porque el acceso a estudios superiores encierra una serie de perspectivas que recorren este trabajo, dado el carácter multidimensional que tal ingreso conlleva, en cuanto a sus aportaciones a la sociedad. <<Por un lado, colabora a la dimensión pública ya que contribuye - o se espera que lo haga - a la formación de una ciudadanía crítica y responsable del bien común. Por otro lado, aporta a la dimensión privada, desarrollando los talentos y las capacidades de las personas, relacionadas con un área profesional específica, otorgando una credencial para insertarse en el mundo laboral y ganarse la vida>> (Ferreiro, 2012, p.63). (El subrayado es nuestro).

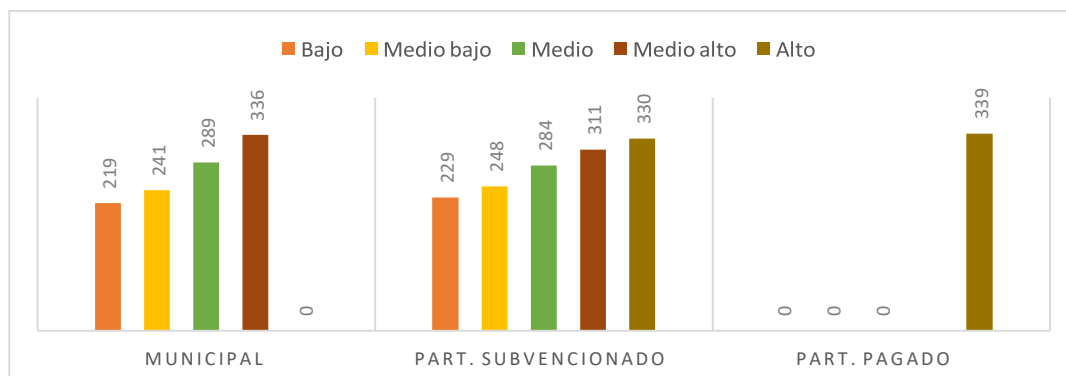
Gráfico número 6: rendimientos insuficientes de los alumnos en la PSU 2016 para postular a una carrera universitaria, según su centro escolar de origen.



Fuente: La Tercera. PSU 2016: <<44% de alumnos de colegios municipales no alcanzó 450 puntos>>.

La mencionada disparidad entre los resultados, también se hace incuestionable al momento de comparar los resultados obtenidos en la prueba SIMCE, tal como se refleja en el siguiente gráfico. En éste se evidencia cómo las desigualdades económicas, culturales, etc., se reproducen también en el rendimiento escolar, pues los centros a los que asisten los discentes de mayor nivel socioeconómico (particulares pagados) logran mejores puntajes que aquellos en los cuales estudian los alumnos de estratos medios (particulares subvencionados) y bajos (municipales), repitiéndose así las desigualdades preexistentes.

Gráfico número 7: puntajes promedio en SIMCE de matemáticas, según GSE y dependencia administrativa en el año 2015.



Fuente: elaboración propia en base a Agencia de Calidad de la Educación, 2015; citada por González, 2017, p.51.

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 de índole regional o local que incluya y aborde todas las potencialidades y realidades próximas a los alumnos (Inzunza, Scherping & Assaél, 2011).

Frente a este esquema marcado por la rigidez y la centralización, esta tesis postula que es preciso dotar a las escuelas de mayores rangos de autonomía en todo lo relativo a su gestión, con el fin que sea la propia organización del centro educativo quien - con recursos internos y externos - pueda dar respuestas pedagógicas y oportunas a las diferentes temáticas que resultan importantes para los alumnos, y por lo tanto, que exigen ser tomadas en consideración, partiendo del principio, que todo el actuar de la escuela se dirige a los estudiantes y sus procesos de aprendizaje. Dentro de estos asuntos que no pueden ser ignorados, se ubica el acompañamiento escolar y consecuentemente, se propone una figura pedagógica que asume y desarrolla integralmente tal acompañamiento: el profesor pastor.

Por todo lo planteado, y en medio de un contexto marcado por la primacía absoluta de la uniformidad (como fuente de segregación hacia el <<diferente>>), para el modelo educativo de Chile, el <<sujeto distinto>> - entendiendo por éste a aquel que proviene de otro sector geográfico, de otra escuela, de otros contextos y realidades - no sólo experimentará la ignorancia ante códigos y términos que no logra comprender, sino además, en tanto sujeto diferente y desconocido, llega a convertirse en un <<intruso>>, el cual se ha introducido en un ámbito (en este caso educativo) que no pertenece y por eso, no puede ni debe estar allí, siendo

por ello, fuente de marginación (es decir, conducirlo y empujarlo más allá de los márgenes y literalmente, <<marginándolo>>), en razón que él o ella <<no es de los nuestros>>.

Así, el modelo educativo se puede representar por círculos monocromáticos, cuyas tonalidades en su interior pueden presentar pequeños cambios, empero el color predominante no presenta modificaciones sustantivas, puesto que no se relaciona <<con otros colores>>.

Si bien es cierto que el círculo presenta una pequeña puerta, ella está dispuesta para permitir el ingreso <<de los nuestros>>, o sea, aquellos/as que se conocen o incluso, aunque sean desconocidos, tengan un vínculo, una amistad en común, que opere como referencia, para garantizar que <<cada círculo y sus características>> se mantengan intocables. Sólo con este razonamiento, pueden entenderse - además de los requisitos monetarios - las exigencias de certificados y en algunos casos, cartas de presentación de apoderados y exalumnos, que exigen algunos de los establecimientos educacionales que integran el selecto listado previamente detallado.

Es decir, no basta con superar las altas barreras económicas, hay también variables (y aspiraciones) sociales, culturales (prejuicios) y porque no decirlo, religiosas - un *ethos* intangible, pero igualmente relevante - como condición de posibilidad para que un estudiante se incorpore en sus aulas, con todo lo que ello entraña: <<tipos de relaciones y lazos sociales que se construyen>> (Ziegler, Gessaghi & Fuentes, 2018, p.42) a lo largo de toda la vida escolar, una educación de altísimo nivel, aprendizaje y manejo de idiomas, cultivo de deportes, dotación e infraestructura física, acompañamientos pedagógicos efectivos, preparación y perfeccionamiento de los docentes, entre otros factores, que constituyen una maciza prueba de garantía para el ingreso a la educación superior y consiguientemente, permiten asegurar un futuro promisorio en términos laborales y económicos, en los cuales los contactos sociales, juegan un rol de primer orden.

A modo de epítome, se está frente a un tipo de educación profundamente excluyente y tal como se ha reseñado anteriormente, agudamente endogámica, donde quienes carecen de los recursos pecuniarios y los “certificados de garantía social” simplemente no pueden ingresar a centros educativos de excelencia.

Así lo resume Waissbluth (2015):

La condición de existencia de la élite chilena es la continua reproducción de una red de confianzas mutuas en los colegios particulares pagados. Esta es la madre de todas las

endogamias. ¿En qué colegio estudiaste? Es la pregunta clave, el password de acceso al club. La segregación, dice Uslaner³², es la clave de la desigualdad (p.59).

Frente a este cuadro, es menester reelaborar la reflexión, puesto que una de las principales críticas que recibe el sistema educativo chileno es su falta de inclusión, puesto que se identifican los términos <<exclusión>> y <<ausencia de inclusión>>. Sin embargo, ellos son diferentes: si bien el primero puede ser aplicado en propiedad al modelo educativo (tal como se ha argumentado), el segundo no lo es, ya que los centros educativos - después de un proceso que consta de varias etapas, todas bien reguladas - aceptan (<<incluyen>>) de buena gana a los estudiantes que han superado tal proceso. La dificultad surge al reflexionar y cuestionar quienes son los estudiantes (y las familias) que son incorporados a los establecimientos: son los similares, aquellos que comparten el *ethos* y todo lo que éste conlleva. Por lo tanto, en el esquema educacional imperante, no hay lugar para el <<advenedizo>>, para aquel estudiante que recién llegado a un lugar, presenta una posición o una actividad con pretensiones desmedidas. Y, según esta lógica, qué mayor exceso que ingresar a un lugar vedado, a un área reservada y exclusiva para otros/as.

En síntesis, en esta perspectiva y de acuerdo al modelo educativo que impera en Chile, se asiste a una concepción estrecha de lo que implica un encuentro, dado que en éste no hay cabida para los distintos, únicamente para los similares, para aquellos que provienen de un mismo sector residencial y social, que asisten a las mismas escuelas, visitan los mismos lugares y comparten una gama determinada de códigos sociales y culturales.

1.4 Los salarios que perciben las familias y su incidencia en la definición de inclusión en las escuelas: ¿quiénes son realmente los <<incluidos>>?

La enorme disparidad en la distribución de los ingresos referida precedentemente, se refleja de manera nítida en la profunda desigualdad que afecta a los sistemas educativos y como consecuencia de ello, con la mantención de privilegios para un grupo pequeño y además, con una exigua capacidad para promover el ascenso social entre la población más pobre (Schmelkes, 2009).

³² El mismo texto, refiere como antecedente el estudio de Uslaner (2012) "Segregation, and Mistrust: Diversity, Isolation, and Social Cohesion" <<cuyo título traducido sería "Segregación y desconfianza: diversidad, aislamiento y cohesión social". En este libro, se explica nítidamente cómo ambos factores afectan la diversidad y la cohesión de una sociedad, generando crecientes sentimientos de aislamiento y pérdida de capital social>> (Waissbluth, 2015, p.58).

Lo aserto, se refleja nítidamente en el modelo educativo chileno, dado que ciertos tipos de establecimientos acogen a estudiantes de ciertos niveles socioeconómicos, estableciéndose de este modo, una clara correspondencia y circularidad entre el tipo de centro educativo y el perfil socioeconómico de sus estudiantes. Tal como se exhibe seguidamente, los estudiantes de niveles medio y medio bajo se concentran en las escuelas municipales, aquellos ubicados en los sectores medios asisten a centros subvencionados y aquellos de estratos altos, lo hacen mayoritariamente, en los particulares pagados.

Tabla número 7: distribución porcentual de estudiantes según GSE y dependencia administrativa, al año 2015.

GSE	Municipal	Part. subvencionado	Part. Pagado
Bajo	14,4	5,4	A
Medio bajo	16,9	16,4	A
Medio	3,4	20,9	A
Medio alto	1,2	11,5	A
Alto	A	0,5	7,7
TOTAL NACIONAL	35,9	52,7	8,1

Fuente: Agencia de Calidad de la Educación, 2015; citada por González, 2017, p.51.

Una mayor cantidad de argumentos para exhibir la mencionada segregación en el modelo educativo chileno (y consiguientemente, cómo ella se ve reflejada), se obtiene al analizar el costo económico de los establecimientos particulares pagados, el cual resulta bastante elevado y por tanto, se encuentra reservado para un número reducido de familias chilenas, considerando que casi el 70% de los trabajadores recibe un salario³³ bajo los \$500.000 pesos mensuales (esto es equivalente a casi 700 euros cada treinta días) tal como se expresa a continuación.

³³ Para ahondar acerca de la enorme disparidad entre los salarios que, en promedio, reciben los trabajadores y trabajadoras en Chile, ver los estudios de Durán & Kremerman (2017 y 2018): <<los verdaderos sueldos en Chile>>. Disponibles en www.fundacion.sol.cl

Figura número 1: salarios promedio de los trabajadores chilenos (Fundación SOL).

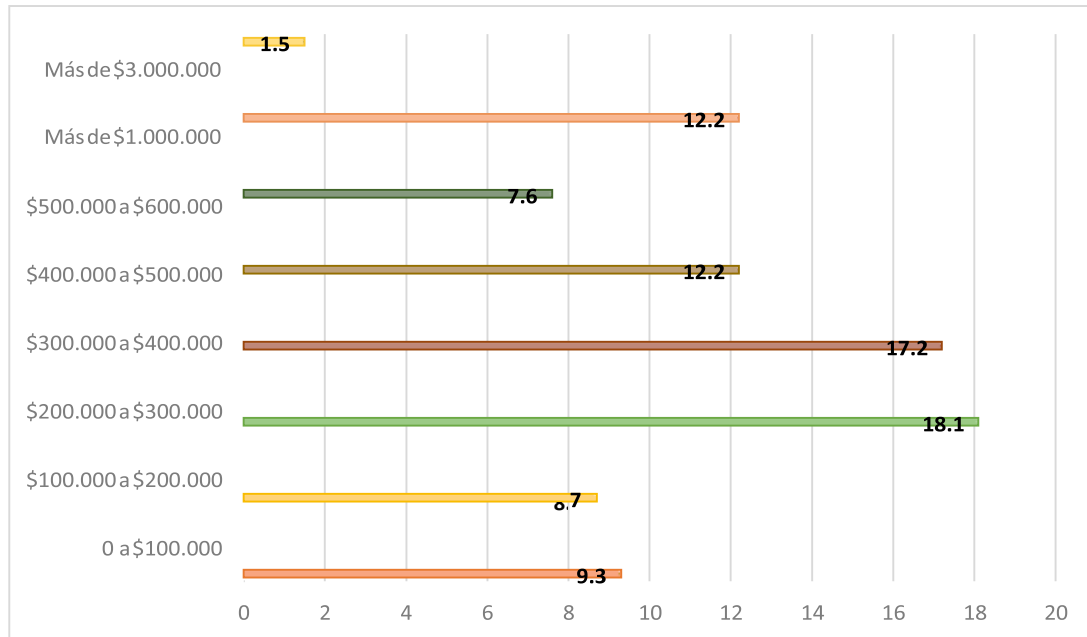


Fuente: Fundación SOL, en base a un estudio publicado el 12 de mayo de 2018 (www.fundacionsol.cl)

Estos resultados son similares a los que arroja la Encuesta Suplementaria de Ingresos - (ESI, 2018) - realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), entidad dependiente del Ministerio de Economía, Fomento y Turismo. Sin embargo, la excepción a esta semejanza, surge al revisar las personas que reciben una cifra igual o menor a \$260.000. Así, mientras en el estudio de la Fundación Sol, éstas alcanzan al 32,9%, en el trabajo del INE, ellas superan levemente el 18%.

La investigación del órgano oficial, concluye que el 70,9 % de los trabajadores chilenos, recibe ingresos menores o iguales que el ingreso medio nacional, el cual alcanza a \$554.493. En términos de desglose, se tiene que:

Gráfico número 8: salarios promedios de los trabajadores chilenos (ESI).



Fuente: elaboración propia en base a los datos que proporciona la encuesta ESI (2017), elaborada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

Para efectos de este trabajo y a la luz de la información que entrega una organización independiente (Fundación Sol) y una institución de carácter oficial (INE), resultan irrefutables tanto las enormes distancias entre los sueldos más altos y aquellos más reducidos, como que la gran mayoría de los trabajadores/as chilenos/as, perciben salarios que sólo les permiten a sus hijos/as acceder a la educación gratuita que proporcionan las escuelas estatales o con una mensualidad reducida en los establecimientos particulares subvencionados, cuestión que como se ha fundamentado previamente y de acuerdo a la normativa legal, está en proceso de extinción. Sin embargo, las instituciones educativas particulares pagadas, resultan literalmente, impagables para la masividad de los asalariados.

A mayor nivel de detalle y tomando como referencia los resultados de la prueba de selección universitaria (PSU) del año 2017 - cuyos resultados se conocen la última semana de diciembre, es decir, casi un mes después de haber sido rendida por los estudiantes - es posible elaborar un listado con los diez centros educativos que logran los puntajes promedios más altos en este instrumento de evaluación.

Tabla número 8: costo de los 10 mejores centros educativos a nivel nacional, según los resultados de la PSU 2017.

	Colegio	Cuota de incorporación	Matrícula	Colegiatura	Total
1	Cambridge College	\$616.258	\$281.000	\$2.610.000	\$3.507.258
2	Cordillera	\$2.411.444	\$401.907	\$4.753.220	\$7.566.571
3	Itahué	\$509.083	\$289.373	\$2.893.730	\$3.692.186
4	Tabancura	\$2.411.444	\$401.907	\$4.753.220	\$7.566.571
5	Albamar	\$1.205.722	\$241.444	\$2.414.440	\$3.861.607
6	The Grange School	\$4.822.880	\$321.526	\$6.269.750	\$11.414.156
7	Alemán de Concepción	\$1.330.000	\$290.000	\$2.900.000	\$4.520.000
8	Liceo Augusto D'Halmar	\$0	\$0	\$0	\$0
9	La Girouette	\$1.607.629	\$203.000	\$3.021.000	\$4.520.000
10	Lincoln International Academy (Chicureo)	\$3.215.258	\$321.525	\$3.965.480	\$7.502.263
	Promedio	\$1.812.972	\$275.168	\$3.358.084	\$5.446.224

Nota: este listado tiene un carácter nacional y por ello incluye tres establecimientos que se ubican en regiones ("Itahue", "Albamar" y "Alemán de Concepción"). Fuente: Emol.com: <<¿cuánto cuesta estudiar en los colegios con mejor puntaje PSU?>>

Tal como lo detalla la figura anterior, en los diez establecimientos con mejor desempeño, de acuerdo al instrumento de evaluación referido, es posible colegir que:

- El único centro educacional de carácter público o municipal que aparece en la lista es el liceo "Augusto D'Halmar".

- No hay ningún centro particular subvencionado, pese a ser los más numerosos, en cuanto a estudiantes, número de establecimientos a lo largo del país y lugar de trabajo para los maestros.

- El costo económico promedio total de estos centros educativos asciende a casi cinco millones y medio de pesos. Sin embargo, si se elimina el liceo "Augusto D'Halmar" (puesto que su dependencia administrativa es completamente diferente a los otros) y sólo se incluyen las

escuelas particulares pagadas, esta media supera levemente los seis millones de pesos (\$6.051.360, es decir, 8.405 euros)

- A mayor nivel de precisión, a saber, comparando entre iguales (es decir, los establecimientos particulares pagados que comparten una misma zona geográfica y por tanto, restringiendo la lista sólo a las entidades ubicadas en el área metropolitana y así marginando a los establecimientos de regiones, anteriormente detallados), entonces el promedio vuelve a subir y supera los siete millones de pesos (\$7.064.741, o sea, 9.812 euros).

- Tomando como referencia todo el listado, si la colegiatura se divide en 10 cuotas iguales y sucesivas, se obtiene que, únicamente en las instituciones “Cambridge College” y “Albamar”, su mensualidad es menor al salario mínimo fijado por la ley (desde el 01 de agosto de 2017 a igual fecha de 2018), cuya cantidad asciende a \$276.000 o 384 euros, cada treinta días. Todo el resto de los establecimientos - a excepción obviamente del liceo Augusto D’Halmar - excede este guarismo.

- Ahora, si la colegiatura se divide en 12 cuotas y el registro se acota a los centros educativos particulares pagados emplazados en la región metropolitana, se obtiene que el 67% de éstos demanda una cantidad superior al sueldo mínimo. Un caso paradigmático en este sentido, lo constituye “The Grange School”, que establece un cobro mensual (\$522.749) que casi dobla el emolumento básico establecido por ley (\$276.000).

Pero no sólo eso: a este costo, debe adicionarse, otro valor por concepto de <<matrícula>>, que se paga una vez al año (generalmente, el último mes del año escolar, que - para el caso chileno - corresponde a diciembre), y tal como se observa en la figura precedente, (a excepción del colegio “La Girouette” y el ya mencionado “Augusto D’Halmar”), en todo el resto de los casos, ésta vuelve a superar el emolumento mínimo.

Falta por añadir otra cantidad que debe ser cubierta por las familias de los alumnos, si desean que sus hijos cursen sus estudios en centros educativos particulares pagados: <<la cuota de incorporación>>, cuyo importe se paga se paga una sola vez (en un máximo de tres cuotas), al momento que el estudiante se incorpora al centro y cuyo valor, si bien es variable, corresponde a casi dos salarios mínimos, en el caso de la más reducida en el listado en cuestión (colegio “Itahué”, ubicado en la región del Bío Bío) y a más de 17 veces para la más onerosa (“The Grange School”).

Para expresarlo de otra forma, concentrándose en el formato de pago de 10 mensualidades (omitiendo por ello, los otros valores que, pese a su obligatoriedad, tienen una

regularidad diferente) que debe cancelar un estudiante: si una familia - formada por tres personas (los padres y un hijo/a) - decidiera matricular al niño/a en el centro que encabeza el listado, donde cada uno de los progenitores perciben el salario mínimo, ellos deberían destinar el 47,2% de ambos sueldos exclusivamente, para pagar el establecimiento educativo (dejando de lado todo el resto de necesidades, tales como comer, vestirse, pago de los servicios básicos de agua, gas, luz, teléfono, etcétera).

Ahora, bajo la idéntica forma de pago (y tomando como referencia el centro educativo más oneroso de la lista), si esta misma familia resolviera inscribirlo/a en "The Grange School", tendría que destinar el 94,7% de sus ingresos, para solventar los costos mensuales del colegio.

En este ejemplo, no se han computado todos los costes asociados e impostergables dentro de la actividad educativa, verbigracia, seguros estudiantiles, cuotas anuales fijadas por los centros de padres y apoderados, academias y talleres extra programáticos, vestimentas y materiales escolares o dineros destinados al transporte y la alimentación del escolar.

En resumidas cuentas, los valores mensuales fijados por el establecimiento en cuestión, lo hacen claramente prohibitivo para la inmensa mayoría de las familias chilenas.

Siguiendo con el mismo instrumento evaluativo de referencia, es decir la PSU, se observa que la concentración de los centros educativos, a la cual se alude precedentemente, no sólo se registra en el área metropolitana de Santiago, sino que aquella densidad se agudiza al examinar las comunas donde están emplazados los establecimientos que aparecen en el ranking, incluso aquel de naturaleza pública: todos se encuentran en las comunas donde habitan las personas con ingresos medios, medios altos y altos³⁴.

³⁴ Un buen y objetivo indicador para apoyar esta afirmación, se encuentra al revisar la lista de las comunas que reciben más ingresos por concepto de impuesto a los bienes raíces - que debe pagar el dueño de una propiedad - el cual está en directa proporción con el avalúo que establece el fisco a las propiedades. Así, de acuerdo a la información oficial que proporciona la Tesorería General de la Republica para período tributario 2017, las comunas con mayores ingresos, en la región metropolitana, por este ítem son: Las Condes, Santiago, Providencia, Vitacura, Lo Barnechea, Ñuñoa, Colina, Quilicura y La Reina.

Tabla número 9: listado de los 10 mejores centros educativos a nivel nacional, según los resultados de la PSU 2017.

	NOMBRE CENTRO	COMUNA	PUNTAJE	DEPENDENCIA
1	Cambridge College	Providencia	714,3	Particular pagado
2	Cordillera	Las Condes	700,7	Particular pagado
3	Itahué	Chiguayante	698,5	Particular pagado
4	Tabancura	Vitacura	697,5	Particular pagado
5	Albamar	Viña del Mar	691,2	Particular pagado
6	The Grange School	La Reina	687,4	Particular pagado
7	Alemán de Concepción	San Pedro de la Paz	687,0	Particular pagado
8	Liceo A. D’Halmar	Ñuñoa	682,9	Municipal
9	La Girouette	Las Condes	680,9	Particular pagado
10	Lincoln International Academy	Chicureo	679,5	Particular pagado

Fuente: Emol.com PSU: <<estos son los colegios con mejores puntajes promedio en el proceso 2017>>.

Como se demuestra, todo tiende a aglutinarse³⁵ en determinadas áreas y siempre regidas por el poder monetario: tanto los sitios donde se ubican los centros educativos, como los lugares de residencia de los estudiantes y sus familias (que, como se observa, están dentro de la misma comuna o bien son próximos unos con otros³⁶).

En relación a la proximidad entre la ubicación física de las escuelas y los lugares donde habitan los estudiantes con sus familias, Córdoba, Farris & Rojas (2017) plantean que:

En el caso chileno, a pesar de la existencia de políticas de zonificación y la relevancia de la libre elección, se asume que la segregación urbana tiene una incidencia directa en el

³⁵ La concentración en determinadas zonas geográficas dentro de la ciudad, la cual está determinada fundamentalmente por razones económicas, se refiere <<al grado en que dos o más grupos viven separados uno del otro, en diferentes partes del entorno urbano>> (Massey & Denton, 1988, citados por PNUD, 2017, p.84) y se hace evidente al observar la distancia entre los barrios ricos y las poblaciones pobres. La diferencia es notoria en las características de las viviendas, las calles y las veredas, en su estética y limpieza, en la cantidad de áreas verdes, los vehículos que transitan y otros rasgos del paisaje urbano. Tanto o más pronunciada es la distancia entre sus habitantes, por su estatura, peso, tono de piel, forma de hablar y formas de relación que despliegan en el espacio público (ídem).

³⁶ Al final, se está frente a estructuras circulares, puesto que <<varios estudios (Delunay et. al., 2013: Jouffe, & Lazo, 2010) usando distintas metodologías, han revelado que el lugar de residencia, estatus socioeconómico, el capital cultural y material, estrategias de movilidad y todos estos elementos pueden incrementar la exclusión y la segregación social>> (Córdoba, Farris & Rojas, 2017, p.4).

sistema escolar, ya que ciudades y barrios más segregados tienden a reproducir las diferencias en el sistema escolar (p.2)³⁷.

Profundizando en el planteamiento anterior, Valenzuela, Villalobos & Gómez (2013) - sobre la base diversos estudios e investigaciones - afirman que:

El sistema escolar chileno es el más segregado a nivel internacional (OECD, 2010; Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010). Complementario a esto, Larrañaga & Sanhueza (2007) han mostrado que la segregación residencial afecta las oportunidades escolares de los niños y adolescentes, especialmente en lo que se refiere a la asistencia, retraso y deserción escolar, dando cuenta así de un nexo entre segregación residencial y desempeño educativo (p.12).

Elacqua & Santos (2013), con el fin de resaltar la imbricación entre zona de residencia de los estudiantes y la escuela elegida sostienen que:

En el caso de Chile, por ejemplo, existe evidencia de que un porcentaje importante de los padres tiende a elegir escuelas ubicadas cerca del lugar donde viven - sobre todo en los primeros niveles del sistema educacional - lo que genera una relación directa entre la composición social del barrio y de la escuela. Por ejemplo, Alves et al., (2012) encuentran que el 70% de los estudiantes de cuarto básico matriculados en escuelas subvencionadas (públicas y privadas) del Gran Santiago recorre menos de 1500 metros hasta su escuela (p.10).

Por su parte, Gubbins (2014), en su estudio sobre <<las prácticas educativas parentales que reproducen desigualdad social: las familias de clase media y alta en Santiago de Chile>> concluye de manera similar, afirmando que <<en los criterios de elección del establecimiento educacional para los hijos, una de las razones más dominantes, es la cercanía del colegio al hogar. Es decir, razones de carácter práctico>> (p.11). Por tanto, hay una relación entre la uniformidad que caracteriza a los barrios y la homogeneidad que se constata en las escuelas, lesionando de este modo la convivencia y la capacidad de fomentar la integración entre grupos diferentes.

Asimismo, reafirmando todo lo expuesto, la UNESCO (2018b) colige que:

Las políticas de elección de escuelas han aumentado en más de dos tercios de los países miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) en los últimos 25 años. Sin embargo, los datos indican que las políticas de elección de escuelas

³⁷ Cita con traducción propia.

redundan en beneficio de las poblaciones más favorecidas. Los padres suelen basar la elección en factores como la composición demográfica, lo cual puede conducir a disminuir la diversidad y agravar las divisiones socioeconómicas. En Finlandia, la elección de la escuela fue ejercida principalmente por familias educadas cuyos hijos sobresalían académicamente. En Santiago de Chile, solo uno de cada cuatro padres de alumnos de primer grado eligió la escuela de mejor desempeño entre las escuelas preseleccionadas, y casi el 70% solo consideró las escuelas desde el punto de vista de la afiliación religiosa y los índices de finalización de estudios de los beneficiarios de vales. En resumen, los sistemas en que se puede elegir la escuela, los padres suelen basar su elección en factores como la composición demográfica, lo cual puede conducir a disminuir la diversidad y agravar las divisiones socioeconómicas (p.24).

En otras palabras, <<el hecho de que los niños asistan a escuelas que estén cercanas a sus zonas residenciales conlleva un “efecto de arrastre” de la segregación residencial³⁸ hacia la segregación escolar>> (Rossetti, 2014, p.10). En definitiva, <<se puede asumir que los estudiantes que residen en zonas de nivel socioeconómico bajo, tienden a asistir a escuelas públicas del mismo nivel socioeconómico>> (González, 2017, p.66). Es decir, se asiste a un círculo perverso donde resulta difícil distinguir cuál es el origen de la otra: si la segregación residencial es causa de la educacional o al revés. Lo cierto es que, en cualquier caso, una es la prolongación de la otra.

En este plano, resulta elocuente comparar entre el total de los países que participan de la OECD, cómo incide, entre los grupos más acomodados y los más pobres, la distancia entre el hogar familiar y la dirección donde se emplaza la escuela, al momento en el cual las familias deben elegir un centro educativo para sus hijos/as. En este punto, resulta sintomático constatar que Chile se ubica en el segundo lugar, entre el conjunto de las naciones de referencia, en cuanto a la importancia de este aspecto, entre las familias de mayores y menores ingresos.

³⁸ Ella se define como <<el grado en que dos o más grupos están aislados uno del otro dentro de un determinado espacio geográfico>> (Santos & Elacqua, 2016, p.137).

Tabla número 10: criterios usados por los padres al momento de escoger un centro educativo, según GSE de los estudiantes (el establecimiento está a poca distancia del hogar).

País	Cuartil de menores ingresos	de Cuartil de mayores ingresos	Diferencia
Portugal	40,1	31,8	8,30
México	35,3	23,8	11,50
Chile	29,5	18,1	11,40
Corea	20,3	24,8	4,50
Alemania	21	14,7	6,30
Hungría	21,5	12,2	9,30
Croacia	19,9	11,1	8,80
Bélgica	12,2	13,9	-1,66
Macao-China	14,0	12,7	1,34
Hong Kong-China	12,5	8,1	4,40

Fuente: OECD, 2013; citada por González, 2017, p.67.

En el mismo sentido de la cita y dada la configuración de la ciudad, como uno de los rostros con los cuales se manifiesta la desigualdad, para un visitante el modo más evidente de dimensionarla es pasar un día recorriendo y conociendo las distintas zonas de Santiago de Chile, (la capital) u otra gran ciudad.

Tal desigualdad tiene una expresión visible en la comparación entre barrios ricos, comunas de clase media, conjuntos residenciales y villas que concentran a los sectores populares (PNUD, 2017), caracterizadas evidentemente tanto por su homogeneidad³⁹, económica, cultural, social y educativa; como por las distancias abismales en términos de acceso a supermercados, salas cuna, bancos y cajeros, farmacias, comisarias, bibliotecas, centros médicos, etcétera, (Elacqua, Martínez, Salazar & Santos, 2011), viéndose en consecuencia, <<restringidas las experiencias educativas a espacios socialmente homogéneos>> (Queupil &

³⁹ De acuerdo al último estudio publicado por el Centro de Investigaciones Sociales (CIS) (2018) de la totalidad de comunas que conforman el Gran Santiago, las familias pobres vulnerable tienden a concentrarse en La Pintana, la cual alberga en sus barrios a un 60% de población vulnerable. Le siguen San Ramón (41,7%), Cerro Navia (40%), La Granja (23,5%) y El Bosque (21%). En la vereda opuesta, las comunas donde existe una menor cantidad de familias carentes, son Vitacura y Providencia. En ambos casos, el 100% de los barrios de la comuna presentan menos de un 20% de población vulnerable. Luego se registra Las Condes (92%), La Reina (86,7%) y Lo Barnechea (84,6%). Fuente: Emol.com: <<ante el anuncio de 21 mil nuevas viviendas integradas: cómo es el mapa de la segregación social en Santiago>>.

Durán, 2018, p.115). Por esta vía, se afecta directamente la sociabilidad en la diversidad y por ende, se reduce a una sociabilidad entre pares, la cual se traduce:

Para las familias más pobres en un reforzamiento de sus carencias y limitaciones y para los sectores medios y altos, un gradual distanciamiento con respecto a los sectores sociales más desfavorecidos, distancia sobre la cual se consolida la base para actitudes estigmatizantes y discriminatorias (López, 2005, p.47).

Es decir, desde esta perspectiva, puede pasar toda su existencia rodeado de similares.

Retomando la temática de la concentración educativa de los centros educativos con mejores resultados, se puede sostener que se está frente a una extrema concentración, en la medida que las escuelas con mejores resultados en el test PSU, se ubican sólo en seis comunas de la región metropolitana, y ésta se compone por 52.

Ahora bien, si se excluyen los establecimientos de regiones, y se elabora una lista sólo con los 30 mejores puntajes en la PSU 2017, alcanzados por los estudiantes de los establecimientos educacionales de la región metropolitana, la situación descrita se mantiene inalterable, tal como queda de manifiesto en la siguiente figura.

Asimismo, salvo pequeñas variaciones en términos de puntajes promedios y uno que otro ascenso o descenso de los establecimientos educacionales, los resultados arrojados por la Prueba de Selección Universitaria (PSU) 2018⁴⁰, mantienen invariables las características que se detallan en este trabajo: a saber, un incuestionable predominio de la educación particular pagada; consiguientemente, la primacía de escuelas y estudiantes que se ubican dentro de las comunas más acomodadas de la región metropolitana⁴¹ (con todas las consecuencias que se sigue de ello); una presencia muy marginal de centros educativos cuya dependencia pertenece al sector municipal o público y una ausencia absoluta de establecimientos adscritos a la educación particular subvencionada - la cual, como ya se ha explicado, concentra la mayor

⁴⁰ Para revisar el listado completo, ver anexos números 1 y 2 en las páginas 527 y 528, respectivamente.

⁴¹ Sobre la base de los resultados de la PSU 2018, se tiene que las comunas de Vitacura y Lo Barnechea lideran el ranking de la prueba, alcanzando los 600 puntos promedio, cuestión que puede ser explicada, por la alta presencia de colegios particulares pagados en ambos sectores. Fuente: La Tercera.com: <<las 5 mejores comunas de la PSU están al oriente de la RM>>.

Otro dato revelador acerca de los excelentes resultados que consiguen los estudiantes de colegios particulares pagados versus aquellos que lo hacen en la educación municipal, se obtiene al analizar el porcentaje de alumnos seleccionados a las universidades, tras rendir el test el año 2018: el 79% pertenece al primer segmento mencionado, mientras que sólo el 30%, se ubica dentro del segundo. Fuente: La Tercera.com: <<Sólo 30% de quienes se inscribieron para la PSU en el sector municipal quedó seleccionado>>.

cantidad de población estudiantil - dentro de las 30 mejores establecimientos, de acuerdo al rendimiento que registra la mencionada prueba estandarizada.

Incluso, se puede sostener que esta Prueba es una expresión tangible de la desigualdad que permea el sistema educativo chileno, dado que ella evalúa habilidades cognitivas generales asociadas a los Contenidos Mínimos Curriculares de la Enseñanza Media (MINEDUC, 2006) y por esto mismo - tal como lo expone Aedo (2017) - se constituye como un elemento clave de la inequidad <<ya que por factores de estructura social e innumerable cantidad de variables evidentes así como otras poco claras, alumnos de estrato socioeconómico alto, acceden a una educación cuyos contenidos curriculares son superiores>> (p.255).

Tabla número 11: listado de los 25 mejores centros educativos en la región metropolitana, según los resultados de la PSU 2017.

	NOMBRE CENTRO	COMUNA	PUNTAJE	DEPENDENCIA
1	Cambridge College	Providencia	714,3	Particular pagado
2	Cordillera	Las Condes	700,7	Particular pagado
3	Tabancura	Vitacura	697,5	Particular pagado
4	The Grange School	La Reina	687,4	Particular pagado
5	Liceo Augusto D'Halmar	Ñuñoa	682,9	Municipal
6	La Girouette	Las Condes	680,9	Particular pagado
7	Lincoln Int. Academy	Chicureo	679,5	Particular pagado
8	Verbo Divino	Las Condes	677,5	Particular pagado
9	Santiago College	Lo Barnechea	677,3	Particular pagado
10	San Isidro	Buín	677,2	Particular pagado
11	Andrée English School	La Reina	677,0	Particular pagado
12	Huelén	Vitacura	676,5	Particular pagado
13	Nido de Aguilas	Lo Barnechea	673,4	Particular pagado
14	Colegio Los Andes	Vitacura	673,1	Particular pagado
15	Francisco Encina	Ñuñoa	672,3	Particular pagado
16	Sagrado Corazón de Apoquindo	Las Condes	669,7	Particular pagado

16	Suizo de Santiago	Ñuñoa	669,7	Particular pagado
17	Saint Gaspar College	Ñuñoa	668,7	Particular pagado
18	Los Alerces	Lo Barnechea	668,5	Particular pagado
19	Cumbres	Las Condes	668,4	Particular pagado
20	Wenlock School	Las Condes	668,1	Particular pagado
21	The Newland School	Lo Barnechea	668,0	Particular pagado
22	Saint George's College	Vitacura	667,9	Particular pagado
23	The Southern Cross	Las Condes	665,8	Particular pagado
24	Akros	Ñuñoa	663,5	Particular pagado
25	Santa Úrsula	Vitacura	663,3	Particular pagado

Fuente: Emol.com PSU: <<estos son los colegios con mejores puntajes promedio en el proceso 2017>>.

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 - cercanos a sus domicilios, recibiendo una educación muy buena calidad, tal como se deduce de los resultados expuestos anteriormente.

A *contrario sensu*, los más pobres estudian en liceos públicos, con una infraestructura más bien reducida, con un débil acompañamiento educativo 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.

A la luz de lo aserto, cuyas implicancias y consecuencias se analizan seguidamente, se puede concluir que se está frente a un sistema educativo que se caracteriza por:

- Su segregación: ésta aplicada al ámbito educativo, se define como << la desigual distribución de los alumnos entre las escuelas, especialmente en términos de su raza y origen social, lo cual afecta las probabilidades de interacción entre miembros de los diferentes grupos sociales>> (Bellei, 2013, pp.329-330), desembocando así en grados crecientes de aislamiento de dicho grupo, respecto de otros colectivos sociales. En relación a este aspecto, las opiniones son

concluyentes: <<diferentes indicadores dejan en claro que se está en presencia de un sistema altamente segregado que, desde temprana edad y en un proceso acumulativo, va posibilitando que unos pocos alcancen estándares educacionales con un nivel de reconocimiento mundial>> (Moreno, 2018, p.178).

Por tanto, se puede sostener que el sistema educativo chileno, <<separa>>, <<aparta>> o <<margina>>⁴² a los estudiantes, en función de las condiciones económicas de sus familias, convirtiéndose por ello, en fuente de discriminación, lo cual genera repercusiones directas, disminuyendo la calidad y profundidad de los propios procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en las escuelas, en la medida que:

La segregación escolar tendría - en principio - consecuencias educacionales en tres dimensiones diferentes. En primer término, empobrece la calidad de la experiencia formativa de los alumnos en un sentido amplio (convivencia social, educación ciudadana, habilidades transversales); en segundo lugar, disminuye los logros educacionales de los grupos vulnerables (en un sentido restringido: aumenta la deserción escolar y disminuye los aprendizajes académicos); finalmente, la segregación escolar dificulta el mejoramiento educacional y facilita la emergencia de fenómenos disfuncionales para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia escolar (Bellei, 2013, p.331).

Así, en este modelo - subordinado al capitalismo económico - resultan marginales los talentos académicos, artísticos o deportivos de los estudiantes o más precisamente, aquéllos pueden verse potenciados, en la medida que logren superar aquella primera barrera.

- Su endogamia: en virtud que 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. De este modo, se asegura que las diferentes clases sociales y particularmente la elite, no se mezcle con otras realidades y condiciones. En síntesis, los padres y apoderados eligen los establecimientos educativos, dando una especial atención al hecho que <<que sus hijos estudien con pares que pertenezcan a su mismo nivel socioeconómico>> (Cavieres, 2014, p.1040). Esta mayor concentración <<de homogeneidad de clase se encuentra en los colegios privados de elite, los cuales atienden a los grupos más adinerados, transformados en referencia indiscutida de concentración económica,

⁴² La utilización de estos tres sinónimos para referirse a la <<segregación>>, no es antojadiza ni arbitraria. Por el contrario, corresponde a las acepciones que entrega el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua: - “separar o apartar algo o a alguien de otra u otras cosas” y -“separar y marginar a una persona o a un grupo de personas por motivos sociales, políticos o culturales”). (Los subrayados son nuestros).

asociada a la segregación residencial>> (ídem), como se deduce del listado de colegios expuesto precedentemente.

Tal endogamia se explica, en razón que 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 educativo y 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 inextricable, 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 niños⁴³. Asimismo, los estudiantes de los sectores socioeconómicos más acomodados, se encuentran más acostumbrados a los sistemas de medición y puntaje (SIMCE, PSU) y los altos puntajes que ellos alcanzan en estas pruebas estandarizadas, <<no vienen más que a reforzar la vinculación ya existente, que le permite al individuo elegir y ser seleccionado (por los colegios, universidades, lugares de trabajo, etc.) para seguir avanzando en su movilidad social y económica>> (Cavieres, 2014, p.1041).

En síntesis, tal como lo plantea Bellei (2004), se asiste a la auto-reproducción del capital educativo⁴⁴, social y cultural, en razón que <<el sistema educacional chileno está conscientemente estructurado por clases>> (OECD, 2004; citada por González, 2017, p.49), perpetuándose por esta vía <<las diferencias que se presentan en el origen social>> (Gajardo 2006; citado por Aranda, Martinic, Sepúlveda & Vásquez, 2016, p.862) de los sujetos, con la consiguiente <<reproducción de las desigualdades y los privilegios sociales>> (Bruni et al., 2008, p.25), en virtud que, como lo expone Bellei (2004):

El sistema escolar funciona con incentivos perversos que perjudican a los más pobres en general y a los alumnos con mayores dificultades en particular. Las escuelas y los docentes son presionados para obtener mejores logros de aprendizaje por medio de políticas, programas de incentivos, y la competencia en el mercado. Lamentablemente, estos incentivos no han generado un esfuerzo genuino de mejoramiento del servicio,

⁴³ En este sentido, Burns & Luque (2014) afirman que <<el contexto familiar del alumno (educación de los padres, situación socioeconómica y condiciones dentro del hogar, por ejemplo, acceso a los libros) sigue siendo el principal factor predictivo de los resultados del aprendizaje>> (p.5).

⁴⁴ Según el último Estudio Nacional de Lectura, aplicado a estudiantes de 2º año de primaria, se concluye la circularidad y reiteración que afecta a los niños en lo relativo a los problemas y la falta de comprensión lectora, los cuales se mantienen a lo largo de los primeros años de escolaridad. Así, el 70% de los alumnos con aprendizajes insuficientes en 2º básico, obtienen resultados también deficientes en 4º de primaria (Agencia de Calidad de la Educación de Chile, 2018a).

sino una competencia espuria por aumentar los puntajes SIMCE por la vía de captar los alumnos <<más fáciles de educar>>, es decir, los de familias con mayor capital económico y cultural, y que no presenten dificultades de aprendizaje o disciplina. Dado que la capacidad de elección de las familias está condicionada por sus recursos económicos y su acceso a información, los hijos de familia con mayores recursos tienden a tener mayores y mejores oportunidades de educación. Estos procesos sostienen una dinámica perversa en la cual las escuelas se van estratificando según el público que logran captar, al tiempo que se van generando escuelas donde se concentran los alumnos más pobres o con mayores necesidades de apoyo socioeducativo (p.18). (El subrayado es nuestro).

Esta circularidad se ve profundizada al analizar la conexión entre el capital educativo que logran los hijos con progenitores con mayores estudios y las oportunidades laborales de aquéllos: si bien poseer un buen capital educativo, es insuficiente para asegurar un buen puesto de trabajo, es indudablemente necesario. Consecuentemente, el ingreso al mercado formal del trabajo, está tendiendo hacia quienes han conseguido niveles más altos de estudios y perfeccionamientos, convirtiéndose así en un <<espacio reservado a los estratos sociales medios y altos>> (López, 2005, p.42).

Derivado de esta reproducción, dentro del sistema educativo formal, las posibilidades de encuentro e intercambio de experiencias diferentes de los estudiantes, que provienen de realidades económicas y sociales distintas, son prácticamente nulas: los alumnos transitan por lugares similares, asisten a los mismos espacios, crean, entienden y comparten los mismas claves culturales, idiomáticas y sociales y por lo general, son compañeros en los mismos centros educativos.

El punto es que una vez disminuida la posibilidad del encuentro entre sujetos de diversos orígenes, queda severamente dañada la posibilidad de construir y constituir vínculos y consiguientemente si éstos <<se ven destejidos, entonces el vacío de significación afecta a todos, asistiendo entonces a numerosas situaciones donde niños y jóvenes de cualquier sector social no hallan un lugar - simbólico - que les dé acogida>> (Greco, 2007, p.34).

En este sentido, el dato que proporciona Rossetti (2014) es elocuente y preocupante para la temática de la igualdad de oportunidades, la convivencia entre personas de distintas procedencias y la cohesión social y dentro de todos estos ámbitos, el papel que cumple el modelo educativo:

Prácticamente existe 0% de probabilidad de que el 30% más rico de Chile se encuentre algún día de su vida en el sistema escolar con el 30% más pobre del país. Esto lleva a que las clases más bajas no tengan acceso al capital social, que es necesario para conseguir los mejores empleos en Chile (p.18).

1.5 La problemática del abandono escolar: la necesidad de desarrollar un acompañamiento educativo

Al examinar las dos dimensiones constitutivas del derecho a la educación, es decir, su acceso y la graduación de la misma, es preciso reconocer los innegables avances que se han producido en estos ámbitos dentro del concierto de las naciones sudamericanas. En este plano vale la pena resaltar que <<la proporción de jóvenes entre 25 y 35 años que accedió al nivel medio creció un 17% en la última década y la proporción que logra graduarse del nivel se incrementó en un 36%>> (D'Alessandre & Mattioli, 2015, p.9). Asimismo, <<durante los últimos 20 años han ampliado el acceso a la educación secundaria, con tasas de matriculación que han pasado del 68% a mediados de los '90 al 79% en 2016>> (Josephson, Francis & Jayaram, 2018, p.17). Por lo tanto, <<prácticamente todos los niños de entre 6 y 11 años concurren al sistema educativo formal. Las tasas de escolarización a esta edad oscilan entre el 95% en los países centroamericanos y el 99% en las naciones del cono sur>> (D'Alessandre, 2014, p.38).

Estos progresos se constituyen en los resultados concretos del Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015 (PIA), el cual encuentra sus orígenes en la XV cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno, realizada en la ciudad de Salamanca (España) en el año 2005.

El PIA pretende:

Universalizar, en el menor tiempo posible y siempre antes de 2015, la alfabetización en la región, y ofrecer a toda la población joven y adulta que no ha completado su escolarización básica, la posibilidad de continuidad educativa al menos hasta la finalización de este nivel (SEGIB, 2007, p.3)

Entre sus objetivos aspira a desarrollar en todos los países planes y programas nacionales de universalización de la alfabetización, que, <<como parte del principio de educación a lo largo de la vida, contemplen la continuidad de los estudios hasta obtener la certificación de la educación básica, favoreciendo con ello la inserción social y laboral de estas personas>> (SEGIB, 2007, p.3), bajo el convencimiento que la universalización de la

alfabetización y el aseguramiento de la educación básica a las personas jóvenes y adultas en virtud que:

Garantizan el ejercicio de un derecho humano fundamental y constituyen una estrategia clave para la superación de la pobreza y de la desigualdad en Iberoamérica y, por ello, son requisito para el necesario desarrollo político, social y económico de nuestros países (SEGIB, 2007, p.6).

El propósito mencionado, recoge lo expresado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la cual en su artículo 26º establece que: << toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental >>.

No obstante las halagüeñas cifras aquí exhibidas, existen enormes desafíos que no es posible soslayarlos. Verbigracia, en Nicaragua y Honduras << únicamente el 38% de los jóvenes accede a la educación media y sólo dos de cada diez, han finalizado el nivel >> (D'Alessandre & Mattioli, 2015, p.10). En México y Uruguay en tanto, las cifras son igualmente preocupantes: en el primero de los países mencionados sólo el 39% de los jóvenes han completado sus estudios de nivel medio, mientras que en el segundo, lo ha hecho únicamente el 36%. Por su parte, en Paraguay y Ecuador, poco más de la mitad de los jóvenes concluye su educación secundaria, y en Costa Rica lo hizo una cifra cercana al 45% (D'Alessandre & Mattioli, 2015). Sin embargo, la situación << más crítica se encuentra en Guatemala, donde menos del 20% de los jóvenes cuenta con un título del nivel medio >> (D'Alessandre, 2014, p.54) siendo precisamente la enseñanza secundaria el nudo crítico de todo el sistema, en razón que << el 70% de la interrupción de las trayectorias escolares ocurre durante el transcurso de este nivel medio y sólo un 20% sucede durante el nivel primario >> (ídem).

Tal como se sostuvo en la introducción de este trabajo, Chile ha dado pasos firmes en conseguir tanto altos niveles de cobertura educativa, como de retención de la matrícula, transformándose en uno de los países líderes en estas materias. En tal sentido, el MINEDUC (2017a), afirma: << la cobertura educacional en Chile también es mucho mayor que la de otros países de América Latina. El país contempla doce años de educación obligatoria, promedio más alto que el de la OECD que corresponde a 10 años >> (p.6). Asimismo, << durante los últimos 20 años, la escolaridad en Chile ha subido de los 9 años en promedio a los 10,5 >> (Peña, Soto & Calderón, 2016, p.882).

Ahora, si la comparación se establece en relación a las naciones latinoamericanas, el resultado es similar: Chile alcanza << una de las trayectorias más sólidas y extensas de

Latinoamérica. En efecto, se constata un alto nivel de retención durante el tránsito por el nivel, lo cual redundaría en un alto nivel de graduación del nivel medio que diferencia a este país del resto>> (D'Alessandre & Mattioli, 2015, p.9).

Reafirmando lo anterior, Josephson, Francis & Jayaram, (2018), sostienen:

La tasa de finalización del ciclo superior de enseñanza secundaria en 2014 para Chile se halla a la par del promedio OECD (84%). Otros países están muy por debajo de este índice: 63% para Brasil, 40% en Honduras y sólo el 35% en El Salvador (p.27).

En la misma obra, más adelante, los autores argumentan que:

Durante los últimos 25 años, Chile muestra un progreso notable en el esfuerzo por aumentar tanto el acceso a la educación secundaria, como en la proporción de jóvenes que permanece en la escuela hasta su graduación. Así, entre 1990 y 2013 la proporción de jóvenes que habían completado la escuela aumentó de 52% a 82% para los hombres y de 56% a 88% para las mujeres. Estas conquistas se han visto apoyadas por una disminución en las tasas de abandono escolar durante el último cuarto de siglo, que cae de un 44% a un 16% (p.61).

Sobre la base de este éxito en términos de cobertura educacional del sistema chileno, la problemática del abandono escolar, se ha convertido en una preocupación de tercer orden, pues:

Su menor magnitud e incidencia (particularmente en el ámbito de la educación básica) le ha hecho perder notoriedad pública, enfrentándose a través de iniciativas particulares, mayormente asociadas a acciones de trabajo con grupos en riesgo social, muchas de ellas no necesariamente inscritas en el sistema escolar propiamente tal; sino mayoritariamente, asociadas a la red de Protección Social (Sepúlveda & Opazo, 2009, p.123).

La deserción o abandono escolar alude a <<la cantidad de alumnos que se retiran de la escuela y que no finalizan el año escolar o bien no continúan al año siguiente, quedando fuera del sistema escolar>> (Ministerio de Educación de la República Dominicana; citado por Patiño, 2013, p.7) o de manera equivalente, refiere <<al porcentaje de jóvenes con edades de entre 18 y 24 años que sólo han finalizado la educación secundaria, o menos, y que ya no se encuentran en el sistema educativo o de formación>> (European-Comission et al., 2014, citada por González, Vieira & Vidal, 2019, p.182) o igualmente, designa a aquellos estudiantes <<que abandonan el primer ciclo de enseñanza secundaria>> (González, 2015; citado por Hernández & Alcaraz, 2018 p.184).

Esta problemática del abandono de la escuela implica que el estudiante no pueda completar el 4º año de enseñanza media fijado por el Estado chileno (Román, 2009) pese a no ser una cuestión generalizada, no puede significar que ella sea desestimada, pues constituye un factor que lesiona al sistema educativo chileno, tal como lo reconoce el propio Ministerio del área. En esta dirección, esta secretaría de estado expone que un desafío a abordar para el nivel de educación media es <<la retención de los alumnos y alumnas hasta completar el ciclo, ya que en esta etapa, donde por diversas razones, los y las jóvenes abandonan temporalmente o desertan de manera permanente del sistema educativo>> (MINEDUC, 2018, p.82), en virtud que con el abandono escolar temprano, se pone de relieve <<la propia eficacia de los sistemas educativos y aspectos básicos de nuestras sociedades, como el derecho a la educación o la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos>> (González, Vieira & Vidal, 2019, p.182), originando al final una escuela de *vencedores y vencidos*, de acuerdo a la expresión de Dubet (2004), <<donde el éxito de los primeros se atribuye a causas naturales motivadas por la capacidad y el trabajo de los niños; el fracaso en cambio, a la propia incapacidad de los niños>> (Redondo, 2015, pp.224-225), provocando de esta forma <<que cada cual se sienta único responsable de su suerte>> (Fernández 1990a, p.241). Es decir, se asiste a una <<privatización del fracaso, el cual pasa a ser una consecuencia del mismo estudiante>> (Donoso & Schfelbein, 2007, p.10).

Con respecto a la adopción de medidas para enfrentar la temática de la deserción escolar - el cual constituye, <<un fiel reflejo del fracaso escolar>> (Román, 2009, p.96) - el MINEDUC, a través de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), ha establecido algunas iniciativas que vale la pena mencionar, por la relación que tienen con el estudio que se está exponiendo.

Tabla número 12: Programas y medidas del MINEDUC para combatir la deserción escolar.

<p>- Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE): consiste en una entrega de dinero mensual (alrededor de 300 dólares que se entrega en cuatro cuotas durante el año) con el objetivo de ayudar a estudiantes de educación media que se encuentren en una situación de vulnerabilidad, incentivándolos a permanecer en la escuela. Los beneficiarios de la beca deben mantener un 85% de asistencia, no aplicándose este requisito para las madres.</p>

Fuente: elaboración propia en base a Josephson, Francis & Jayaram (2018, p.70).

- Programa de Apoyo a la Retención Escolar (PARE): este Programa tiene por objetivo apoyar psicosocialmente a estudiantes vulnerables en escuelas secundarias, claramente identificadas. En el programa en cuestión, participan psicólogos y trabajadores sociales, los cuales elaboran diferentes actividades individuales, grupales y escolares, dirigidas a la mejora de sus capacidades académicas y el desarrollo de la suficiencia psicosocial y las destrezas blandas en los jóvenes.

Fuente: elaboración propia en base a Josephson, Francis & Jayaram (2018, p.71).

- Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) (2008): apunta a entregar recursos adicionales a los sostenedores de establecimientos, suscritos voluntariamente al régimen de la SEP, por cada <<estudiante prioritario>> (entendido como los alumnos cuya situación económica les dificulta en sus posibilidades para enfrentar el proceso educativo) de sus establecimientos.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Centro de Estudios del MINEDUC, (2017a).

- Finalmente, y desde una perspectiva más discutible, cabe destacar la modalidad de educación para adultos, como una instancia que permite la continuidad de estudios. No obstante, este modelo <<no ha sido diseñado para atraer a jóvenes desertores y es cuestionable su oferta y modalidad organizativa, como un medio que permita suplir el déficit de arrastre que tiene como consecuencia el abandono escolar>>.

Fuente: elaboración propia en base a Sepúlveda & Opazo (2009, p.126).

La problemática del abandono escolar temprano, no se distribuye de manera fortuita ni igualitaria, sino que <<propende a darse mayoritariamente en aquellas familias que están más desfavorecidas económicamente>> (Peña, Soto & Calderón, 2016, p.882), puesto que <<las repitencias, expulsiones y la sobreedad del alumnado, como antesalas de la deserción definitiva, son notoriamente más frecuentes en las instituciones educativas que atienden a sectores socioeconómicos de bajos ingresos>> (Espinoza, González, Santa Cruz, Castillo & Loyola, 2014, p.36). Así, la tasa de abandono escolar promedio en los establecimientos municipales, donde en su gran mayoría estudian los más pobres, es de un 4%, comparada con el 2% que registran las escuelas subvencionadas y sólo el 0,3% de las escuelas particulares pagadas, a las que asisten generalmente los grupos más acomodados de la sociedad (BCN, 2014). Ello se explica, en virtud que las trayectorias escolares de los niños, adolescentes y jóvenes de los sectores más acomodados se encuentran más protegidas y menos interferidas que las de los pobres, dado

que en aquéllos no está la necesidad de quedarse en casa para <<así cuidar a sus hermanos o hermanas mayores>> (Román, 2009, p.114), ni la urgencia de <<dedicarse a una actividad productiva que permita mejorar el ingreso familiar>> (Román, 2013, p.52), contando además, <<con la posibilidad, el contexto y voluntad de permanecer en sus hogares de crianza>> (D'Alessandre, 2014, p.66) hasta el término, al menos, de su enseñanza secundaria.

Corroborando lo anterior, los datos que proporciona Opazo (2017) son sumamente ilustrativos: <<el primer decil - el de menores ingresos- posee en promedio 8,5 años de escolaridad, mientras que el décimo decil - el de mayores ingresos- posee en promedio 15,2 años de escolaridad>> (p.7). Esta disparidad repercute directamente en los emolumentos de las personas que tienen menores años de estudio, ya que <<la incidencia de los salarios bajos es más alta entre los trabajadores con educación media incompleta (68%) o básica (78%)>> (PNUD, 2017, p.264).

Por esta vía, resulta evidente que se reproduce y eterniza el círculo de la pobreza y la marginación social, dado que como se expone a lo largo de este trabajo, una de las principales formas de movilidad social ascendente en los países en vías de desarrollo, sigue siendo la educación, no sólo desde un punto de vista económico, dado que todas las investigaciones y trabajos concluyen que mientras los sujetos tenga un mayor nivel de estudios, podrán conseguir trabajos mejor remunerados (Opazo, 2017; Peña, Soto & Calderón, 2016), sino además, porque ella es <<un valor en sí mismo>> (D'Alessandre, 2014, p.11), convirtiéndose de esta forma en una herramienta esencial para el aprendizaje <<y el ejercicio de la ciudadanía>> (González & Lascar, 2017, p.3) y los derechos y responsabilidades que se derivan de ésta.

Sobre la base de lo expresado, es menester asumir todas las implicancias que encierra el abandono escolar, el cual abarca una variada cantidad de costos de toda índole. En este sentido, Josephson, Francis & Jayaram, (2018) afirman que <<los estudiantes que abandonan la escuela para ingresar al mercado laboral, generalmente tienen menos habilidades y una mayor probabilidad de ingresar a la economía informal que los que completan la educación secundaria>> (p.18). Igualmente, esta deserción, en tanto <<ruptura del proceso de formación>> (Carvajal, 2014, p.195), repercute en lo relativo a la pérdida de capital humano, en virtud que <<las personas que se desvinculan tempranamente de la escuela, también pasan más tiempo desempleadas>> (ídem), derivando al final en una seria problematización acerca del modelo de sociedad que se anhela construir, dada las dificultades para progresar hacia una con un carácter más inclusivo.

En síntesis, <<la deserción escolar, tiene un precio demasiado alto como para dejar de ponerle atención>> (González & Lascar, 2017, p.3) en la medida que su descuido, lesiona severamente las oportunidades para que las nuevas generaciones constituyan <<una ciudadanía capaz de impulsar sociedades abiertas, demandar sus derechos y contribuir al desarrollo económico y social>> (De la Cruz, 2017, p.171).

Puntualmente y como ya se ha señalado de manera precedente, en el caso chileno, el abandono escolar es una situación mucho más frecuente entre los adolescentes de los hogares de menores ingresos. Esta situación de deserción del sistema escolar, se mantiene casi sin modificaciones con el transcurso de los años. En este plano, una de las últimas investigaciones acerca de esta materia, Dussaillant, (2017), reafirma lo concluido en investigaciones anteriores: 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%.

Resulta interesante constatar que el fenómeno del abandono escolar <<no se muestra en forma espontánea o sorpresiva; sino por el contrario, concurren en él una serie de factores que interactúan mutuamente, tales como el nivel socioeconómico, las expectativas de los padres y los profesores, el contexto escolar y el nivel de rendimiento>> (González & Lascar, 2017, p.7).

Tales factores pueden clasificarse entre exógenos o individuales y endógenos o institucionales. En el primero, se aluden a todos los aspectos <<que escapan de la influencia y en general, de todo el sistema educativo>> (D'Alessandre & Mattioli, 2015, p.12) como por ejemplo <<género, edad, lenguaje minoritario, estatus socioeconómico, estructura familiar, nivel educativo de los padres, lugar de residencia>> (González, 2016, p.10), <<trastornos de ansiedad, depresivos, de conducta; baja autoestima, motivación; problemas de salud tanto leves como graves; problemas con la justicia>> (González, Vieira & Vidal, 2019, p.182), además <<de la maternidad o paternidad adolescente, el consumo de drogas>> (Josephson, Francis & Jayaram, 2018, p.28).

Respecto del segundo de los mencionados - es decir, los elementos endógenos al sistema escolar - éstos engloban a <<aquellos aspectos que son propios de los sistemas educativos y de la organización escolar>> (D'Alessandre & Mattioli, 2015, p.12), entre los que destacan <<los problemas conductuales, el bajo rendimiento académico, el autoritarismo docente y el adultocentrismo>> (Espinoza, González, Santa Cruz, Castillo & Loyola, 2014, p.36).

En adición a lo anterior, González, Vieira & Vidal (2019) añaden otros elementos:

La repetición de curso y el suspenso de materias, ausentismo escolar, desinterés por los estudios; escasez de amigos al interior del curso y conductas antisociales o de rechazo entre iguales; elevado número de estudiantes por profesor, la falta de experiencia o una actitud poco adecuada para el estudiante (p.183).

Todos estos aspectos internos a la escuela, se cuentan entre los principales motivos de la deserción temprana del sistema.

Específicamente, respecto del actuar docente (que constituye el centro del presente trabajo), éste cobra una capital importancia dentro del proceso de abandono del sistema escolar por parte de un estudiante. En este sentido, <<una baja calidad de los docentes, una pedagogía anticuada o una limitada experiencia en la materia, puede contribuir a la falta de interés y confianza en el conjunto del sistema escolar>> (Sucre, 2016; citado por Josephson, Francis & Jayaram, 2018, p.30). Asimismo, las bajas expectativas que tengan los docentes respecto de las capacidades, talentos y habilidades de sus estudiantes (Román, 2009), generan repercusiones profundas sobre las conductas con las cuales los profesores se relacionan con los alumnos, afectando principalmente a aquellos estudiantes que no poseen un buen rendimiento y por tanto, necesitan más apoyos personales (González, Vieira & Vidal, 2019).

En palabras simples: <<mientras más negativa sea la imagen que los profesores construyen sobre sus alumnos, menor es el nivel de logro alcanzado y más bajo el rendimiento exhibido>> (Román, 2013, p.38), generándose relaciones tensas y desconfiadas entre ambos, lo que al final <<ayuda a no encontrar el sentido de asistir a la escuela y colabora con la pérdida de motivación y confianza en las propias capacidades de los estudiantes>> (Román, 2013, p.44), mermando consiguientemente, su autoestima <<oscilando entre el desaliento y la depresión>> (Dubet, 2004, p.33), <<el desarraigo y el fatalismo>> (Redondo, 2015, p.223), repercutiendo de este modo, no sólo en su propia autocomprensión en el plano escolar, sino además en la manera en la cual establece sus <<relaciones sociales con los iguales y los adultos>> (Redondo, 2000, p.11).

A *contrario sensu*, cuando los discentes <<y otros adultos de la escuela, manifiestan cariño, interés por el aprendizaje del menor y preocupación por explicar con atención>> (Espinoza, González, Santa Cruz, Castillo & Loyola, 2014, p.43), ello se convierte en un importante factor de retención, lo cual <<supone conocerlo, apoyarlo y generar estrategias acordes a sus realidades, capacidades y condiciones>> (Román, 2013, p.44), transmitiéndole a

través de cada una de sus actuaciones <<energía y confianza>> (Balduzzi, 2015, p.148) ante los retos presentes y futuros.

De esta forma, cuando los profesores esperan que:

Sus estudiantes tengan éxito en su experiencia escolar y permanezcan el mayor tiempo posible expuesto a ella, actúan reforzando no sólo las capacidades para aprender, sino además, enriqueciendo la enseñanza y poniendo desafíos acorde a los objetivos y necesidades establecidas en el currículo (Román, 2013, p.50).

Otro elemento que se encuentra dentro de las manos del docente y se convierte en un eficaz instrumento para colaborar en el propio compromiso del estudiante con las actividades académicas y escolares (y por este camino evitar su deserción), se origina en el clima que promueva el profesor dentro del aula. De esta forma, un ambiente positivo se traduce en el respeto por los ritmos de aprendizaje de los discentes y las aportaciones de éstos en la construcción del conocimiento. Para lograr este clima, se convierte en un requisito indispensable que las intervenciones docentes, tengan un carácter más personal, <<en el sentido de identificar y respetar las características de cada alumno, lo cual redundará en un aumento del sentido de pertenencia que éste tiene con respecto al centro educativo>> (González, 2016, pp.22-23).

Sin duda, uno de los factores que más impacta en los aprendizajes, es la autoestima, la motivación por estar en la escuela y aprender, constituyendo este un elemento determinante en la retención de los estudiantes en las escuelas. Dentro de este proceso <<lo que piensan, dicen y hacen los docentes resulta decidor>> (Román, 2013, p.50).

En este contexto, Dynarsky et al. (2008) (citados por González & Lascar, 2017) argumentan que un ambiente más personalizado de aprendizaje, genera un sentido de pertenencia que aumenta la tasa de retención de estudiantes. De este modo, <<una buena relación profesor-estudiante, mejora el monitoreo de los alumnos, lo que a su vez ayuda a las escuelas a identificar a los alumnos que presentan mayores riesgos de deserción>> (p.11).

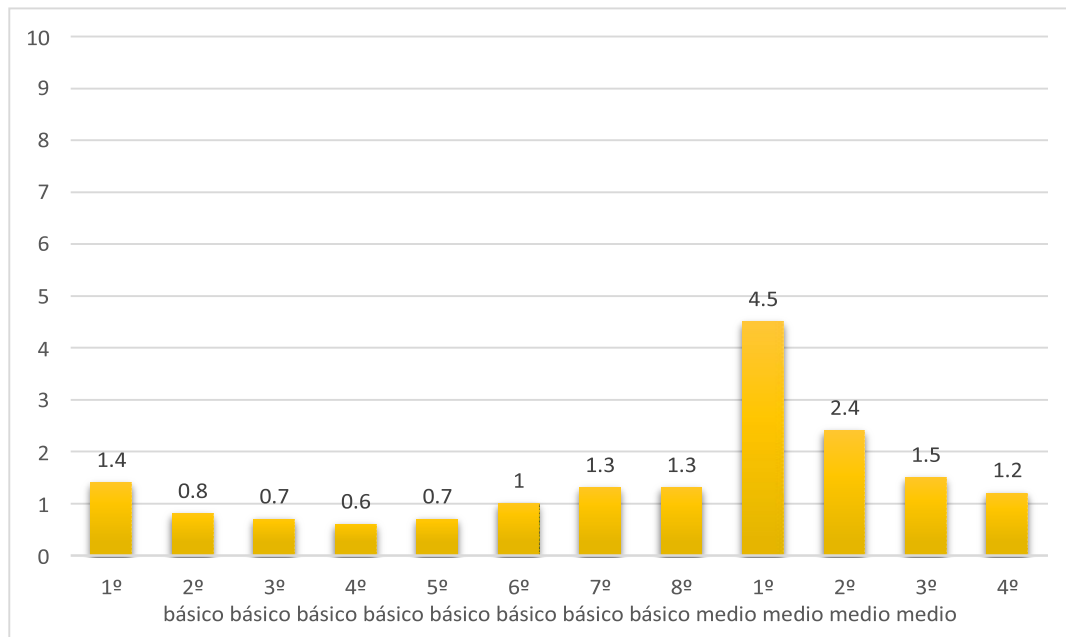
En síntesis, los docentes deben asumir la enorme responsabilidad que tienen para detener la deserción (Román, 2009), pues en la medida que crean en los talentos, capacidades y habilidades de sus estudiantes (lo cual implica necesariamente avanzar hacia mayores y mejores niveles de conocimiento personal de éstos por parte de aquéllos) y explicitarlas a través de expectativas positivas sobre el desempeño de cada uno de ellos, en el fondo les está entregando una serie de soportes e instrumentos que apuntan a impulsar a los estudiantes a seguir avanzando en sus procesos de educación y aprendizaje (Román, 2013). Por tanto, se

demuestra de manera incontrovertible que la calidad y profundidad del acompañamiento escolar - el cual es uno de los rasgos singulares de la figura del profesor pastor que se propone en esta tesis doctoral - y dentro de éste, la variable una buena o <<mala relación con los profesores>> (Dirección General de Políticas Interiores de la Unión Europea, 2011, p.8), son esenciales para combatir la deserción escolar, pues <<la creación y fortalecimiento de vínculos personales, amplía las expectativas futuras del alumnado favoreciendo su reenganche>> (Ritacco & Amores, 2011, p.129). Derivado de lo anterior, se puede desprender que la generación de vínculos entre docentes y discentes, se convierten en efectivos colaboradores en pos de reducir la deserción escolar, la cual es considerada como un problema que no puede ser desestimado por parte de las políticas educativas institucionales a nivel internacional y europeo, en atención a sus negativos efectos tanto a nivel societario, como personal, ya que <<incrementa el desempleo, las desventajas socioeconómicas, y los problemas de salud, y a su vez minimiza las oportunidades laborales y la participación en actividades políticas, sociales y culturales>> (Hernández & Alcaraz, 2018, p.183), transformándose por ello, <<en uno de los factores fundamentales que contribuye a la exclusión social en las etapas posteriores de la vida>> (Dirección General de Políticas Interiores de la Unión Europea, 2011, p.7)

Tal como se ha presentado, la deserción escolar temprana de las aulas escolares afecta fundamentalmente a los jóvenes que provienen de los hogares más pobres. En adición a ello, esta problemática presenta otra particularidad, cual es, una focalización más intensa en los adolescentes, en virtud que el primer año de enseñanza secundaria - es decir, cuando los jóvenes tienen alrededor de 14 años en promedio - es el nivel que registra los más altos niveles de abandono, dentro de los 12 años de escolaridad obligatorios que establece el sistema escolar chileno, empujándose al 4,5%.

Como puede observarse en el gráfico a continuación, la tasa de abandono en la enseñanza básica alcanza en el año 2016 un promedio 0,9%. Para la enseñanza media en tanto, el porcentaje se eleva a un 2,4%, con una influencia muy significativa el primer año de enseñanza media. Ahora, si se aborda la deserción escolar en su conjunto, ella alcanza un 1,45%.

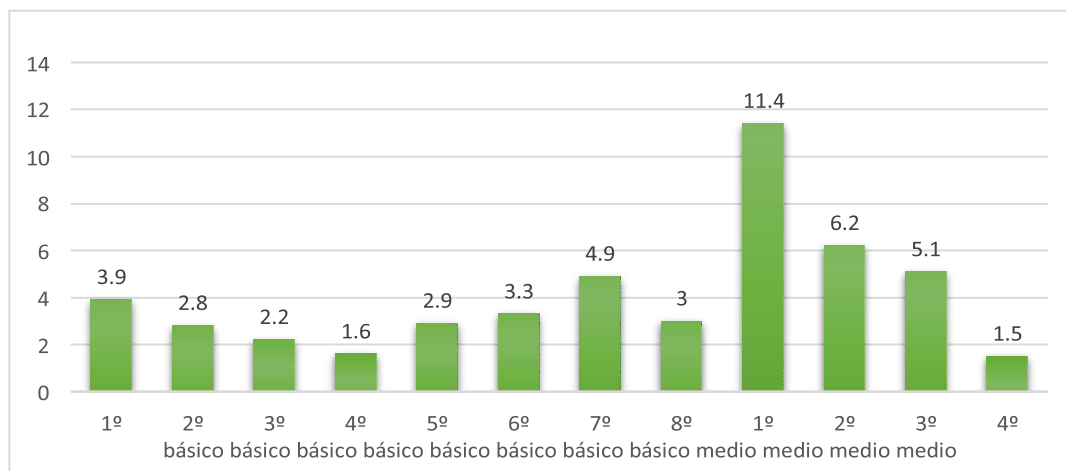
Gráfico número 9: tasa de deserción escolar por nivel de enseñanza básica y media: año 2016.



Fuente: elaboración propia en base a Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018, pp.56 y 105).

Asimismo, 1º medio es el nivel que registra los más altos niveles de repitencia (que como ya se ha señalado, es uno de los factores internos que pueden gatillar la deserción del estudiante) de toda la estructura educativa chilena, como tal como se expresa en el siguiente gráfico.

Gráfico número 10: tasa de repitencia por nivel de enseñanza básica y media: año 2016.



Fuente: elaboración propia en base a Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018, pp.56 y 105).

Como puede colegirse, el centro del problema del abandono escolar en Chile, está relacionado esencialmente <<con el proceso de transición del nivel de educación básica al nivel de enseñanza media>> (Sepúlveda & Opazo, 2009, p.124). Este paso de un nivel de enseñanza hacia otro, resulta bastante complejo, muchas veces vivido <<como un cambio radical en la trayectorias escolares de los estudiantes>> (Román, 2013, p.44), cuestión que se explica no sólo por los cambios físicos y psicosociales que entraña la etapa de la adolescencia, sino además - desde la perspectiva educativa - por las mayores exigencias curriculares, el fraccionamiento del currículo escolar, mayores niveles de autonomía requeridos a los alumnos, centralización en la enseñanza de la asignatura más que en el proceso de aprendizaje propiamente tal y sobre todo, por las nuevas modalidades con las cuales se despliegan las prácticas de los docentes, considerando que la mayoría de los estudiantes se ven enfrentados, por primera vez, <<a docentes especialistas por sectores curriculares y deben adaptarse por tanto, a una mayor heterogeneidad de modelos de enseñanza y trabajo en el aula>> (ídem).

Lo aserto genera que los docentes en la enseñanza primaria presten más atención a <<alguien>> a diferencia de lo que ocurre en la secundaria, donde los docentes centran su atención en <<algo>>, es decir en los contenidos (Gimeno, 1996), ha significado desatender el cultivo de una relación más honda, basada <<en la confianza y la cercanía entre los jóvenes y los adultos significativos de la escuela>> (Espinoza, González, Santa Cruz, Castillo & Loyola, 2014, p.45), la cual es condición de posibilidad para posibilitar la construcción de un vínculo entre ambos. El debilitamiento de este vínculo, provoca que los alumnos se sientan más distanciados y desconectados de sus profesores (Martínez, Enguita & Gómez, 2010, citados por González, 2016, p.23), mermando así tanto la automotivación de los estudiantes, como su mantención y <<adaptación dentro de la estructura escolar, como lo comprueban en sus investigaciones Decy & Ryan, 2000; Juvonen & Wentzel, 2001>> (González, 2016, p.24).

Si bien el primero medio es el nivel con los índices altos de abandono y repitencia de curso, entendida ésta como uno de los factores que gatilla la deserción escolar, esto no puede implicar de ninguna manera, desatender los altos niveles que alcanza esta repitencia en el segundo y tercer año de enseñanza media, lo cual opera ciertamente como un desincentivo para la continuación de estudios de los alumnos. En el nivel de cuarto medio, o sea, el último curso de la enseñanza obligatoria, las tasas de deserción y repitencia decaen a rangos bajo el promedio, demostrando de esta manera que los puntos críticos del sistema se encuentran en los tres primeros cursos de la enseñanza secundaria y especialmente en los dos primeros niveles de ésta, atendiendo los porcentajes que evidencian el abandono escolar.

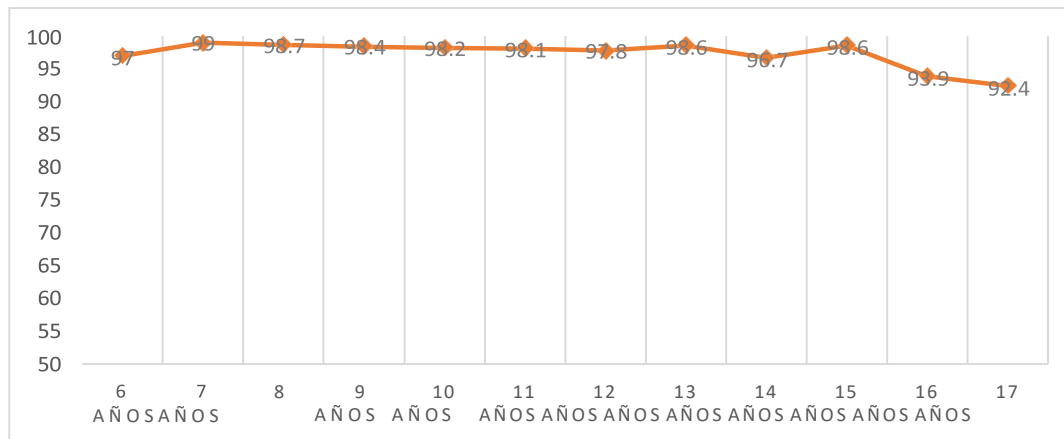
A partir de lo expuesto, se puede sostener que pese a los innegables avances en términos de cobertura y retención de la matrícula, y que un porcentaje mayor de los estudiantes cursa sus 12 años de escolaridad en el tiempo adecuado para ello, la deserción escolar es un fenómeno que no puede ser ignorado, pese a la disparidad que revelan las cifras: 138.572 personas de entre 6 y 21 años, de acuerdo a los últimos datos disponibles que entrega la encuesta de caracterización socioeconómica nacional - Casen (2017) - elaborada por el Ministerio de Desarrollo Social, versus los 358.946 que registra la investigación (2019) efectuada por el Hogar de Cristo, el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, el Centro de Justicia Educacional de la U. Católica y la Unicef.

Otro dato que se deriva de lo afirmado en el párrafo anterior, dice relación con el hecho que los jóvenes entre 15 y 29 años de edad que desertan <<de la escuela, tienen mucha mayor probabilidad de ni estudiar ni trabajar>> (Josephson, Francis & Jayaram, 2018, p.18), conformando así el grupo de los llamados <<ni-ni>>, los cuales proceden de las clases sociales más bajas>> (Redondo, 2015, p.115). A nivel latinoamericano, este segmento suma a cerca de 19 millones de jóvenes (CAF, 2016) y de este número, <<cerca de 12 millones son mujeres>> (Actitud Lab, 2019, p.29). En tanto, en el caso chileno, esta problemática afecta al 11% de la población joven (Avellaneda & Elizondo, 2015), es decir, <<a 545.654 personas>> (Actitud Lab, 2019, p.5). Ello ubica a Chile en el cuarto lugar, a nivel mundial, con más jóvenes dentro de la categoría <<ni-ni>> (OECD, 2017), sintetizándolo Opazo (2017), bajo estos términos:

Este panorama muestra la inequidad que atraviesa al sistema educativo y encierra un círculo de desigualdad, ya que las trayectorias incompletas o discontinuas de los estudiantes más vulnerables inciden negativamente a largo plazo en sus oportunidades y remuneraciones laborales, pues los años de escolaridad se relacionan de forma directa con el salario, pues la mayoría de los trabajadores en ocupaciones mal pagadas tiene poca escolaridad (p.24).

Todo lo expuesto anteriormente, se corrobora al analizar la conformación de la matrícula escolar de acuerdo a la edad de los estudiantes, constatándose una reducción de la proporción de discentes cuyas edades oscilan entre 16 y 17 años, las cuales concuerdan con los dos años finales de estudio de la enseñanza media, como se registra seguidamente.

Gráfico número 11: tasa de matrícula por edad simple: año 2016.



Fuente: elaboración propia en base a Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2018, pp.44 y 91).

Como se sostuvo, la deserción escolar es un proceso en el cual confluyen y se interrelacionan, factores de índole externos e internos a la escuela. Dentro de éstos, un lugar destacado en el desafío de la retención de los discentes, lo ocupa el profesor y consiguientemente, las prácticas que despliega y aplica dentro del espacio áulico. A ellas, añádase las variadas y profundas transformaciones inherentes a la etapa de la adolescencia - entendida como la etapa de aprendizaje que comienza <<con los primeros signos de la pubertad y se prolonga en el tiempo para la adquisición de los cada vez más complejos conocimientos y estrategias para afrontar la edad adulta>> (Iglesias, 2013, p.88) - que abarcan aspectos <<emocionales, físicos y psicológicos, los cuales están asociadas con la preparación del ingreso a las actividades adultas>> (González, 2016, p.6), la cual coincide con el término de la enseñanza primaria y el ingreso a la secundaria, siendo en esta etapa - como se ha demostrado - donde se presentan los mayores niveles de repitencia y abandono del sistema escolar formal, pues tal como lo resume Román (2013), << toda la evidencia permite sostener que la deserción escolar es la culminación de un largo proceso que se va construyendo y validando durante la trayectoria escolar. Y, en ese recorrido, la escuela, y principalmente los profesores, son agentes decisivos >> (p.52).

Lo anterior, releva la exigencia de desarrollar <<procesos de acompañamiento pedagógico a los estudiantes>>, dentro de la propia estructura escolar y de manera imperiosa en la enseñanza secundaria, orientados hacia la promoción de la autonomía del adolescente, con el fin de colaborar con él, en la incorporación y adaptación a estas nuevas etapas de su vida - las cuales traen aparejadas igualmente, una serie de nuevas lógicas, procedimientos, cultura y

exigencias, contradicciones y dinámicas - tanto desde el ámbito personal, como desde su rol en cuanto estudiante (en el entendido que el primero repercute inevitablemente en el segundo y por lo tanto, no resultan indiferentes para el actuar del docente), surgiendo frente a ello, la necesidad enfrentar y dar una respuesta desde las propias prácticas docentes cotidianas (que es precisamente uno de los objetivos a los que apunta este trabajo), como un modo de hacerse cargo de los inmensos desafíos y transformaciones que comporta el ingreso a la enseñanza secundaria, con el fin de perfeccionar y adecuar mejores apoyos y soportes afectivos, culturales y pedagógicos para los adolescentes, permitiéndoles así enfrentar y superar de manera exitosa tales retos.

1.6. <<La educación para los similares>>: cómo ella es una rémora para el <<encuentro>> y el aprendizaje para una educación ciudadana que valora la diversidad y la democracia

Tal como se ha desarrollado, uno de los elementos que identifica al sistema educativo chileno, dice relación con su segregación y homogeneización (dos caras de una misma moneda) y consiguientemente, su escasa atención por la diversidad, en el pleno sentido de este último término. Sin embargo, poco a poco, se abre una puerta para ir superando tal limitación, por medio de la toma de conciencia y una atención progresiva a las demandas y adaptaciones, sobre todo en el plano curricular, que provienen de la integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales, tal como lo sintetiza la Ley General de Educación (LGE):

Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y que se respete su integridad física, y moral⁴⁵, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos (LGE, número 20.370, 2009, artículo 10º).

⁴⁵ En el presente trabajo - tal como se detalla en profundidad más adelante - todos estos aspectos y derechos se engloban en la terminología <<clima de aula nutritivo>>, adoptando así la clasificación que proviene de Arón & Milicic, 1999.

Derivado de la cita anterior, se obtienen dos efectos en los que es preciso detenerse y examinarlos:

i) Se concibe la escuela como la entidad donde el estudiante tiene el derecho de <<estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo>>, donde éste - de manera paulatina - vaya aprendiendo <<a expresar su opinión y que se respete su integridad física, y moral>>. Por tanto, que pueda aprender a manifestar sus posturas y a discrepar en un ambiente de respeto de aquellas diferentes a las propias, reconociendo de esta forma, la pluralidad y diversidad de posiciones.

En este contexto, se concuerda con los planteamientos de Camps (2008), quien afirma que es preciso enseñar y subrayar en los estudiantes valores⁴⁶ tales como el respeto, convivencia, esfuerzo, solidaridad o el ejercicio de una libertad responsable, los cuales <<no han formado parte del equipaje de una *persona educada* y son los que precisamente hacen del “homo sapiens” un ser humano>> (Ortega, 2004, p.6). Por esta vía se entronca con los ideales de una educación que avance hacia su integralidad, en razón que <<educar no acaba en procurar un bien ropaje intelectual, sino también en el aprendizaje de un conjunto de valores claves para que el educando llegue a estar bien equipado como persona>> (Mínguez & Hernández, 2013, p.203).

En la misma línea, Reimers & Villegas, (2006) añaden que la educación necesita subrayar y propender hacia <<la valoración de la justicia⁴⁷, la disposición a participar en los diversos

⁴⁶ Hopenhayn (2006) distingue entre:

<<Educar **en** valores>>, lo cual supone ubicarlos como tema en el aula, en clases de filosofía, educación cívica o ciencias sociales, sometiendo a la problematización y discusión con los estudiantes, por ejemplo, los valores que sustentan una determinada acción o los dilemas éticos que hay tras la adopción de decisiones problemáticas.

<<Educar **con** valores>> implica transmitir, en la acción pedagógica, modelos de relación inspirados en el respeto, la reciprocidad en derechos, la aceptación de la diferencia, la justicia y la meritocracia, entre otros. Implica demostrar en la habitualidad un modo de relación justo entre maestros y alumnos, reglas de comportamiento que armonicen conflictos y permitan dialogar diferencias y sistemas de sanciones y reconocimientos que orienten constructivamente los fundamentos de las relaciones en la comunidad-escuela.

<<Educar **desde** valores>> conlleva contextualizar los contenidos educativos en una perspectiva donde la pregunta por el deber, virtud, bien común, y otros, estén presente o subyacentemente, imprimiendo dirección y sentido a los diversos contenidos y materias que se exponen en clases (p.24). (Los subrayados y el destaque en negrita no están en el texto original).

⁴⁷ La importancia de la justicia dentro del actuar docente, es una de las características más relevantes que menciona Rousseau (1895), entendida como un medio de compensación, frente a las desigualdades y privaciones en las que pudieran verse sumergidos sus estudiantes. Así lo expresa en su obra: <<sed amparo del débil a quien niegan justicia y que oprime el poderoso. Declaraos firme sustento de los desdichados. Sed justo, humano, benéfico>> (p.96).

De esta manera, en su desempeño, el docente no permanece neutro ante inequidades que, pese a no estar en sus manos poder resolverlas completamente, desde su posición cultiva un sentido crítico y de

espacios que afectan el destino de las personas y la internalización de un sentido de responsabilidad por el propio destino>> (p.94).

Compartiendo las posturas precedentes, Oraison (2005) postula <<que la formación del ciudadano es un objetivo fundante de los sistemas educativos, cuyos currículos, textos y marcos normativos se encargan de transmitir determinados valores, concepciones y estereotipos que conforman la noción individual y colectiva de ciudadanía>> (p.2).

Corroborando las afirmaciones anteriores, Duarte & Abreu (2014) aseveran que:

La educación es la que permite mejorar las condiciones de vida, alcanzar una mayor libertad, ya que el conocimiento permite la adquisición de la habilidad de observar, plantear, analizar, tomar decisiones y resolver problemas sociales y políticos, reconfigurando y transformando la sociedad, liderando procesos en pro del bien común (p.99). (Los subrayados son nuestros).

Sin embargo, las lógicas educativas y consecuentemente, los modelos educativos predominantes, distan mucho de aquello y por el contrario, <<han contribuido al olvido de los unos hacia los otros, a un conjunto de actitudes y comportamientos que reduce las dimensiones personales a rentabilidad y beneficio del interés propio>> (Mínguez & Hernández, 2013, p.200).

Desde la perspectiva de este trabajo, el espacio escolar se define como <<privilegiado>> (Sandoval, 2014, p.166; Trujillo, 2015, p.1534) o <<estimulante>> (Mena & Valdés, 2008, p.10) para aprender a convivir con otras personas, para vivenciar el ejercicio y la valoración de la vida democrática, el diálogo cultural, social y político dado que:

Por primera vez en su vida los sujetos no son tratados meramente como individualidades con sólo un nombre propio, sino como estudiantes de tal o cual curso, alumnos matriculados en este o aquel centro, componentes de un grupo u otro, seguidores de esta o aquella especialidad, es decir, como integrantes de colectivos (Fernández, 1990b, p.34).

Más aún, en este espacio educativo es donde se socializan las nuevas generaciones y se desarrollan habilidades cognitivas y no cognitivas, base para el despliegue de una serie de habilidades para la vida (PNUD, 2017).

No obstante, como se ha sostenido, este objetivo de aprender a cohabitar en un ambiente de diversidad se hace casi imposible de concretar, en virtud que en el modelo

lúcida rebeldía, tomando así partido y postura por el estudiante más carente o desfavorecido, tal como lo afirman diversos autores, los cuales son citados en este trabajo.

educativo chileno, los hijos e hijas de las familias reciben <<una educación acorde a los recursos económicos que perciben sus padres>> (Salazar & Marqués, 2012, p.11).

Sobre la base de esta proporcionalidad y de manera consecuente, la homogeneidad que ello provoca, ha derivado en la conformación de un sistema que se caracteriza por su uniformidad (convertida en un pilar basal sobre la cual se levanta y sustenta la segregación) que en estas líneas se ha traducido como una <<educación para los similares>> (en el pleno sentido de la expresión), dando por resultado <<que los establecimientos educativos se constituyan en unidades homogéneas socioeconómicamente y por tanto, altamente segregadas>> (González, 2017, p.71).

Claramente, de lo anterior se desprende que ello se ha convertido en un óbice para concebir a los centros educativos - especialmente los establecimientos particulares pagados, en razón de las altas barreras económicas que establecen, convirtiéndolos de hecho en accesibles sólo para un grupo privilegiado - como instancias que promuevan el aprendizaje en la diversidad de las nuevas generaciones, por medio de la convivencia con las otredades, que provienen de otras realidades contextuales, culturales, sociales y económicas.

Empero, tal como se ha argumentado, ello no ocurre y por el contrario, el modelo se basa en una <<educación para semejantes>>, ya no únicamente desde un punto de vista económico, social y cultural, sino también, tal falta de diversidad se expresa en lo relativo a cuestiones de aprendizaje y concretamente a estudiantes con necesidades educativas especiales. Así, los estudiantes que exigen una mayor demanda y una adaptación de los planes y programas curriculares y junto a ellos, la variación en los instrumentos evaluativos, siguen concentrándose en los centros educativos municipales y particulares subvencionados, es decir, aquellas instituciones que reciben financiamiento público; mientras que los aportes y las atenciones de estas demandas, respondidas por el sector particular, son sumamente menguadas.

En este sentido, la homogeneidad descrita precedentemente, no sólo se mantiene sino además se ve agudizada, en la medida que las escuelas municipales <<además de atender a estudiantes más económicamente desfavorecidos, estarán llenos de alumnos con menores capacidades o más necesidades educativas>> (Redondo, 2015, p.217).

Lo anterior se ve corroborado al analizar los resultados de la prueba PISA de matemáticas de 2015, concluyéndose que Chile se encuentra en los primeros lugares en lo referido a la enorme disparidad entre los resultados que obtienen las escuelas más selectivas (particulares pagadas), frente a aquellas más masivas (municipales o públicas y particulares

subvencionadas), muy lejos del promedio OECD e igualmente a distancias siderales de las naciones donde tales diferencias son menores: Suiza y Luxemburgo, con 12,4 y 13 puntos, respectivamente.

Por lo tanto, si se considera que en Chile el acceso a la educación privada y concretamente, a aquella que es impartida por las escuelas particulares pagadas está en directa relación a los ingresos que perciban las familias de los estudiantes, se obtiene que <<la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos se expresa entonces no sólo en establecimientos homogéneos socioeconómicamente, sino además, en cuanto a sus niveles de aprendizaje>> (González, 2017, p.79), dado que éstos se ven enormemente influidos por el estrato socioeconómico al que pertenecen dichos establecimientos y consiguientemente, los estudiantes que acuden a ellos.

Tabla número 13: diferencia de puntajes en prueba PISA de matemáticas entre establecimientos públicos y privados (particulares y subvencionados).

País	Diferencia de puntajes en prueba de matemáticas
Eslovenia	- 87,3
Nueva Zelanda	- 87,1
Portugal	- 62,3
Polonia	- 55,7
Canadá	- 54,5
Chile	- 52,7
Austria	- 45,2
Alemania	- 43,9
México	42,8
Eslovaquia	42,3
España	38,8
Austria	37
Francia	30,6
Promedio OECD	28,4

Fuente: OECD, 2015; citada por González, 2017, p.80.

Pese a todas las medidas y esfuerzos, plasmados en los significativos giros que se han producido en materia de políticas educativas, la conexión entre capacidad financiera de los padres y calidad de educación que reciben sus hijos e hijas, es una cuestión que está instalada en la médula del modelo educativo chileno, encontrándose aquí una de los motivos principales de la segregación, la cual no demanda una gran perspicacia para saber de antemano, <<quienes serán los inequívocamente perjudicados>> (Redondo, 1997, p.11), dado que:

Todos aquellos que poseen poder, prestigio y saber profesional se concentran en algunas escuelas - normalmente privadas - mientras que en las escuelas de las mayorías, los padres carecen de influencia social suficiente para exigir buenas escuelas y una óptima calidad en la educación que reciben sus hijos (García-Huidobro, 2009, p.29).

Tal segregación se ve ahondada por la selección de estudiantes que hacen los establecimientos educativos, <<de conformidad al capital social, económico y cultural de las familias>> (Mensaje presidencial nº 131/362, 2014, p.8), a través de la aplicación de diversas pruebas y mecanismos evaluatorios, buscando por estos procedimientos, escoger a los mejores alumnos, los más dotados, (Peña, 2011) <<marginando así a los de peor rendimiento o que tienen alta probabilidad de tener bajo desempeño, los que en conjunto suelen ser aquellos que provienen de un nivel socioeconómico más bajo, agravando con ello la discriminación escolar>> (Carrasco et. al., 2014, p.18).

Por lo tanto, las escuelas y puntualmente las aulas chilenas, marcadas por su carácter homogéneo (ámbito que se ahonda al momento de analizar a los centros educativos particulares pagados) no sólo en razón de su alto costo, sino además, por la exigencia en cuanto a la presentación de certificados y documentos que al final, se convierten en trabas que dificultan o hacen casi imposible concretizar el principio de inclusión - esto es, la garantía de educación para todos y todas sea cual sea su origen social⁴⁸, <<sin discriminaciones arbitrarias de ninguna clase>> (Queupil & Durán, 2018, p.115) - lesionándose severamente por esta propia configuración - las opciones para cumplir una de sus funciones primordiales: enseñar acerca de la convivencia ciudadana dentro de un contexto heterogéneo y democrático, cuestión que se logra cultivando <<el sentido de la participación, la capacidad de escuchar y compartir opiniones, como un lugar para la vivencia de las prácticas democráticas>> (Sandoval, 2014, p.168). Por esta

⁴⁸ En tal sentido, Gasparini, Jaume, Serio & Vázquez, (2011) advierten que estos procedimientos y exigencias no sólo tienen consecuencias en el momento presente y concreto, esto es, la imposibilidad de acceder a tal escuela con buenos resultados académicos, sino además, sus repercusiones pueden derivar en desigualdades persistentes a lo largo de las vidas de las personas, cuestión que se agudiza en las sociedades que presentan signos de segregación, tal como ocurre (y se ha ido fundamentando a lo largo de este trabajo) en Chile.

vía, se aspira en último término a <<mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto y construir una sociedad más integrada y cohesionada>> (Queupil & Durán, 2018, p.117), y con un fuerte <<compromiso con el sistema democrático>> (UNESCO, 2018a, p.3).

Con el objetivo de avanzar hacia mayores niveles de cohesión e integración, particularmente en la enseñanza secundaria, las políticas educativas han establecido medidas concretas, entre las que vale la pena destacar:

Tabla número 14: resumen de las Políticas educativas impulsadas por el Estado para promover la integración en las aulas chilenas, enfocadas en la enseñanza primaria y secundaria.

- Programa de Integración Escolar (PIE) (Decreto Supremo N.º 170) (2009): este programa entrega estrategias de inclusión, las que tienen como objetivo, aportar a la mejora de la calidad educativa al favorecer la participación de todos los estudiantes en el aula, especialmente la de aquellos que presentan necesidades educativas especiales.

- Ley N.º 20.370 (2009): ella especifica que en establecimientos con alto porcentaje de estudiantes que pertenezcan a pueblos originarios se debe considerar como objetivo general que ellos puedan comprender y expresar mensajes simples en su lengua correspondiente.

- Ley de Subvención Escolar Preferencial N.º 20.248 (2008): este cuerpo legal asigna recursos económicos, por parte del estado, a las escuelas que reciban estudiantes vulnerables, cuya situación socioeconómica, les dificulte enfrentar con éxito sus procesos educativos.

- Ley de Inclusión Escolar N.º 20.845 (2015): esta normativa permite la elección de establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado por parte de las familias, sin importar su capacidad económica.

- Ley N.º 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, la cual debe caracterizarse por una educación pública, gratuita y de calidad, laica, esto es, respetuosa de toda expresión religiosa, y pluralista, que promueva la inclusión social y cultural, la equidad, la tolerancia, el respeto a la diversidad y la libertad, considerando las particularidades locales y regionales, garantizando el ejercicio del derecho a la educación de conformidad a lo dispuesto en la Constitución.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el Centro de Estudios del MINEDUC, (2017a).

Empero, pese a todas iniciativas legales, la homogeneidad se ha instalado como un componente inseparable de las escuelas y las aulas chilenas, convirtiéndose de este modo, en condición de posibilidad para producir distintos tipos de discriminaciones sociales, culturales, económicas, etc. que impiden el desarrollo de una propuesta integral (Queupil & Durán, 2018) y pertinente de la educación para los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

Tal como lo plantea González (2017) - quien recoge los resultados de las investigaciones tanto de Carrasco (2014), como la de Godoy, Salazar & Treviño (2014), previas a la implementación de la LIE - se tiene que el 43% de los establecimientos municipales exigen algún tipo de antecedentes familiares y socioeconómicos a sus postulantes, por debajo del 64% en el caso de los establecimientos educativos particulares subvencionados y muy lejano al 70% establecido por las entidades particulares pagadas, las cuales no se ven afectadas por la LIE, en la medida que ellas no reciben financiamiento estatal y por tanto, pueden mantener sus procesos de ingreso de acuerdo a la forma que lo estimen conveniente.

Estas cifras, ciertamente resultan preocupantes, considerando que:

La selección basada en antecedentes familiares y socioeconómicos tiene como efecto natural la estratificación socioeconómica en los establecimientos. Más aún, si se tiene presente el alto número de estudiantes que asisten a escuelas públicas y particulares subvencionadas estos mecanismos de selección contribuyen a que los colegios se vuelvan unidades homogéneas en términos socioeconómicos y culturales, lo que reduce la posibilidad de que sus estudiantes de características diversas interactúen en un mismo establecimiento y por tanto, fomenta la construcción de un sistema escolar altamente segregado (Villalobos & Valenzuela, 2012; citados por González, 2017, pp.58-59).

En resumidas cuentas, se está frente a un tipo de educación que:

Excluye y discrimina a las familias y estudiantes y de esta forma, se reproducen en forma explícita las desigualdades previas. La Educación, bajo este esquema, no es sino un dispositivo que potencia las diferencias sociales y culturales, consolidando una sociedad cuyo tejido social se desvanece (Queupil & Durán, 2018, p.116).

Como corolario de lo expresado anteriormente, García-Huidobro (2009) plantea la necesidad de concebir la escuela como una de las instancias formativas insustituibles para que los estudiantes se formen en estas prácticas democráticas, debido a que éstas:

Necesitan un espacio educativo donde todos los ciudadanos se encuentren y se reconozcan, donde el ejercicio de la democracia pueda ser experiencia educativa.

Obviamente, este aprendizaje se complica enormemente si las escuelas distribuyen a los estudiantes según su nivel socioeconómico y cultural o si la élite educa a sus hijos separados del resto de la sociedad, y, por otra parte, se facilita si las escuelas son socialmente representativas de la sociedad por su nivel de mixtura social. Adicionalmente, la segregación social de las escuelas disminuye la capacidad de enseñanza-aprendizaje del sistema educativo, lo que constituye un factor de injusticia en el plano individual, porque desfavorece a los más vulnerables, y una pérdida social de talentos, que es perjudicial para toda la sociedad (p.28).

Quizás este escaso aprendizaje acerca de lo que implica (y es posible exigirle) a los sistemas de convivencia democráticos y la poca efectividad en conseguir los conocimientos y las destrezas para resolver los conflictos de manera pacífica y dialogada⁴⁹ (inherentes al ambiente democrático), logren explicar no sólo su regular valoración, sino además, los bajos índices de satisfacción que tiene el modelo democrático de sociedad entre los jóvenes chilenos, tal como lo constata la última investigación realizada por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2017) - organismo dependiente del Ministerio de Desarrollo Social - la cual arroja que un número reducido de encuestados, valora la democracia como sistema de gobierno en Chile.

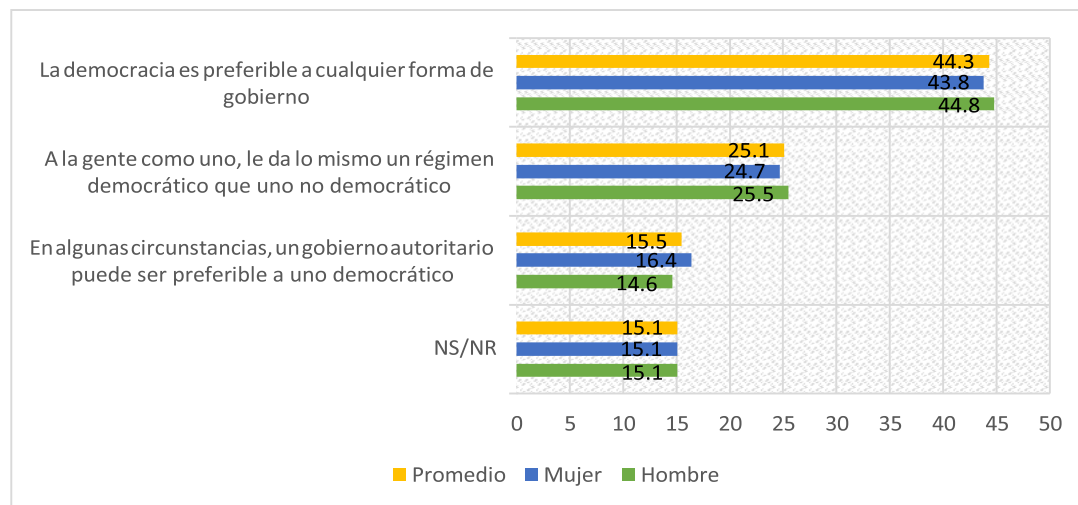
Si bien poco más del 40% de los consultados está de acuerdo con la afirmación <<la democracia es preferible a cualquier forma de gobierno>>, no resulta un dato menor constatar la indiferencia de los encuestados, para los cuales no hay mayores diferencias entre vivir o no en un régimen democrático (25,1%). Asimismo, si se adicionan estas últimas respuestas, con aquellas que están de acuerdo y avalan que, bajo una cierta coyuntura, <<un gobierno autoritario puede ser preferible a uno democrático>>, se obtiene una cantidad levemente inferior a las primeras respuestas donde se observa un aprecio por la democracia⁵⁰. Luego es posible concluir que, a partir de los resultados de este trabajo del INJUV, para los jóvenes chilenos, no existe una mayor diferencia entre regímenes democráticos y autoritarios.

⁴⁹ Para reforzar los números que entrega la investigación del INJUV, otro estudio - efectuado por la fundación Semilla, acerca de la violencia de género, esta vez enfocada en los contextos escolares - concluye que el 52,5% de los estudiantes encuestados, piensa que los mecanismos para resolver problemas de convivencia en los establecimientos no son efectivos (fundación Semilla, 2017).

⁵⁰ En este sentido, vale la pena señalar que en Chile, la asignatura de "educación cívica" fue eliminada del currículo escolar nacional en el año 1998 bajo el gobierno del presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle, es decir, en pleno período democrático. Tras un largo debate a nivel nacional, el Consejo Nacional de Educación (CNED) ha decidido aprobar la reincorporación de esta disciplina en los dos últimos cursos de la enseñanza secundaria (3º y 4º medio), debiendo hacerse efectiva esta medida a contar de 2020.

La disciplina en cuestión se impartirá bajo la denominación "formación ciudadana", la cual tiene como <<tópicos claves, la democracia y los derechos humanos>> (MINEDUC, 2016c, p.33) y consecuentemente, se define como <<el conjunto de saberes, orientados a mejorar la democracia y promover y defender los derechos humanos>> (ídem)

Gráfico número 12: apoyo a la democracia entre los jóvenes chilenos, según su sexo.



Fuente: elaboración propia en base a INJUV, 2017, p.73.

Lo anterior se ve reforzado, al revisar el primer estudio Nacional de Formación Ciudadana (Agencia de Calidad de la Educación, 2019), según el cual sólo un 46% de los jóvenes de segundo año de educación secundaria, considera <<que la abstención electoral es un problema>> lo cual demuestra la irrelevancia que significa, para un buen número de jóvenes chilenos, participar en los procesos electorarios, los cuales constituyen una expresión inherente al ejercicio democrático.

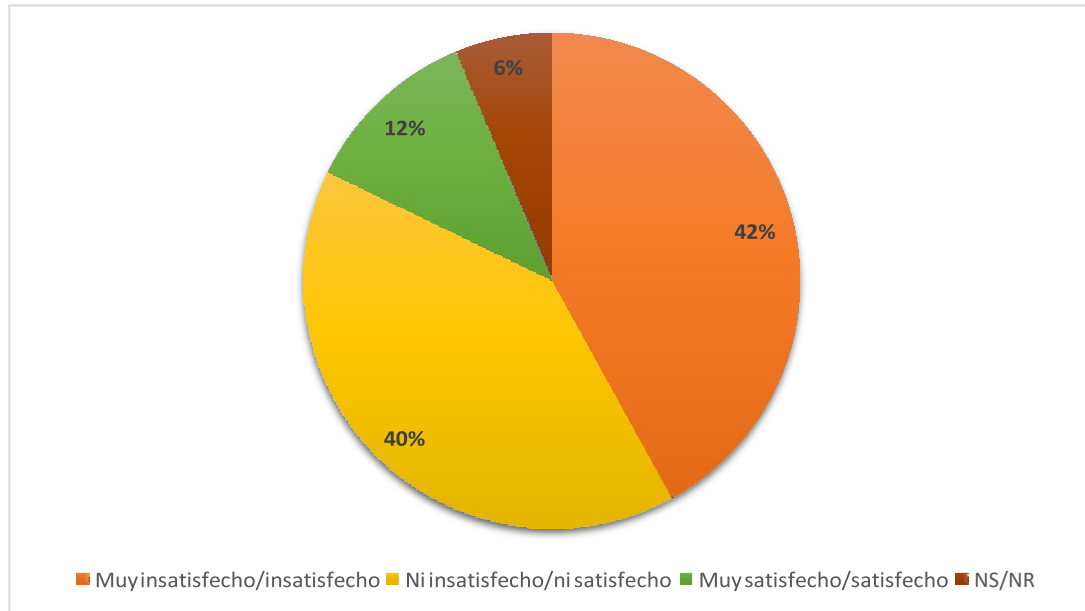
Respecto de la satisfacción con el modelo democrático en Chile, las cifras son bastante desalentadoras, pues una mínima parte dice sentirse <<satisfecho/a>> con el sistema, mientras que priman las posturas más negativas (40%) e indiferentes (42%), como se demuestra en el gráfico a continuación.

De manera global, se puede aseverar que esta parece ser la tónica que prima en las nuevas generaciones de chilenos - las cuales en propiedad pueden ser llamadas “hijos de la democracia”⁵¹ - y que se puede resumir en el concepto de <<la desafección>> y desde aquí, interpretar <<que todo es lo mismo>>, que resultan semejantes los gobiernos democráticos y los autoritarios, cuestión que es particularmente grave, ya que en sus clases de Historia de Chile y por los medios de comunicación social, han conocido los horrores y las heridas aún

⁵¹ Esta expresión está plenamente justificada, en la medida que el retorno al régimen democrático se produce con la entrega de la Banda Presidencial - por parte del general Augusto Pinochet a Patricio Aylwin - el 11 de marzo de 1990.

abiertas que produjo el régimen encabezado por el general Pinochet en materia de violaciones a los derechos humanos.

Gráfico número 13: nivel de satisfacción con la democracia entre los jóvenes chilenos.



Fuente: elaboración propia en base a INJUV, 2017, p.74.

A continuación, se exhiben otras dos figuras que recogen los datos sobre otro estudio, realizado por el INJUV (2017), esta vez dirigido a conocer las percepciones y opiniones de bullying en los centros educacionales, por parte de los jóvenes (hombres y mujeres entre 15 y 29 años, de distintos estratos socioeconómicos).

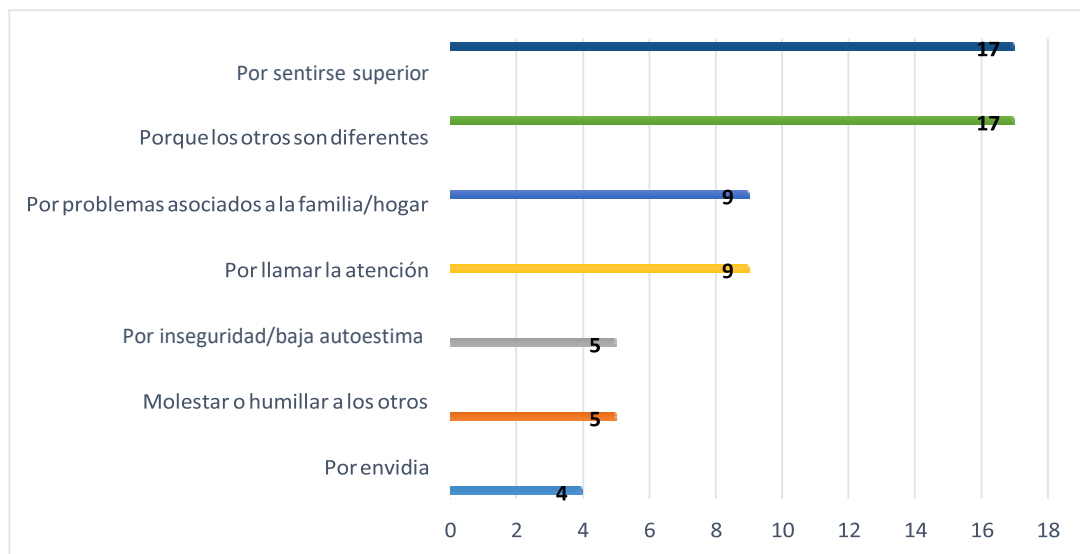
El fenómeno del bullying, es definido en la investigación como los actos que buscan menoscabar, humillar, denigrar o herir a una persona de manera intencionada. Estos actos se caracterizan por: ser acciones realizadas entre pares, ser acciones constantes en el tiempo, por presentar un desequilibrio de poder entre los involucrados, y por ser una experiencia de victimización para el abusado. Las víctimas están expuestas de manera repetida a agresiones físicas y/o emocionales, que pueden incluir bromas, apodos, amenazas, acosos, exclusión social o rumores. De esta manera, el bullying puede ser: físico, verbal, social o electrónico.

Los resultados son concordantes con lo que se expresa en el presente trabajo, en orden a afirmar las dificultades que entraña el aprendizaje a convivir en y con las otredades.

Nótese que, según las respuestas de los encuestados a la pregunta acerca de los “¿por qué crees tú que se producen o producían situaciones de bullying en un establecimiento educacional?”, aparecen en el primer lugar, (casi doblando en porcentaje a las contestaciones que se ubican en segundo lugar) una cuestión relativa a la comprensión y al ejercicio del poder dentro de las relaciones sociales y luego, con la misma valoración, <<porque los otros son diferentes>> y desde esta diferencia, se anidan toda clase de prejuicios y actitudes (verbales o físicas) de rechazo y exclusión, convirtiendo a esta última en fuente de hondo <<resentimiento que proporciona un campo fértil para la radicalización>> (UNESCO, 2019, p.193).

Es decir, ambas respuestas coinciden en el factor social y por ende, en las dificultades que significan para los sujetos aprender a desarrollar efectivos procesos de socialización y cohabitación con las otredades.

Gráfico número 14: principales motivos por los cuales se produce el bullying en las escuelas en Chile, según los jóvenes.

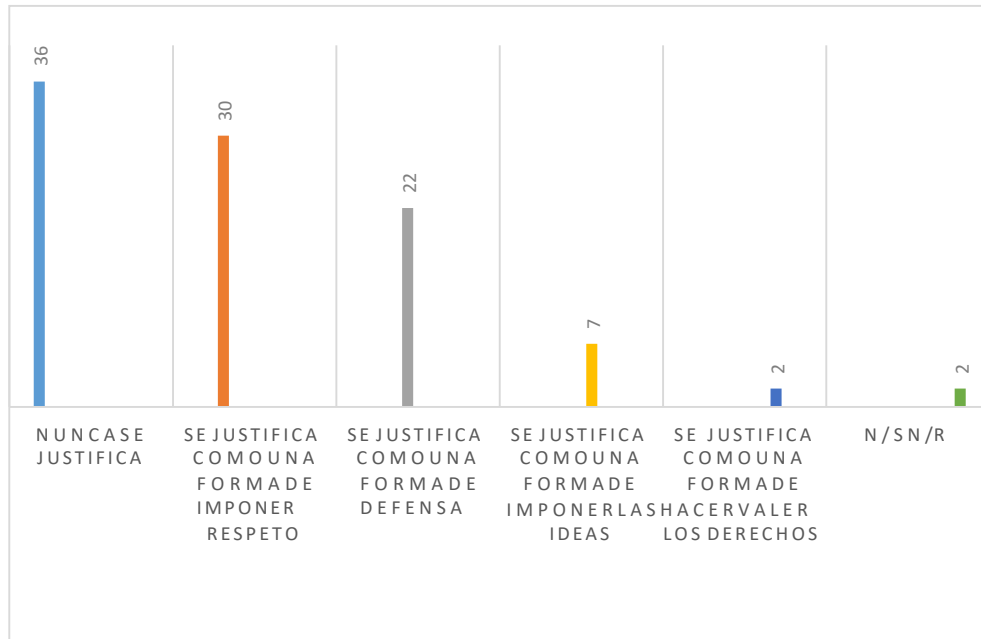


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del <<5º sondeo bullying en establecimientos educacionales>> (INJUV, 2017, p.16).

En el siguiente gráfico, se plasman las respuestas de los entrevistados ante la pregunta: ¿con respecto a la justificación del bullying al interior de los establecimientos educacionales, tu dirías que...?

Es cierto que la respuesta “nunca se justifica” se ubica en el primer lugar, del resto de las opiniones. Empero, resulta relevante confirmar que cuatro grupos entreguen respuestas donde se establezca una “justificación” para <<humillar o menoscabar>> a otra persona.

Gráfico número 15: justificación del bullying en las escuelas de Chile, según los jóvenes.



Fuente: elaboración propia a partir de los datos del «5º sondeo bullying en establecimientos educacionales, INJUV, 2017, p.17».

No obstante, si bien los últimos dos ítemes son menores en comparación al segundo y al tercero, al efectuar la sumatoria de todas las respuestas que respaldan una acción de bullying, éstas sobrepasan con creces la primera contestación, manteniendo la tónica de lo que se ha expresado precedentemente:

Primero, la complejidad para resolver los conflictos de un modo sereno, razonado y dialogado, marginando así actitudes y acciones de “imposición” y “atropello”⁵², en virtud que al

⁵² En tal sentido, la ausencia de destrezas y la transformación de la agresión como una cuestión rutinaria dentro de las relaciones sociales, es un fenómeno preocupante y que se ha ido incrementando en los últimos años. Así lo demuestra un estudio de la Superintendencia de Educación (2018) que constata el aumento del ciberbullying, es decir, los ataques que se hacen los jóvenes - dentro de los contextos escolares - a través de las redes sociales. La investigación revela, además, tres aspectos que vale la pena mencionar:

Primero: en promedio, durante el primer semestre de los años 2016, 2017 y 2018, el 82% de las afectadas en las denuncias, son mujeres.

Segundo: al comparar la cantidad de denuncias recibidas entre los años detallados, 2016 (70); 2017 (65) y 2018 (108) se comprueba un alza de un 56% en las acusaciones recibidas por la Superintendencia.

Tercero: el ciberbullying es una situación que se manifiesta sobre todo en los estudiantes de 5º a 8º de enseñanza básica o primaria, cursos que concentran el 55% del total de las denuncias. Fuente: [La Tercera.com: «colegios: 82% de las denuncias por ciberbullying afecta a mujeres»](#).

Otro dato ilustrativo acerca de los crecientes niveles de violencia que se viven en las escuelas chilenas, lo proporciona un estudio de la Superintendencia de Educación (2018), el cual - al comparar los años 2017 y el primer semestre de 2018 - evidencia un aumento del 38% en el número de denuncias de maltrato físico

fin y al cabo, el respeto es un valor inherente a la condición humana y por ello no es necesario implantarlo, basta con reconocerlo.

Segundo, la defensa que despliegue una persona (de sí misma y de sus ideas) no pueden estar amparadas en el abuso.

Tercero, los derechos - también inalienables - no es posible que se sustenten en una imposición de uno sobre otro, pues en ese acto, los derechos de este último se ven conculcados.

Para contar con más argumentos acerca de la deuda que tiene el modelo chileno con el aprendizaje a convivir en un marco de diversidad y tolerancia tan propios de las democracias occidentales (y radicalmente opuestos a los regímenes totalitarios), resultan sintomáticos los resultados publicados por la Agencia Nacional de Calidad de la Educación (2016) sobre el último estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS, 2016) sobre Educación Cívica y Ciudadana⁵³, aplicado a niños de octavo básico de México, Colombia, República Dominicana, Perú y Chile, es decir, adolescentes entre 13 y 14 años de edad.

A nivel latinoamericano, el promedio de estudiantes que responden afirmativamente <<estar de acuerdo>> con un régimen dictatorial, si éste conlleva orden y seguridad, alcanza al 69%; mientras que en Chile ese porcentaje es del 57%. Es decir, más de la mitad de los estudiantes chilenos encuestados, aprueba la instalación de un régimen de corte autoritario.

Los resultados del estudio tampoco resultan sorprendidos, si se considera a las dictaduras como promotoras de un modelo único de sociedad y por ello, esencialmente uniformes, donde la disensión y la pluralidad son severamente sancionadas.

y psicológico que ha recibido la Superintendencia de Educación. Una de las cifras que más llama la atención en su variación fue el maltrato físico, que creció en un 41% entre 2017 y 2018.

Fuente: Emol.com: <<superintendencia de Educación: denuncias de maltrato entre estudiantes ha aumentado 38% en el último año>>.

Corroborando lo anterior, otro estudio realizado por la Superintendencia de Educación (2018), revela el aumento de agresiones de escolares y apoderados en contra de los maestros, las cuales aumentan un 31% al establecer una comparación entre el primer semestre de 2017 y el primero de 2018, pasando de 91 a 119. Más todavía: si se amplía la mirada, los ataques físicos contra docentes en las escuelas chilenas ellas muestran un carácter progresivo: 55 en el año 2014; 56 en 2015; 64 en 2016; 91 en 2017 y el citado guarismo de 119 en 2018.

⁵³ En el ámbito de la formación ciudadana y el conocimiento acerca del funcionamiento e importancia de sus instituciones en las que la primera se funda, los resultados que revela el estudio, también son decepcionantes. La UNESCO (2017), sobre la base esta investigación concluye categóricamente que: la mitad de los estudiantes de Chile, Colombia, México, Perú y República Dominicana no logran demostrar algún conocimiento específico y comprensión sobre las instituciones, sistemas y conceptos cívicos y de ciudadanía (Informe de la oficina de Prensa UNESCO).

De esta forma, en el caso concreto de los escolares chilenos, cuando ellos observan la composición de su espacio áulico, en la gran mayoría de los casos, ellos sólo constatan homogeneidad: social, económica, educativa, religiosa, cultural y residencial. Para los discentes, los ciudadanos de la nueva generación, una dictadura (considerada en estos términos) es la prolongación de lo que ellos ya han vivido y experimentado a lo largo de su vida y por eso, no habría mayor diferencia. En este plano es justo y necesario, cuestionarse respecto a qué motivos tendría para valorar y reconocer⁵⁴ sobre los beneficios que entraña un modelo de relación y convivencia entre los sujetos que ellos desconocen.

En el fondo, se trata de adoptar las medidas que permitan concretizar lo que expresa esta propia Ley de Inclusión Escolar (2015) en su artículo 3º: <<propiciar que los establecimientos educativos sean un lugar de encuentro entre los y las estudiantes de distintas condiciones socioeconómicas, culturales, étnicas, de género, de nacionalidad o de religión>> (el subrayado es nuestro), puesto que, de continuar con las actuales características del sistema educativo chileno, las aulas - lejos de ser un factor de promoción del encuentro y descubrimiento - se han transformado en su opuesto: elementos que persiguen <<enmascarar>> (Pérez, 2000, p.190) o <<encubrir>>, si por este último concepto se entiende <<ocultar algo>>.

Es aquí donde radica el “meollo de la desigualdad”: la imposibilidad que la educación formal, cumpla una de sus labores impostergables, en cuanto ella <<es ante todo una relación>> (Redondo, 2015, p.356), una <<relación viva>> (Pérez de Lara, 2009, p.48; Tobón, 2014, p.147;) <<un encuentro con los demás, por encima de cualquier otra cosa>> (Contreras, 2009, p.9), entendiendo que tal encuentro se nutre y desarrolla sobre la base de <<acontecimientos⁵⁵ vividos>> (Jaramillo & Murcia, 2014, p.147), los cuales se desarrollan cotidianamente dentro de las escuelas y de manera específica, en las aulas.

Desde esta concepción, donde la estructura áulica es considerada como el lugar donde se desenvuelven todas estas relaciones, entonces ella se ve enriquecida e interesantemente

⁵⁴ El escaso aprecio por el sistema democrático, se ve corroborado al analizar otro dato que proporciona un estudio del Centro de Estudios de la Opinión Ciudadana (CEOC) de la Universidad de Talca (2018): el 84,6% de las personas entre 18 a 29 años de edad, ignoran qué significa para el país la conmemoración del <<5 de octubre>>. En esta fecha, el año 1988, se efectúa el plebiscito donde la ciudadanía es consultada respecto a la continuación del régimen del general Pinochet por 9 años más (1988-1997) o convocar al año siguiente (1989) a elecciones libres. Tras verse derrotado, Pinochet se ve obligado a cumplir el itinerario fijado por la Constitución promulgada en 1980 y por tanto, bajo su gobierno llamando a la realización de un proceso electoral donde resulta vencedor el representante de la oposición, Patricio Aylwin Azocar (1990-1994).

En consecuencia, el 5 de octubre de 1988 se puede considerar como el inicio de la recuperación democrática. Empero, como lo demuestra el estudio referido, más del 80% de los jóvenes chilenos, desconoce este episodio fundamental de la historia reciente del país.

⁵⁵ Para profundizar la noción de <<acontecimiento>>, ver Skliar & Larrosa (2009).

complejizada, en la medida que sea lugar de cobijo para la diversidad, ésta entendida en su sentido más pleno. Con este fin, la sala de clases valora y fomenta y la interacción y la integración y desde aquí, la convivencia y la generación de una relación que posibilite la creación de un vínculo entre estudiantes con orígenes sociales diferentes, con concepciones y códigos culturales distintos, los cuales son expresión de la heterogeneidad que caracteriza a la vida humana (Gasparini, Jaume, Serio & Vázquez, 2011). En síntesis, <<se trata de validar la integración social como un objetivo de las políticas educativas>> (Bellei, 2004, p.14), constituyendo así a la escuela <<en un espacio clave para la integración de una sociedad>> (Ritacco & Amores, 2011, p.119).

El énfasis en la promoción de la interacción entre estudiantes que provienen de diferentes contextos, se constituye en uno de los conceptos imprescindibles para que la escuela pueda definirse como tal. En este sentido, se comparte lo expuesto por Casassus (2009), el cual afirma que <<lo fundamental en el concepto de escuela, es la de un flujo de interacciones entre las personas y puntualmente, la interacción profesor-alumno es lo que permite - literalmente - “crear el aula”>> (p.31).

En este sentido, considerando los frutos que encierra una educación que favorece y valora la heterogeneidad en el sentido pleno del término, cabe la pregunta: qué medidas, qué proyectos piensan promover los grupos dirigentes⁵⁶ para alcanzar tales fines y puntualmente, qué estrategias pretenden aplicar para promover ese encuentro fundamentalmente a nivel de los colegios particulares pagados, con el fin que éstos puedan abrirse e incorporar en sus aulas a niños de estratos económicos y sociales disímiles, pues sólo la convivencia entre diferentes, en medio de la habitualidad y el proceso relacional que produce el aula, podrá entregar no sólo los instrumentos para aprender a convivir en medio de la pluralidad, sino además, ella se convierte en un pilar insustituible para el propio sujeto, dada su injerencia en la propia construcción de la identidad del sujeto (lo que él puede decir acerca de sí mismo) que se edifica precisamente en referencia a esos otros que le rodean, en virtud que <<mi morada se nutre y sostiene en los diálogos y disputas con el otro>> (Waldman, 2009, p.10) o en otros términos, <<el sujeto desprovisto de toda alteridad se desploma sobre sí mismo y se abisma en el autismo>> (Braudillard, 1999, p.19).

⁵⁶ En este sentido, Bellei (2004), sostiene que: <<si las escuelas no han promovido la integración social ni la calidad educativa expresada en las mediciones de logro de aprendizaje, es porque no han enfrentado una demanda para hacerlo>> (p.11). Así, cabe preguntarse acerca de la responsabilidad que tienen en esta ausencia de *demandas*, tanto los grupos provenientes de la sociedad civil, como de los legisladores y ciertamente de las autoridades gubernamentales.

En la misma dirección Allidieri (2004) plantea:

Los seres humanos se constituyen como tales sobre la base de las relaciones con los otros, primero con la madre, luego el padre y después se conformarán vínculos con otros significativos, entre los que los maestros y los amigos ocupan lugares preferenciales (p.15).

Por su parte, Bernal (2012) afirma:

Los seres humanos viven en la intersubjetividad, la cual es condición necesaria para el proceso autorreferencial que propicia la construcción de la identidad personal, puesto que la percepción y el reconocimiento de los otros inciden decisivamente en la propia autopercepción (pp.342-343).

Si bien es justo reconocer que las actividades de servicio que desarrollan las escuelas (que se efectúan fuera de la cotidianidad del aula) también entregan su aporte en favor de este encuentro, mas por el hecho de carecer de una interacción cotidiana y ubicarse más bien dentro de actividades puntuales, acotadas y circunstanciales, resultan insuficientes para edificar un genuino <<proceso de convivencia>> y desde aquí, <<provocar un encuentro>>, que pueda ser perdurable a lo largo del tiempo.

Pero no sólo es una tarea de las autoridades y del Estado. Bien vale la pena preguntarse acerca de la disposición y apertura de las propias comunidades educativas para permitir el ingreso de <<nuevos>> estudiantes y consecutivamente, la convivencia entre distintos⁵⁷, especialmente en las instituciones particulares pagadas, donde - como se ha sostenido - las exigencias que fijan sólo pueden ser satisfechas por la elite, es decir, <<por los grupos o las personas que concentran poder o privilegios>> (Paniagua & Alamillo-Martínez, 2014, p.5).

La preparación y el posterior desarrollo de esta convivencia es un proceso <<complejo>>⁵⁸, es decir que se compone de elementos diversos, por cuanto exige una mirada introspectiva profunda, ya que obliga a desmontar una serie de supuestos para así abrirse a lo nuevo, revisando entre otros aspectos, procedimientos de acceso, esfuerzos en materia económica por medio de la creación de becas, atender a la cultura escolar propia del

⁵⁷ Esta idea de integración orientada evidentemente hacia el logro de la cohesión social se inspira en los postulados pronunciados por la UNESCO (1979), quien plantea - en su recomendación nº 68 - que es preciso <<recurrir a la integración de los establecimientos de diverso tipo y a la revisión de sus métodos de administración y gestión, para lograr que desaparezca toda discriminación originada por el propio sistema de educación y formación>> (p.411).

⁵⁸ Por eso y como un modo de hacer frente a este carácter intrincado, la tarea de educar adquiere los ribetes de <<valor>> en un doble sentido, a saber: <<la educación es valiosa y válida, pero también, es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana>> (Savater, 1997, p.19).

establecimiento y cómo ella puede o no coadyuvar en la incorporación <<de los nuevos>>, capacitación del conjunto de los miembros del centro educacional (cuerpo de profesores, personal administrativo, padres y apoderados, estudiantes), evaluar las prácticas pedagógicas que se despliegan dentro de la sala de clases, la apertura y los procedimientos para resolver los conflictos inherentes que entraña este aprendizaje en la convivencia.

Esta complejidad en la revisión de todas estas variables y recursos (que refieren a la <<cultura de cada centro escolar>>) radica en que éstas se introducen en un concepto mayor, cual es, la cultura chilena y examinarla es un ejercicio intrincado, en la medida que significa revisar críticamente y deconstruir las bases con las cuales la sociedad y los sujetos elaboran las claves para instalarse y comprender el mundo y entenderse ellos mismos, teniendo presente que <<Chile es un país con una cultura reconocidamente clasista, individualista y autoritaria. Esta cultura es la que tiñe las instituciones, las prácticas de dirección, los enfoques pedagógicos, estilos de relación y de discernimiento>> (Mena, Romagnoli & Valdés, 2009, p.3) y desde aquí, alimentado toda una serie de prejuicios, resquemores y mecanismos y dinámicas sociales excluyentes que lesionan y dificultan aquella cohesión social.

Corroborando lo aserto, el año 2018 se publicaron los resultados de una investigación del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (entidad dependiente de las universidades Católica de Valparaíso, de Chile, de Tarapacá, Andrés Bello e INACAP) acerca de los estereotipos que afectan a los escolares chilenos, en razón de su apariencia y rasgos físicos. El trabajo, consistió en exhibir a un grupo de participantes un set de fotografías con rostros neutros de escolares, debiendo determinar - según su criterio - a qué tipo de escuela asisten: municipal, particular subvencionada o particular pagada: el resultado fue elocuente: la mayoría de estos participantes vinculó a los niños de tez morena con las escuelas municipales (las más pobres), mientras que aquellos con rasgos más caucásicos, fueron asociados a los establecimientos particulares pagados, los cuales como se ha comprobado en este trabajo, resultan ser los más costosos.

Para reafirmar lo anterior, las conclusiones de Raczynsky et al. (2010) son elocuentes: las familias de clase media valoran positivamente a las escuelas con una composición social similar o levemente superior a la propia, buscando distanciarse de los sectores más desfavorecidos. En la misma dirección, Carrasco & Flores (2014) afirman que los padres desean escuelas con una composición social superior a la propia, mostrando clara aversión por aquellas de nivel socioeconómico inferior (ambas investigaciones citadas por Córdoba, Farris & Rojas, 2006).

A una idéntica conclusión, arriba tanto Gubbins (2014), quien estudiando y analizando las prácticas de los grupos medios y altos de la sociedad chilena, sentencia que para ambos segmentos resulta relevante que en el centro educacional de sus hijos e hijas, se alcancen <<niveles de semejanza y homogeneidad en la condición social del alumnado, respecto de la propia>> (p.11), como López (2013), quien taxativamente afirma: <<cuando una familia elige un colegio, lo que está eligiendo en el fondo es la pertenencia a un estrato social>> (citado por Rossetti, 2014, p.11).

No obstante, todas estas vallas se pueden superar (constituyendo de paso un ejercicio interesante, en virtud que obliga a la autoevaluación de factores que comúnmente no son analizados por parte de los centros educativos) si existe la convicción en todos y cada uno de los estamentos que forman la comunidad escolar, que una educación diversa y plural resulta más provechosa que una sellada por la uniformidad y segregación y desde esta certeza, avanzar hacia otros modelos educativos, hacia otras formas de configurar los establecimientos educativos, en los cuales el aula se conciba como <<la opción más valiosa>> (Marchesi, 2006, p.63) para posibilitar la generación de un auténtico encuentro, o sea, un espacio que posibilite el descubrimiento y desde aquí, un diálogo, <<entre alumnos de orígenes sociales, familiares, culturales y económicos diversos, en el que se conozca a los otros y se aprenda de ellos>> (ídem), lo cual a la luz de la interacción cotidiana permitirá no sólo el conocimiento mutuo, sino además, la superación de preconceptos mutuos y tras ello, avanzar de manera decidida hacia niveles mayores de cohesión social, en la medida que ésta necesita para su plena emergencia y posterior desarrollo <<de vínculos de mutua conexión e interacción>> (Dussel, 2005, p.87).

Al final, se trata de revisar, desmontar y evaluar la propia cultura, lo cual es perfectamente posible en el contexto de un país que - como se plantea en la sección contextualización de este trabajo - está en pleno proceso de cambios basales, que incluyen desde elementos de orden político, sociales (el rol y el trato hacia las mujeres y su incorporación

en condiciones mayor igualdad⁵⁹ en la sociedad⁶⁰) e incluso raciales, dada la alta tasa de inmigrantes⁶¹ que está recibiendo el pequeño y largo país sudamericano.

Frente a la situación descrita, es insuficiente concentrarse <<en permitir la elección de establecimientos educacionales que reciben aportes del estado por parte de las familias>> como lo plantea la Ley de Inclusión Escolar (2015), en virtud que como se ha demostrado, esto equivale a <<hacer más de lo mismo>>, ya que las escuelas municipales y particulares subvencionadas se encuentran impedidas por ley de supeditar la matrícula y consiguientemente, la incorporación al centro, al cumplimiento de certificados y documentos. Más aun, ellas - en los hechos - son las que reciben la mayor cantidad de estudiantes.

Entonces y a la luz de lo que se expresa, el verdadero foco (el gran desafío) es incorporar al grupo de los colegios particulares pagados (donde se educa la elite política, empresarial, cultural, artística, religiosa) como <<un lugar de encuentro>> y ello exige revisar críticamente y estar abiertos a modificar, entre otros aspectos, las dinámicas, prácticas cotidianas y creencias (Centro de Estudios del MINEDUC, 2017a) que recorren y fundamentan el lenguaje pedagógico, plasmados en los ejemplos que se emplean diariamente en clases, los prejuicios que subyacen en las propias prácticas que desempeñan los maestros (tal como se postula en la sección

⁵⁹ Por ejemplo, según la Encuesta Suplementaria de Ingresos (ESI, 2018), las mujeres obtuvieron un ingreso mediano mensual de \$319.725 y los hombres, \$402.355; es decir, la brecha de género del ingreso mediano se ubicó en -20,5% en desmedro de las mujeres.

Reforzando lo anterior y si bien Chile se encuentra liderando el Desarrollo Humano en América Latina, hay una evidente disparidad entre hombres y mujeres. Así, de acuerdo a los resultados que entrega el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que confecciona el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2018) el Producto Interno Bruto per cápita estimado para los hombres chilenos es de 28.809 dólares, mientras que para las mujeres asciende a 15.137 dólares (ver listado completo del citado informe, pp.34-41).

⁶⁰ La denominada “ola feminista” se inicia en Chile el 2018 gatilladas por graves acusaciones de acoso al interior de las universidades, que derivaron en un actitud protagónica de las alumnas, las cuales convocaron a marchas y “tomas” de varias universidades, entre las que se destaca - por su simbolismo - la de la Casa Central de la Pontificia Universidad Católica de Chile en pleno corazón de Santiago, cuestión que no se producía desde 1967.

Desde 2018, se han exigido una serie de cambios que abarcan desde asignaturas transversales en las mallas curriculares de escuelas y universidades, el uso de un lenguaje no discriminador ni sexista, protocolos claros en casos de abusos de toda naturaleza, incluso cambios legales que afectan a las prestadoras privadas de salud que estarán impedidas de “castigar” a las mujeres en edad fértil, cobrándoles una tasa mayor en comparación con los hombres del mismo grupo etario.

⁶¹ Incluso la prensa nacional en sus titulares califica esta situación como “ola migratoria”.

De acuerdo a los datos del Departamento de Extranjería de Chile, durante 2017 se entregaron un total de 267.596 visas a inmigrantes de 130 países distintos, siendo el mayor número de éstas para ciudadanos venezolanos (73.386) y haitianos (46.239). Fuente: Emol.com: <<de dónde vienen: radiografía al origen de los inmigrantes que recibieron visa en Chile el 2017>>.

Igualmente, según los datos que entrega el Registro Civil e Identificación, en 2017 se inscribieron 14.378. lactantes de padres extranjeros, es decir, un 14% más que en 2016, cuando se registraron 12.612 nacimientos.

metodológica de este trabajo y que se agrupan bajo el concepto <<reflexión en la acción>> que expone Schon) y sus procedimientos de ingreso al centro, con el fin de avanzar desde una <<educación para la convivencia entre semejantes>> hacia una <<educación para la convivencia con y entre las alteridades>>, dando curso a una de sus tareas esenciales, esto es formando a los ciudadanos más completos para desenvolverse en medio de la sociedad - la cual se comprende como <<el conjunto de interacciones que se dan en un territorio caracterizado por una cultura y una identidad comunes>> (PNUD, 2017, p.63) - y en medio de un contexto democrático, en cuanto instancia <<estimulante>> o <<privilegiada>> para hacerlo, considerando que tal ciudadanía posee un sentido multidimensional, en la medida que apunta no sólo a enfatizar los derechos, sino también los deberes del sujeto y asimismo, subrayar su participación en la sociedad (Camps, 2012).

Los beneficios y aprendizajes que se obtienen de tal ejercicio, son una cuestión bien documentada y avalada por numerosos estudios e investigaciones (por ejemplo, Angrist et al., 2004; Evans et al., 1992; Hoxby & Weingarth, 2006; McEwan, 2003; Schindler, 2003, citados por Agencia de Calidad de la Educación, 2018b).

En la misma dirección, Gaviria & Raphael (2001), evidencian que las interacciones sociales (el denominado <<efecto par>>⁶²), es decir, las influencias recíprocas que tienen los compañeros - positivas o negativas - en los procesos de crecimiento, maduración, aprendizaje y dentro de éste en la conformación del clima escolar) desempeñan un papel muy importante en el consumo - o rechazo - de drogas, alcohol y tabaco; y también en la deserción o permanencia en los estudios.

Por su parte, Hoxby (2000) concluye que los estudiantes son afectados por el nivel de logro de sus compañeros: el aumento de 1 punto en Lectura entre los pares aumenta la puntuación del estudiante entre 0,15 y 0,4.

También, la postura de Ravela (2007) es concluyente: <<un estudiante de origen social desfavorecido que asiste a una escuela con estudiantes de diversas situaciones sociales y culturales, tiene más posibilidades de aprender>> (p.110).

⁶² En la literatura, este <<efecto par>> es un concepto genérico que alude <<a las diversas formas de influencia recíproca (algunas directas, como la posibilidad de hacer tareas juntos y otras indirectas, como el efecto sobre la motivación de los docentes para enseñar) que las diversas características de los compañeros (género, raza, habilidades, nivel socioeconómico, etc.) pueden ejercer sobre las oportunidades y logros de aprendizaje de un alumno>> (Valenzuela, Bellei, Sevilla & Osses, 2009, p.109). Esta influencia, tiene una relevancia directa en la conformación de un adecuado clima escolar, el cual como se ha expresado, incide decisivamente tales niveles de aprendizaje.

Corroborando las afirmaciones anteriores, Bellei (2004) sintetiza que:

En los últimos años se ha acumulado evidencia consistente en señalar la importancia, para los resultados de aprendizaje de los estudiantes, del capital social y cultural del alumnado (que está en función de las familias que matriculan a sus hijos en una determinada escuela) incide directamente como un <<efecto del grupo de pares>> con que se estudia (p.5).

Santos & Elacqua & (2016), por su parte, consignan que:

Un número considerable de estudios internacionales, muestra que la segregación escolar tiene efectos adversos en diferentes resultados, entre ellos el rendimiento académico (Hanushek, Kain y Rivkin, 2009; Hoxby, 2002; Kahlenberg, 2001; Zimmer & Toma, 2000); el embarazo adolescente; la probabilidad de deserción escolar (Guryan, 2004); el ambiente educativo en la escuela (Hanushek, Kain y Rivkin, 2004); resultados no cognitivos como el compromiso intelectual y la motivación (Crain & Strauss, 1985; Rothstein, 2004; Wells & otros, 2008) y los índices de compromiso cívico (Levinson & Levinson, 2003, p.134).

En resumen, sobre la base de la composición social y sus implicancias en los aprendizajes de los estudiantes, se puede sostener que un niño pobre que estudia en una escuela para pobres, con compañeros que viven en contextos y condiciones deprivadas, <<sus rendimientos se ven afectados de manera doble. Si a esto además se le adiciona el hecho de vivir en un barrio pobre, entonces el niño se ve triplemente afectado>> (Sandoval, 2013; citado por Rossetti, 2014, p.16).

Así, el papel que desempeñan los compañeros de clases tienen poseen implicancias promotoras u obstaculizadoras en el desarrollo mutuo y por tanto, sí son relevantes y sobre el último punto mencionado, es decir, el ámbito de los resultados y los progresos escolares, <<los compañeros, sí importan>> (Bellei, 2013, p.329).

ii) Si bien es cierto que la entrada que abre esta normativa legal es pequeña, resulta justo y necesario reconocer la voluntad del Estado en orden a incentivar la adopción de diversas medidas y el desarrollo de estrategias que ayuden a dar respuesta efectiva a los educandos con necesidades educativas especiales (NNEE), las cuales surgen cuando un estudiante por diferentes motivos, muestra dificultades mayores en comparación al resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y requiere para compensar dichas dificultades, apoyos extraordinarios y especializados, que de no proporcionárseles limitan sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Por tanto, las NNEE

cubren un rango de necesidades que incluyen discapacidades físicas, sensoriales, mentales y cognitivas, así como dificultades del aprendizaje, emocionales y sociales. Esta definición amplia, incluye ciertamente a los niños y adolescentes, <<cuyas dificultades provienen de determinadas condiciones sociales, como pertenecer a grupos étnicos o minorías en desmedro, tener una lengua materna diferente, condiciones socio-familiares de desventaja o embarazo adolescente (López & Valenzuela, 2015, p.43).

Una clara representación de lo aserto, se expresa en la ley 20.248 del 01 de febrero de 2008 que crea la subvención escolar preferencial (SEP), mecanismo estatal que entrega más recursos económicos a aquellos establecimientos educacionales que permitan el acceso en sus aulas a aquellos estudiantes que sean calificados como:

Prioritarios y/o preferentes que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvularia, educación general básica y enseñanza media, alcanzando esta condición de preferencia los alumnos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares, les dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo (artículos 1º y 2º).

En este plano, la adopción y confección de remediales y ajustes académicos y pedagógicos - asumidos por la totalidad de la comunidad educativa y especialmente por los maestros - son vitales y se comprenden como un modo de asegurar su derecho a la educación.

Además, tras de este <<derecho>> hay una perspectiva de equidad (la cual tiene como fin lograr mayores y mejores <<igualdades de las oportunidades educativas>> y éstas a su vez, se definen como el acceso <<a un mínimo nivel común de los conocimientos científicos y artísticos que la sociedad define como su patrimonio cultural>> (Fernández, 2004, p.382) tendientes a asegurar mayores niveles <<de promoción de la cohesión social>>⁶³ (Sánchez-Santamaría & Manzanares, 2017, p.10) - en la entrega de las temáticas, contenidos y conceptos que los estudiantes aprenden en la escuela, como herramientas fundamentales para que ellos <<aprendan a pensar>>⁶⁴, como se analiza más adelante en la obra de Kant y desde aquí, sobre

⁶³ Un buen epítome acerca de los frutos de un modelo educativo que se base incorpore una atención deliberada por la cohesión social, lo expone la OECD (2012), entidad en la cual Chile es miembro: <<los sistemas educativos con mayores niveles de rendimiento académico de los países de la OECD, son aquellos que combinan una elevada calidad y equidad>> (p.15).

⁶⁴ Cada uno de estos componentes (la equidad, personalización de los aprendizajes y formación para la vida y la ciudadanía y además, subrayando la concepción kantiana que “el niño aprenda a pensar”), se ven plasmados en la Declaración de los Derechos del Niño donde se establece en su principio 7º que: <<el niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria, por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad” (ONU, 1959). (El subrayado es nuestro).

la base del ejercicio de su ciudadanía, a participar e incorporarse a los debates colectivos, que se produzcan dentro de la sociedad en la cual están inmersos.

En este contexto regido por la equidad, el cuerpo docente se ve interesantemente desafiado a desarrollar diversos modos y a utilizar diversos caminos e instrumentos pedagógicos, con el fin que ninguno de sus estudiantes experimente la situación de no comprender aquello que se presenta y expone en la sala de clases.

Por este razonamiento, se propende y avanza hacia una personalización de los aprendizajes, es decir, <<proteger y cuidar las cualidades peculiares de cada estudiante>> (Balduzzi, 2015, p.147). Empero, la ruta escogida todavía es tibia, pues este reconocimiento se circunscribe únicamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, que en el caso de los discentes de la enseñanza básica, corresponden a poco más del 2% del universo de alumnos matriculados en el sistema formal. En otros términos, es una población sumamente acotada.

Al final de cuentas lo que se postula en este trabajo, recogiendo la voluntad que manifiesta el legislador en el cuerpo legal, es ahondar la categoría de <<educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral>>, partiendo del supuesto que es imprescindible tener un piso mínimo y común de saberes a todos los alumnos.

No obstante, si se plantea una educación verdaderamente integral, entonces cada estudiante (en conjunto con sus familias y en diálogo constante con los profesores y los equipos escolares) puede profundizar en aquellas áreas y temáticas por las cuales se sienta más inclinado y su cultivo, signifique un desafío y una experiencia de realización y crecimiento personal, incluso poder participar en asignaturas transversales y en conjunto con compañeros de otros niveles, por ejemplo, innovación y desarrollo, ética, tecnología, ésta abordada desde una perspectiva compleja, esto es, reflexionando sobre las implicancias y modelos de ser humano que subyacen a ella y no restringirse sólo a cuestiones operativas y mecánicas y aportes y desafíos que demanda la educación no sexista, entre otras.

En este sentido y de manera concreta, porque no pensar (y atreverse) por un currículo que incorpore estas sensibilidades y talentos y permitir que un número de créditos académicos o una determinada cantidad de asignaturas puedan ser de libre elección de cada estudiante. De esta manera, los alumnos progresan en su condición de protagonistas de sus aprendizajes, posibilitando a la par un mayor crecimiento en términos de madurez y autonomía, es decir, fomentando que cada estudiante adopte las resoluciones adecuadas a sus condiciones y ambientes particulares (Santiago & Morfín, 2011), <<adquiriendo progresivamente libertad de

movimiento, hábitos y aprendiendo a ser responsable de ciertas actividades>> (Orozco & Gabarrini, 2014, p.279) <<respetándolo en lo que es y cómo quiere llegar a ser>> (Van Manen, 1998, p.35).

En resumen, por esta ruta se puede armonizar la ansiada equidad en el campo educativo, traducida ésta en términos de una mayor variedad de igualdad de oportunidades, por la vía de garantizar un núcleo común de asignaturas y contenidos básicos para todo el estudiantado, <<creando así condiciones y experiencias de aprendizaje que les permitan alcanzar el éxito educativo>> (Sánchez-Santamaría & Manzanares, 2017, p.45) con el fin de realizarse desde su condición de ciudadanos, de acuerdo a su propio proyecto de vida; como de avanzar hacia una auténtica educación integral, en la medida que considera y respeta los dones y preferencias personales de los alumnos. Por eso es menester <<conocer>> al estudiante de manera acabada y derivado de ello, la figura del profesor pastor - que se ofrece en este trabajo - y el peculiar tipo de acompañamiento educativo hacia los alumnos, que despliega en el marco de su práctica docente, se constituyen en un aporte y en un camino posible para presentar una educación que sea efectivamente integral y responda a los intereses y necesidades de todos los estudiantes y no sólo de aquellos que tienen necesidades educativas.

El punto (el problema a estas alturas) es que la equidad en la educación ha quedado aprisionada en la primera parte, esto es, dotar de un sustento básico y común a los discentes (haciéndolos así equiparables), pero no ha dado el paso siguiente hacia la educación integral.

Más aún (e imbricando con la temática que se presenta en la sección contextualización de este trabajo), es posible abordar críticamente esta <<equidad>> y calificarla como una ilusión (sobre la base de la segunda acepción que aparece en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua), esto es, <<esperanza cuyo cumplimiento parece especialmente atractivo>> (el subrayado es nuestro), puesto que la equidad se ubica en las antípodas de la segregación y por eso, la igualdad de oportunidades se reduce tanto a la simetría de los contenidos y las formas en las que ellos se estudian, como a los instrumentos de evaluación estandarizados que se aplican de modo paralelo a lo largo de todo el país (SIMCE y PSU). Empero, las causas basales sobre las cuales se origina y sustenta la segregación, permanecen intocables y consecuentemente, alejadas del tamiz de la discusión pública.

En palabras directas, para la sociedad chilena, resulta tranquilizador (<<especialmente atractivo>>) ver⁶⁵ como todos sus ciudadanos, a nivel general y en tanto estudiantes, se miden

⁶⁵ Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua <<ver>> está más vinculado a una acción del tipo física: “percibir con los ojos mediante la acción de la luz”, siendo diferente del acto de “mirar”,

con la misma vara, tienen que cumplir una escolaridad obligatoria garantizada por la Constitución, reciben sus clases en un formato prácticamente igual para todos, el cual se ha mantenido sin variaciones sustantivas a lo largo del tiempo; los contenidos a estudiar fijados en el currículo son obligatorios para todas las escuelas del país; el calendario escolar está determinado por la autoridad estatal, entre otros aspectos (Bellei, 2013).

En el mismo sentido, esto es, una confirmación similar para todos, Diker (2005) la recoge y argumenta que:

Las aulas escolares, imaginadas por los pedagogos de los siglos XVII y XVIII y diseñadas en sus dispositivos específicos en los siglos XIX y XX, han sufrido en términos generales, pocas modificaciones hasta hoy: espacios cerrados, capaces de albergar entre 20 y 40 alumnos; una disposición “misal” donde todos los estudiantes alineados miran hacia el frente, donde se ubica el maestro; conformación de los grupos de estudiantes siguiendo un criterio exclusivamente etario, instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar (del maestro al educando); método de enseñanza único para todos los alumnos; organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos; evaluación individual; registro escrito del trabajo escolar (pp.133-134).

Igualmente, Alliaud (2017) plantea que:

La escuela conserva casi intactos sus rasgos originarios: una determinada distribución espacio-temporal, el conocimiento dividido por asignaturas, el agrupamiento de alumnos por edades, ciertos rituales, una relación con el conocimiento en la que predomina el mensaje antes que la comunicación, sistemas de promoción rígidos y estandarizados, entre otros (p.25).

Sin embargo, al mirar con mayor detención y detalle, se puede concluir que el uso de la regla en cuestión es falaz, en cuanto mensura sujetos diversos, (y por tanto no respeta su singularidad), en contextos disímiles, con manejos y dominios culturales igualmente distintos.

Se pretende por tanto, instalar una idea que la estandarización es el elemento que garantiza la equidad, sin embargo, no todos los aspectos de la educación son homologables y, por tanto, los ambientes físicos, naturales y culturales, la posibilidad de viajar y conocer otras culturas, la autoconfianza⁶⁶, la promoción por aprender una segunda lengua, las expectativas de

pues en su quinta acepción, éste se entiende como pensar y juzgar. Aquí radica la distinción entre un término y otro.

⁶⁶ De acuerdo al reporte del MINEDUC y la Agencia de Calidad de la Educación (2018b) sobre los “resultados educativos 2017”, cuando a los estudiantes se les consulta acerca de su confianza o no en su

las familias⁶⁷ y de los maestros⁶⁸ sobre sus hijos y estudiantes, respectivamente, inciden en las experiencias y en los rendimientos que adquieran los discentes durante sus años escolares.

Por lo anterior, es posible cuestionar y problematizar la categoría de <<igualdad de oportunidades>>. Más bien, se está ante el ofrecimiento de oportunidades, no obstante, no todos pueden alcanzarlas, porque hay factores anteriores (y decisivos) que no se han considerado y por tanto, la sociedad decide omitirlos, no haciéndose cargo de los mismos. Ello es equivalente, de manera análoga, a ofrecer una mesa con frutas a unos niños, donde únicamente se pudiera comer con cubiertos y sólo un grupo de ellos, hubieran recibido previamente la instrucción respecto a cómo utilizar correctamente el tenedor y el cuchillo. Se trata, entonces, de apoyar a cada uno para que así éste pueda ir supliendo sus necesidades y tras esta equivalencia, dar el paso siguiente y ofrecer las opciones. De lo contrario, siguiendo con el ejemplo, se corre el riesgo que sólo coman las frutas, los niños que han sido instruidos sobre cómo manejar el tenedor y el cuchillo y el resto, participe sólo como meros espectadores al disfrute de los demás.

Desafortunadamente, esta última parte no se menciona ni tampoco se discute. Ello claramente tiene un motivo: es incómodo hacerlo, porque obliga a reflexionar acerca del tipo de sociedad que se ha construido, que encuentra en su seno la desigualdad.

A mayor nivel de análisis - tal como se ha demostrado - se tiene que los números son incontrastables: los estudiantes que provienen de familias con mayores recursos (en el sentido

capacidad para mejorar sus habilidades, el 60% de los alumnos de los sectores más vulnerables cree que “simplemente hay cosas que no son capaces de aprender”.

⁶⁷ Un buen ejemplo de este punto, lo constituye el último Estudio Nacional de Lectura, el cual mantiene la tendencia reflejada en el test anterior del año 2012, al concluir que **uno** de los factores fundamentales para el desarrollo de la lectura a temprana edad, son las altas expectativas de los padres en sus hijos y la lectura al interior de las familias: los estudiantes con padres que declaran que sus hijos completarán estudios en la educación superior obtienen 27 puntos más en el estudio, que los estudiantes con padres que no presentan estas esperanzas (253 puntos versus 226).

Asimismo, la investigación arroja que el 84% de los estudiantes del grupo socioeconómico alto saben contar historias antes de entrar a 1° básico, a diferencia del 48% observado en el grupo bajo (Agencia de Calidad de la Educación de Chile, 2018a).

⁶⁸ Según esa misma investigación, las expectativas que tienen los profesores y directivos de los establecimientos más vulnerables del país sobre la posibilidad que sus estudiantes puedan acceder a estudios superiores, alcanzan el 30%.

En relación con este factor de las expectativas, referidas a estudiantes pobres, Condemarín (2002) introduce el concepto de <<desesperanza aprendida>> (p.17), según el cual, los maestros no esperan mucho de sus alumnos, lo cual se traduce en la reducción de los niveles de exigencia, la merma de su estimulación cognitiva y la limitación del tiempo dedicado a ellos. Toda esta perspectiva se ve refrendada posteriormente, con los resultados que obtienen los estudiantes en las pruebas estandarizadas. Se está, por tanto, frente a un círculo perverso, que eterniza el fenómeno de la “profecía autocumplida”, con un claro menoscabo para la autoestima del grupo afectado y la calidad de sus aprendizajes escolares.

amplio de este término, esto es, culturales, sociales, económicos), obtienen mejores resultados en cada una de estas mediciones.

Por tanto, el actual modelo educativo - inequitativo en su raíz - resulta incapaz de ofrecer igualdad de oportunidades y sin éstas, la brecha social no sólo se mantendrá en el futuro⁶⁹, sino que se verá agudizada, con todas las consecuencias que ello encierra. Tampoco el sistema favorece el fomento de la inclusión - esto es <<el reconocimiento de la diversidad y desde aquí, que el sistema se adapte a ella>> (Rubio, 2017; citado por Queupil & Durán, 2018, p.112) - ni el encuentro entre educandos de diversos sectores sociales para interactuar y aprender al interior de un aula. Por el contrario, en el sistema educativo imperante, dentro del cual los elementos de índole económico y social resultan determinantes, <<se observa un agudo fenómeno de selección y “autoselección” en el sistema educativo, donde los niños de familias con mayores ingresos asisten a escuelas con más recursos; mientras las familias pertenecientes a los quintiles más pobres tienen muy pocas alternativas educacionales y en su mayoría éstas son de pobre calidad. Lo anterior agudiza la segregación socioeconómica del sistema educativo>> (CEPAL, 2007; citado por UNESCO, 2013, p.74). Dicho de otra manera: el modelo educativo chileno <<no revuelve peras con manzanas>>: las peras viven, estudian y aprenden con las peras; mientras que las manzanas, lo hacen con las manzanas.

Todo lo anterior, genera un agudo cuadro de concentración y desigualdad, donde <<los alumnos de escasos recursos, estudian en establecimientos públicos empobrecidos, quedando desprovistos de las mismas oportunidades educativas que los estudiantes de establecimientos financiados privadamente>> (Cavieres, 2014, p.1035).

Sin embargo, no todo está perdido: es posible hacer un corte. Ello implica poner en camino la decisión de colaborar - desde el ámbito que le corresponde - reevaluando y corrigiendo (es decir, <<haciendo las cosas de otro modo>>) el modelo educativo vigente con miras a superar la segregación que le caracteriza.

Tales anhelos de cambio se justifican a partir de la convicción que la educación desempeña un rol crucial, en la medida que ella <<es el instrumento fundamental de las políticas públicas para corregir las desigualdades estructurales>> (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018b, p.13), y consecuentemente, abocarse a mejorar sus índices de calidad, repercute indubitablemente en la generación de mayores y mejores <<oportunidades y derechos para

⁶⁹ En este sentido, un estudio de la OECD (2018), es concluyente: en Chile se necesitan seis generaciones para que un niño descendiente de una familia pobre alcance un ingreso medio en el país. Dicho de otro modo: se precisan de casi 180 años para que una familia chilena del piso inferior de la escala de ingresos (el 10% más bajo) suba hasta el nivel medio.

millones de chilenos y chilenas>> (Mensaje presidencial nº 131/362, 2014, p.7), puesto que <<una educación de calidad abre las puertas a un mundo de oportunidades y una educación sin calidad, conduce a un mundo de frustraciones>> (Mensaje presidencial nº 362/366, 2019, p.1).

Por este motivo, resulta imperioso avanzar hacia su <<fortalecimiento>> (Ferreiro, 2012, p.42), y desde aquí orientado a crear las condiciones <<que permitan asegurar la cohesión social>> (Rochex, 2011, p.78), exigiendo eso sí, desplegar toda clase de esfuerzos dirigidos a <<compensar las desigualdades del entorno, debiendo para ello realizar estrategias de discriminación positiva que ofrezcan mejores apoyos a los alumnos que más los necesiten>> (Martínez, 2012, p.40).

En conclusión, a la luz de lo que se expone en este capítulo, se puede aseverar que la profunda inequidad que afecta al modelo educacional chileno (no sólo por su segregación y homogenización), precisa ser reflexionada y enfrentada directamente, cuestionándose acerca de las causas basales que la posibilitan y acrecientan. Empero, como se ha descrito, hasta el momento las instituciones y las personas se han quedado satisfechas con el perfeccionamiento de los medios, desatendiendo el fondo del asunto.

La transformación del cuadro descrito, exige - de manera impostergable - tomar decisiones, es decir, decidirse a evaluar críticamente y si es preciso, deconstruir los pilares sobre los cuales se sostiene el modelo educativo chileno, resolviendo finalmente si éste va a ser parte del problema o bien, va a cooperar a su superación. Sin duda alguna, el segundo camino es el más desafiante y complejo, pero a la vez, es el más necesario, en la medida que significa tender una mano, ocupándose por tanto, de ofrecer mejores posibilidades a todos esos jóvenes, niños y niñas, hombres y mujeres que - olvidados - se ven sumergidos en una cueva oscura, sin salida, sin caminos por recorrer, resultándoles inalcanzables los progresos innegables que ha experimentado el país, en virtud que sus vidas se mantienen ahogadas en medio de la inopia, la marginación y la desesperanza.

CAPÍTULO DOS:

Fundamentos filosóficos y pedagógicos del acompañamiento educativo a los escolares: la idea de mediación

<<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, 2001).

La desigualdad, se constituye en fuente de marginación y desesperanza para hombres, mujeres y niños, de generaciones presentes y futuras, corriendo el riesgo de naturalizarse, lo cual puede resumirse en la sentencia: <<así son las cosas y difícilmente podrán cambiar>>, manteniendo de esta forma un círculo de pobreza que parece interminable. Tal perpetuación puede observarse al analizar la temática del abandono escolar temprano, el cual como se ha explicado, tiende a concentrarse en las familias más pobres, afectando con mayor intensidad a los adolescentes que ingresan a la enseñanza media. Sobre la base de esta compleja situación (y por ende, con una multiplicidad de variables y temáticas en su interior), resulta inaplazable entregar una respuesta pedagógica, como un modo de combatir, desde este ámbito particular, este flagelo que afecta al sistema educativo y repercute inevitablemente en el cuerpo social. En ese sentido, la tarea del acompañamiento educativo de los alumnos que despliega el docente en medio de la habitualidad del aula y la escuela, cobra un cariz y una urgencia que no pueden ser soslayadas.

Por ello, se analiza a continuación todo lo relativo al acompañamiento pedagógico, el cual 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 lo evidencian. Con este propósito, el presente capítulo se aboca a dotar de un sustento filosófico-educativo a la figura

del acompañamiento pedagógico. En este plano, es menester reconocer que tal acompañamiento no se constituye en un patrimonio exclusivo del actuar del profesor pastor, sino que es una fuente compartida, tanto con el tutor como con el mentor, aunque con énfasis y grupos diferentes, sobre los cuales se aplica este acompañamiento educativo.

En términos de estructura, en la primera parte de esta sección, se presentan cuatro autores indiscutibles y un documento clásico, todos los cuales presentan una influencia irredargüible en la temática y la comprensión acerca de la educación. 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.

Luego, en la segunda parte, se analizan los motivos por los cuales se hace necesario desarrollar un acompañamiento educativo dirigido hacia los alumnos por parte de los docentes, particularmente durante la etapa de la adolescencia, dados los profundos cambios por los cuales están atravesando los jóvenes, los cuales coinciden con la enseñanza secundaria, foco de este trabajo.

Es preciso enfatizar que la noción de acompañamiento educativo, de ninguna manera significa infantilizar al joven. Por el contrario, su objetivo apunta justamente en la dirección contraria, cual es, que éste pueda progresar hacia mayores niveles de autonomía en sus diferentes planos (escolar, social, humano) y consiguientemente, vaya creciendo en la responsabilidad que entrañan sus decisiones y opciones.

Sobre la base de lo anterior, se exponen una serie de definiciones y precisiones en torno a qué significa y por qué se hace necesario desplegar el acompañamiento pedagógico hacia el colectivo de estudiantes 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.

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

2.1. Del “Pedagogo” de san Clemente al “Maestro” de santo Tomás pasando por la “dimensión dialógica” de san Agustín: tres abordajes complementarios

Si bien ninguno de los autores que se presentan a continuación, utiliza en sus escritos de modo manifiesto el concepto <<acompañamiento educativo>>, (lo cual es obvio, dado que esta conceptualización se desarrolla de modo muy posterior), sí es posible encontrar en cada uno de ellos, las temáticas constitutivas y las características esenciales que permiten fundamentarlo.

2.1.1. “El Pedagogo” de san Clemente de Alejandría: la vertiente volitiva y la trascendencia como cambio de estado de los actores

En el texto de san Clemente de Alejandría, se encuentran varios elementos que resultan de interés revisar. En términos visuales, los principales conceptos que aborda el autor, pueden representarse de esta forma:

Figura número 2: ideas fundamentales de san Clemente referidas al acompañamiento.

Conceptos esenciales en san Clemente

- Que el profesor quiera acompañar al estudiante.
- Avanzar desde un docente que está frente a los alumnos a uno que está con ellos.
- La dimensión afectiva como raíz de la Trascendencia.

Fuente: elaboración propia.

El autor reconoce los distintos significados de la Pedagogía, coligiéndose que la educación no es una cuestión orientada únicamente a los niños, sino que abarca ciertamente también a los adultos, tal como lo explicita en su obra:

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 (p.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 (p.51).

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>> (p.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 educativo a sus estudiantes.

En primer lugar, de acuerdo a la cita <<el infantilismo es propio de nosotros que no cesamos de aprender>> (p.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 enseñanza. 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 pedagógico, 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 intencionadamente 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, p.22), pues, tal como lo enfatiza Darder (2010) - basado en los postulados de Freire - el propio acto <<de enseñanza es un acto de amor, es una necesidad de amar, en primer lugar, lo que haces>> (p.121).

La idea del amor - y desde aquí, todos los elementos afectivos que constituyen al ser humano - presente en la acción educativa (y por tanto, con una incidencia directa en los actos educativos y en las propias prácticas magisteriales y en nombre de éstas, las relaciones que se edifican entre docentes y estudiantes, con miras a que los primeros efectúen un efectivo

acompañamiento educativo a los segundos) tiene una imbricación con la dimensión ética que éstas encierran (como por el ejemplo el <<sentido de responsabilidad>>, como se detalla más adelante) y que se aluden a lo largo de este trabajo.

Con el fin de reforzar esta concatenación entre ambas temáticas (amor y ética) se recoge la postura que exponen López, Maturana, Pérez & Santos (2003):

Las preocupaciones éticas no tienen una fundamentación racional, sino una fundamentación emocional. Así, la preocupación ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace, o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual uno pertenece. Pero para que uno le importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo tengo que amarlo (p.131).

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 áulico, puede ser considerado como un acto sumamente contestatario, en razón que con su actuar se enfrenta a las actuales lógicas imperantes, las cuales se caracterizan precisamente por <<aborrecer todo lo sólido y perdurable, todo lo que no sirve para el uso instantáneo>> (Bauman, 2006, p.48).

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, la cual según Greco (2012) corresponde a los <<relatos que se dicen de uno mismo>> (p.26) narrados <<desde la perspectiva del protagonista>> (Martín, 1995, p.42) - 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 la relación 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, no se restringen a ellos, sino que son superados, es decir, *trascendiéndolos*.

2.1.2. “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 educativo hacia los estudiantes, 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. Sintéticamente, las ideas del autor pueden resumirse de esta forma:

Figura número 3: ideas fundamentales de san Agustín referidas al acompañamiento.

Conceptos esenciales en san Agustín

- El diálogo como elemento irremplazable en la relación educativa entre docente y discente.
- La escuela como <<lugar de habla>>.
- El derecho del alumno a expresar su disenso frente a su profesor.

Fuente: elaboración propia.

Sobre la base del énfasis en el diálogo entre profesor y estudiante, el autor plantea que no hay un criterio impositivo del maestro ni un rol pasivo por parte del discípulo. Muy por el contrario: el conocimiento, tal como se ha afirmado previamente, es un proceso que se desarrolla por la participación de ambos.

Este aspecto queda plasmado por la continua insistencia en el uso de plurales en el escrito:

- i) **Hemos** pues llegado a que los signos significan a sí mismos y unos a los otros (p.565).
- ii) Quisiera - le pide Agustín a Adeodato - que me resumieses todo lo que **hemos** ya descubierto en nuestra discusión (ídem).

Pues bien, ambos **concluimos** lo mismo (p.584). (Los ennegrecidos son nuestros).

La segunda de estas citas escogidas, 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, reconociéndole así la 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.

Es preciso subrayar que al utilizar el término <<diálogo>>, éste se refiere al lenguaje a la conversación con otra persona, a los <<actos de habla>>, entendiendo que esto último se inscribe como uno de los aspectos esenciales y más propios de la condición humana, tal como lo anota Heidegger (1987):

Los seres humanos hablan. Hablan despiertos y en sueños, hablan continuamente; hablan incluso cuando no pronuncian palabra alguna y cuando sólo escuchan y leen. También cuando ni escuchan ni leen, sino que realizan un trabajo o se entregan al ocio. Siempre hablan de algún modo (p.11).

En relación al acompañamiento educativo, 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 diálogo⁷⁰ entre personas, el cual supone el cultivo <<de unas actitudes básicas: escucha y encuentro>> (Mínguez, Romero & Pedreño, 2016, p.178), entendiendo tal encuentro como el conocimiento y reconocimiento del otro, como un interlocutor válido.

La ascendencia de esta perspectiva sobre la educación, en la cual se destaca el papel activo del estudiante en el proceso de descubrimiento y construcción de los aprendizajes, es recogida tanto en la noción de aprendizaje significativo que se desarrolla más adelante, como en los postulados de Freire (1977) quien sostiene que:

El diálogo como mecanismo que solidariza que solidariza la reflexión y la acción de los sujetos encauzados hacia un mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes (p.105). (Ambos subrayados son nuestros).

Nótese el énfasis que expone este autor en el concepto de <<humanizar>> y en la exigencia para superar la idea que los participantes del diálogo (en este caso, educativo) se reduzcan a meros <<depositarios de ideas>>, que es lo que ocurre cuando el docente expone y los alumnos se limitan a oír y registrar los dictados del maestro, tal como se expone en la sección referida a los fundamentos educativos del acompañamiento pedagógico de los estudiantes.

Igualmente, el término <<humanizar>> es asido en este escrito, abordándose como el objetivo último de toda la argumentación conceptual y el actuar del profesor pastor y por tanto, concibiendo que la acción educativa debe perseguir <<el aprendizaje en humanidad>>.

⁷⁰ La importancia del diálogo resulta insustituible en el proceso educativo. En este sentido, Pestalozzi, (1936) plantea que: <<el último fin del lenguaje es, evidentemente, conducir a la especie desde las intuiciones oscuras a los conceptos>> (p.151).

Bajo esta comprensión, <<la escuela>> - de acuerdo a los términos que expresa Greco (2007) - se concibe como un <<posible lugar de habla>>, el cual se caracteriza por:

Su espontaneidad e improvisación que como tal no teme a la equivocación, sino que en él se improvisa, se arriesga, se habla pensando y se piensa hablando. Además, es el lugar donde las palabras circulan horizontalmente y no de forma vertical, donde uno de los hablantes se dirige hacia los demás, superando así lo que ocurre tradicionalmente entre el docente y sus alumnos, cuando los conocimientos son “hablados” sólo desde el docente (p.43).

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>> p.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.

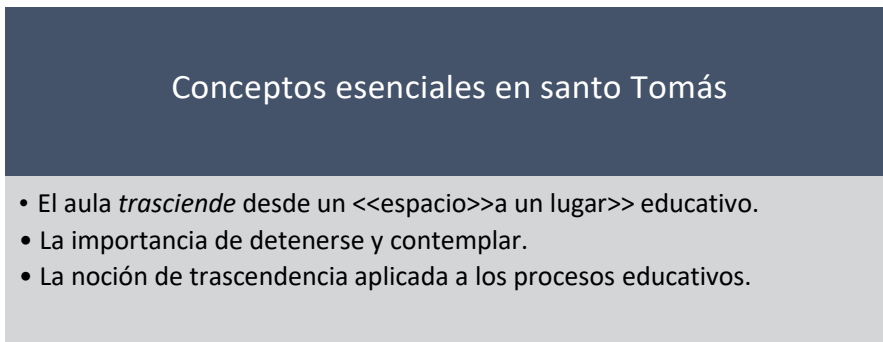
En síntesis, desde la aproximación agustiniana de la educación, el profesor acompañante, sobre la base del diálogo y el derecho a disentir, aprende, descubre y crece con sus alumnos y éstos con él, generándose así un tipo de educación, caracterizado por la información para la formación y desde ésta hacia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

2.1.3. “El Maestro” de santo Tomás de Aquino: la trascendencia como transformación del aula

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

Tal como ha ocurrido con los autores precedentes, visualmente, las ideas nucleares de santo Tomás referidas al acompañamiento, pueden resumirse de este modo:

Figura número 4: ideas fundamentales de santo Tomás referidas al acompañamiento.



Conceptos esenciales en santo Tomás

- El aula *trasciende* desde un <<espacio>>a un lugar>> educativo.
- La importancia de detenerse y contemplar.
- La noción de trascendencia aplicada a los procesos educativos.

Fuente: elaboración propia.

En relación a este trabajo, santo Tomás, define con estos términos la tarea de enseñar:

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 (p.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 (p.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 educativo hacia los discentes, 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 educativo a los alumnos que realiza el profesor, en razón que tales vivencias entregan los insumos necesarios para realizarlo de manera efectiva. 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, 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 aprendizajes 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 luego se ponen a disposición, a través de la tarea pedagógica que desarrolla el 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 (p.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 (p.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*, (el cual 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 trabajo.

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 (término que 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, entendiendo que su testimonio no sólo refleja su conducta, sino además, éste va más allá, o más precisamente, viene a reforzar sus discursos, en la medida que aquél <<se desliza entre los intersticios de sus palabras, en los espacios vacíos de su lenguaje>> (Mélích, 2010; citado por Ortega, 2016, p.259).

Por lo tanto, a la luz del proceso de acompañamiento educativo dirigido a los escolares, 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.

Desde esta perspectiva, la noción de <<vida>> excede con mucho el mero transcurrir y discurrir de los días. De ninguna manera es un simple <<mantenerse>>. Por el contrario, el concepto de <<vida>> alude al protagonismo y la autonomía creciente que va adquiriendo en todos sus planos constitutivos y formativos - tal como lo persigue el acompañamiento educativo al escolar - conforme avanza en su proceso de madurez.

En resumen, la perspectiva y comprensión sobre el término <<vida>> que se adopta en este trabajo, recoge lo expuesto por Rousseau en su texto (1895) quien plantea: <<vivir no es respirar, es obrar, hacer uso de nuestros órganos, nuestras facultades, de todas las partes de nosotros mismos que nos dan el íntimo convencimiento de nuestra existencia>> (p.17).

2.2. 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 es redactada en el año 1599. Este escrito se estructura sobre la base de treinta capítulos, conteniendo una exhaustiva revisión de los planes, programas, métodos de estudios, tiempos, espacios y orden dedicados a la actividad de los profesores y al modo de organizar y estructurar las escuelas y los centros administrados por esta orden religiosa.

A continuación se exhibe una breve síntesis de los aspectos medulares de este <<plan de estudios>>.

Tabla número 15: ideas centrales de la Ratio studiorum en relación al acompañamiento educativo.

- <u>Idea de la personalización:</u> <<no llame a nadie sino por su nombre o apellido>> (reglas comunes a todos los profesores, número 40).	- <u>La centralidad del estudiante implica no utilizarlos:</u> <<nunca se valgan de los alumnos para escribir o para alguna otra cosa, ni deje que otros lo hagan>> (reglas comunes del profesor de Teología, número 48).
- <u>Idea de la igualdad:</u> <<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>> (reglas comunes a todos los profesores, número 20).	- <u>Defensa y argumentación de sus opiniones:</u> <<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>> (instrucción a los que repiten en privado Teología, número 10).
- <u>Idea del testimonio:</u> <<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 ofreciere la ocasión>> (reglas del Prefecto de la Academia, número 1).	- <u>Idea de ser un docente disponible para sus estudiantes:</u> <<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>> (reglas comunes a todos los profesores, número 11).

Fuente: elaboración propia en base a Ratio studiorum (1599).

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 dirigido a los alumnos 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, la actuación del maestro está dotada de una fuerte dosis de compromiso humano y responsabilidad hacia el estudiante, la cual encuentra su punto de origen apenas el educador visibiliza al discente o para expresarlo en términos *levinasianos*: <<desde el momento que el otro me mira, yo soy responsable de él, es una responsabilidad que va más allá de lo que hago>> (Lévinas, 1991, p.90), siendo consciente desde esta radicalidad, que el fin de todo el ejercicio magisterial es el discente, <<favoreciendo y promoviendo en él, todo lo que le permite ser mejor que antes, asumiendo que todo aquello que no se estimule, frenará su maduración>> (Balduzzi, 2015, p.148). Tal compromiso es uno de los elementos constitutivos de la <<economía moral>> que postula Bauman (2006), la cual se caracteriza - entre otros factores - por <<el cuidado y la ayuda mutua, vivir para el otro y ajustar y corregir los lazos interhumanos>> (p.102).

A partir del binomio <<compromiso y responsabilidad>> en relación con el discente y en conexión con los fines que persiguen las acciones educativas, dentro de las prácticas pedagógicas de los maestros - las cuales aglutinan en torno a sí <<los procesos de formación académica, la experiencia profesional, las creencias, las concepciones pedagógicas, las políticas curriculares, la visión de mundo, la forma de ser de quien organiza y conduce el trabajo en el aula>> (Castro, 2007; citado por Cortez, Fuentes, Villablanca & Guzmán, 2013, p.99) - emerge en toda su potencia toda la carga ética que conlleva el actuar docente, pues tal como lo reconoce Ortega (2004), ello supone analizar:

No sólo los medios, sino en el qué y para qué de la propia actuación, haciéndose así necesario, revisar el discurso antropológico y ético que da sentido a la acción educativa, dado que ésta no es sólo profesoral-técnica entre profesor y alumno (p.7).

Sobre la base de este protagonismo del estudiante, el profesor literalmente <<responde>>; esto es, se muestra disponible para acompañar y <<caminar>> con sus alumnos, promoviendo el crecimiento y la autonomía (vital y de aprendizaje) de estos últimos, siendo consciente que el argumento esencial sobre el cual se basa su proceder como acompañante,

surge de la convicción que todas sus actuaciones, decisiones y acciones, están motivadas y guiadas hacia y por el beneficio de los otros, que concretamente son sus estudiantes.

El uso de los verbos *responder* y *caminar* es absolutamente intencionada. Así, se comparte la postura de Coromines (1973), quien explica que <<responder>> enfatiza precisamente esta apertura por parte del docente, en razón que el verbo en cuestión se compone del prefijo *re* - (reiteración) y *spondere* (prometer, ofrecer). Luego, el maestro acompañante (en cualquiera de las categorías que se estudian en este trabajo) en cada actuación, en cada atención, actualiza y reaviva el compromiso - traducido como <<la promesa>> o <<el ofrecimiento>> - con y hacia su estudiante. Así, es un compromiso vivo y activo que, como tal, exige su alimentación y cuidado a cada instante, por todos los intervinientes, pero especialmente por el profesor, la cual se origina por la responsabilidad que ha contraído con el sujeto en formación.

Con respecto al segundo de los mencionados, de lo cual se deriva la comprensión de un docente que *acompaña y camina junto a* discentes. Ello está motivado por el hecho de rescatar y enfatizar el sentido genuino y hondo del pensamiento griego, para quienes el término *pedagogía*, comprende estos dos ámbitos - que se encuentran estrechamente imbricados - en la medida que aluden tanto <<a caminar junto al niño>> (UNESCO, 2017, p.4), como <<al acompañamiento del muchacho>> (Dilthey, 1944, p.27).

Desde este acompañamiento educativo a los discentes y sobre la base que todo el núcleo del actuar docente está centrado en los estudiantes, los conceptos <<otros>> u <<otredades>> - dentro del contexto de la relación educativa - siempre se refieren a los discentes, tal como lo plantea Pérez de Lara (2009):

Los otros de la pedagogía refieren a aquellos alumnos y alumnas que con sus modos de ser, moverse, mirar, sentir, oír, escuchar⁷¹, expresarse, la enfrentar diariamente a sus metodologías y didácticas. En definitiva, los otros, las otras, son aquellos estudiantes que, con sus modos de estar en el mundo, la cuestionan, porque hacen tambalear sus principios con su sola presencia en las aulas (p.47).

La dimensión dialógica de la acción educativa en la mirada de san Agustín, es recogida por la *Ratio studiorum*, en virtud que ésta concibe al estudiante como un ente activo y protagonista de su aprendizaje (como se explicita en los objetivos fijados para el

⁷¹ Nótese la diferencia entre los verbos <<oír>> y <<escuchar>>. Esta distinción tiene consecuencias gravitantes al momento de analizar la <<pedagogía de la escucha>>, la cual es una de las particularidades que identifica al profesor pastor.

acompañamiento educativo a los escolares, 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 *dialogica* 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.

2.3. “Pedagogía” de Kant: la *trascendencia* como mirada crítica para que el alumno aprenda a pensar y la noción de *equidad* 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 educativo hacia los estudiantes. 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>> (p.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). (El subrayado es nuestro),

Con el mismo propósito que expone Kant, Ranciere (2003), plantea que <<toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: ¿qué piensas tú?>> (p.23) y posteriormente, Martínez, Branda & Porta, (2013), concluyen igualmente que <<toda la práctica de la enseñanza universal se resume en la pregunta: ¿qué piensas tú?>> (p.33).

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>> (p.41).

Estas citas son un buen resumen de lo que se ha expuesto en este capítulo, por cuanto el acompañamiento educativo, 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 simetría 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.

Por lo anterior, 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 aquinatense) 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 y <<preparar para la vida>> (Bisquerra, 2005, p.96) 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.

2.4. Fundamentos educativos del acompañamiento dentro del marco formal de la escuela

La figura pedagógica que se persigue argumentar y caracterizar se ubica dentro de una mirada educativa, donde el acompañamiento educativo que realiza el docente en favor de los estudiantes es una cuestión nuclear, como un modo concreto de responder tanto a las necesidades de los educandos en el contexto actual, como de acogerlo en cuanto ser humano en medio de su proceso de crecimiento, <<procurando reducir lo incierto e inestable al configurar un suelo más previsible en donde hay otros que comparten y acompañan durante el tránsito por la escolaridad>> (Ziegler & Nobile, 2014, p.1110).

El concepto <<acompañamiento educativo>> dirigido a los estudiantes, no supone de ninguna manera:

Indicarle al estudiante lo que debe hacer, ni menos el docente puede imponerle sus creencias u opiniones. Tampoco se trata de hacer que el otro piense como uno. Por el contrario, acompañar exige un trabajo con uno mismo y una disposición a hacerle lugar al otro, desde el reconocimiento de su absoluta singularidad (Mancovsky, 2017, p.761).

Esta clase de acompañamiento educativo, 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 este marco, se asume la definición de Educación que establece Ortega (2004), quien plantea que:

Educación es y supone algo más que la simple implementación de estrategias o conducción de procesos de aprendizaje⁷². Por el contrario, la relación más radical y originaria que se produce entre educador y educando, en una situación educativa, es la relación que se traduce en acogida, no la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza (p.9).

Sobre la base de este énfasis en la relación entre docente y discente, la categoría de profesor pastor, persigue ser crítica y tras ello, superar la concepción consuetudinaria de educación, - la cual se caracteriza por su estilo <<autoritario, rígido y heterónomo>> (Torres, 2009, p.95) - reflejada cabalmente en la imagen de un docente <<sabelotodo>> (Espinosa, 2014, p.98)

En esta inveterada perspectiva, el docente habla y expone en el aula los contenidos respectivos, erigiéndose así como el depositario exclusivo y por ende, monopolístico del saber; mientras que sus discentes asumen un rol de <<sujetos pasivos>> (Giroux, 2004, p.76) y simples maceteros vacíos que precisan <<que el profesor los llene con datos, hechos, largas expresiones aritméticas y reglas gramaticales>> (Namo de Mello, 2005, p.26), las cuales no siempre terminan por comprender en profundidad, ya que al final por el hecho de recibir, escuchar y escribir en silencio, aprenden poco y comprenden menos, pues aprenden para otros, no para ellos mismos. Esta concepción se encuentra totalmente desfasada con los tiempos actuales, en virtud que el profesor ya <<no es el transmisor único de los conocimientos, ni se le reconoce la autoridad por mera cuestión jerárquica>> (Bernal & Donoso, 2013, p.270).

Sobre la base de la asimilación que produce la costumbre, los alumnos más tarde reproducen este mismo modelo de aprendizaje, el cual se caracteriza tanto por privilegiar la <<función objetiva de la educación>>, cual es, que los alumnos se apropien, obedientemente, de una verdad externa y preexistente, coincidente con una realidad objetiva común y universal,

⁷² Evidentemente, el uso y perfeccionamiento de metodologías son consustanciales a los procesos educativos y por ende, a las propias prácticas pedagógicas que despliega el maestro en el aula dentro de su ejercicio profesional y por ello sería un absurdo negarlos o despreciarlos. Empero, las acciones educativas, no pueden verse reducidas a estos aspectos. En estricto rigor, a tales metodologías y didácticas hay que considerarlos en lo que ellas son: medios para alcanzar los fines educativos.

lo cual exige la supresión y subordinación del alumno al profesor>> (Trujillo, 2008, p.17), como la abstracción que experimenta la propia escuela ante el contexto y las problemáticas sociales, lo cual desemboca en la dificultad para promover el desarrollo de las capacidades cívicas propias de un sujeto que se desenvuelve en dicho medio social, mermándose así <<el fomento del juicio crítico, la capacidad de análisis, actitud proactiva, participación en la búsqueda de soluciones para la comunidad; en definitiva, lesionándose las competencias ciudadanas indispensables para el fortalecimiento de una vida en común>> (Cisternas s.f., 2019, p.3), entendiendo por ciudadanía, <<la capacidad del individuo para participar en la definición de los procesos sociales, políticos y económicos que afectan su condición como miembro en la sociedad>> (Moya, Mendoza & López, 2016, p.100).

Esta separación entre el entorno y la realidad en la cual está inserta la escuela, ha derivado en un modelo educativo donde prima la neutralidad social, la repetición, orientada a la enseñanza memorística y de datos, reforzándose de este modo, una concepción reducida acerca de qué es la escuela, en la medida que ella se ve restringida a <<transmitir datos, conocimientos, saberes y resultados de procesos que otros pensaron, pero que no enseña ni permite pensar>> (Espinosa, 2014, p.97), colisionando frontalmente con la postura kantiana ya expresada en este trabajo, según el cual, la acción educativa tiene como uno de sus fines primordiales que los niños <<aprendan a pensar>>.

En esta concepción consuetudinaria, el diálogo entre docente y discentes y junto a ello, los aportes de éstos, en cuanto a compartir sus saberes y desde aquí, el descubrimiento y la construcción conjunta del conocimiento, son irrelevantes o lisa y llanamente inexistentes, tal como lo describen con agudeza Bourdieu & Passeron (1996):

Elevado por encima de todos y encerrado en el espacio que le consagra orador, separado del auditorio, si la afluencia lo permite, por algunas filas vacías que señalan materialmente la distancia que el profano guarda temerosamente del «maná» del verbo y que sólo están ocupadas, en el mejor caso, por la escolta más celosa de su auditorio, el profesor, lejano e intangible, rodeado de rumores vagos, está condenado al monólogo teatral. Un contexto como éste determina tan rigurosamente el comportamiento de los profesores y de los estudiantes que los esfuerzos para instaurar el diálogo se convierten enseguida en ficción o farsa (p.159). (El subrayado es nuestro).

Otra de las repercusiones de la referida función objetiva, dice relación con el bajo compromiso e implicación personal, con la cual el discente asume su proceso de aprendizaje, en la medida que - como lo asegura Giroux (1997) - los conocimientos se conciben como algo

exterior y por tanto, impuestos a los sujetos, añadiendo que ello desemboca en el hecho que, en tanto realidad externa, el conocimiento se ha separado del significado humano y de la comunicación intersubjetiva y consecuentemente:

Ya no se contempla como algo destinado a ser cuestionado o analizado. Más bien se convierte en algo que puede administrarse y dominarse y una vez perdida la dimensión subjetiva del conocer, la meta del conocimiento pasa a ser la acumulación y la categorización (p.54).

En síntesis, el sistema educativo descrito de manera precedente, 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).

Ahora bien, entre los motivos para sostener la relevancia del acompañamiento pedagógico al interior de la escuela por parte de un docente, 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 medio de un contexto de marcado por un creciente individualismo, una progresiva desconfianza en las instituciones (como se explica más adelante), lo cual se explica porque en algunos casos se hizo evidente que ellas <<eran falibles y a veces ridículamente precarias y en otros, por su displicencia o incompetencia, se tornaron peligrosas o derechamente, podían ser abusivas o al menos cómplices de poderes ilegítimos>> (Mayol, 2013, p.93) y nuevas formas de relaciones interpersonales, caracterizadas por débiles vínculos y el <<descompromiso>> (Bauman, 2003, p.18) entre los sujetos, pues el mayor fin a alcanzar apunta a <<sentirse libre y ello implica no no encontrar estorbos, obstáculos y resistencias de ningún tipo que impidan los movimientos deseados o que puedan llegar a desearse>> (Bauman, 2003, p.21). Precisamente, sobre la base de este carácter endeble, el autor citado afirma que <<la fluidez o la liquidez como metáforas para aprehender la naturaleza de la etapa actual>> (p.8), concluyendo que la sobrevivencia en el tiempo de las relaciones entre las personas, depende exclusivamente del

esfuerzo de cada uno de los involucrados por mantenerla, puesto que el entorno y las concepciones culturales imperantes, avanzan en una dirección opuesta.

Así lo explica el propio Bauman (2003):

Cuando las creencias, los valores y los estilos han sido “desarraigados” - y los sitios que se ofrecen para el “rearraigo” se parecen más a un cuarto de motel que a un hogar permanente, las identidades y las relaciones se frágiles, temporarias y con “fecha de vencimiento”, despojadas de toda defensa, salvo la habilidad y la determinación que puedan tener los agentes para la tarea de mantenerlas integra y protegerlas de toda erosión (p.189).

A la luz de estas perspectivas, se asiste más bien a relaciones personales virtuales, las cuales se distinguen de las verdaderas relaciones, pues las primeras <<son de fácil acceso y salida, fáciles de usar y amistosas con el usuario, cuando se las compara con la “cosa real”, pesada, lenta, inerte y complicada>> (Bauman, 2006, p. 13). En palabras, simples, el mensaje es: <<si usted quiere “relacionarse”, será mejor que se mantenga a distancia. Si quiere que su relación sea plena no se comprometa ni exija compromiso. Mantenga todas sus puertas abiertas permanentemente>> (Bauman, 2006, p.11).

En segundo lugar, y tomando como base esta soledad e incompreensión y fragilidad en los vínculos relacionales, el acompañamiento educativo es una forma de dar respuesta a las carencias que experimentan los educandos y que no pueden ser 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.

En este marco, es preciso reconocer la enseñanza secundaria constituye una etapa crítica en la vida de los jóvenes, en razón que ella se comprende como una fase de transición entre el mundo escolar (espacio de contención) y el mundo de la educación superior o el mundo laboral (el cual contiene toda clase de incertidumbres, dudas y expectativas acerca del futuro). En adición a ello, coincide con el período de transformación bio-psico-social más importante en los jóvenes pues aquí se verifica <<el paso de la niñez a la pubertad y adolescencia, con todos sus procesos internos que se expresan de diferentes maneras (apatía, rebeldía, idealismo, etc.) y con todos los riesgos que entraña (drogas, violencia, conductas temerarias)>> (Weinstein, 2001, p.99).

Gagliano (2005), por su parte, lo expone apropiadamente en las siguientes palabras:

Muchas adolescencias de hoy sencillamente no son reconocidas y los jóvenes atraviesan vidas desvalorizadas, porque nadie lo ve, nadie les hace pertenecer a un “nosotros” diverso y plural. Claramente, la adolescencia es un sistema complejo de adioses, de dolorosas despedidas, donde los adolescentes recorren angustiantes corredores de un laberinto en el que, muchas veces, están absolutamente solos (p.205).

En relación a los fundamentos del acompañamiento pedagógico, éstos 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, p.208).

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 educativo es suplida por los docentes, que en tanto adultos, y por la propia realidad escolar, conviven a diario con los alumnos, 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 (las cuales se traducen en diversas situaciones - caracterizadas <<por situaciones emocionales (duelos y crisis); conductuales (rebeldías) y sociales (aislamiento y transgresión a las normas)>> (Díaz, 2006, p.432) - que coinciden con el período escolar, convirtiéndose en fuente de conflictos y relaciones tensas al interior de la familia. Por la co-participación en el proceso formativo, la tarea del acompañamiento educativo de los escolares, lleva a distintas actuaciones con las familias, según

los objetivos, circunstancias y necesidades del sujeto en crecimiento. En este sentido, De Serranos-García & Olivos (1989), sostienen que la figura del acompañamiento educativo a los escolares, resulta importante durante la infancia, pero cobra una radical centralidad durante la adolescencia, dados los profundos cambios que experimentan los sujetos, tal como se detalla en la tabla a continuación:

Tabla número 16: cambios en el desarrollo psicosocial del adolescente.

- <u>12- 14 años.</u>	- <u>15- 17 años.</u>
- <u>Dependencia - Independencia:</u> durante este período se despierta en el sujeto un menor interés por los padres, sensaciones de vacío emocional, humor variable, poca comunicación y una mayor intimidad.	- <u>Dependencia - Independencia:</u> durante esta etapa se agudizan los conflictos con los padres.
- <u>Integración con su grupo de amigos:</u> cobra una gran relevancia en la vida del sujeto, la temática de la amistad, marcadas por relaciones muy emocionales y se despierta el interés por el sexo opuesto.	- <u>Integración con sus amigos:</u> se asiste a una intensa integración con sus amigos, primando los valores, reglas y modas de éstos y los grupos donde converjan: clubs, pandillas, deportes, etc.
- <u>Preocupación por el aspecto corporal:</u> inseguridad respecto a su apariencia y atractivo. También, manifiesta un interés creciente sobre la sexualidad.	- <u>Preocupación por el aspecto corporal:</u> paulatinamente, el sujeto va aceptando su cuerpo, desarrollándose una fuerte preocupación por su apariencia.
- <u>Desarrollo de la identidad:</u> en esta etapa se profundiza el desarrollo del pensamiento abstracto, así como objetivos vocacionales irreales. Se presentan dificultades en el control de sus impulsos y en relación a figuras de autoridad.	- <u>Desarrollo de la identidad:</u> se asiste a una mayor empatía, un aumento de la capacidad creativa e intelectual y a una configuración vocacional más realista. Priman sentimientos de inmortalidad traducidos en actitudes arriesgadas.

Fuente: elaboración propia en base a Iglesias, 2013, p.94.

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 educativo 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 alumnos. 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 incomprendiones 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, citados por Vassiliades, 2013). Así, <<una palabra de apoyo dicha en forma oportuna a un muchacho o muchacha que está en problemas, puede cambiar su trayectoria de su vida, haciendo que se sientan apoyados, acompañados>> (Rojas & Lambrecht, 2009, p.35).

Es menester asumir que estas nociones comprenden las prácticas educativas en términos <<compensatorios>>, es decir <<destinadas a reforzar la acción del sistema educativo de forma que se eviten la prolongación de las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole>> (Ministerio de Educación y Cultura de España, 1992b, p.192), en las cuales ciertamente están incorporadas <<las relaciones afectivas y sociales que los profesores establecen con los alumnos>> (Marchesi, 2006, p.59) y que ocupan un lugar relevante dentro del acompañamiento educativo que despliegan los maestros, dentro de contextos problemáticos que experimentan especialmente los adolescentes en esta etapa de la vida. En este marco, el acompañamiento pedagógico 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 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 sucede, generando un ambiente muy positivo al interior de la estructura áulica, puesto que:

Cuando hay confianza los sujetos se sienten más seguros y protegidos, menos desamparados. Cuando no la hay, las amenazas aumentan y se tiene la sensación que se corre peligro. Quien desconfía habita en el medio y siente como amenazante las acciones los otros (Hevia, 2006, p.74).

Reconociendo la relevancia del acompañamiento educativo, 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.

2.5. Definiciones y precisiones acerca del concepto <<acompañamiento educativo>> a los estudiantes

Es imprescindible acotar y precisar el término <<acompañamiento educativo>> de los escolares que se adopta en esta tesis, en razón que la literatura ofrece una diversidad de definiciones y aproximaciones al término en cuestión. En este sentido, por ejemplo, Maureira (2015) identifica este acompañamiento especialmente con la administración de las escuelas, relevando por ello la figura de los cuerpos directivos y de los docentes, afirmando que el acompañamiento pedagógico 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 (p.3).

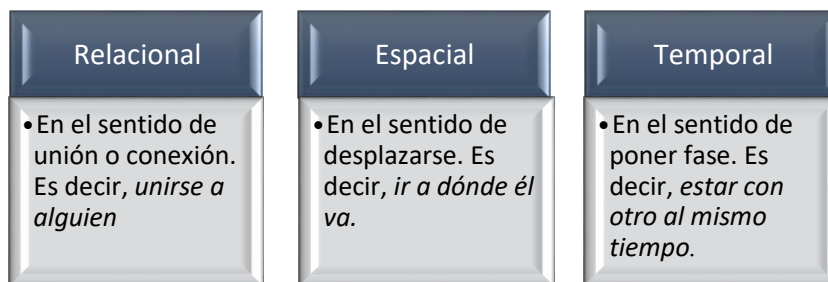
Otro camino, también diferente a lo que se expone en este trabajo, adoptan Silva, Salgado & Sandoval (2013), quienes homologan el concepto de acompañamiento educativo con el <<coaching>> o entrenamiento, basando su explicación en la definición que hace Robertson: <<el coaching es una especial relación, 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, p.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>> (p.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 en tres dimensiones:

Figura número 5: acepciones del concepto <<acompañar>>.



Fuente: Ghouali, 2007, p.210.

Esta perspectiva <<temporal>>, es aguda y recoge la concepción que se propone en esta tesis doctoral, 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, p.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 tal como lo describen García & Hernández (2013):

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 (p.143).

Desde esta postura acerca de la educación, el acompañamiento educativo que hace un docente en el contexto escolar, apunta a realizar un proceso de acompañamiento pedagógico 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 educativo es propender hacia una progresiva autonomía del estudiante, capacitándoles <<para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país>> (Ley General de Educación, 2009: artículo 2º). En otras palabras, la mencionada autonomía apunta a privilegiar 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 (Fresán, 2005).

González (2008), recoge esta postura y añade que el acompañamiento educativo considera como prioritario la búsqueda del alumno como capaz de autodirigir y construir su propia vida y un tipo de aprendizaje significativo, concluyendo que el alumno se asume como un sujeto activo ante su proceso formativo, desarrollando una paulatina independencia, académica y personal. Igualmente, Pérez, Maldonado & Bravo (2006), sostienen que una acción pedagógica puede ser calificada como <<eficaz>>, en la medida que ella incluye <<en primer lugar, el respeto y el fomento de la autonomía de la persona>> (p.73), independientemente de la manera cómo se imparta la educación.

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 educativo, 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 pedagógico durante toda la vida escolar del alumno.

Este espacio y relevancia en la tarea del acompañamiento educativo 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 educativo 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.

2.6. El acompañamiento: una aproximación desde el aprendizaje

Si bien analizar el concepto de <<aprendizaje significativo>> excede con mucho los objetivos de este trabajo, es preciso hacer una breve mención, en virtud de las implicancias y conexiones que se derivan tanto de su atención por las condiciones contextuales, relacionales y afectivas en las que se producen los aprendizajes, como de su incidencia en la temática del acompañamiento educativo (y por extensión con las tres categorías pedagógicas que se analizan y examinan en este trabajo).

En este plano, la noción de aprendizaje significativo se apoya en el paradigma constructivista de la educación, que encuentra en los escritos de Ausubel (1960); Ausubel, Novak & Hanesian, 1983; Dewey, 1913; Novak, 1982 y Vygotsky (1978, 1986) - entre otros pensadores - a sus máximos representantes. De acuerdo a este enfoque, el aprendizaje significativo pone como elemento medular <<el proceso de construcción de significados>> (Coll, 1988, p.135), que se inserta en el núcleo del proceso de enseñanza - aprendizaje, otorgándole además <<una gran importancia a la experiencia del alumno>> (Casassus, 2008, p.85). De este modo, un estudiante

realmente aprende un nuevo contenido, cuando es capaz de atribuirle un significado. No obstante, un alumno <<también puede aprender contenidos sin asignarle significado alguno. Esto sucede cuando el estudiante aprende memorísticamente y es capaz de repetirlos o usarlos mecánicamente, sin entender en absoluto lo que está diciendo o haciendo>> (ídem).

Para el profesor Ausubel - asegura Moreira (2005) - el momento nuclear para alcanzar este aprendizaje del tipo <<significativo>>, ocurre cuando el estudiante <<construye los significados>> con el nuevo conocimiento, sobre la base del establecimiento de relaciones sustantivas y no-arbitrarias con su propia estructura cognitiva, entre lo que aprende y lo que ya conoce. Desde su mirada, los elementos constitutivos del aprendizaje significativo son la no - arbitrariedad y la sustantividad.

Ausubel, define la no-arbitrariedad como la relación que se produce entre el nuevo concepto y el conocimiento que el discente ya posee dentro de su estructura cognitiva, con el fin que ésta pueda operar como un efectivo anclaje para así incorporar los nuevos contenidos (Moreira, 2005).

Sobre la sustantividad, ella alude a que el aprendizaje se convierte en significativo, no cuando el nuevo concepto se define con las mismas palabras con las cuales fue aprendido; sino por el contrario, utilizando otros términos que logren transmitir el mismo significado (Díaz & Hernández, 1999).

Según esta concepción, los conocimientos y aprendizajes de los estudiantes, no se logran de manera individual, sino por el contrario, se precisa del diálogo y la interacción con las otredades (emanando desde aquí la relevancia del factor social del conocimiento, y por ello, ocupando un lugar muy importante dentro de esta concepción⁷³, el contexto donde se desarrolla el proceso instruccional y la relaciones bajo las cuales se desarrolla este proceso o bien <<con miembros más experimentados o agentes educativos influyentes, por medio de prácticas pedagógicas deliberadas ajustadas a las necesidades del educando y del contexto>> (De Vargas, 2006, p.3). Más aún, tales relaciones adquieren un cariz básico dentro de la dinámica enseñanza-

⁷³ Evidentemente no se desconocen los talentos particulares de los estudiantes al momento de desarrollar las tareas académicas. Sin embargo, esta corriente de pensamiento subraya la profunda injerencia que juegan las relaciones sociales - con todos sus componentes, características y condicionantes - en el marco de los aprendizajes. Una aguda afirmación de Coll (1998) resume de manera clara este enfoque educativo: <<el sentido que los alumnos atribuyen a una tarea escolar, no están determinados únicamente por sus conocimientos, habilidades, capacidades y experiencias previas, sino también por la compleja dinámica que se establece en múltiples niveles entre los participantes, entre los alumnos y muy especialmente entre el profesor y los alumnos>> (p.139).

aprendizaje, ya que ellas pueden o no propiciar o entorpecer acerca de las posibilidades para pensar, abstraer críticamente y aprender acerca del objeto en cuestión (Garita, 2001, p.20).

De este modo, el aprendizaje propiamente tal se desarrolla cuando la nueva información se relaciona sustancialmente con los conocimientos ya presentes en el sujeto (Bruner, 1978), siendo por tanto, el resultado de un proceso caracterizado por la mediación, <<la intersubjetividad, confrontación y reflexión colaborativa sobre la práctica>> (De Vargas, 2006, p.3) que establece el educando con el educador y al mismo tiempo, que los conocimientos adquiridos a partir de aprendizaje, lleguen a convertirse en <<significativos>> para el primero de los mencionados.

En esta corriente pedagógica, el propio estudiante desempeña un rol fundamental, ya que es un sujeto activo y por tanto, personaje central de sus aprendizajes significativos críticos, en la medida que, para que éstos puedan ser alcanzados, un requisito primordial es el factor emocional o afectivo (es decir, intereses, motivaciones y predisposiciones) y sin ellos resulta imposible lograrlo. En otras palabras: si el sujeto se muestra dispuesto para establecer relaciones sustantivas entre su estructura cognitiva y el nuevo material, entonces el aprendizaje logra insertarse como significativo (Rodríguez, 2010).

Consiguientemente, esta mirada resulta contradictoria con aquellas concepciones que consideran al estudiante en formación, como un simple reproductor de contenidos, en el cual se depositan todos los saberes impartidos en las escuelas, por parte de los profesores. Por el contrario, esta perspectiva concluye que los aprendizajes sólo serán óptimos en la medida que cuenten con la participación e implicación activa de los educandos y las actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que desplieguen y apliquen los maestros (Díaz & Hernández, 1999), lo cual significa <<que ambos agentes de la educación contribuyen decisivamente hacia la buena enseñanza y aprendizaje>> (Mendoza & Mamani, 2012, p.59). Asimismo, esta teoría fija como punto de partida de su arquitectura conceptual, el reconocimiento de una estructura cognitiva por parte del alumnado, sobre la cual se apoyan y desarrollan los nuevos contenidos que van aprendiendo los educandos, en tanto sujetos cognoscentes. O sea, coincidiendo con Freire (como se examina más adelante) se recogen y valoran las vivencias y los conocimientos previos de los dicentes y se incorporan a sus procesos de aprendizaje, utilizándolos para su provecho. Sintéticamente, se puede señalar que el constructivismo se basa en:

Tabla número 17: factores constitutivos del constructivismo.

- i) El alumno es el responsable de su propio proceso de aprendizaje, puesto que es él quien construye o más bien reconstruye los saberes de su grupo cultural.	- ii) La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen un grado considerable de elaboración, ello significa que el estudiante no tiene en todo momento que descubrir o inventar, todo el conocimiento escolar.
- iii) La función docente es engrasar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente originado, lo que implica que el docente guíe deliberadamente las actividades de aprendizaje	- iv) El énfasis en asociar los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas, con su contexto social, familiar y cultural que rodea a esos alumnos.

Fuente: Díaz & Hernández, 1999, pp.21-22).

Coll (1990) afirma que uno de los conceptos basales de esta perspectiva educativa, es el de <<acción>>, que se comprende como la realización a partir de una necesidad, un interés, un motivo, dirigida a un fin. Tales <<acciones>> se reconocen a través de los siguientes verbos: escudriñar, investigar, comparar, averiguar, es decir, donde el niño sea el protagonista de su propio aprendizaje, por medio de sus búsquedas e investigaciones. Así, para este autor, el mejor modo para alcanzar aprendizajes trascendentes y relevantes para el estudiante es hacerlo “desde adentro”, esto es, involucrando y atendiendo al contexto que rodea el aprendizaje, generando en el aprendiz un compromiso interior con su propio saber.

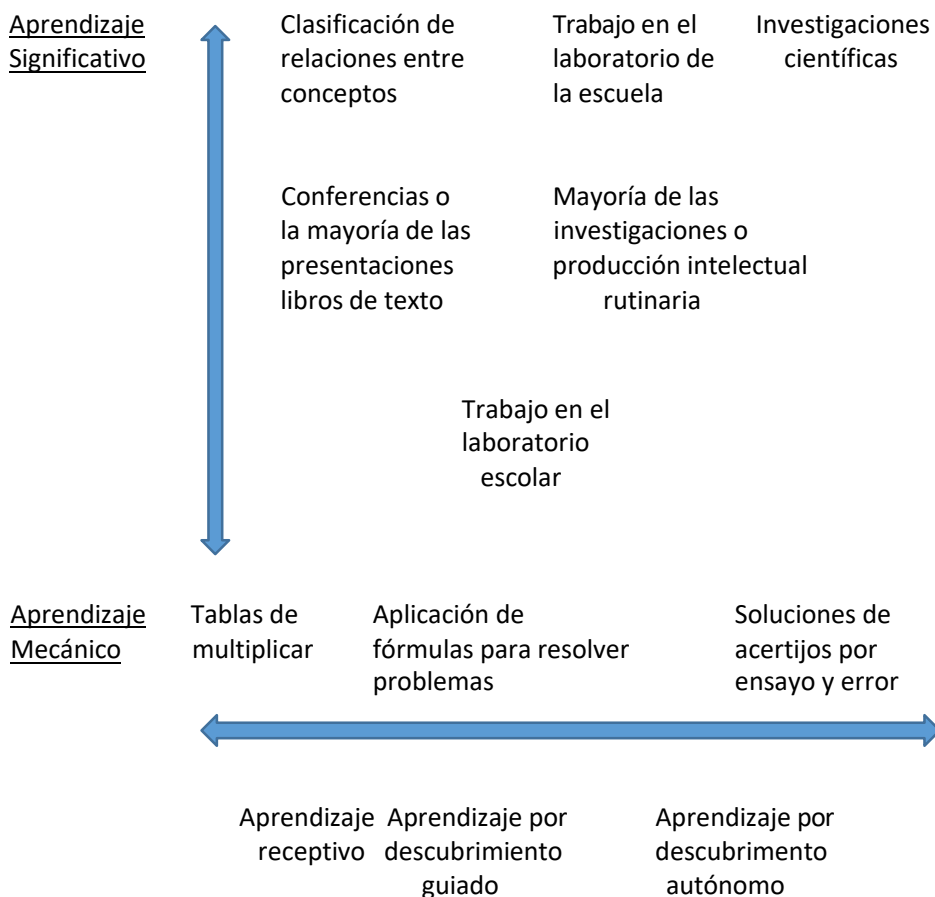
Otro aporte que realiza Ausubel para esta concepción educativa, va de la mano con el reconocimiento que el aprendizaje del alumno depende de su “estructura cognitiva”, es decir, tomando en consideración el modo como el individuo tiene organizado sus conocimientos, previo al proceso de enseñanza (Arancibia, Herrera & Strasser, 2008).

De lo anterior se concluye que resulta imprescindible conocer la estructura cognitiva del alumno, en lo referido tanto a la información, como a los conceptos y proposiciones que él maneja. Así, desde esta perspectiva, (por el hecho de reconocer y valorar los contenidos, informaciones y experiencias que traen consigo los estudiantes), éstos no deben considerarse como una “mente en blanco” o que sus procesos de aprendizaje comienzan a partir de cero, sino

por el contrario, se conciben como activos procesadores de información (Díaz & Hernández, 1999), incluyendo ciertamente su motivación y compromiso avanzar en su aprendizaje.

Por un carril diferente al aprendizaje de corte significativo, se ubica el llamado <<aprendizaje mecánico>>, el cual remite a un tipo de aprendizaje que se integra al almacén de conocimiento de un estudiante sin que produzca ninguna conexión entre los conceptos y proposiciones que están dentro de esta estructura. Empero, es conveniente subrayar que entre ambos no existe una relación dicotómica, sino más bien una del tipo <<continuum>>, donde los dos estén coordinados, dentro de la tarea del aprendizaje. A continuación, se presentan tanto el aprendizaje significativo, como el mecánico, ejemplificados a través de algunas tareas y actividades humanas, como se exhibe en la siguiente figura.

Figura número 6: ubicación de las acciones humanas entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje mecánico.



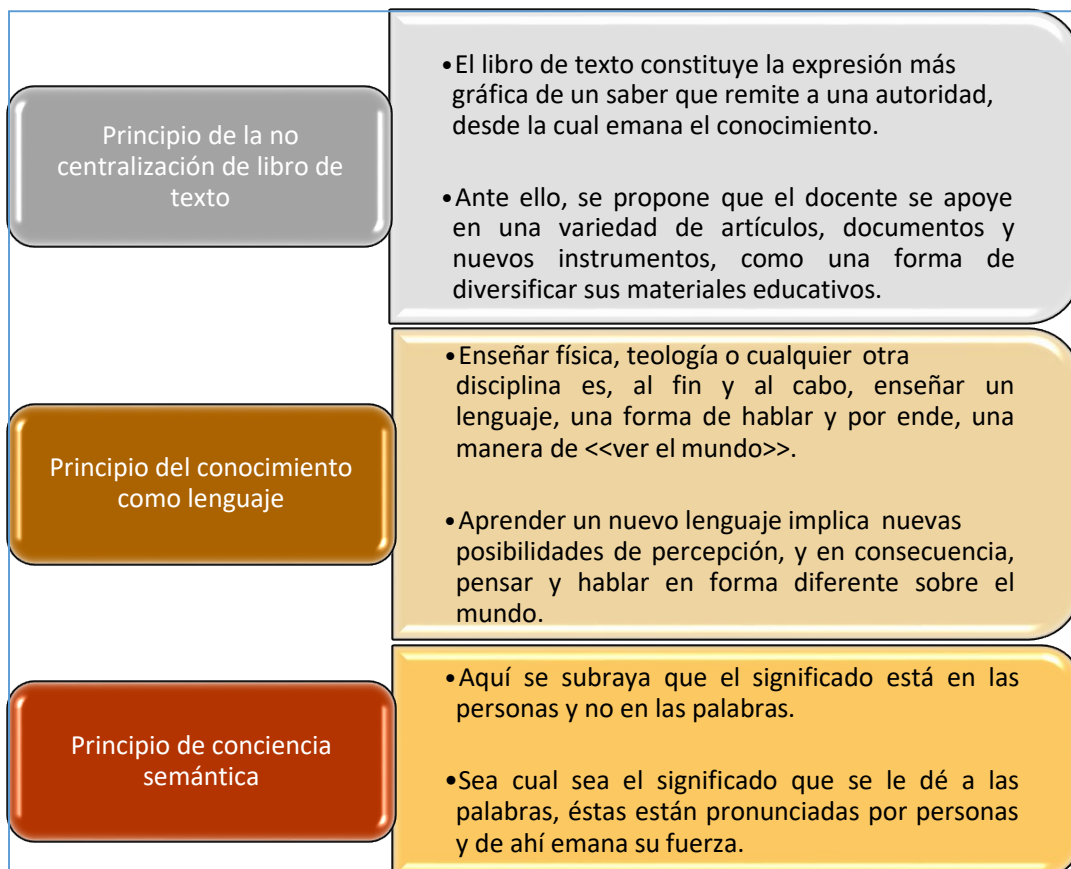
Fuente: Rodríguez, 2010, p.12.

Por su parte, Moreira - tras efectuar una constatación bastante sombría respecto de lo que se enseña en las escuelas, en medio de una sociedad inmersa en profundos cambios - recoge los planteamientos y postulados de Ausubel y la teoría constructivista y plantea el desarrollo de un aprendizaje significativo de índole <<crítico>>, el cual se define como <<aquella perspectiva que permite al sujeto formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, estar fuera de ella>>” (Moreira, 2005, pp.87-88).

Esta figura de <<formar parte>> y en paralelo <<estar fuera>>, remite a un sujeto que está atento al devenir y a los hechos y situaciones que ocurren en su entorno, mas al mismo tiempo, por la vía de “estar fuera” genera una distancia, la cual le permite tener una actitud crítica, formulando constantemente toda clase de preguntas y problematizaciones. Por tanto, el cuestionamiento reiterado, se convierte en uno de los pilares sobre los que se sustenta el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, Moreira establece ocho principios tendientes a facilitar el aprendizaje significativo crítico. De éstos se mencionarán tres:

Figura número 7: principios del aprendizaje significativo crítico.



Fuente: Moreira, 2005, pp.89-90.

Así, el aprendizaje significativo crítico, constituye un modo de aprender, vinculado con una <<actitud reflexiva hacia el propio proceso el contenido que es objeto de aprendizaje, implicando activamente al sujeto no sólo en términos cognitivos, sino también emocionales, y a su modo de percibir y representar el mundo>> (Rodríguez, 2010, pp.25).

Sobre la base de este breve acercamiento al aprendizaje significativo, por la vía de exhibir sus principales características y factores constitutivos, se deduce su fuerte ascendencia y sus puntos de encuentro con una perspectiva educativa que - tomando una distancia crítica respecto del enfoque tradicional - concede una gran preponderancia al propio actuar de los estudiantes en pos de alcanzar sus aprendizajes y problematiza una noción de autoridad que, tal como se plantea al inicio de este trabajo, requiere ser revisada en su formulación clásica, en virtud que los estudiantes presentan nuevas formas y estrategias para avanzar en sus conocimientos. Además, es consciente sobre las incidencias e implicancias que juegan las interacciones entre los protagonistas de la habitualidad del aula, las emociones y los elementos volitivos en el contexto de los procesos de enseñanza-aprendizaje, todos ellos factores destacados en las temáticas que examina el presente trabajo.

En conclusión, a la luz de lo que se expone en este capítulo, 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 educativo de los escolares.

Claramente, tal como se afirma en la introducción de este apartado, ninguno de los escritos escogidos aparece de modo explícito el concepto <<acompañamiento educativo que desarrolla un docente hacia sus estudiantes>>, 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 al estudiante 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.

Asimismo, se puede colegir desde la perspectiva del acompañamiento educativo, que 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*” de y 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*, resulta muy apropiada y significativa.

Igualmente, a través del concepto acompañamiento educativo de los estudiantes, se dan pasos firmes para avanzar en mayores procesos de personalización (junto a ello, enfatizar el papel central de los propios estudiantes - y sus necesidades e intereses - en los procesos de aprendizaje) y la adquisición de aprendizajes significativos (idealmente <<críticos>>), considerando que la estructura áulica no es una masa indistinguible y neutra, sino por el contrario, cada sala de clases se alimenta a cada momento de encuentros intersubjetivos, cargados de afectividad y emocionalidad.

En otras palabras, cada sala de clases - a cada instante - se caracteriza por sus 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 intelectuales 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, juega un papel medular, en cuanto adultos que se vinculan, interactúan 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 educativo resulte provechosa y significativa para aquél.

CAPÍTULO TRES:

Conceptualización del acompañamiento educativo al escolar desde el profesor tutor y el docente mentor

Este capítulo de la tesis doctoral tiene como objetivo exponer, detallar y caracterizar, primero, 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.

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 ulteriores 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 con determinados conceptos basales.

Claramente, la actividad tutorial - por el hecho de contextualizarse y enfatizar la noción de acompañamiento educativo - 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, estas características son revisadas en esta sección.

El término <<tutor>> no es un concepto extraño en la terminología educacional chilena. Por el contrario, está bien presente, particularmente en el ámbito de la educación superior, reconociéndose con fuerza eso sí, dos acepciones bien definidas, las cuales son analizadas en este acápite, conectando y presentando una mirada proyectiva, acerca de los desafíos y exigencias que entraña la labor del profesor tutor, la cual abarca distintos ámbitos y temáticas.

Tras ello, se detalla y define la categoría pedagógica del maestro <<mentor>>, que junto tanto con la figura pedagógica precedente, como la del profesor pastor, desarrollan un tipo de

acompañamiento educativo y en nombre de éste, abogan por construir un vínculo sobre el cual se edifiquen relaciones de confianza, entre *acompañantes* y *acompañados*, claro que con las especificidades propias de cada una de estas figuras.

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. Posteriormente, se detallan las funciones que entraña la labor del mentor, como un modo de diferenciarlo con las otras dos categorías pedagógicas que son trabajadas en esta tesis.

Dado que la presente tesis doctoral 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, dado que la incorporación y la posterior adaptación a un centro educativo, es siempre un proceso sumamente complejo, dada la cantidad de variables que conviven en ella, no siempre desarrollándose en un marco de armonía. Finalmente, se formula una mirada de síntesis frente a los argumentos expuestos en este capítulo.

3.1. La orientación y la tutoría: desde un tronco común a su especificidad

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 trabajo.

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, 2005).

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, p.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 anteriormente reseñados 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.

Romo (2011), distingue entre las tareas del orientador y las del docente tutor.

Tabla número 18: diferencias y similitudes entre el orientador y el docente tutor.

Condiciones.	Orientador.	Docente tutor.
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 las 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, p.33).

Por tanto, 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.

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, facilitándoles la adquisición de los medios para desenvolverse en ella apropiadamente (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 es *una modalidad* sobre la cual se puede configurar el ejercicio docente.

Ahora bien, la literatura consultada 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 (p.10).

En la misma dirección, el documento de la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior de México (AUNIES, 2011) 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 (p.29).

Pese a estas distintas aproximaciones, los textos coinciden en subrayar la importancia de la <<función personalizadora>> (Sobrado, 2007, p.44) del docente, esto es, <<atender la dimensión singular de los escolares>> (Sanz, 2010, p.355), cuestión que se concretiza en el hecho de <<conocer al estudiante y sus circunstancias>> (Gordillo, 1996, p.85) con miras a llevar a cabo un efectivo proceso de acompañamiento educativo al estudiante que permita a la educación ir más allá de una <<mera instrucción⁷⁴ o transmisión de conocimientos al aportar un enfoque integral y personalizado>> (Pastor, 1995, p.16). En la misma dirección, Sobrado (2007), plantea que la tutoría está asociada a la acción orientadora⁷⁵ 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, Pastor (1995) señala que la tutoría en un elemento propio de la función magisterial y su objetivo es integrar los conocimientos y las experiencias del estudiantado en los distintos espacios educativos.

Respecto de sus objetivos y su taxonomía, 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. Sin embargo, a pesar de las particularidades señaladas, De Serranos-García & Olivos (1989); Gordillo (1996); Pastor (1995); Sobrado (2007) concuerdan en los siguientes fines:

⁷⁴ Para Ortega (2004), la gran diferencia entre el acto de educar y el de instruir, está dada porque la primera implica un sentido de acogida, de hacerse <<responsable>>, *acompañando* (y caminando, pudiera añadirse) al estudiante en el contexto de la relación educativa. Si se marginan estos elementos, entonces se está frente sólo a la instrucción, pero nada más.

⁷⁵ Tal acción orientativa se encuentra en el núcleo de la tarea tutorial. Al respecto, el MEC (1992a) - tomando de manera textual los términos utilizados por Kant en su obra "Pedagogía"- expone que: <<le corresponde al profesor tutor velar para que los aprendizajes cumplan con el fin de asegurar uno de los fines asignados a la educación: orientar es educar para la vida>> (p.14).

Tabla número 19: coincidencia en los fines de los programas tutoriales escolares.

- Ayudar en la personalización educativa, esto es, el progreso integral y completo de cada estudiante, adaptando el currículo al contexto escolar a sus necesidades.	- Favorecer la interrelación y la comunicación escolar, respecto a todos los miembros de la comunidad escolar.
- Prevenir las dificultades de aprendizaje, dotando de manera 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).

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

Ahora bien, 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, como se exhibe gráficamente a continuación:

Figura número 8: tipos de tutorías.



Fuente: elaboración propia en base a Ariza & Ocampo (2005), García, (1999).

Respecto del número de estudiantes, la tarea tutorial que desempeñan los docentes, puede ordenarse de la siguiente forma, de acuerdo a la clasificación que exponen Ariza & Ocampo (2005):

- 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.

Tomando como referencia la pauta que ofrece García (1999) y según los criterios de presencialidad y no presencialidad, consiguientemente, la actividad tutorial se puede 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).

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).

Ahora bien, 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, p.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 de que el aprendizaje incida y de acuerdo con 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:

Tabla número 20: cualidades esenciales de un docente tutor.

- Liderazgo, empatía y flexibilidad.
- Claridad.
- Madurez emocional y asertividad.
- Capacidad de promover confianza y respeto.

- Capacidad de comunicar.
- Cultivo de principios éticos esenciales.
- Confianza inteligente en los demás.
- Entusiasmo por su tarea.
- Respeto por el estudiante.
- Resiliencia y proactividad.

Fuente: elaboración propia en base a González (2008); Ortega (1994); Pastor (1995); Romo (2011); Valencia (2014).

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 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.

Entre las tareas propias del ejercicio de la tutoría, González (2008); Gordillo (1996); Krichesky, (1999); MEC (1990); Sobrado (2007), concuerdan en:

Tabla número 21: 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 (2008); 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 equidad y con ella, 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 trabajo.

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.

En otras palabras, el profesor tutor, concibe su actuar en términos de justicia y equidad, cuestiones que se traducen concretamente en el hecho que la información y la orientación que él 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 el maestro está presentando (Oliveros, 1996).

Retomando lo expuesto por Kant en su texto <<Pedagogía>> (op.cit), lo medular <<es que el niño aprenda a pensar>> y para hacerlo, el requisito básico es disponer de ideas y conceptos, uno de cuyos lugares prototípicos para hacerlo es la escuela. Junto con esto, 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, Pastor (1995), señala 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 y

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 los aspectos precedentes, añadiendo:

Tabla número 22: deberes del profesor tutor, según el Programa de Apoyo Tutorial (PAT).

- Informar a los estudiantes del grupo, especialmente al inicio del curso y a lo largo de todo el desarrollo del mismo, de todos los aspectos y materias que les resulte útil, en relación 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 de cada año lectivo para darles todas las informaciones relevantes y pertinentes, con respecto a la organización de la actividad académica y al funcionamiento del establecimiento.	- 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.

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

A lo largo del acompañamiento pedagógico de los educandos, que pretenden 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 educativo.

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 pedagógico 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 educativo, 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 a los escolares y como tal, válida para las tres categorías que se profundizan en esta tesis, 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 educativo 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.

Si bien la acción tutorial de un docente en favor de sus estudiantes se enriquece y facilita por cualidades personales que pueda tener un maestro, hay otros aspectos que precisan ser cultivados y mejorados para el cumplimiento de esta tarea, particularmente, lo que dice relación con la formación inicial que reciben los profesores, la cual todavía se encuentra 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 y calificaciones a los estudiantes. 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 educativo 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 pedagógico a 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, p.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 educativo a los estudiantes, en la primera parte del presente trabajo.

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, p.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 educativo 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 pedagógico, la tutoría trata de <<atender las nuevas demandas que se ciernen sobre la escuela>> (DINIECE, 2015, p.8), asumiendo <<un papel de coadyuvante en el logro de la formación integral>> (González, 2008, p.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 educativo a los discentes y la orientación a 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 frente a estas situaciones, 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 el presente trabajo, la tutoría personal y la grupal resultan pertinentes para este trabajo, dado 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 educativo orientado a los estudiantes.

Particularmente, la tutoría (en los términos que se detallan en esta tesis) 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 atingentes, 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 pedagógico.

3.2. Áreas de acción de la tarea tutorial en Chile: una estrategia para la retención de los estudiantes de educación superior

En el sistema educativo chileno, el concepto del 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 de educación superior 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 prepararlos para la prueba de selección universitaria (PSU), instrumento obligatorio que rinden todos los estudiantes al culminar la enseñanza secundaria para acceder a los estudios superiores. 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 modalidad apunta a conseguir que los escolares 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. Por ejemplo, de acuerdo con la prueba SIMCE 2016, 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 la nación azteca, lográndose 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.

No obstante sus implicancias a nivel de la escuela, es menester reconocer que el campo de acción más extendido para el ejercicio y la aplicación de la tarea tutorial, se encuentra en la educación superior, la cual - de manera similar a lo argumentado en torno al fenómeno de la

deserción escolar temprana - ha dado un salto realmente impresionante en Latinoamérica y El Caribe, pasando del <<21 por ciento al 43 por ciento entre el año 2000 y el 2013, lo que significa que en la actualidad el sistema incluya aproximadamente a 20 millones de estudiantes, 10.000 instituciones y 60.000 programas>> (Ferreyra, Avitabile, Botero, Haimovich & Urzúa, 2017, p.2).

Si bien son destacables las variadas oportunidades para acceder a la educación superior, ellas son insuficientes y se precisa <<garantizar la permanencia desempeño y la obtención de buenos resultados a lo largo de su estadía>> (Espinoza, González & Latorre, 2009; citados por Beltrán, Toloza, Rodríguez, Valenzuela, Arce, Soto, Chiong & Warnier, 2017, p.785), <<promoviendo la graduación en el tiempo oportuno de aquellos que llegan a la universidad con un norte profesional y de mejoramiento de su calidad de vida>> (Escudero, 2017, p.795).

Bajo este anhelo, se han originado y desarrollado una serie de iniciativas tendientes a aumentar los niveles de retención de matrícula, con el fin de evitar la aludida deserción, la cual se define como <<el abandono prematuro de un programa de estudios antes de alcanzar el título o grado, considerando un tiempo suficientemente largo para descartar la posibilidad que el estudiante se reincorpore>> (Himmel 2002; citada por Aguilera, Rodríguez, Parrao & Monteverde, 2017, p.125).

Esta tasa de abandono es un fenómeno preocupante, dado que al analizar su promedio para los países de la región, éste asciende al 46%, lo cual quiere decir <<que más de la mitad de los estudiantes que ingresan a la universidad, no concluirá sus estudios, de acuerdo a los datos del Banco Mundial al 2017>> (Beltrán et al., 2017, p.785). Dentro de estas medidas, cabe destacar la <<tutoría entre iguales o entre pares>>, la cual se ha posicionado fuertemente entre las casas de estudio de la región.

Al igual que sus símiles latinoamericanas y caribeñas, las instituciones de educación superior chilenas, no han permanecido ajenas a estas tendencias, a saber: lo relativo a disponer de mayores opciones de estudios a nivel superior, el ingreso de nuevos grupos sociales, culturales, económicos, que ingresan a cursar en este nivel de enseñanza, y junto a lo anterior, la relevancia que ha cobrado esta clase de tutoría, como un mecanismo que colabora en la retención de los estudiantes.

Cabe consignar que en Chile, el nivel educativo ofrece una variedad de posibilidades para cursar estudios superiores. En este sentido, es importante mencionar que el sistema educativo terciario está compuesto por:

- 61 universidades (entre públicas y privadas), en las cuales se dictan carreras de una duración mínima de cuatro años y conducentes a la obtención de un grado académico.

- 43 institutos profesionales (IP) donde se imparten carreras tanto técnicas y profesionales, cuya duración varía entre tres y cuatro años y

- 51 centros de formación técnica (CFT), donde se imparten carreras técnicas, cuya duración oscila entre dos a tres años.

Con respecto a las tasas de deserción en los niveles de deserción en la educación terciaria, ésta alcanza el <<el 25,4%, de acuerdo al Sistema de Información de la Educación Superior (SIES)>> (Miranda & Guzmán, 2017, p.62), estableciéndose una alta proporcionalidad entre un alto puntaje de ingreso a la universidad y un alto nivel de retención, puesto que <<los estudiantes que tienen puntajes superiores a 800 puntos tienen una retención promedio de 96,5%, mientras que quienes lograron puntajes inferiores a 450 puntos tienen una tasa de retención promedio de 56,8%>> (ídem).

Tal como se ha señalado en el capítulo respectivo, los guarismos más bajos tienden a focalizarse en los discentes que cumplieron su enseñanza secundaria en los establecimientos particulares subvencionados y municipales. Por otra parte, los estudiantes que alcanzan los promedios numéricos más altos, provienen en su gran mayoría de los centros educativos particulares pagados, los cuales poseen, en su gran mayoría, una situación económica más acomodada.

Igualmente, se ha ido produciendo una mayor toma de conciencia frente a la problemática del abandono de los estudiantes de enseñanza superior, el cual presenta la misma característica que se aplican a la deserción escolar, a saber, su <<multicausalidad>> (Carvajal, Trejos & Gordillo, 2017, p.47). De esta forma, se ha ido superando la concepción que tal abandono era más bien una cuestión de índole personal, originada <<por las propias deficiencias del alumno para asumir los retos que implicaba su formación académica y personal, convirtiéndolo de este modo en el único responsable de la situación>> (Carvajal, 2014, p.194). Frente a esta perspectiva, las entidades universitarias, carecían absolutamente de injerencia.

Ahora, en cambio, se asume la cuota de incidencia que tiene el sistema educativo en su conjunto, donde los docentes, sus prácticas y modos de enseñanza, el ambiente social, las relaciones entre estudiantes y maestros y los antecedentes académicos del estudiante, gatillan directa o indirectamente que un discente deje las aulas (Carvajal, 2014).

Dentro de esta creciente sensibilidad y sentido de responsabilidad institucional de los centros de educación terciaria con sus estudiantes, especialmente con los más pobres, cuya <<educación básica y media muchas veces, es deficitaria y por tanto, con una importante falta de competencias básicas que son primordiales para la educación superior>> (Peña, Muñoz & Barrios, 2014, p.318) se han desarrollado por los propios centros de educación superior, distintas iniciativas, para lograr que así el estudiante <<alcance los aprendizajes esperados, algo que incluye también las políticas compensatorias>> (Donoso & Schfelbein, 2007, p.10) y puedan verse reducidas las tasas de deserción de los estudiantes de educación superior y junto a ellas, disminuir <<los elevados niveles de reprobación de las asignaturas durante el transcurso del primer año, con las implicaciones sociales y emocionales que esta situación provoca>> (González & Uribe, 2002; citados por Maillard, 2014, p.544).

Reforzando lo aserto, Fleet & González (2017), exponiendo las medidas que ha implementado la Universidad de Chile en favor de los alumnos más carentes, plantean que:

La universidad a través de sus diversos estamentos y equipos de trabajo, ha establecido acciones que favorecen la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso de los y las jóvenes, poniendo un especial énfasis en aquellos estudiantes que provienen de contextos de situación de vulnerabilidad y diversidad (p.95).

En la misma dirección, Espinoza, González & Retamal (2015), señalan los esfuerzos de la Universidad Austral de Chile:

Bajo el marco curricular vigente la universidad, desarrolla diversas iniciativas de nivelación de competencias académicas para estudiantes de carreras focalizadas, provenientes de los tres últimos quintiles socioeconómicos, pertenecientes a minorías étnicas o zonas rurales y con competencias de entradas deficitarias (p.1176).

Muñoz, Ortiz, Serrano & Vilarroel (2017), por su parte, con el afán de destacar las medidas impulsadas por la Universidad Católica de Temuco, plantean que:

Se busca la nivelación de competencias y la disminución de las brechas existentes entre la enseñanza media y la educación superior con el fin que aquellos estudiantes, que aún provenientes de contexto de alta vulnerabilidad, puedan ser exitosos en sus primeros años, contando para ello con un adecuado acompañamiento educativo en la universidad consiguiendo, con estas medidas, que los principios de equidad e inclusión queden institucionalizados en la estructura orgánica de la universidad, disponiendo de unidades de gestión a cargo de facilitar el acceso a la educación superior, como así también, de realizar un acompañamiento académico (p.482).

Una buena demostración de este mayor sentido de responsabilidad y junto a ello, la implementación de las políticas y medidas compensatorias tendientes a favorecer la inclusión de los estudiantes más pobres y con mayores deficiencias académicas del país, se ven sintetizadas en el programa PACE, el cual aspira a restituir el derecho a la educación superior a alumnos de sectores pobres, con el fin de alcanzar mayores niveles de equidad en el sistema educativo chileno (MINEDUC, 2018). Para lograr tal propósito, ofrece un progresivo mejoramiento de las oportunidades de acceso de estudiantes de contextos vulnerables, que abarcan desde asegurar un determinado número de cupos en las distintas instituciones de educación superior, hasta la nivelación, el reforzamiento y el apoyo institucional, <<con el fin de favorecer la adaptación y permanencia de los alumnos en las casas de estudio superiores>> (Idoyaga & Barrios, 2014, p.535).

El programa en cuestión, está compuesto por una batería de medidas y acciones, entre las que caben subrayar tanto las tutorías, como los programas propedéuticos, cuya función de estos últimos <<es acercar a estudiantes de estrato socioeconómico bajo, especialmente los de sectores rurales, a los estudios superiores, mediante procesos de entrenamiento previo, así como una asistencia al ingreso de ellos a la institución>> (Aedo, 2017, p.255).

En este sentido, la actividad tutorial se concibe y define como:

Una intervención estructurada, planeada, que contempla una intervención oportuna a nivel cognitivo, social, cultural y existencial, centrada en un acompañamiento cercano, sistemático y permanente hacia el estudiante, de tal manera que se coadyuve a su integración y permanencia dentro de la institución (Ponce, García, Islas, Martínez & Serna, 2018, p. 218).

Uno de los logros más importantes de esta clase de apoyos no está dado únicamente por la búsqueda de equidad, sino además, se conecta con la posibilidad de entregar una visión más amplia respecto de qué se entiende por una sociedad más justa (Aedo, 2017) que entrega mayores recursos y medidas a los estudiantes que proceden de sectores sociales, económicos y culturales más deprimidos, cuya educación es de inferior calidad, en comparación a quienes provienen de las zonas más pudientes.

Como una manera de resumir lo expuesto, se comparte la postura de Contreras (2016) quien afirma:

La mención explícita a las tutorías pares como modalidad de apoyo académico de carácter institucional que permite mejorar los indicadores de retención, deserción y

titulación oportuna del estudiantado, debe ser entendido dentro de un contexto mayor de inclusión social dentro de la institución y también a nivel país (p.16).

Ahora bien, dada su masividad y los buenos resultados que ella ha arrojado, la tutoría que se desarrolla entre pares, se ha consolidado como una de las importantes. Además, por su cercanía con la tarea de acompañamiento educativo que realiza el profesor pastor, se hace necesario detenerse revisarla de manera detallada. Por ambos motivos, este trabajo se detiene en su análisis. Relacionado directamente con la actividad tutorial, ésta puede clasificarse de la siguiente manera:

Tabla número 23: modelos de tutorías en la educación superior.

	Tutoría académica	Tutoría par (o entre iguales)
Tutor	Docente (profesor tutor).	Estudiante de cursos superiores.
Objetivos	Reforzar los contenidos relacionados con la asignatura.	Asesorar y apoyar la formación universitaria de los alumnos.
Foco de atención	Contenido de la asignatura. Habilidades necesarias para comprender el contenido.	Adaptación a la vida universitaria. Desarrollo de habilidades académicas.

Arbizu, Lobato & Castillo, 2005; citados por Beltrán et al., 2017, p.786)

En cuanto a la organización de la tutoría entre iguales - es decir, donde un estudiante trabaja con otro estudiante - ésta distingue tres modalidades:

- Tutoría personal, que implica un acompañamiento pedagógico programado y personalizado con un estudiante; - grupal, que supone un seguimiento sistemático a cinco estudiantes por tutor y - tutoría grupal y personal, por demanda espontánea.

Este programa de tutorías entre pares, consiste en que estudiantes de cursos superiores <<que demuestran destreza en un área disciplinar>> (Idoyaga & Barrios, 2014, p.538)

ostentando a la vez un <<excelente rendimiento en las materias que enseñan>> (Frites & Miranda, 2014, p.716) y cultivando un hondo sentido de empatía, apoyan y orientan (Donoso & Schfelbein, 2014) a sus compañeros que recién se incorporan a las aulas universitarias, aportando <<en la identificación de las alertas tempranas sobre aquellas situaciones que pueden ocasionar que un estudiante no continúe con su formación superior (Castaño & Estrada, 2015; citados por Escudero, 2017, p.800).

En este sentido, el compromiso con el cual el tutor asume su tarea resulta indispensable, dado que en nombre de su tarea <<debe ir más allá de la labor que desempeña el docente en clase, apoyando al estudiante a potencializar todas sus capacidades>> (Jiménez, 2015, p.26). Esta tarea resulta más decisiva y desafiante cuando ella se enfoca en el acompañamiento educativo a los 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.

Por lo tanto, este programa se concibe como una respuesta palpable para alcanzar el ideal de equidad, justicia e igualdad de oportunidades, dada la progresiva incorporación de la población a la educación superior en Chile, tal como queda evidenciado en la siguiente tabla.

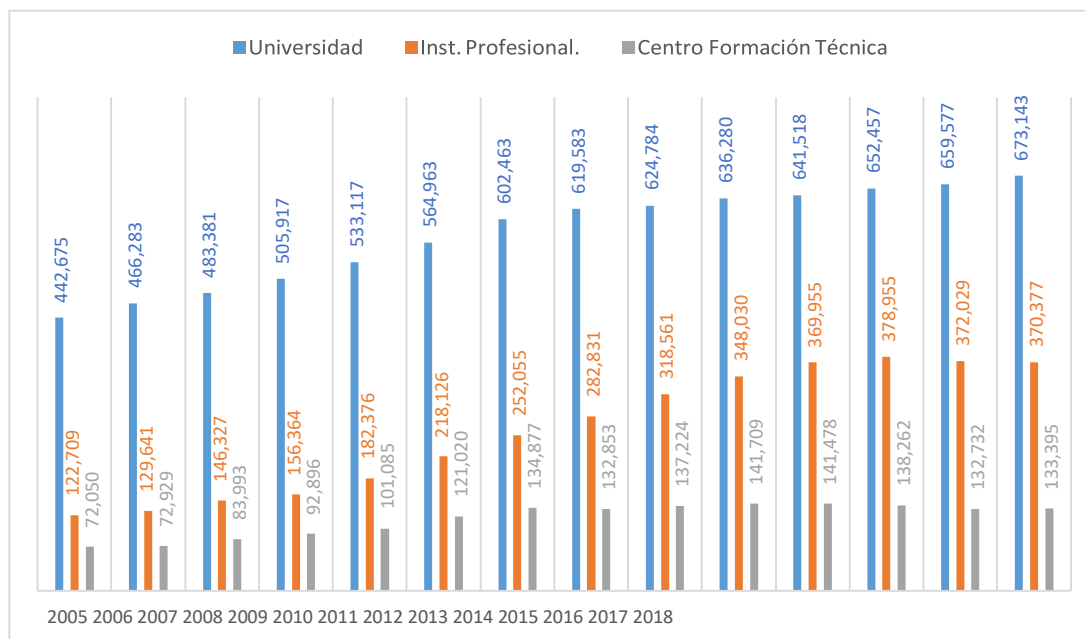
Tabla número 24: evolución de la matrícula en la educación superior entre los años 2005-2018.

2005	637.434	2012	1.035.267
2006	668.853	2013	1.080.569
2007	713.701	2014	1.126.019
2008	755.177	2015	1.152.951
2009	816.578	2016	1.169.049
2010	904.109	2017	1.164.338
2011	989.394	2018	1.176.915

Fuente: elaboración propia en base a Consejo Nacional de Educación, 2019.

De acuerdo a los datos entregados por el Consejo Nacional de Educación, se observa una continua alza en los estudiantes que ingresan a las casas universitarias, y una caída en los IP y los CFT, en los últimos tres años, tal como se detalla seguidamente.

Gráfico número 16: tendencia de matrícula en la educación superior: años 2005-2018.



Fuente: elaboración propia en base a Consejo Nacional de Educación, 2019.

Este progresivo crecimiento en la matrícula de estudiantes en la enseñanza superior, ha implicado que se integren a ella, no sólo los estudiantes de la élite tradicional, sino además, aquellos provenientes de:

Sectores sociales y económicos más pobres, caracterizados por su escaso capital cultural e insuficiente formación de enseñanza media, lo cual puede acarrear diversas dificultades, tanto en su desarrollo estudiantil dentro de la universidad, como en sus proyecciones laborales al egresar (Fuentes & Venegas, 2017, p.1025).

El mencionado tipo de tutoría se centra fundamentalmente <<en la transición de la enseñanza media a la superior>> (Santiviago, Mosca & Bouzó, 2014, pp.385-386), adquiriendo ribetes de <<quiebre>> (Maillard, 2014, p.544) entre una y otra, en virtud que obliga al estudiante a comprometerse, en un tiempo muy breve, con una serie de responsabilidades que antes no tenía, en razón que entre el término de la enseñanza secundaria y el ingreso a la superior, <<transcurren aproximadamente tres meses, en los que debe hacerse cargo de sí mismo, de sus horarios de estudios, llegar a tiempo a clases, cumplir con sus deberes estudiantiles, etc...>> (Arrieta & Garrido, 2014, p.373).

Este cuadro, de por sí complejo, se ve agudizado en los <<estudiantes de primera generación y bajos ingresos, quienes se ven enfrentados a dificultades todavía mayores, en

cuanto a su desempeño en la educación superior>> (Frites & Miranda, 2014, pp.713-714), <<debido a la vinculación existente entre el Índice de Vulnerabilidad Escolar de los establecimientos de procedencia y la cobertura curricular (MINEDUC, 2013; citado por Aguilera, et al., 2017, p.125), ya que <<el nivel socioeconómico es una variable vinculada a la permanencia universitaria y al fracaso académico (Catalán & Santelices 2014; Cornejo & Redondo, 2007; Persoglia, Carella & Solari, 2017; Tejedor, 2003>> (citados por Osorio & González (2017, p.726).

Esta clase de tutoría entre estudiantes, se encuentra enmarcada dentro de los procesos de orientación al alumno de educación superior, desde una perspectiva omnicompreensiva, puesto que no sólo se ocupa de atender la temática cognitiva en su vertiente académico-formal, que aspira a dotar al discente de los códigos lingüísticos necesarios para comunicarse en forma oral y escrita en una cultura académica, el desarrollo de hábitos, técnicas de estudio, manejo del tiempo y los recursos, la introducción de las asignaturas más complejas, entre otros aspectos (Beltrán et. al., 2017); sino además <<se incluyen las dimensiones de maduración, crecimiento, perfección y realización personal del alumno>> (Valencia, 2014, p.638).

El programa de tutoría entre iguales, <<cobra una dimensión particular como estrategia de inclusión, persiguiendo favorecer la adaptación y permanencia>> (Idoyaga & Barrios, 2014, p.536) <<y la culminación de sus estudios>> (Mosca & Santiviago, 2012, p.7) del estudiante menos aventajado, teniendo como propósitos: <<a) Orientar y acompañar a las nuevas generaciones de estudiantes, facilitando la integración y adaptación al centro de estudios, b) contribuir al aprendizaje y al desarrollo pre-profesional de los estudiantes tutores>> (Ramos, De León & Santiviago, 2014, p.1085), <<c) aumentar la permanencia de los estudiantes favoreciendo su incorporación al mundo universitario y d) aumentar el rendimiento académico y la calidad del aprendizaje en la formación de profesionales>> (Beltrán, et al., 2017, p.785).

Igualmente, esta estrategia se considera como una <<instancia de aprendizaje colaborativo>> (Fuentes & Venegas, 2017, p.1026) <<que posibilita que los propios estudiantes sean protagonistas de sus procesos formativos>> (Santiviago, Mosca & Bouzó, 2014, p.386), en la medida que los estudiantes <<se ven comprometidos con su propia formación>> (Jiménez, 2015, p.24).

Una de las claves de aprendizaje en este tipo de tutoría, que bien puede ser remunerada o voluntaria, está dada por la interacción que surge como respuesta del acompañamiento educativo que se produce y desarrolla entre tutorado y tutor, dedicando éste una gran atención al tipo y a la calidad de la relación personal que construye con aquél, dado que muchas veces, el tutor se siente <<inspirado a trabajar más allá del tiempo establecido, puesto que desarrolla un

compromiso afectivo con sus estudiantes, sintiéndose responsable y participe de sus logros académicos>> (Frites & Miranda, 2014, p.716).

Por lo aseverado de manera precedente, el estudiante - desde su rol de tutor - le asigna una gran relevancia al desarrollo emocional del estudiante y cómo éste incide en sus calificaciones, en razón que <<es relevante comprender que en el rendimiento académico intervienen tanto procesos cognitivos como afectivos, que deben ser abordados>> (Beltrán et al., 2017, p.788), pues tal como se expone en el capítulo correspondiente, <<la escuela presenta una fuerte disociación entre lo afectivo y lo cognitivo, la cual perdura durante la educación terciaria>> (ídem), desconociendo que <<las calificaciones de los estudiantes dependen en gran medida de elementos no lectivos seguidos de los lectivos, situándose en efecto por encima de las habilidades cognitivas, factores como la motivación o la ansiedad>> (Credé & Kuncel, 2008; citados por Aedo, 2017, p.256). El resultado tras esta separación, es que se ve mermado el ideal de una educación que aspira a ser realmente integral, en el sentido pleno del concepto.

Asimismo, ambos actantes se convierten en protagonistas y mediadores de sus procesos de aprendizaje, pues por un lado, el tutor:

Afianza y actualiza lo aprendido anteriormente en su proceso formativo, en la medida que enseña y transmite a otro, ya que enseñar constituye otra forma de aprender, contribuyendo al proceso de construcción de su identidad personal, fomentando una actitud de producción de conocimiento y de implicación en su formación (Ramos, De León, Santiviago, 2014, pp.1086-1087).

Por otro, el tutorado igualmente aprende, en razón que empieza a superar la sensación de inseguridad en el proceso de transición de la educación media la universidad, por la vía de mejorar su comunicación con los pares y los docentes y de esta forma, participando más atenta y activamente durante las sesiones de clases, fortaleciéndose de paso su compromiso y responsabilidad con su proceso pedagógico e ideando en conjunto con su tutor, las estrategias que permitan resolver con éxito los desafíos y las tareas educativas, consiguiendo por todos estos caminos, avanzar y consolidar su rol más protagónico dentro de su proceso pedagógico (Maillard, 2014). En este sentido, el tutorado se ve favorecido por los nuevos enfoques de la enseñanza y el aprendizaje que desarrollan los estudiantes tutores, lo cual motiva a aquél <<a aprender de manera independiente, sin olvidar que existen otros que lo acompañan en la construcción de su conocimiento>> (Espinoza, González & Retamal, 2015, p.1176), enfatizando que es el propio estudiante <<quien debe apropiarse de la tutoría como una experiencia de crecimiento personal que, junto con otros apoyos, contribuyen a elevar el aprovechamiento

escolar en asignaturas de alto índice de reprobación y a disminuir la deserción>> (Aguirre, Herrera, Vargas, Ramírez, Aguilar, Aburto & Guevara, 2018, pp.2-3).

En palabras simples, el tutorado <<además de potencializar su aprendizaje, desarrollará su autoestima, seguridad y podrá mejorar su interacción social>> (Jiménez, 2015, p.26). Igualmente, su rol activo dentro de la tutoría, se ve relevado ya que se precisa que él vaya definiendo y priorizando, <<en todas aquellas áreas y ámbitos que requiere apoyo, debiendo estudiar previo a la realización de la tutoría>> (Aranda, Martinic, Sepúlveda & Vásquez, 2016, p.865) profundizando así su rol insustituible y determinante dentro del proceso de aprendizaje.

En síntesis, se asiste a la conformación de una diada en la que ambos ven fortalecidas sus propias trayectorias educativas y además se alcanza uno de los objetivos perseguidos, cual es, colaborar efectivamente en la mitigación de <<los efectos negativos de la calidad de la educación secundaria recibida por los estudiantes más pobres>> (Frites & Miranda, 2014, p.715).

3.3. Conceptualizando al profesor mentor

Con respecto a la figura docente mentor, éste adopta su denominación precisamente de Mentor, quien - según 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. <<Desde entonces, el concepto mentor se asocia al de consejero, guía, sabio o asesor>> (Escudero, 2017, p.797).

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 discípulo⁷⁶, 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 con 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 trabajo 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). Telémaco, en tanto, representa a <<la persona que quiere recibir ayuda y orientación, abierta a nuevas experiencias, con una actitud participativa y propositiva y con ganas de aprender de alguien con más experiencia personal y profesional>> (García, 2012; citado por Escudero, 2017, p.798).

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

⁷⁶ Mentor alienta a Telémaco, sin embargo, le deja solo para que adopte sus propias decisiones. Así, se narra en el texto de Homero (2008): <<Sé valiente. Yo me marchó ahora mismo a la rápida nave junto a mis compañeros. Tu ocúpate de esto y presta oídos a mis palabras>> (p.16).

de magisterio durante un período preciso de tiempo (Megía, 2016) o en otros términos, designa al docente que efectúa una tarea de acompañamiento educativo, 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.

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, p.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, p.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 educativo 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, Rísquez & 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, p.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 educativo 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, p.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 llegado⁷⁷, 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. En este sentido, Johnston & Ryan, 1983, resumen agudamente lo expuesto, afirmando que:

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 (citados por Marcelo, 2009, p.63).

Claramente, esta labor de acompañamiento pedagógico 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 educativo 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,

⁷⁷ Este período en el cual los profesores noveles experimentan el desajuste entre la formación recibida en las universidades y las demandas y exigencias concretas que provienen del establecimiento donde se desempeñan laboralmente, <<Veenman (1984) la denomina “choque de realidad”, dando cuenta del impacto que experimentan los maestros principiantes al enfrentarse a situaciones distintas de las que conocían a partir de su formación inicial>> (citado por Ruffinelli, 2013, p.127).

mayor apertura para aprender a trabajar y colaborar con otros compañeros en tareas asociadas a la planificación, evaluación, búsquedas de nuevas metodologías, etc.

3.3.1. El perfil del 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:

Tabla número 25: atributos de un profesor mentor.

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

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, p.76).

En adición a las cualidades 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:

Tabla número 26: cualidades y destrezas del docente mentor en el contexto escolar.

Espot & Nubiola (2014).	- 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.
Megía (2016).	- 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. - 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.
Sánchez (2008).	- 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.

En cuanto a los objetivos que implica la tarea del docente 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.

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 educativo 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, 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.

Por otra parte y analizando las funciones que demanda la tarea que desarrolla el mentor, 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 con un criterio técnico y psicosocial. En este punto, sumando una y otra categoría, se reconocen nueve funciones en total:

Tabla número 27: tareas técnicas y psicosociales del profesor mentor.

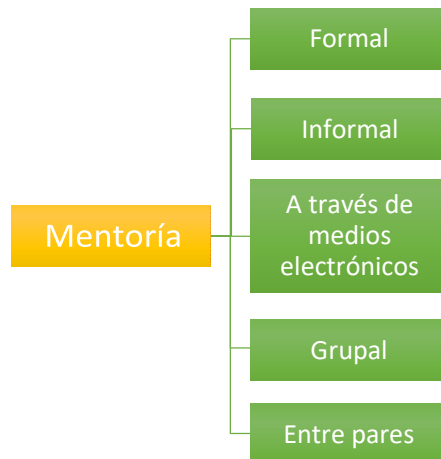
Funciones técnicas	Funciones psicosociales
1. Patrocinio: el mentor recomienda a los noveles desempeñar roles tanto dentro como fuera de la institución.	1. Rol de modelo: el mentor da un ejemplo positivo en la organización y gestión del trabajo que debe realizarse.
2. Exposición y visibilidad: el mentor 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 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, p.8).

En términos de organización y agrupamiento, 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. Visualmente, se puede sintetizar de la siguiente forma:

Figura número 9: clasificación de las mentorías.



Fuente: elaboración propia en base a Karkowska et al. (2015).

Con mayor nivel de detalle, se puede distinguir entre:

- 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>>.
- 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.
- 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 pedagógico.
- 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.

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.

3.4. 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 culminado sus estudios superiores.

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 (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, p.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).

Es importante notar que la tarea que desarrolla el mentor, puede ser identificada y así verse confundida con las actuaciones del coach y del profesor pastor. En este sentido, y con el fin de subrayar la especificidad de la labor de mentoría, conviene subrayar que ésta apunta a efectuar un proceso de acompañamiento educativo al principiante o novel, el cual bien puede ser un docente que recién ha concluido sus estudios universitarios y por ello, su ingreso al centro educativo, se convierte en su primer trabajo o bien, puede tratarse de un estudiante que efectúa su tiempo de prácticas.

Este acompañamiento pedagógico, 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, en virtud que 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 pedagógico 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 educativo, 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 educativo y lo que ello entraña (la preocupación consciente por erigir un lazo de confianza y la demanda por una estructura organizacional adecuada), ambos presentan sus particularidades.

Tabla número 28: resumen con las diferencias entre las categorías docentes de mentor y pastor.

Profesor mentor	Profesor pastor
- 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 escuchar las historias de vida y así convertirse en un <i>compañero de camino</i> de y 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.

Finalmente, a la luz de lo que se ha ido sosteniendo en este trabajo, 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. Mas, 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 suele considerarse mentoría>> (Vélaz de Medrano, 2009, p.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 educativo y personal y por tanto, la concepción más tradicional del rol y el ámbito de acción del mentor: un maestro y un novel.

En conclusión, a la luz de lo que se expone en este capítulo de la tesis, 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, en tanto estrategia de acompañamiento pedagógico que como tal, colabora en los procesos de retención de los estudiantes de enseñanza superior, sobre todo aquellos que arrastran más carencias) - tal como se expuso previamente - si bien es menester reconocer que hay un esfuerzo consciente por propender hacia una mayor consideración en la personalización y el acompañamiento educativo a los estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, cuestión que se evidencia tanto en las mencionadas tutorías, como en la atención dedicada hacia aquellos escolares con necesidades educativas especiales o que atraviesan por situaciones complejas que inciden en sus calificaciones - como expresión concreta de un sentido de equidad 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 de esta forma, otras dimensiones que son igualmente relevantes y constitutivas en el crecimiento integral en los estudiantes pero que consecuentemente, no son abordadas por la actividad tutorial.

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, consiste en 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 educativo a los escolares, 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 educativo 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.

En lo referente al profesor mentor, cabe destacar que para éste la creación de una relación de confianza con su mentorizado, resulta muy relevante, dentro de la esfera del acompañamiento educativo. 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 CUATRO:

Un paso más en el acompañamiento educativo a los estudiantes: la categoría pedagógica del 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, 2009).

Este capítulo de la tesis tiene como propósito presentar, definir y caracterizar la figura del profesor pastor, como un modo peculiar de ejercer el acompañamiento escolar. Con este fin, en esta sección, se resignifica el concepto de trascendencia que fue enunciado por santo Tomás de Aquino 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 que identifican la praxis pedagógica del docente pastor en el contexto del trabajo de aula.

En adición a lo anterior, 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.

Dado que el término docente pastor que se postula en este trabajo es un concepto que tímidamente se abre paso en el sistema educativo chileno, se precisa estructurar, concatenar y analizar cada uno de sus componentes sustanciales, de modo que la afirmación central en torno al profesor pastor, esto es, que él es esencialmente un <<escuchante de las historias de vida de sus estudiantes>>, se entienda genuinamente, a saber, reconociendo toda la dinamicidad, profundidad, compromiso e implicaciones que supone la relación activa entre docente y estudiante, con el propósito de crear un vínculo de confianza que posibilite la narración de tal historia, por parte de estos últimos.

Tal como se sostiene en el exordio 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, han 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 una opción abierta para todos, en razón que su énfasis está puesto en la temática del acompañamiento educativo hacia los discentes y ello no es patrimonio exclusivo de la escuela católica, sino que es una acción compartida por distintas corrientes de pensamiento en el campo de la Pedagogía. De hecho, Foucault, en sus reflexiones utiliza explícitamente el término <<pastorado>> para referir a una forma particular de desplegar el ejercicio del poder.

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

4.1. Influencias teóricas del concepto profesor pastor y sus principales confluencias y divergencias con el docente tutor

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 las perspectivas pedagógicas elaboradas por autores como Apple & Beane (2000) 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 (1990), 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. Mas precisamente, los centros educativos que se inspiran e insertan en este ideal democrático, enfatizan la cooperación, ayuda mutua y

colaboración 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 del profesor 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 normativa hispana en la Ley General de Educación - LGE - de 1970⁷⁸), 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 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 educativo, 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 esta tesis - recalcan la dimensión académica y un tipo de acompañamiento más bien profesional a los docentes noveles, que dan sus primeros pasos en las labores pedagógicas, respectivamente.

Igualmente, la categoría pedagógica 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 la presente tesis doctoral, respecto a la labor tutorial - el acompañamiento educativo a los discentes 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.

⁷⁸ En este cuerpo legal, que se promulga el 6 de agosto de 1970, por primera vez aparece explícitamente el término <<tutor>>, reconociéndose como un derecho del estudiante. En tal sentido, el artículo 127º numeral 1 del citado texto legal, afirma que: la orientación educativa y profesional a lo largo de toda la vida escolar implica guiar <<a los alumnos en el momento de su ingreso en un centro docente para establecer el régimen de tutorías, que permita adecuar el Plan de estudios a la capacidad, aptitud y vocación de cada uno de ellos, ilustrándoles especialmente al término de cada nivel o ciclo sobre las disyuntivas que se les ofrecen, por medio de información relacionada con la situación y perspectiva del empleo>>. (El subrayado es nuestro).

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 obliterados al interior del grupo curso.

En esta dirección, en el documento DINIECE (2015) se define esta <<trayectoria escolar>> como la acción consciente para superar la uniformidad de las propuestas y de los sistemas educativos, considerando la diversidad y las necesidades 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, 2015, p.14).

Tal uniformidad incluso es calificada como errada por Faure et al. (1973), quien sostiene:

La educación de escala, sigue un camino equivocado, en la medida que no respeta la pluralidad de la naturaleza humana, condición necesaria para que el individuo tenga la oportunidad de desarrollarse de manera satisfactoria, para él y para los demás (p.235).

En la misma dirección avanza Pumares (2014), quien con un criterio de demanda, plantea que:

Los docentes tienen la exigencia ética y profesional de buscar todas las formas posibles, todas las estrategias, vaciarse de todos los intentos que resulten necesarios para encontrar el modo de ser el maestro que cada alumno reclama, el más adecuado a sus carencias, a sus posibilidades y a su situación particular (p.41).

En otras palabras, el concepto en cuestión, alude a la experiencia educativa (por tanto, intransferible e irrepetible) que construya cada estudiante durante su paso por el centro educativo, con todas las variables que concurren en este proceso. Tal dimensión empírica juega - a su vez - un rol sustantivo en la conformación del <<aprendizaje significativo>> que logre cada estudiante, tal como se revisa en la sección correspondiente de este trabajo.

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 argentina 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 transitar hacia la personalización de los aprendizajes, el cual sí encuentra un mayor desarrollo en Argentina, a través de la aplicación de diversas estrategias para avanzar de manera decidida hacia la configuración de las <<trayectorias escolares>> de los estudiantes en los centros educativos.

Es importante enfatizar que explícitamente se ha ido utilizando en este trabajo la noción de <<personalización>>, en vez de <<individualización>>. Si bien en el lenguaje corriente, ambos términos se identifican, tras ellos hay importantes diferencias educativas y filosóficas, tal como lo expone Carbajo (2004), para el cual <<individualizar hace referencia a lo numérico. La personalización en cambio, considera al alumno un ser único, con unas circunstancias particulares, un modo de ser propio, unas cualidades determinadas, unos intereses, unos problemas, cierto grado de desarrollo psicológico, etc...>> (p.139).

Uno de los medios para evidenciar la singularidad que expresa la <<trayectoria escolar>> que recorre cada estudiante, lo constituyen <<las historias de vida>>. Este 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. En adición a lo anterior, la posibilidad de relatarles a otros los sucesos que experimenta o ha experimentado el sujeto, se constituye en un rasgo típicamente humano, que como tal le distingue del resto de los seres, tal como lo afirma Arendt (1958): <<la principal característica de esa vida específicamente humana, consiste en que ella está siempre llena de acontecimientos que al final, pueden ser narrados>> (citada por Greco, 2011, p.26).

Estas historias de vida resultan imprescindibles para el sujeto dentro del proceso de asumir su propia existencia, con sus éxitos y fracasos, para que desde aquí vaya construyendo y constituyendo su propia identidad, dado que:

Contar historias no es trivial. No es algo que hacemos «además» de muchas otras cosas. Es una de las cosas más importantes que hacemos. Si nos preguntan quiénes somos, contamos una historia. Nuestra identidad se constituye como una historia que contamos

acerca de nosotros mismos. Es una historia que nos posiciona en un mundo. Y cuando nos preguntan acerca del mundo, contamos otra historia. Nuestro mundo es siempre una historia acerca de cómo son las cosas que nos rodean. No nos relacionamos con nuestro entorno como si éste fuese una colección de entidades y acontecimientos separados. Cualesquiera sean las entidades y acontecimientos que distingamos, los organizamos, les damos un orden que podrá ser más o menos acabado, a través de historias que los relacionan unas con otras. Puesto que nosotros, como individuos - como identidades personales - somos una historia acerca de quiénes somos, y puesto que todos vivimos en un mundo que es también una historia, podríamos decir que los seres humanos son historias dentro de historias, todas ellas producidas por nosotros mismos (Echeverría, 2005, p.144). (El subrayado es nuestro).

En adición a lo anterior, ellas también 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 lo que Iggers (1995) denomina los <<ciudadanos de a pie>> (citado por Segovia, 2015, p.211), 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 (Mallimaci & Giménez, 2006). En otras palabras, cuando se utiliza el concepto historia de vida, éste <<no se refiere a las hazañas de héroes o grandes conquistadores, hombres de ciencia, políticos, banqueros famosos; al contrario, es el reflejo de la vida sencilla, sin fama ni gloria>> (Arjona & Checa, 1998, p.4).

Estas dos herramientas pedagógicas, persiguen la personalización de los aprendizajes, o sea, <<que el aprendiz le dé un sentido personal a lo que aprende>> (Coll, 2016, p.52), coincidiendo de esta forma con la postura constructivista ya explicada en el presente trabajo, la cual se caracteriza precisamente por resaltar el protagonismo de los estudiantes, por la vía de <<reconocer y respetar sus voces y su capacidad para adoptar decisiones en y sobre su propio proceso de aprendizaje, es decir, conectando tales aprendizajes con los intereses, características y las experiencias de los alumnos>> (Coll, 2016, pp.53-54). Ello resulta opuesto a las concepciones y metodologías de la escuela tradicional, donde prima el rechazo <<de otros lenguajes, otras formas de pensar, otras maneras de ser y sentir, desconocer lo diferente; mostrándose, así como un dispositivo útil para normalizar, mediante una educación homogénea y masiva>> (Guido, 2010, p.67).

Esta personalización, tiene su punto de origen en la <<enseñanza diferenciada, es decir, un tipo de aprendizaje que aspira a promover una enseñanza respetuosa con la diversidad de ritmos del alumnado en sus procesos de aprendizaje, intentando así ajustarse lo más posible a esta diversidad>> (Coll, 2016, p.50)⁷⁹.

Empero, ello no implica de ninguna manera, desconocer la naturaleza social del sujeto - lo cual sería, ciertamente, un absurdo - dado el énfasis que se le ha dado al examinar todo lo relativo al carácter comunitario y de enseñanza para la convivencia con las otredades, en medio de la cotidianidad del aula escolar⁸⁰. Por el contrario, la mencionada personalización es un medio y guía útil para el maestro, en la medida en que alude precisamente al equilibrio entre la dimensión singular del estudiante y las demandas que provienen del grupo curso en el cual éste se encuentra inmerso. Claramente, no se está frente a una armonía fácil de conseguir. Empero,

⁷⁹ Todas las citas de Coll (2016), utilizadas en este apartado, son traducción propia.

⁸⁰ Esta convivencia armoniosa entre los aspectos personales y sociales que constituyen al alumno, en cuanto ser humano (englobadas en el concepto <<personalización de los aprendizajes>>) se ven refrendadas con lo expuesto por el mismo Coll (2016), al sostener que este proceso <<no se desarrolla en solitario, sino que el acento en la interacción entre iguales, el trabajo colaborativo, los recursos y las ayudas de los compañeros, del profesor y los expertos en los temas que son objeto de aprendizaje y junto a ello, el rol de las comunidad dentro y fuera del aula, están a menudo muy presentes en las experiencias y las propuestas de la personalización de los aprendizajes>> (p.54).

esta complejidad no puede dar pie para abandonarla por considerarla una meta demasiado elevada.

En otras palabras, el concepto <<personalización de los aprendizajes>> alude a la necesaria relación simétrica que se despliega en el aula, entre la incorporación de saberes que fomenten el desarrollo del propio sujeto y al mismo instante, que entreguen las bases para que éste participe de los códigos y los conocimientos (y posteriormente sus aportes) sobre los cuales se erige (y proyecta) la cultura en la que se desenvuelve.

En este sentido, el planteamiento que establece la UNESCO (2002), es particularmente pertinente con lo enunciado, ya que postula que uno de los mayores retos a los cuales debe hacer frente 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. Muchas personas enfrentan barreras en su aprendizaje y participación porque no se consideran dichas diferencias en los procesos educativos (p.17).

Y posteriormente, la misma entidad plantea que:

La educación desempeña una función social: los niños aprenden a vivir en sociedad en las escuelas. Asimismo, la educación está íntimamente relacionada con la renovación social, la paz, el entendimiento mutuo, la justicia y la construcción de las identidades nacionales y asimismo para que ella valga la pena, tiene que ser personal, pues no se puede aprender algo bien si no se ha comprendido primero qué pertinencia tiene y cómo puede aplicarse a la situación personal de cada uno (UNESCO, 2017, p.4).

En una dirección similar, Álvarez (2012), postula que la educación es la herramienta que debe <<dotar 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>> (p.2).

Desafortunadamente, los modelos educativos que predominan en Chile (y en general, en el mundo entero) han privilegiado la utilización de recursos, didácticas, métodos y técnicas para un estudiante (<<el alumno promedio>>), marginando con este proceder a quienes se

ubicar en los extremos, a saber, los discentes más aventajados y aquellos con más dificultades para aprender⁸¹.

Es menester asumir la influencia innegable que tiene Ortega y Gasset (2010) en la utilización que tiene este término para el presente trabajo, en virtud que el filósofo español identifica <<masa>> con el <<hombre medio>>. Así, él sostiene que: <<masa es el “hombre medio”, con el cual se alude a la cualidad común, es lo mostrenco social, es el hombre en cuanto no se diferencia de otros hombres, sino que repite en sí un tipo genérico>> (pp.14-15). Es decir, un ser humano que no logra diferenciarse de otro, perdiendo así las cualidades y características que le hacen radicalmente singular. En palabras directas: uno que ha sido absorbido por el conjunto, por la sociedad.

Más aun, la existencia de ese alumno promedio puede ser rebatido y problematizado, por cuanto este concepto desconoce que este tipo de estudiante no aprende de manera regular y ascendente, sino que en tanto humano en pleno crecimiento, experimenta toda clase de altibajos en cuanto a sus preferencias por una determinada área o asignatura (e incluso, puede verse cautivado por una materia en general y no estar interesado por algún contenido específico dentro de ella); carece de una regularidad en sus procesos de aprendizaje; le afectan tanto las situaciones contextuales, incidiendo en tales aprendizajes, como las relaciones que configura con sus pares y maestros, provocando también repercusiones en dichos procesos y dinámicas, etcétera.

Congruente con lo aserto, Dottrens (1973) con asombrosa perspicacia para su tiempo expone que:

La enseñanza tradicional dada al hipotético alumno medio - en detrimento de los alumnos reales, tan distintos entre sí - perjudica particularmente a los buenos y a los débiles, no obstante, los esfuerzos que los maestros puedan realizar para impartir a cada uno la parte que le corresponda. Cuando se habla de enseñanza personalizada, no se tiene en vista un tipo de enseñanza que aisle completamente a los niños entre sí, a la manera de reclusos, pues no hay que olvidar que el niño debe ser preparado para la vida social.

La organización del trabajo personal en la clase y su enlace con el trabajo por equipos, constituyen la unión armoniosa de las técnicas del trabajo escolar (p.16).

⁸¹ Aplicado directamente al actuar del profesor pastor, como se argumenta más adelante, si éste ha de tener alguna propensión especial, es precisamente por este grupo de alumnos.

La mencionada personalización impone <<la necesidad de descender a lo real>> (Lerís & Sein-Echaluce, 2011, p.124), es decir, aceptar la irredargüible realidad a la cual se ven enfrentados los maestros día a día, cual es: el reconocimiento que cada clase no está compuesto por una masa informe o uniforme de discentes, sino por el contrario, aquélla está constituida y alberga de manera permanente la cohabitación de sujetos diversos y por ende con desiguales inteligencias, destrezas, talentos, habilidades <<trayectorias>>, <<historias de vida>>, <<diferentes aptitudes en un mismo estudiante, su ritmo de trabajo y las variaciones de éste, sus reacciones afectivas, su fatigabilidad>> (Dottrens, 1973, p.15), reconociendo así <<las diferencias no sólo orgánicas, sino también de desarrollo mental, de estilo para afrontar y resolver los problemas, diferencias motivacionales y experienciales, variedad en los proyectos y metas personales, relaciones e interacciones con el medio natural y social>> (Flórez, 1994, p.118).

Sobre la base del reconocimiento de esta pluralidad - inherente a la propia condición humana y por ende, a los alumnos - el MINEDUC (2017) demanda de parte de las instituciones educativas, no solamente asumirla, sino que dando un paso más, subraya que es menester promoverla, considerándola así como un rasgo positivo y valioso.

Teniendo como parámetro el punto precedente, el órgano gubernamental, plantea que:

Como es de reconocimiento de las comunidades educativas, los estudiantes aprenden de múltiples maneras, tienen capacidades distintas, variedad, de historias de vida y sus familias representan también una pluralidad cultural y social que se retroalimenta entre sí y que a la vez es influida por la cultura escolar. También se asume cada día más, que es tarea de la escuela reconocer esa diversidad, valorarla e incentivarla, dando apoyo al desarrollo de sus distintos talentos, a la vez que generando situaciones que promuevan el intercambio de experiencias, tradiciones y habilidades entre los estudiantes y sus familias (p.15).

En síntesis, al interior del aula, cohabitan <<individuos con necesidades, estilos e intereses diferentes y estas diferencias deben ser tomadas en cuenta para lograr en ellos un aprendizaje más efectivo>> (Cabrera, 2005, p.16) y para alcanzar ello, <<resulta indispensable seleccionar los contenidos que se relacionen con los sentimientos, la propia experiencia, la memoria, las expectativas y aspiraciones, los estilos de aprendizaje, los valores y las necesidades de los alumnos⁸²>> (Moskowitz, 1978, p.12).

⁸² Cita con traducción propia.

Por lo tanto, esta personalización no puede entenderse como un fin, sino por el contrario, es un efectivo medio para dar una respuesta pedagógica a las búsquedas, cuestionamientos y necesidades morales, afectivas, sociales, culturales, etc. del niño o adolescente, en tanto estudiante, por la vía de alcanzar <<un aprendizaje más efectivo>> de y en ellos, como lo indica la cita anterior.

A partir de todo lo expuesto, se puede sostener en propiedad que la personalización es:

Una estrategia de aprendizaje formada por el acompañamiento permanente en torno a los procesos de escolarización y de aprendizaje de los estudiantes. Se alude aquí a la labor de acompañamiento educativo que comprende tanto dimensiones de corte cognitivo, como el conjunto de los compromisos y tareas más amplias que competen al logro de una escolaridad, de acuerdo con lo que la escuela secundaria demanda (asistencia, constrictión al estudio, establecimiento de relaciones vinculares con los pares y profesores, entre otros). De dicha estrategia resulta la instauración de un vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes en pos de favorecer la escolaridad que se concreta bajo formas muy diversas: clases de apoyo, tutorías o actividades individualizadas (Ziegler & Nobile, 2014, p.1095).

A la luz de lo expuesto, una expresión concreta por la cual se puede alcanzar un aprendizaje del tipo <<personalizado>> se alcanza a través de los términos <<flexibilizar>> o <<adecuar>>, esto es, <<adaptar el aprendizaje a los rasgos de cada sujeto, no a las características que se le presuponen como miembro de un grupo>> (Lerís & Sein-Echaluce, 2011, pp.123-124), lo cual implica <<no hacer ejecutar individualmente el mismo trabajo a todos, sino en escoger para cada uno el trabajo particular que le conviene>> (Dottrens, 1973, pp.13-14), dado que el profesor <<tiene la misión de perseguir no sólo los objetivos cognitivos y formativos comunes para todos, sino también la de acoger y estimular un proceso formativo abierto a las cualidades y habilidades propias de cada alumno>> (Balduzzi, 2015, p.144). Por tanto, <<la búsqueda no es ya por un método ideal, sino por aquellas actividades de aprendizaje que funcionan mejor>> (Cabrera, 2005, p.16) para esos estudiantes concretos y de acuerdo con la situación particular en la que se desarrolle tal aprendizaje.

En adición a lo expuesto, en esta noción de personalización de los aprendizajes que se ha presentado, se encuentran más argumentos para sostener la categoría de profesor pastor que se esboza en estas líneas, en la medida que la tal personalización implica forzosamente el cultivo tanto de una actitud, como de una disposición de apertura y flexibilidad de todos los componentes de las comunidades educativas y puntualmente de los maestros, para encarar los

procesos educativos, generándose así nuevos retos y desafíos y consiguientemente, nuevos modos de concebir la tarea educativa.

Este concepto de personalización, se ubica en las antípodas tanto de la mirada tradicional acerca de la escuela, como de las prácticas docentes y los roles que ellas desempeñan en relación a los discentes, marcadas esencialmente por un sentido de rigidez - y desde aquí, refractaria ante los cambios - y una centralidad del actuar docente, cuya autoridad pedagógica adquiere, en muchas ocasiones, ribetes autoritarios y un talante de exclusividad en cuanto a los conocimientos y de la utilización del lenguaje dentro del contexto del aula, originando así una <<“escuela de la respuesta”, pero no una “escuela para la pregunta”>> (Espinosa, 2014, p.97).

Asimismo, este anhelo de personalización supera la visión consuetudinaria con la que se ha concebido el aprendizaje, el cual - como ya se ha argumentado - se ha visto reducido <<entendiéndolo básicamente como un proceso asociado a la percepción y procesamiento de información, hiperbolizando lo cognitivo, lo intelectual, lo informativo sobre lo afectivo-emocional, lo vivencial, impidiendo en ocasiones un abordaje y tratamiento didáctico adecuado a la diversidad>> (Cabrera, 2005, p.19) y sobre la base de esta comprensión, se asiste al diseño y aplicación de sistemas educativos orientados más hacia la <<selección que al aprendizaje>> (Reigeluth, 1987, 1994; citado por Zapata-Ros, 2013, p.103).

Recogiendo la última cita mencionada de Dottrens mencionada precedentemente, el concepto personalización refuerza lo que se ha ido manifestando sobre el actuar del profesor pastor, en la medida que para lograr tal <<adecuación o adaptación>>, el requisito imprescindible es *conocer* al estudiante, *saber* desde sus intereses y destrezas, hasta aquellos contenidos y didácticas que le resultan más difíciles de entender, aprehender y aprender.

En este sentido, Dewey (1930) (citado por Dottrens, 1973) advierte a los maestros que si los estudiantes:

Son tratados en serie, obligándoles a aprender lecciones que habrán de repetir de una manera uniforme, jamás conocerán nada de ellos. Pero den, por el contrario, a cada alumno la posibilidad de expresarse, de manifestar sus características personales y tendrán una sólida base, sobre la cual será posible edificar un plan de educación (p.12).

También, quedan claras las altas responsabilidades que se le confían al desempeño del docente - en el marco de la relación pedagógica - en virtud que él es el encargado de la asignación de los <<trabajos particulares>> para los discentes.

Igualmente, el planteamiento ya expuesto de Ziegler & Nobile es útil para subrayar la capital importancia de desarrollar el acompañamiento educativo de los estudiantes (coincidiendo además con los objetivos de éste, en la medida que tanto la personalización de los aprendizajes, como el mismo acompañamiento, apuntan a favorecer el crecimiento en términos de la autonomía de los estudiantes, a través del reconocimiento y el papel central y crecientemente activo que ellos ocupan en sus procesos de aprendizajes), en los mismos términos con la cual éste es definido en el presente trabajo, esto es, abarcando la dimensión intelectual del estudiante, junto a todas las otras áreas y ámbitos que le resultan constitutivas, con miras a la edificación de un vínculo que en cuanto tal, está rodeado de respeto, afecto y confianza, puesto que sólo apoyado en ellos y sobre todo en la última de las mencionadas, un estudiante es capaz de reconocer que precisa ayuda para comprender mejor tal o cual contenido revisado en el aula y sobre la base de esta actitud, el mismo alumno se siente en condiciones de narrar su historia vital y todo lo que ella porta. Sobre la base de esta esencialidad que adquiere la relación entre docente y discente, se comparte el planteamiento de Sidorkin (2007; citado por Mínguez & Vallejos, 2013), quien sostiene: <<lo que importan no es lo que los maestros hacen con los estudiantes, sino qué tipo de relaciones construyen con ellos y entre ellos>>.

Empero, esta perspectiva renovadora encuentra enormes resistencias que es preciso identificar, las cuales provienen esencialmente de los pragmatismos dominantes y de una cultura escolar y docente que se encuentra muy arraigada e incluso naturalizada, resultando por ello, muy compleja someterla al tamiz de la discusión y problematización, convirtiendo así en un impedimento para aventurarse por caminos y formas nuevas con el propósito de hacerlas cosas de otra manera.

En este contexto, Leris & Sein-Echaluce (2011) afirman que:

Tradicionalmente la eficacia de la actividad del profesorado se mide por las tasas de éxito y de rendimiento, es decir, prima únicamente el grupo, no los logros de cada estudiante como sujeto. A ello se añade que las prácticas educativas habituales piden un ritmo uniforme de aprendizaje al grupo de estudiantes: romper esa inercia es imprescindible. Asimismo, otra amenaza que ha salido a la luz es la complejidad de los diseños de instrucción, pues es necesario establecer hitos en el proceso de aprendizaje, diseñar diferentes itinerarios, diversificar los recursos y las actividades, etc. (p.124).

Pero más grave todavía, son las rutas paralelas por las cuales transitan por una parte la escuela y por otra, la vida cotidiana y concreta de los sujetos que participan en ella. Desde esta perspectiva, son instancias que no se encuentran, que carecen de puntos de encuentro y convergencia, en razón que tal como lo exponen Ovejero & Pastor (2001):

La escuela lo primero que hace es individualizar. Así, la figura del pupitre individual se convierte en una potente metáfora física de la individualidad resultante de la educación escolar. El maestro está construyendo en todo momento la individualidad: mediante el uso de exámenes y expedientes individuales, premiando a los chivatos, incitando a la competencia individual, donde los menos aptos fracasan haciendo pasar ese fracaso escolar como un fracaso personal del alumno individual.

Se está así frente a una sociedad individualizada formada por individuos dóciles y sumisos a la autoridad ya que el individuo es útil e inocuo políticamente: útil económicamente, pues es extraordinariamente productivo para la economía capitalista e inocua, ya que su participación política en las decisiones importantes de la sociedad es prácticamente testimonial. De aquí el temor a que los sujetos se reúnan o asocien. Y es que el sistema sociopolítico y económico, solo es posible mantenerlo a través de la sumisión, es decir, que toda desviación o diferencia de la normalidad política, económica, social o moral será silenciada y sancionada, reprimida y excluida. El niño ha de crecer normal y no torcido. Y es que la diferencia amenaza la homogeneidad y la estabilidad del orden establecido. Al final, la homogeneidad oficial de la escuela acabará imponiéndose frente a la heterogeneidad de la vida real (pp.103-105). (Los subrayados son nuestros).

Desde esta aseveración, se confirma lo expuesto precedentemente (cuando en el capítulo respectivo se problematiza el rol de la escuela como instancia de preparación para la vida social), en orden a que con el fin de conseguir la uniformidad y encorvada sobre sí misma, ella - la escuela - no está cumpliendo sus funciones primordiales, en virtud que no sólo está ahogando las diferencias inherentes de los sujetos, sino además, aprisionada y sirviente de la mantención de los modelos políticos y económicos dominantes, se muestra incapaz tanto (por su propia estructura) de propender hacia los aprendizajes que exigen la convivencia con las otredades (invisibilizando de este modo, su <<función civilizatoria>>), como para constituirse en un verdadero órgano que promueva el espíritu crítico, que despierte así del aletargamiento a las nuevas generaciones y desde aquí, colaborar en los procesos toma de conciencia que permitan la transformación y superación de estructuras injustas que afectan y lesionan la dignidad de miles de hombres y mujeres. Pero no sólo esto: la escuela además, en su afán por privilegiar esta homogeneidad, pierde el centro de su esencia, cual es, servir al estudiante y en

consecuencia, siendo un óbice para una educación auténticamente integral que en cuanto tal, abarque los aspectos cognitivos, morales y afectivos del alumno en crecimiento.

En resumen, en pos de conseguir la homogeneidad y por oposición el rechazo a desplegar esfuerzos orientados hacia la personalización, lo cual no es sino el reconocimiento de una verdad incontestable, a saber, el carácter inmanente y constitutivo de las diferencias entre los seres humanos, la escuela (y dentro de ella, las prácticas que los docentes despliegan y aplican en el aula) desvirtúa la razón de su existencia, el motivo que le otorga soporte y sentido a su quehacer y a sus esfuerzos: el foco en el discente y la exigencia de una educación integral, en relación consigo mismo y con la sociedad en la que está inmerso, dado que:

Adquirir nuevos conocimientos y competencias nos hace ser mejores personas. La educación es una experiencia hermosa y liberadora que permite progresar en la vida y vivir nuevas experiencias, lo que a su vez reporta más felicidad, más seguridad y más oportunidades. Además la educación, no sólo nos permite conocer más, sino también, conocernos mejor (UNESCO, 2017, p.4).

No obstante, y pese al salto cualitativo que esta personalización encierra, es preciso reconocer y advertir acerca de sus límites, los cuales armonizan con los objetivos y las características que identifican al profesor pastor.

Si bien la personalización implica <<tomar en serio>> al estudiante, atendiendo y dando una respuesta a sus necesidades e intereses, ello no puede significar de ningún modo, que el maestro se desligue de las enormes obligaciones que se originan y competen, en tanto adulto responsable del proceso educativo del niño o adolescente, en virtud que es preciso no descuidar <<aquellos aprendizajes necesarios para que ellos se desenvuelvan y lleguen a ser ciudadanas y ciudadanos en el sentido pleno del término>> (Coll, 2016, p.73).

Asimismo, es menester subrayar la imperiosa necesidad de establecer una base común de contenidos y conocimientos, entre todos y cada uno de los miembros del grupo curso, con el propósito que haya un sustento compartido que como tal, impida que un estudiante se quede rezagado y no logre participar de las conversaciones y discusiones que pudieren producirse en el aula, al momento que el maestro presente un determinado contenido o temática, superando de este modo, las desigualdades que los estudiantes pudieran cargar a partir de sus contextos sociales, culturales, económicos de origen y así evitar que <<la educación escolar acabe operando de hecho, como un amplificador de las desigualdades en lugar de hacerlo como un instrumento para fortalecer y ampliar la equidad>> (ídem).

Así, y en medio de modelos educativos tecnocráticos, que como tales privilegian la eficiencia y la objetividad distante, 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, p.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 ineluctable enmendar la ruta. Al final, no sea que los medios, acaben (o hayan acabado) por transformarse en fines.

De manera sintética, se exhiben en las siguientes figuras, las principales convergencias y diferencias entre los enfoques del maestro tutor que se lleva a cabo principalmente en Argentina, y el concepto de profesor pastor que se postula en esta tesis.

Tabla número 29: resumen con las convergencias entre las categorías docentes de tutor y pastor.

- Tanto el profesor tutor como el pastor, demandan para el acompañamiento educativo 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 ambos hay una intención clara por avanzar en la personalización de los aprendizajes.

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

- 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.

Tabla número 30: resumen con las divergencias entre las categorías docentes de tutor y pastor.

Profesor tutor	Profesor pastor
- El acompañamiento educativo es sólo para aquellos discentes que atraviesan por situaciones económicas, sociales y académicas complejas.	- El acompañamiento educativo 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 pedagógico 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 medio por excelencia para desarrollar el acompañamiento educativo.
- <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 pedagógico 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.

4.2. La hegemonía del espacio áulico como señal de identidad

Tal como se colige en el capítulo correspondiente, el acompañamiento educativo a los escolares, resulta esencial para que éstos alcancen el referido aprendizaje integral, que constituye uno de los objetivos esenciales que persigue la educación.

Dentro de este acompañamiento pedagógico, la conformación de un clima áulico enriquecedor y positivo - el cual aunque inasible - ocupa un lugar central con miras a favorecer (o entorpecer, si éste es pobre y negativo) tanto en los procesos de enseñanza - aprendizaje, como en <<las dinámicas de interacción social>> (Duarte, 2003, p.99), cuidando de modo especial el <<espacio afectivo, el cual comprende al alcance emocional entre una persona y otra u otras, lo cual implica la existencia de una carga emocional que puede tener dos polos:

cordialidad y hostilidad>> (Ruiz, 1994, p.93). Este espacio afectivo que se crea y construye entre docente y discente al interior del aula, resulta igualmente nuclear, en la medida que se constituye en una fuente de aprendizajes en el terreno emocional y social⁸³.

Asimismo, en las propias prácticas pedagógicas, es posible encontrar no sólo factores de índole intelectual, sino también, emergen en toda su potencia y complejidad toda clase de emociones y afectos, los cuales no es posible desdeñar dentro de la actividad docente ya que <<la historia afectiva de las personas, con los demás y consigo mismas, explica buena parte de sus comportamientos>> (Marchesi, 2006, p.65).

Lo mismo ocurre con los educandos, quienes a la luz de sus <<trayectorias escolares>> (por tanto, en conexión directa con la personalización de sus aprendizajes), es decir la experiencia literalmente <<vivida>> en la escuela, que como toda experiencia es <<única, singular e irrepetible>> (Mancovsky, 2017, p.761) y por tanto, no igualable a ninguna otra, incorpora y se nutre de factores que proceden del campo emocional-afectivo y en paralelo, procesos y lógicas que se originan en el campo intelectual. Esta radical imposibilidad de que una experiencia sea igual a otra, se explica porque:

La experiencia es “eso que me pasa”, no eso que pasa, sino eso “que *me* pasa” y *me* ha pasado, destacando que siempre el lugar de la experiencia soy yo mismo y por ello la experiencia es siempre subjetiva dejando así siempre una huella, un rastro, una herida (Larrosa, 2009, pp.14-16).

Corroborando lo anterior, Casassus (2003b), plantea que la convergencia de todos estos aspectos son constitutivos de lo que él llama <<el momento del aprendizaje>>, el cual es un compendio de muchas cosas:

Por una parte, está todo lo que el estudiante lleva consigo: sus capacidades, conocimientos y estados anímicos. Por otra, está lo que trae el profesor: sus

⁸³ Dentro del contexto de cambios y aseguramiento de la calidad de la educación que reciben los escolares chilenos, la ley nº 20.529 crea en el año 2011, la Agencia de Calidad de la Educación. Con el fin de avanzar hacia una educación más equilibrada (puesto que las mediciones de los contenidos cognitivos ya son evaluados a través de una batería de instrumentos estandarizados) y como una forma de demostrar la importancia de estos elementos afectivos y socioemocionales, la Agencia (2018b) ha implementado una serie de evaluaciones e indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), los cuales entregan información relacionada con el desarrollo integral de los estudiantes de un establecimiento. Estos se miden a partir de los Cuestionarios de Contexto y Calidad Educativa y <<proporcionan a los colegios información relevante en áreas consideradas clave para entender la calidad de un proceso educativo, tales como autoestima académica y motivación escolar, participación y formación ciudadana, hábitos de vida saludable y clima de convivencia escolar>> (Agencia Nacional de Calidad de la Educación, 2018b, p.10).

capacidades, conocimientos, estados de ánimo, pero también, su pedagogía, pensamientos, su manera de ver a los estudiantes, como también las condiciones en las cuales se desempeña. Este “momento del aprendizaje” se produce en cada niña y en cada niño cuando ellos se enfrentan con nuevos conocimientos. Esto ocurre en dos tiempos: el primero, es el de su apertura persona, - corporal, emotiva y mental - a algo nuevo. El segundo, es el de la incorporación de lo nuevo a su manera particular de vivir su vida (p.18).

En otros términos, por su propio carácter humano, en la convivencia y las dinámicas que se crean día a día en las comunidades escolares, conviven componentes racionales y afectivos (no siempre en una relación armoniosa) y todos ellos influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes.

Como se afirma, todo este impacto y la incidencia de los elementos emocionales en la tarea educativa, sobre los cuales <<parece fuera de toda duda que influyen decisivamente>> (Leris & Sein-Echaluce, 2011, p.130) - en tanto <<herramientas que permiten que el estudiante se sienta valorado, querido y significativamente importante y desde aquí gatillando su motivación por aprender>> (Ponce, 2012, p.49) - son cuestiones bien documentadas por numerosa evidencia empírica (Aruja & Blanch, 2004; Witt, Wheelless & Allen 2004, citados por Moreno, Mujica, Cuevas, Nova & Bravo, 2011; Casassus, 2003; Teruel 2000, citados 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, encuentros y desencuentros, 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 (Fernández, 1990b; González & González, 2000).

Este concepto de <<experiencia educativa>>, no sólo remite <<a lo vivido>>, sino que tal experiencia exige - para su plena constitución en tanto tal - una instancia reservada para su evaluación. En palabras de Quintas (2016): la experiencia porta en sí <<momentos de reflexión de manera que dichas vivencias se conviertan en experiencias>> (p.293) con el objetivo que estas últimas se transformen en saberes, en condición de posibilidad para aprender algo. En último término, que sean terreno fértil para pensar (Contreras & Pérez de Lara, 2010). Por ello es tan necesario, tomar distancia de aquellas corrientes educativas que entienden esta tarea como pura facticidad, y por el contrario, es menester otorgar tiempos y espacios que permitan revisar y evaluar lo realizado, tal como se expone en la sección correspondiente sobre “metodología”.

Por lo anterior, en la medida que los profesores logren un adecuado clima afectivo en el aula⁸⁴ (con todas las repercusiones que ello entraña, tal como se ha insinuado anteriormente); esto es, un ambiente de tranquilidad, relajación y confianza mutua y personal, sus estudiantes aprenderán más y mejor (Namo de Mello, 2005; 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 socioafectivo que se genera en el aula (Molina & Pérez, 2006, p.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 indisolubles 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.

A pesar de todos los argumentos presentados, todos estos factores emocionales son escasamente considerados o directamente ignorados, durante los distintos momentos y etapas formativas que reciben los maestros (inicial o permanente) y por ende, no cuentan con los recursos económicos ni materiales para su desarrollo.

Incluso, tomando como base la investigación de Ritacco & Amores (2011) (citada por Manota & Melendro, 2016), se puede considerar que la tarea relacional debe anteceder a la

⁸⁴ En la misma dirección Abajo (1996), plantea que pese a toda la importancia de los factores incidentes e integrantes de los procesos de enseñanza, sin lugar a dudas el aprendizaje de los niños se sostiene en la comunicación y en la relación interpersonal, que es sobre todo afectividad, constituyéndose en el verdadero pilar del aprendizaje que tiñe y renombra todos los demás elementos.

enseñanza de conocimientos, con el fin de promover la creación de vínculos personales como elemento de mejora del clima de aula.

Casassus (2008), por su parte, da un paso más, llegando al extremo de identificar los conceptos ambientes de aula con <<clima emocional del aula>>. Para este autor:

Quando se habla de clima de aula no se hace referencia a las usuales caracterizaciones del clima producto de indicadores materiales, tales como textos, mobiliario, edificios o número de profesores. Se trata de algo más sutil e inmaterial: el clima emocional del aula (p.90). (El subrayado es nuestro).

Atender y otorgar la prominencia requerida a los elementos emocionales que concurren a cada momento en la realidad áulica, se constituye en un imperativo, dadas sus repercusiones e incidencias en los procesos formativos de los estudiantes, por sus propios fines.

Tabla número 31: objetivos de los factores emocionales y sus implicancias en el trabajo de aula.

- Son instrumentos de poder (objetivo social): los factores emocionales son la vía más directa y efectiva para conseguir cambios benéficos de pensamiento, sentimientos, actitudes y comportamientos entre el alumnado.	- Facilitan la consecución de logros (objetivo instrumental): por encima de la brillantez académica, competencias tales como la perseverancia, resiliencia, o el autocontrol están a la base de cualquier logro académico o personal.
- Son vehículos que aluden a la satisfacción (objetivo afectivo): las relaciones constructivas y seguras, basadas en la aceptación mutua y el respeto sirven para aumentar la sensación de bienestar.	- Sirven para adaptarse al contexto: las emociones están ligadas a la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes. Las emociones positivas aumentan las posibilidades de adaptación; las negativas, las merman, pues nublan los recursos racionales.
- Tienen valor protector (objetivo preventivo): sirven para proteger la autoestima y el equilibrio emocional, generando efectos saludables que permiten hacer enfrentar conflictos.	

Fuente: elaboración propia en base a Vaello, 2009, p.29.

Profundizando acerca de tal <<tarea relacional>>, es conveniente un ámbito que se ha descuidado (o bien porque es muy obvio y acerca de ello poco se analiza y discute o quizás, porque los apuros se han convertido en fuente de distracción), a saber, que el proceso enseñanza-aprendizaje que se despliega en las escuelas (al final como todo aprendizaje) es ante todo, una <<relación humana>>.

Sin embargo, este cariz esencial, progresivamente se ha ido devaluando y subordinando, al ser considerado sólo como un medio para que los estudiantes alcancen determinados conocimientos, valores y comportamientos, lo cual constituye el servicio distintivo que prestan las escuelas (Onetto, 2003). Empero, resulta irredaragüible que toda relación humana se ve afectada (positiva o negativamente) por el concurso de factores psicológicos, éticos, afectivo-emocionales y simplemente excluirlos o devaluarlos, puede hacer imposible la tarea de enseñar y aprender.

Por lo anterior, es preciso examinar y asociar con la temática del ambiente que se crea al interior del aula (ese ambiente ciertamente influido por la infraestructura física, pero jamás agotado en ella, nunca neutro, que sin embargo <<se respira>>), dentro del cual todos los actores involucrados tienen responsabilidad y por eso, juegan un papel irremplazable y además, tiene variadas implicancias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, el ambiente o clima de aula está compuesto por <<elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, humanos, biológicos, químicos, históricos, que están interrelacionados entre sí y que favorecen o dificultan la interacción, las relaciones, la identidad, el sentido de pertenencia y acogimiento>> (Castro & Morales, 2015, p.3).

Igualmente, Chaparro (1995), expone que el ambiente <<involucra las acciones, experiencias y vivencias para cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socioafectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos de toda propuesta educativa>> (p.2).

En el mismo sentido, Rodríguez-Mantilla & Ruiz (2019), plantean que el clima de aula <<corresponde a la calidad de las interacciones interpersonales experimentadas y percibidas por los sujetos de la institución escolar>> (p.233).

Al reflexionar en torno a las implicancias de <<esta atmósfera>>, la escuela no se concibe únicamente a partir de las expectativas, exigencias y tareas de la sociedad, sino además (y sobre todo) de las propias esperanzas que las personas confían que pueden o no realizar en ella (Onetto, 2003). Esta atmósfera se conoce y denomina como <<clima de aula>>, la cual está

conformada por tres variables: las interacciones (y el tipo de vínculo) que se produzcan entre los alumnos; entre éstos y el profesor y el clima que emerge de esta doble relación (Ascorra, Arias & Graff, 2003; Casassus, 2008). Para efectos de este trabajo, se analizará el tipo de relación (y la posterior construcción de un vínculo o lazo) entre docente y discentes.

4.3. Construyendo el concepto

En términos de evolución histórica, el concepto <<clima de aula>>, hunde sus raíces en el término <<clima organizacional>>, que se ubica dentro de los esfuerzos de la psicología social que, tomando elementos de la teoría general de sistemas, apunta a comprender - desde finales de la década de los '60 - las conductas de las personas dentro de los contextos de las organizaciones laborales (Mena & Valdés, 2008), abriendo una oportunidad para analizar otros fenómenos sociales desde una perspectiva global e integradora (Rodríguez, 2004).

El concepto <<clima>> remite a variados elementos inherentes a una organización. Se trata de un término que <<engloba distintos aspectos de ésta, tales como el poder, liderazgo, conflicto o la comunicación>> (Rodríguez, 2004, p.146). De forma específica, <<el clima organizacional>> este autor lo entiende como:

Las percepciones compartidas por los miembros de una entidad respecto al trabajo, al ambiente físico en el que éste se da, las relaciones interpersonales, que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan dicho trabajo (p.147).

En cuanto al clima de aula en los centros escolares, pese a la multiplicidad de definiciones que es posible encontrar en la literatura, todas estas concuerdan en subrayar factores de índole subjetivos. Ello no es sorprendente, por cuanto esto denota a los sujetos que están incorporados, experimentando todas las evoluciones y retrocesos en las dinámicas e interacciones que se desarrollan día a día al interior de los centros escolares y concretamente, en las salas de clases. Es así como Cere (1993), plantea que el clima de aula es:

El conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso en constante cambio, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de los distintos procesos educativos (p.30).

De manera mucho más acotada y breve, Arón & Milicic (1999) lo entienden como la percepción que tienen los miembros de la institución escolar, respecto del ambiente en el cual se desarrollan sus actividades cotidianas.

En el mismo sentido, Cornejo & Redondo (2001), en su investigación acerca de la percepción del clima escolar en estudiantes adolescentes en liceos municipales y particulares subvencionados de Santiago de Chile, sostienen que el clima de aula corresponde a la apreciación <<que tienen los actores educativos respecto de las relaciones interpersonales que establecen en la institución escolar y el “marco” en el cual estas relaciones se establecen>> (p.6), donde precisamente este factor relacional resulta gravitante e indispensable para evaluar la calidad del clima en cuestión, ya que como lo expone Marchena (2005): <<el clima es una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase>> (p.198).

Por su parte, Schulz, Fraillon, Ainley, Losito & Kerr (2008), lo plantean en su texto en los siguientes términos:

Se refiere a las impresiones, creencias y expectativas que tienen los miembros de la comunidad escolar con respecto a su centro educativo como un entorno de aprendizaje, su comportamiento asociado y los símbolos e instituciones que representan las expresiones de patrones de comportamiento (Homana, Barber & Toney-Purta, (2005); citados por Schulz, Fraillon, Ainley, Losito & Kerr (2008, p.40).

Sobre la base de esta concatenación entre subjetividad y percepción, por tanto con características y sensaciones personales, se concluye que no es posible asistir a una única representación y valoración del clima de aula. Más todavía: no sólo éste carece de un sentido homogéneo, sino que se encuentra en un estado permanente de metamorfosis, incidiendo en su constitución un abanico de factores, muchos de ellos contrapuestos unos con otros. Al final, son los integrantes de los centros educativos, los responsables de dar un significado particular - de acuerdo a su la propia experiencia vivida (introduciéndose así en la <<trayectoria escolar>> que dibuja cada estudiante a lo largo de su paso por el centro) - a todas esas impresiones, creencias y anhelos, las cuales a su vez, forman el contexto donde ocurren y se desarrollan las relaciones interpersonales (Moreno, Díaz, Cuevas, Nova & Bravo, 2011).

Reforzando el aspecto subjetivo y la importancia de la relación pedagógica que se construye entre docente y discente, Rangel (2000), explica que el clima del aula <<hace referencia a las relaciones que se producen dentro del aula en la situación de enseñanza-

aprendizaje donde la interacción educador/a-alumno/a constituye un núcleo esencial>> (citada por Pacheco, 2013, p.46).

Destacando este aspecto relacional, el Informe TALIS (2014), también contribuye en la definición de la noción de <<clima>>, enfatizando de paso los beneficios que conlleva un ambiente definido como <<bueno>>:

Un buen clima escolar propicia entornos que favorecen tanto el trabajo de los docentes como el aprendizaje de los estudiantes, influyendo positivamente en el rendimiento tanto de unos como de otros. El clima escolar resulta determinante en la calidad de vida del centro educativo e incluye cuestiones relacionadas con la seguridad de las personas (acoso o abuso verbal o físico a profesores o estudiantes); llegar con retraso al centro o absentismo de profesores o estudiantes; comportamientos delictivos (vandalismo, tenencia o uso de drogas y alcohol); y discriminación de cualquier tipo. Además, el clima escolar incluye la cultura general del centro educativo en cuanto a la calidad de las relaciones entre los profesores, entre los estudiantes y entre profesores y estudiantes, y los niveles de cooperación, respeto e intercambio presentes en el centro (p.38).

A modo de epítome de lo expuesto, Arón & Milicic (2000) sostienen que <<para que el paso por el colegio sea una experiencia emocionalmente positiva, que pueda ser recordada con cariño posteriormente, depende del ambiente que logren crear los profesores y alumnos en el contexto escolar>> (p.454).

No obstante esta complejidad, que a la vez es fuente de riqueza dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es perentorio asumir todo el conjunto de relaciones e interacciones que se producen en su seno y por ello mismo, de ninguna manera puede mantenerse estático, sino por el contrario, se caracteriza por su dinamicidad. En tal sentido, De Vargas (2006) define el proceso de enseñanza-aprendizaje como:

Un sistema de relaciones entre individuos condicionados y sus entornos o contextos más próximos, organizados culturalmente, entendiendo por entorno o contexto, el escenario que rodea aquella actividad, pero que a la vez se entreteje en ella, porque sólo desde él tienen sentido las metas de los individuos y los instrumentos que se manejan para alcanzarlas. Por ello es posible sostener que el conocimiento es esencialmente un proceso “situado”, es decir, parte y producto de la actividad, del contexto y la cultura en la cual se desarrolla y utiliza (p.4).

Toda esta importancia acerca del clima de aula y sus repercusiones e implicancias como facilitadores u óbices en las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes, son una cuestión bien destacada, tal como lo detalla el Informe TALIS, (2009), que sostiene:

El ambiente del aula ha demostrado afectar no solo a los resultados y logros de los estudiantes, sino que representa un asunto destacado de la política educativa en numerosos países y regiones. La conducta de los alumnos en las aulas y la creación de un entorno de aprendizaje seguro y productivo, son consideradas como factores muy importantes en muchos centros (p.5).

Toda esta dimensión contextual en la cual surgen y se desenvuelven los procesos de enseñanza-aprendizaje, es otro de los divorcios caracterizan a la escuela tradicional, dada su displicencia y abstracción sobre la cual pretende desarrollar su actividad pedagógica.

Como un modo de hacer frente a esta apatía, los teóricos de la cognición - basándose <<en los escritos de Vygotsky (1986, 1988); Leontiev (1978); Luria (1987) y más recientemente, Rogoff (1993); Lave (1997); Bereiter (1997); Engestrom & Cole (1997) y Wenger (2001), por citar a algunos>> (Díaz, 2003, p.2) - han relevado la importancia del ambiente, reconociendo su carácter <<situado>>, es decir, <<que es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en el que se desarrolla y utiliza>> (idem). De esta forma, uno de los elementos elementos insustituibles para <<enseñar mejor son: conocer a los alumnos, mantener su interés y curiosidad intelectual, así como tener en cuentas las características del contexto o comunidad en la que se inserta la escuela (Alliaud & Vezub, 2012; citados por Alliaud, 2017, p.66). (Los subrayados son nuestros).

4.4. El clima de aula en el modelo educativo chileno: su negación ante el imperio de la tecnocracia

La importancia que desempeña el clima dentro de la sala de clases, se fundamenta también por su incidencia en los propios procesos de aprendizaje, por cuanto <<se sabe que éste se construye principalmente en los espacios intersubjetivos, es decir, en el marco de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto del aprendizaje>> (Cornejo & Redondo, 2001, p.12).

Ahora bien, la temática de las emociones y consiguientemente, cómo ellas repercuten en el clima de aula, no sólo inciden en el desempeño de los estudiantes, sino además, tienen directas consecuencias en los propios profesores, en la medida que ello <<podría significar una menor capacidad para generar procesos de aprendizaje profundos en el alumnado>> (Zúñiga &

Jara, 2018, p.172). Por tanto, un manejo inadecuado y acumulativo de tales emociones, sumado a altos niveles de presiones, demandas provenientes de diversos ámbitos (familiares, estatales, obtención de altos puntajes en las pruebas estandarizadas, preocupaciones personales, etcétera) y presiones económicas, teniendo presente que <<en muchos países el 70% del profesorado vive por debajo del umbral de la pobreza, lo que significa que para sobrevivir deben trabajar en diversos lugares o en varios turnos escolares>> (Imbernón, 2017, p.36). Además, deben cumplir extensas jornadas de trabajo, que en el caso latinoamericano promedian los <<180 días y 800 horas al año (Martinic, 2015), mientras que en Europa y Estados Unidos el promedio es cercano a las 840 horas al año, y en el Sudeste Asiático se aproxima a 900 horas (Tenti, 2010)>> (Rubio, Cuadra, Oyanedel, Castro & González, 2019, p.103), pueden derivar en cuadros agudos de:

Estrés laboral, que es una respuesta emocional, fisiológica y conductual, potencialmente patógena, que influye en la actividad laboral de los docentes, y en su resultado psicológico, puede desembocar - en un grado extremo - en un estrés laboral crónico que se conoce como el síndrome de Burnout o "trabajador quemado" (Zúñiga & Pizarro, 2018, p.172).

Uno de los colectivos más propensos a sufrir este síndrome, es precisamente el profesorado, tal como lo reconocen numerosos autores e investigaciones, precisamente por el papel nuclear que ocupan las emociones, tal como lo plantean Mérida & Extremera (2017):

La docencia es uno de los contextos laborales más estresantes y con una mayor tendencia a la afectación psicológica sobre sus profesionales (Gold & Roth, 1993; Johnson, Cooper, Cartwright, Donald, Taylor & Millet, 2005), pues se trata de un entorno laboral que por sus condiciones demanda al profesorado el afrontamiento de situaciones complejas y una alta implicación emocional (Brotheridge y Grandey, 2002; Martínez, Grau & Salanova, 2002). (p.372). (El subrayado no se encuentra en el texto original).

En el mismo sentido, Bernal & Donoso (2013), afirman que:

Las altas exigencias profesionales al mismo tiempo que la falta de recursos para afrontarlas, así como una serie de obstáculos que abarca desde aspectos relacionados con la propia vida cotidiana de las instituciones educativas hasta cuestiones vinculadas a la imagen social del profesorado y a los nuevos contextos sociales, tiene como consecuencia la aparición del malestar docente. Este malestar parece tener un componente emocional central (p.265).

El descuido por las emociones y el autocuidado de los docentes, que en un punto límite puede terminar en este <<síndrome de estar quemado>> no es una cuestión menor o limitada a algunos países y consecuentemente, a algunos sistemas educativos, sino por el contrario, algunas investigaciones realizadas a profesores españoles, concluyen que:

El nivel de afectación se sitúa entre el 41% (Cordeiro, 2001) y el 48,9% (Ayuso & Guillén, 2008). Incluso algunos autores arrojan más datos sobre esta problemática y señalan que el estrés laboral origina cerca del 50% de las bajas en la Unión Europea (Guerrero & Rubio, 2005) (Mérida & Extremera, 2017, p.373).

Corroborando lo anterior, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2016), reconoce que:

En la región de Asia y el Pacífico, según la Encuesta sobre el Estrés y el Bienestar Docente de 2014 en Australia, reveló que casi la mitad de los encuestados citaron las exigencias del trabajo (48%) como el principal obstáculo para llevar un estilo de vida saludable.

En Japón, la Encuesta sobre la Realidad Laboral Docente que el 32.4% de los profesores indicaron haber sufrido un grave cuadro de ansiedad, preocupación y estrés durante el año anterior.

En la primera Encuesta Coreana sobre las Condiciones de Trabajo Docente realizada en la República de Corea (2006), concluyó que el estrés relacionado con el trabajo afectó al 18.4% de los hombres y al 15.1% de las mujeres, y estuvo relacionado en gran medida por los horarios y las exigencias del trabajo (p.9).

En adición a lo aserto, es decir, considerar el tema de las emociones como una herramienta eficaz para combatir el agotamiento entre los docentes, la ocupación por esta temática ofrece repercusiones incontestables, para maestros y alumnos, tal como lo expresa Torres (2018):

En el caso de los profesores, se encuentran el cambio de actitudes por parte de éstos, asociadas a un mayor interés por los aspectos afectivos de los estudiantes, un aumento de la motivación para realizar las actividades propuestas en el programa de estudios. Asimismo, el alumno que se siente más escuchado y comprendido tiende a ser más participativo, incluido si éste es tímido. Por otra parte, aumenta la tolerancia a la frustración y se reducen los conflictos interpersonales, propiciando el diálogo y se reduce el estrés psicosocial en los estudiantes (Muñoz de Morales & Bisquerra, 2006, p.17).

Aunado al punto precedente, el desarrollo de actividades de toma de consciencia corporal y emocional incide en una ampliación de la percepción que el profesor tiene de sí mismo, mayores competencias tanto intrapersonales como interpersonales y mejor perspectiva del entorno, aplicables en el aula de clase (Rodríguez, Caja, Gracia, Velasco & Terrón, 2013). De manera indirecta, el entrenamiento de los profesores en habilidades socioemocionales demuestra un aumento de la autoestima en los alumnos (Marchant, Milicic & Alamos 2015), lo que manifiesta que el docente, además de su labor a nivel cognoscitivo, tiene una incidencia en la vida social y afectiva de sus estudiantes.

En consonancia con lo anterior, un docente con suficientes habilidades socioemocionales mostrará mayor empatía hacia sus alumnos y será más capaz de reconocer la naturaleza afectiva y la información que recibe y sostendrá una mejor relación con los estudiantes (Ellouz & Hachana, 2016). De forma general, <<los docentes con mayores recursos socioemocionales pueden hacer frente al estrés de manera más constructiva, lo que conlleva a una sintomatología asociada al síndrome de burnout>> (Dalagasperina & Kieling, 2014; Ilaja, 2014; Saltijeral & Ramos, 2015) (pp.17-18). (El subrayado es nuestro).

Sumado a lo ya expuesto, el propio concepto de aprendizaje, también experimenta profundos cambios procesuales, fundamentalmente por el modo de comprender la noción de autoridad del maestro y por las transformaciones en las dinámicas y en las formas de aprender de los estudiantes (tal como se explica en la sección “contextualización” de este trabajo), no debiendo limitarse únicamente la dimensión cognitiva, (que innegablemente es muy relevante, pero insuficiente), sino que, desde la perspectiva de integridad a la cual aspira la acción educativa, se hace preciso también:

Alfabetizar en las emociones, las habilidades sociales, la toma de decisiones, el manejo de relaciones y en definitiva, en los problemas que afectan de verdad a nuestra vida, que pocas veces son las raíces cuadradas (aunque esto también sea necesario aprenderlo). Conocerse a uno mismo, es seguramente la tarea más importante de la vida: vale la pena, pues, que nos empiecen a enseñar cómo conseguirlo en la escuela, donde tantas cosas aprendemos (Feixas, 1999, pp.14-15).

En este sentido, el autoconocimiento y la construcción de relaciones interpersonales se instalan como elementos que no pueden ser desatendidos, puesto que las experiencias vividas, especialmente durante las primeras décadas de vida, <<condicionan profundamente el proceso evolutivo y madurativo del niño y el adolescente, así como sus visiones, actitudes y relaciones sociales>> (Macías, Santamaría, Zavala, Ayoví & Pincay, 2016, p.128).

Sin embargo, pese a toda esta evidencia en lo referido a la relevancia que juegan las emociones dentro de los procesos de aprendizaje e innegablemente entre los docentes y los estudiantes, la escuela - en su concepción clásica - ha adoptado el paradigma de occidente, derivando en lo que Morin (1996) denomina la <<inteligencia ciega>>, que se funda en:

Los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye lo que llamo el <<paradigma de simplificación>>. Descartes formuló ese paradigma maestro de Occidente, desarticulando al sujeto pensante (ego cogitans) y a la cosa extensa (res extensa), es decir filosofía y ciencia, y postulando como principio de verdad a las ideas «claras y distintas», es decir, al pensamiento disyuntor mismo.

La única manera de remediar esta disyunción fue a través de otra simplificación: la reducción de lo complejo a lo simple (reducción de lo biológico a lo físico, de lo humano a lo biológico). Una hiperespecialización habría aún de desgarrar y fragmentar el tejido complejo de las realidades, para hacer creer que el corte arbitrario operado sobre lo real era lo real mismo (pp.29-30).

Una de las consecuencias visibles de esta separación en el campo educativo fue el dominio prioritario o casi exclusivo de una comprensión acerca de la escuela, regida por el <<cultivo de la razón, identificando insistentemente actividad mental con procesos cognitivos>> (Ortega, 2016, p.252), favoreciendo así, la enseñanza y la transmisión de los conocimientos académicos, viéndose desvalorizadas y desde aquí <<olvidadas por el sistema educativo>> (Teruel, 2000, p.143) por el hecho de ser consideradas <<de segundo orden>> (Mínguez, Romero & Pedreño, 2016, p.175) o - lo que es igual - <<como algo secundario>> (Restrepo, 1995, p.29).

Todo este campo relativo a las competencias sociales y emocionales del estudiantado y su bienestar personal y comunitario, son consideradas como irracionales - en medio de una arquetipo de razón que aspira a ser universal, instrumental y objetivo - constituyéndose por ello en una institución deliberada y fundamentalmente racionalista y anti-emocional (Casassus, 2008; Molina & Pérez, 2006; Ponce 2012 y Reimers, 2009) <<que desecha lo emocional por considerarlo un obstáculo para el pensar correcto y el buen vivir>> (Trujillo, 2008, p.15) y de esta forma, propendiendo hacia un modelo <<mecanicista y privado del componente pasional y volitivo de la educación>> (Mínguez & Hernández, 2013, p.200), centrado por lo tanto, en la transmisión del <<saber racionalista e instrumental>> (Duarte, 2003, p.104) que como tal, privilegia la <<capacitación>> de las personas, más que en la <<formación humana>> de las mismas (Maturana & Nisis, 1995), pues <<las disciplinas forman parte de la cabeza y bien pueden transformarse en hábiles manos a través del conocimiento, pero rara vez inundan nuestro

corazón>> (González, 2014, p.64), concordando con las palabras de Ortega y Gasset (1973), quien sostenía que las raíces de la cabeza están en el corazón (citado por Ortega, 2004, p.7).

El mismo Ortega (2004), así lo sintetiza:

Una pedagogía más racional y científica no ha dado paso a una pedagogía con rostro humano y por el contrario, se ha caracterizado por cortar los lazos de comunicación de la escuela con la realidad de su entorno, perpetuando la minoría de edad de los alumnos, generando un autismo en la enseñanza que la incapacita para contribuir a la formación de personas adultas, capaces de insertarse en la sociedad, criticarla y transformarla (pp.6-7).

En la misma dirección, Mínguez & Hernández, (2013), argumentan que:

No es suficiente formar individuos productivos que sean medidos por el beneficio económico y el bienestar material que aportan. Si la formación de la persona solo se limita al dominio de conocimientos científico-técnicos del más alto nivel posible y de las competencias necesarias para su actualización, se corre el riesgo permanente de que el conocimiento, por sí solo, no sirva para mejorar las condiciones de vida humana de los hombres (p.199).

Toda esta marginación que experimenta la temática de las emociones, colisiona directamente con el anhelo de formación integral de los estudiantes que guía al actuar educativo, puesto que en los hechos <<resulta imposible desarrollar plenamente la personalidad de los estudiantes, sin atender a su desarrollo emocional, porque la dimensión emocional es inherente a la personalidad>> (Sala & Abarca, 2001, p.214).

En este marco, la escuela y evidentemente los profesores se alzan como instancias propicias para conocer y educar acerca de la temática de las emociones, considerando la enorme influencia que ejercen por la gran cantidad de horas que, durante su infancia y adolescencia, pasan los estudiantes dentro de este espacio escolar, <<periodos en los que se produce principalmente el desarrollo emocional del niño, y donde el profesor se convierte por ello, en su referente más importante en cuanto actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos>> (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, p.1).

Con esta perspectiva como telón de fondo, se problematiza la noción que predomina actualmente en torno a los fines que persigue la educación, en la medida que todo apunta a <<capacitar>> a los estudiantes, es decir, a ilustrarles acerca de la adquisición de habilidades y destrezas orientadas hacia la acción, viéndose severamente menguada la <<formación humana>>, la cual se orienta hacia el proceso de autoconocimiento que hace de sí la persona y

de sus otredades circundantes, como un medio para avanzar hacia su crecimiento (Maturana & Nisis, 1995). Ambas tienen un carácter complementario, empero, en el modelo educativo chileno la primera se ha impuesto a la segunda.

Lo anterior ha desembocado, de manera inapelable, en una <<fragmentación>> (De Zubiría, 2013, p.11; Escotet, 2012, p.15) del ser humano, es decir, terminando en una mirada parcial, puesto que esta perspectiva, desconoce que <<el pétalo de una rosa, el mojón kilométrico o la mano humana tienen tanta importancia como el amor, el deseo o las leyes de la gravitación>> (Camus, 2017, p.42). Al final de cuentas, esta parcialidad se convierte en causa de una mirada reduccionista acerca de la comprensión y el entendimiento acerca de lo humano, todo lo opuesto al ideal de integralidad al cual aspiran los procesos educativos.

A partir de la aseveración anterior, se puede concluir que ha primado en la escuela una concepción de inteligencia estrecha y limitada⁸⁵, en virtud que:

Se ha entendido la inteligencia como la capacidad para pensar, analizar, o razonar sobre cuestiones abstractas y teóricas, capacidades vinculadas a las propias tareas científicas o de erudición - muchos conocimientos, amplias lecturas, cultura entendida como «saber», no como «saber hacer» - dejando de lado capacidades sin duda «inteligentes», y que forman parte por tanto de la inteligencia, y cuya importancia para la vida de la mayoría de las personas iguala o supera las anteriores: la inteligencia para analizarse a sí mismo, para comprender a los demás, para solucionar problemas, para identificar oportunidades, para controlar las preocupaciones (Gan, 1998, p.17).

Por lo tanto, el privilegio de un área sobre la otra termina afectando el ideal de <<formación integral del estudiante>>, principio de toda actividad educativa y que, de acuerdo al Informe Delors (1996) a la UNESCO, se sostiene sobre cuatro soportes basales:

⁸⁵ Como un modo de hacer frente a esta perspectiva, se ha introducido la categoría de inteligencia emocional, la cual ha sido definido por <<Salovey & Meyer como un subconjunto de inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios así como de los demás, de semejar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. Para estos autores, el coeficiente emocional no lleva una carga genética tan marcada como el cociente intelectual, lo que permite que padres y educadores partan del punto en el que la naturaleza ya no incide para determinar las oportunidades de éxito de un niño>> (Viguer, 1998; citado por Teruel, 2000, p.148).

Tabla número 32: los 4 pilares de la educación, de acuerdo con el Informe Delors.

i) Aprender a conocer: un conocimiento general amplio con posibilidad de profundizar en un pequeño número de materias.	ii) Aprender a hacer: no limitarse a la adquisición de aptitudes para el trabajo, sino también, de las competencias necesarias para trabajar en equipo.
iii) Aprender a ser: desarrollar la propia personalidad y ser capaz de actuar cada vez con más autonomía, juicio y responsabilidad personal.	iv) Aprender a vivir juntos: desarrollando la comprensión del otro y el aprecio por la interdependencia.

Fuente: elaboración y traducción propia en base UNESCO, 2015, p.39.

Como se sigue de lo expuesto, los sistemas educativos tradicionalmente se han concentrado en el primer pilar (ya que lo más importante y donde se aglutinan todos los esfuerzos que despliega el modelo escolar se dirigen a que el alumno <<sepa>> y, tras ello, se aplica los instrumentos necesarios que permitan <<medir>> y <<calificar numeralmente>> tal saber), en tanto que <<aprender a hacer>>, aunque de modo tardío, paulatinamente se ha ido incorporando a las prácticas docentes <<con bastante más ahínco y mayor aceptación que los otros dos>> (Darder & Bach, 2006, p.55).

Pese a esta lenta incorporación, el predominio del <<aprender a conocer>>, lesiona severamente el ideal de integralidad descrito de manera precedente, en virtud que dicha dimensión cognitiva e intelectual dentro de los modelos educativos, ha terminado por desinformar y consecuentemente, inhabilitar a las personas en todo lo referido a los procesos de autoconocimiento y a la convivencia con las otredades (es decir, niños y niñas más inteligentes intra e interpersonalmente), para utilizar la lúcida expresión de Gardner (1994), desde una perspectiva progresivamente responsable, empática y solidaria - en el sentido que <<sepan leer

y comprender los gestos y las expresiones de los demás>>, (De Zubiría, 2013, p.16) - carentes de violencia⁸⁶ y libre de estereotipos y prejuicios⁸⁷.

Por todo lo anterior, <<atender solamente al desarrollo de las capacidades cognitivas, sin desarrollar el carácter, la capacidad práctica de hacer y relacionarse con los demás>> (Reimers, 2009, p.132), se convierte en causa de una educación que termina resultando manca y consecuentemente, ineficaz.

Al final de cuentas, en la escuela se vive una situación anómala y paradójica: de tanto concentrarse e ilustrar acerca de los niveles de conocimiento que ha alcanzado la especie humana, ha ido olvidando qué implica enseñar sobre su humanidad inherente.

Resumiendo lo planteado, se puede concluir con Darder & Bach (2006) que:

Al final, la catalogación positiva de lo intelectual y negativa de lo emocional, establece una dicotomía que desvirtúa el acto educativo y vulnera el objetivo último de la educación. En cierta medida, se comete un fraude cuando se dice que se está educando integralmente a la persona y no se contemplan las emociones o ellas son relegadas a una categoría inferior (p.58).

4.4.1. Clima del centro y del aula: repercusiones en los docentes y en el alumnado

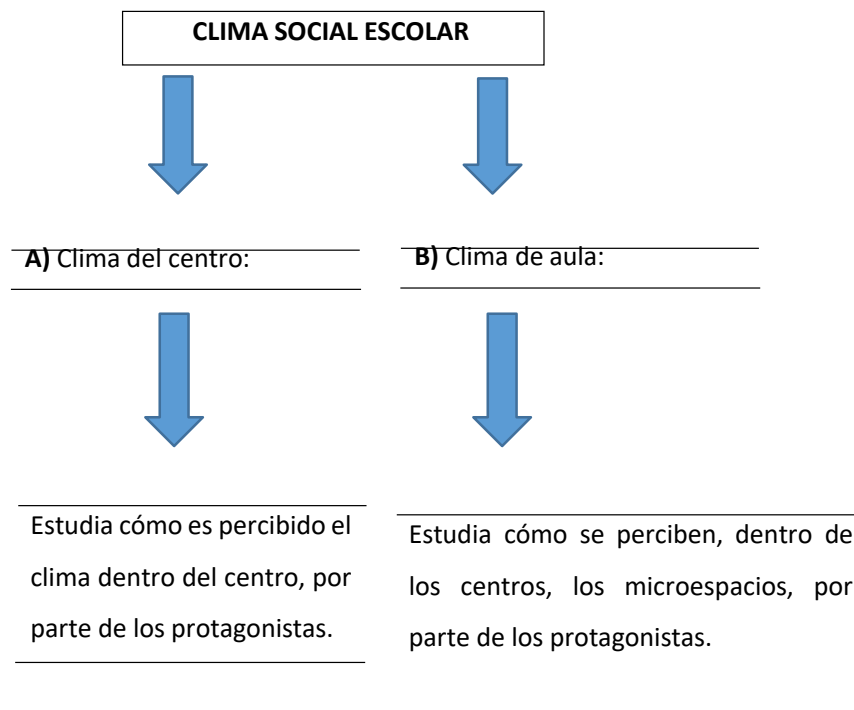
Cuando se alude al clima de aula, es preciso diferenciarlo del clima del centro educativo, aunque ambos se encuentran conectados y se originan a partir de un concepto mayor.

⁸⁶ El tema de la violencia en las relaciones es una cuestión preocupante, dada la naturalidad con la cual ella es asumida, dentro de los marcos de la convivencia. En este sentido, de acuerdo a los resultados de una investigación realizada por World Vision y el Diplomado de Niñez y Políticas Públicas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (2018), un 41,4 % de los niños consultados, admite ser víctima de violencia física al interior de su hogar y en casi la mitad de los hogares chilenos (49,9%) las familias usan algún tipo de violencia en contra de los menores como un método disciplinario de crianza. <<En consecuencia, prácticamente 1 de cada 2 niños o niñas participantes en la investigación ha sufrido algún tipo de violencia en su hogar>> (p.48).

⁸⁷ De acuerdo a los datos que arroja el Informe Anual del Instituto de Derechos Humanos (2017) la mayoría de los chilenos encuestados tienen una postura y una imagen particularmente negativa de los pueblos originarios, quienes <<no se caracterizan por ser personas: <<trabajadoras,>> (63,1%), <<agradables>> (71,7%), <<humildes>> (65,7%), <<educadas>> (73,4%), ni solidarias (69,3%). Por el contrario, para la población chilena, los integrantes de los pueblos originarios son <<violentos>> (81,6%), <<rebeldes>> (82,9%), <<flojos>> (69,1%), <<extrañas>> (65,2%) y <<desagradables>> (67,4%).

Asimismo, en relación con los migrantes que llegan al país, dicen percibirse <<más blanco que otras personas latinoamericanas>>, considerándolos <<más sucios>> que la población chilena. Esta imagen se refuerza con otra investigación realizada por el Servicio Jesuita a Migrantes (SJM), Contact Point y Social Media Research (2018), la cual concluye que para los chilenos <<el color de la piel define en buena parte el éxito o el fracaso que logren los migrantes en Chile>>. (SJM, 2018).

Figura número 10: elementos constitutivos del clima social escolar.



Fuente: elaboración propia en base a Molina & Pérez, 2006, p.197.

Ahora, una mirada rápida podría concluir que la gran diferencia entre ambas está dada por su tamaño. En otras palabras, la primera contiene a la segunda. No obstante, no es posible elaborar rápidas generalizaciones, pues si bien ambos se encuentran vinculados y ejercen una mutua influencia, cabe la posibilidad que uno de ellos no contribuya a la edificación y el progreso de los participantes y el otro sí lo haga. Ello se explica por el hecho que es posible detectar <<microclimas>>, tanto a nivel del centro educativo, como en el aula.

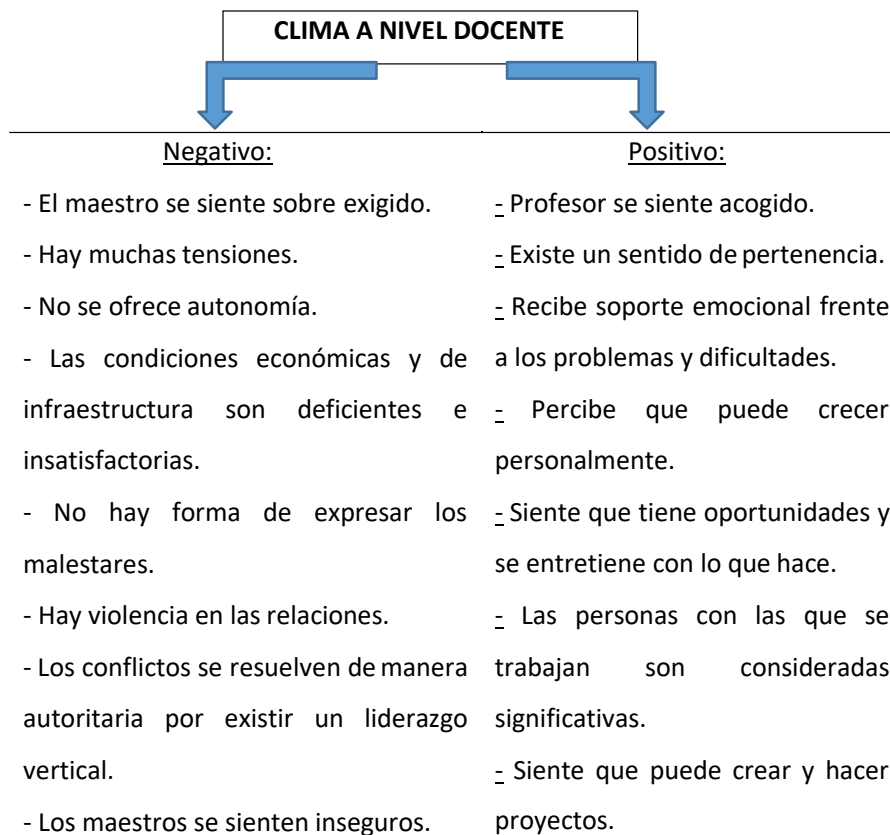
Por lo anterior, si bien puede existir en una escuela un clima general negativo, las personas envueltas en microclimas positivos, pueden verse resguardadas por éstos (Arón & Milicic, 2004). Estos microclimas, pueden abarcar desde grupos de amigos al interior de los cursos/escuela o equipos deportivos, artísticos, agrupaciones religiosas o de trabajo comunitario. Igualmente, dentro de las comunidades escolares, pueden hallarse microclimas en distintos espacios (áreas pedagógicas, salas de profesores, edades, intereses compartidos, entre otros) y amplitudes (pudiendo incluir desde grupos reducidos hasta la totalidad de la comunidad docente) (Sandoval, 2014).

Una singularidad que presenta el clima dentro de los establecimientos educacionales está dada por <<la peculiar naturaleza de las escuelas como organizaciones>> (Ball, 1994, p.7). Este ambiente surge en la medida que es el producto de dos percepciones que no siempre se entienden de manera armónica:

- Una, que surge por el clima de aula propiamente tal y en consecuencia, nace de la interacción cotidiana entre maestros y estudiantes o <<micropolítica de la vida escolar>> (Ball, 1994, p.7) y - la otra, que se produce al concebir al centro educativo como un lugar de trabajo (con todas las necesidades, conflictos, exigencias y desafíos que ello aparecen en esta dimensión), por tanto, que se forma a partir de las demandas y relaciones entre los docentes y el personal escolar.

Para reforzar aún más esta singularidad, se observa que <<en las escuelas - a diferencia del resto de las organizaciones - el destinatario de la finalidad (el educando) es, a la vez, parte activa y visible de ella>> (Casassus, 1993; citado por Sandoval, 2014, p.170). Esta doble condición, provoca las siguientes consecuencias en los docentes:

Figura número 11: incidencias del clima del centro escolar a nivel de los docentes.



RESULTADOS:



- El clima del centro educativo favorece los riesgos de desgaste profesional y se convierte en fuente de estrés.

- El clima del centro educativo se percibe como un lugar donde a los docentes les gusta trabajar.

Fuente: elaboración propia en base a Arón & Milicic, 2000.

El clima de aula se ve influido por la propia cultura escolar del centro, configurada entre otros componentes, por la historia del establecimiento, los personajes que han ejercido una influencia gravitante y aceptada por el resto de la comunidad escolar a lo largo de las generaciones, sus códigos de aceptación y rechazo (explícitos e implícitos), modos de relación entre los actores, patrones de significación y comportamiento aceptados y rechazados, normas, creencias y tradiciones compartidas, que ayuden a modelar y definir su especificidad y los modos de pensar y actuar de sus miembros.

La incidencia de esta atmósfera dentro de la cual se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje es una cuestión bien documentada. En tal sentido, los trabajos de Zull (2002)⁸⁸ y Casassus (2002) - este último recogido en el informe UNESCO del mismo año - permiten comprobar que si se adicionan todos los factores extraescuela, con los materiales, recursos humanos y factores psicológicos, esta suma es inferior a la importancia que tiene el clima emocional que se logra en el aula. Según este estudio, son tres los factores que definen un buen clima en la sala de clases: no violencia, ausencia de perturbaciones para estudiar y tener buenos amigos.

Sobre la base de su investigación, Casassus afirma que <<los ambientes tensos en las escuelas atentan contra las capacidades de aprendizaje de los niños, en tanto que los ambientes sanos, favorecen el equilibrio emocional y consecuentemente, favorecen el aprendizaje>> (Casassus, 2008, p.88). Así, al comparar dos colegios en las mismas condiciones, pero con

⁸⁸ Este profesor concluye que el estrés y el miedo producen una inhibición cortical, afectando severamente los procesos de pensamiento superior y las capacidades ejecutivas de los lóbulos frontales (investigación citada por Casassus, 2008, p.87).

distintos resultados: la diferencia estriba en factores de índole emocional: el que tiene rendimiento negativo significa que sus profesores son negativos, sus alumnos están estresados y hay violencia en la sala de clases (Ascorra, Arias & Graff, 2003).

En la misma dirección, se orientan los postulados de Naranjo (2007): <<hay mucha carencia amorosa y muchos desequilibrios en los niños. No puede aprender intelectualmente, una persona que está dañada emocionalmente>> (p.17). En definitiva, se trata de la creación de una comunidad escolar que acoja y estimule para que así todos los estudiantes puedan alcanzar mayores niveles en cuanto a sus logros (Booth & Ainscow, 2000).

El término violencia, no debe reducirse a una cuestión meramente física. El concepto en cuestión tiene una mirada omnicomprensiva, pues ciertamente contiene esta dimensión y además - desde el punto de vista del actuar docente - incluye aspectos verbales, físicos, las formas y los vocablos que utiliza para configurar sus discursos; también lo relativo a la administración de los silencios y los gestos, la atención a los tonos de voz que emplea el profesor para dirigirse a los estudiantes y al momento de presentar los contenidos. Asimismo, su cuidado para desplazarse por los distintos rincones del aula, de manera de demostrar que está atento a lo que sucede con cada uno de sus estudiantes y sabe, de primera mano, acerca tanto de su trabajo académico cotidiano, como su <<estar bien>> en el aula, con todo lo que ello implica.

Todas estas acciones, como se deduce, entregan una enorme cantidad de información sobre el maestro, siendo fuente permanente de análisis, evaluación e interpretación, por parte de los estudiantes y desde éstos, a sus familias y al resto de la comunidad educativa. Por ello, todos sus desempeños, actitudes y actuaciones no sólo son constitutivos del clima de aula, también influyen en la enseñanza de actitudes, actitudes y comportamientos en los estudiantes.

En un sentido positivo (esto es, lo que es preciso realizar), se trata de generar un ambiente grato y propicio para el aprendizaje, de manera tal que ningún alumno pueda sentirse agredido, menoscabado o inseguro al momento de emitir algún comentario o plantear alguna duda. Así, es importante que el maestro sonría a los estudiantes, promueva el contacto visual con ellos y cuide el uso de un lenguaje que fomente la inclusión de todos y cada uno de los educandos en su clase. En términos simples, se trata que el docente revele su entusiasmo por compartir sus saberes con los alumnos (García, 2009) y aquél esté en disposición a aprender con los de éstos.

Gil Pérez (2001), subraya la importancia del actuar docente dentro de la creación de una atmósfera serena, cálida y ordenada, no sólo para mejorar y facilitar el aprendizaje de nuevos conocimientos en los estudiantes, sino además, para posibilitar el crecimiento de la autoestima

y la generación de una convivencia que resulte edificante para todos los protagonistas de las vivencias que se suscitan al interior del aula de clases.

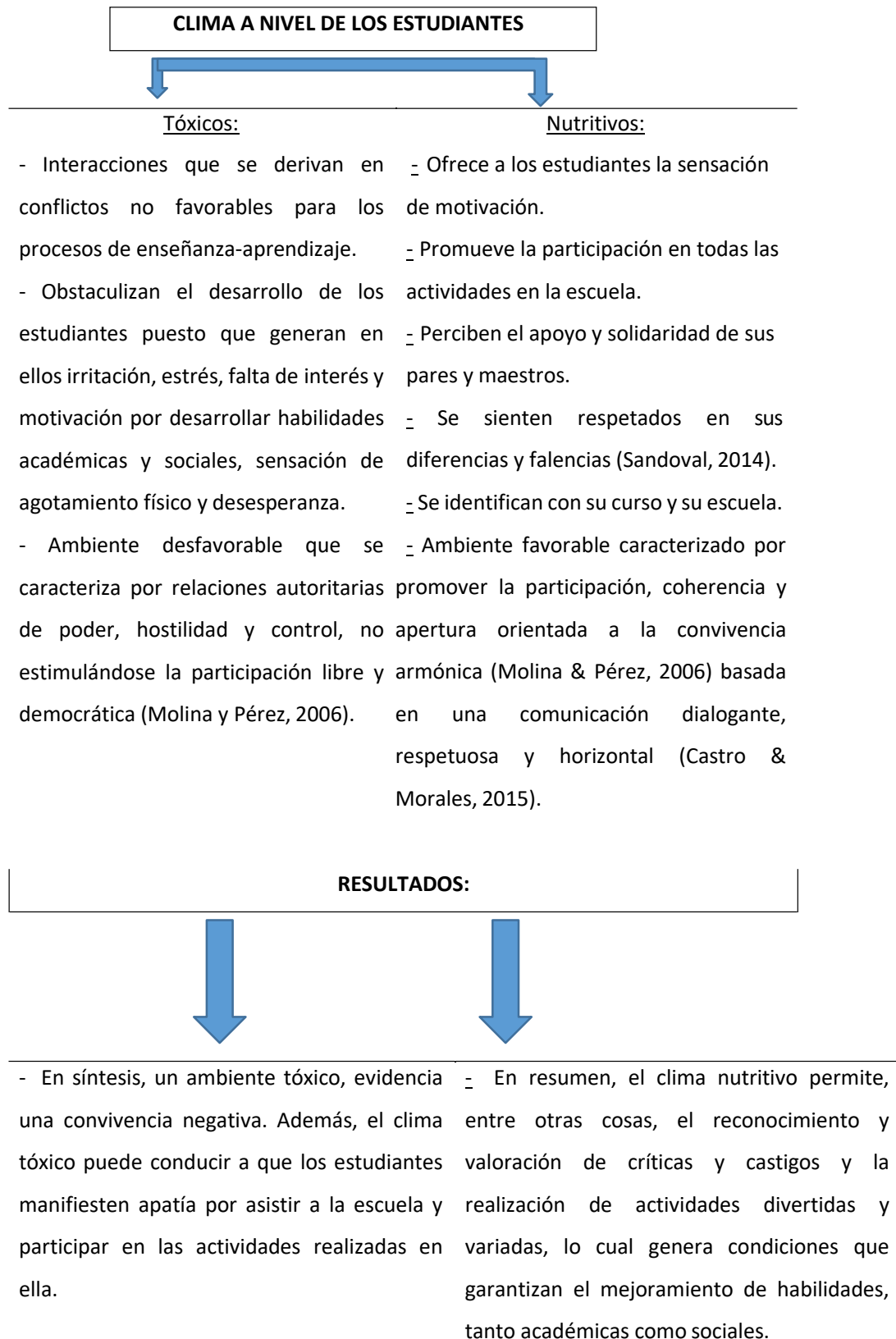
En este plano, este autor plantea que <<un buen docente>> se define como alguien <<capaz de crear un clima de relación espontánea, libertad responsable, cordialidad, estímulo permanente, seguridad, optimismo, serenidad, paciencia y acogida⁸⁹, ante las contradicciones y sobre todo, habilidad para favorecer el encuentro entre su persona y la de los alumnos>> (p.4).

En la misma dirección, Teixidó & Capell (2002), mencionan una lista de actitudes y acciones que desde la actitud pedagógica - esto es, <<la disposición comunicacional afectiva que manifiesta la profesora, tanto en forma verbal como no verbal, durante su interacción con los alumnos en medio del proceso de enseñanza y aprendizaje>> (Ascorra, Arias & Graff, 2003, p.124) - que desempeña el profesor, contribuyan a crear un clima adecuado en el aula, entre los que vale la pena destacar: la atención personalizada, el refuerzo positivo, la vinculación personal, el contacto emocional, la igualdad en el trato, la justicia para administrar premios y castigos, transparencia, coherencia entre lo que se dice y se hace, el afrontamiento directo de los problemas y conflictos en la sala de clases.

Profundizando en esta dimensión - esto es coadyuvar en los procesos de enseñanza - diversos estudios realizados en diferentes contextos y con distintos instrumentos, hablan de una relación directa entre un clima escolar positivo y variables académicas; rendimiento y adquisición de habilidades cognitivas; aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Anderson y Walberg, 1974; Casassus, 2000; Gómez y Pulido, 1989; Villa & Villar, 1992; Walberg, 1969, citados por Cornejo & Redondo, 2001). En este sentido, y adoptando la clasificación de Arón & Milicic (1999) y sus consecuencias para el aprendizaje a nivel de los estudiantes, es posible diferenciar entre ambientes educativos <<tóxicos>> y <<nutritivos>>, los cuales tienen repercusiones en cuanto al progreso o no de elementos socioafectivos, por parte de los alumnos.

⁸⁹ Resulta interesante constatar que el término <<acoger>> logra cobijar perfectamente en sí todas las características precedentes, en virtud que, al examinar su etimología, ella alude al hecho de <<dar refugio>>.

Figura número 12: incidencias del clima del centro escolar entre los estudiantes.



Fuente: elaboración propia en base a Herrera & Rico, 2014, p.9.

Dentro del <<clima escolar>> y por ello, con incidencia tanto en el centro como en el aula, un componente central es <<la disciplina>>, la cual no puede verse reducida a una cuestión de comportamiento y mantención del orden al interior de la sala de clases, encasquetada únicamente al actuar de los estudiantes ni tampoco circunscrita a la elaboración de los manuales de convivencia y casi siempre rodeada de un carácter punitivo⁹⁰. En este marco, la disciplina se entiende como <<el cumplimiento de los roles que a cada miembro de la comunidad educativa le compete>> (Sandoval, 2014, p.170) y desde esta concepción, ella tiene directas no sólo implicancias como un factor promotor u obstaculizador en los procesos de aprendizaje, sino además, <<es un medio que favorece la creación de espacios de discusión, participación y generación colectiva de nuevas normas, cuando ellas resulten necesarias>> (Sus, 2005; citada por Pacheco, 2013, p.176). Por ello, su opuesto - es decir la indisciplina - es una cuestión que afecta al conjunto de los miembros que conforman la comunidad escolar (ciertamente los estudiantes y también los maestros, las familias, personal administrativo, directivos, etcétera). Por ello, cada integrante del establecimiento tiene responsabilidades que cumplir y dar cuenta a los demás, con el fin de alcanzar el objetivo común que se ha propuesto el propio centro educativo.

La disciplina es objeto de críticas y reproches en la medida que se vincula con el liderazgo docente y la autoridad de éste (como se revisa en este trabajo, la noción de autoridad trae aparejada, de manera indisoluble, el tema del poder) y cualquier actuación que haga el maestro en nombre de ella, corre el riesgo de ser denostada y calificada como dictatorial. Por lo anterior, es fácil caer en dos extremos: el autoritarismo o la permisividad.

Sin embargo, el camino no consiste en permanecer impertérritos. Por el contrario, se precisa de algún tipo intervención con miras a generar un determinado tipo de organización y estructuras que posibiliten la convivencia escolar, en virtud que no es posible el desarrollo de las tareas académicas en un marco de caos y confusión.

Ahora bien, la mencionada convivencia es un medio, no un fin, pues su objetivo último se orienta a la formación de la ciudadanía de los estudiantes. Es decir, la convivencia está supeditada a los procesos formativos. En muchas ocasiones ella alcanza ribetes de notoriedad, cuestión que se explica por la seriedad de las situaciones conflictivas a las cuales la escuela, con todos los instrumentos que tiene a su disposición, debe hacer frente. No obstante, la actividad

⁹⁰ Coincidiendo con la postura de Sandoval (2014), Casassus (2008), insta a superar la mirada conductista acerca de la disciplina, basada esencialmente en la fijación de normas y reglas impuestas - muchas de ellas, aplicadas sin mayor explicación respecto de su origen y efectos para la comunidad educativa - cuyo cumplimiento o no, determinan consecuentemente, una serie de premios o castigos.

de la convivencia en los centros educativos representa <<el equilibrio de las relaciones entre diversas personas, intereses e identidades dentro del establecimiento, no siendo más que una condición necesaria para que la acción y el servicio escolar sea posible. Necesaria, mas no suficiente>> (Muñoz, 2001, pp.137-138). El desafío, por lo tanto, es poder fijar qué niveles de estas últimas son los adecuados, pues - a fin de cuentas - cada profesor de acuerdo a sus propios valores y experiencia determina, dentro del contexto de su práctica pedagógica, cuáles son los rangos adecuados para llevar a cabo su clase. Luego, de uno u otro modo, es preciso ejercer algún grado de disciplina en el aula y en el centro educativo.

Resulta llamativo comprobar que en el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, el término <<disciplina>> no se atribuya al ámbito escolar en ninguna de sus acepciones. Ella más bien aparece aplicada a dos colectivos: la milicia y los estados eclesiásticos.

Desde una perspectiva general, la disciplina cumple cuatro objetivos en los procesos formativos de los sujetos:

Tabla número 33: funciones de la disciplina dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos.

i) <u>Socialización</u> : se refiere al aprendizaje de los estándares de comportamiento aprobados y aceptados en una determinada cultura.	ii) <u>Madurez de una personalidad normal</u> : aquí se alude a los rasgos de las personas, es decir, su dependencia, autoconfianza, persistencia y capacidad para tolerar la frustración, considerando que la madurez no es espontánea, sino que responde a expectativas sociales específicas.
iii) <u>Interiorización de los estándares éticos para el desarrollo de la conciencia</u> : Tales estándares no se pueden incorporar a no ser que estén presentes externamente e incluso tras su interiorización, la experiencia universal sugiere la necesidad de mantener las sanciones externas para asegurar la estabilidad del orden social.	iv) <u>La seguridad emocional del niño</u> : sin la orientación que entregan los controles externos, de la forma menos ambigua posible, los niños se sienten inseguros al colocar un peso excesivo sobre su capacidad de autocontrol limitada.

Fuente: elaboración propia en base Gotzens, 1986.

Referido al campo escolar propiamente tal y frente a la antinomia en la que puede caer el ejercicio de la disciplina por parte de los docentes, (autoritarismo o permisivismo) se postula una tercera categoría que se ubica equidistante de ambas. Se trata de la llamada <<disciplina democrática>> (Ausubel, 1961; citado por Gotzens, 1986, p.29) que apunta a ejercer la mínima imposición de control sobre el estudiante, caracterizándose ser <<tan racional, no arbitraria y bilateral como sea posible>> (Gotzens, 1986, p.30).

La racionalidad y bilateralidad (esta última, sobre la base de los planteamientos expuestos por san Agustín, se ha denominado en este trabajo como <<relación dialógica>>), nutren el análisis y la discusión sobre las instrucciones y reglas de comportamiento. Por ello, ambas de ninguna manera son estáticas ni rígidas, sino por el contrario, son perfectibles, modificables y flexibles y apuntan a la preservación y al alcance de derechos, deberes propios y valores, entendiendo que éstos operan como instrumentos que guían y motivan el actuar y las decisiones de los seres humanos, en cuanto que humanos (Díaz de Rada, 2007).

Por lo anterior, tales reglas son siempre un medio y nunca un fin, y desde la perspectiva de la disciplina democrática, se propende que sea el conjunto del colectivo, en este caso, los miembros del curso, quienes participen y deliberen en la elaboración del conjunto de las normas, siempre y cuando estén en condiciones de hacerlo.

Pese a su carácter activamente participativo, este tipo de disciplina no libera a los individuos de los frenos y las limitaciones que provienen del campo externo, ni al maestro de ejercer su rol de adulto y conductor responsable de los procesos de aprendizaje de los alumnos que tiene a su cargo.

Ambas aproximaciones y comprensiones acerca de la temática de la disciplina (tanto Sandoval, como Gotzens, citados precedentemente), conceden un rol protagónico a todos los participantes de las actividades en el centro y en el aula. Por ello no caben los extremos: en el autoritarismo las órdenes se reciben de manera heterónoma y se cumplen de manera irreflexiva. En el otro extremo, el permisivismo, nadie es responsable por nada y todo lo que se hace (o no) es producto de la acción del azar o de lo que surge. Pese a su oposición, ambas situaciones coinciden en el hecho que los actuantes no son protagonistas activos y cuestionadores acerca del ambiente que en conjunto han creado y en consecuencia, tienen niveles de responsabilidad.

En este marco y adoptando el modelo de la disciplina democrática, caracterizado por promover la creación de un clima de aula y de centro que permite el crecimiento de las personas y dentro de éste, donde los conflictos son concebidos como <<elementos normales de la

existencia personal y social>> (Novara, 2003, p.38) y por tanto, transformados en una oportunidad para el aprendizaje de todos los actuantes, la acción de <<estar-bien en la sala de clases>> se califica:

Como un derecho de todas las personas que integran el grupo clase y en consecuencia, es un deber inexcusable procurar de manera entusiasta, el bienestar de los demás, para así generar aulas seguras (porque es responsabilidad de cada institución proteger a cualquier persona de posibles amenazas a su integridad física y moral); saludables (en el sentido de equiparar el respeto a la individualidad con las relaciones interpersonales) y felices (objetivo de toda actividad humana y su persecución debe formar parte del día a día de la escuela) (Boqué, Codó & Escoll, 2008, p.3).

Sobre la base de este derecho y recogiendo de manera subyacente la idea de enfatizar el papel activo y la responsabilidad de cada uno de los integrantes de los centros educativos en la conformación de una noción de disciplina que, tal como se ha planteado precedentemente, no se agota en los manuales de convivencia; el MINEDUC, en el marco de su Política de Convivencia Escolar, sienta las bases - en el año 2016 - de las <<aulas del bien-estar (ABE)>>, como una herramienta que subraya los aportes de todos para construir comunidades educativas seguras.

En tal sentido, el documento plantea que las ABE tienen como fin:

La construcción de comunidades protectoras e inclusivas, que se ocupan del bienestar y el cuidado integral de sus estudiantes, enseñando a cuidar la relación entre ellos, y las relaciones que se dan en general entre todos los integrantes de la comunidad educativa (MINEDUC, 2016a, p.3).

Las aulas del bien-estar hunden sus raíces en la ética del cuidado, la cual apunta a la construcción de un sujeto autónomo, basándose principalmente en el fomento y la práctica de relaciones de cuidado entre las personas. Esta ética - de acuerdo al documento citado - se erige sobre dos fundamentos principales:

- La concepción que el ser humano es un ser relacional: por tanto, su aprendizaje está directamente relacionado con la conducta de cuidado que se establece con los demás (MINEDUC, 2016a, p.20), superando de este modo, la imagen de un ser que puede auto-sustentarse por sí mismo.
- Como se ha ido planteando a lo largo de este trabajo e imbricando con el peso que adquiere el factor emocional, tanto en la conformación del clima de aula, como en el proceso de acompañamiento educativo de los escolares y ciertamente en el actuar del

profesor pastor, la idea de las aulas del bien-estar, destacan la relevancia que tienen las emociones en el ser humano y en las relaciones que establece con las otredades, sobrepasando los planteamientos de la tradición racionalista. En palabras directas: <<el ingrediente más importante para la moral tradicional es la razón, en cambio el núcleo de la ética del cuidado es el poder de las emociones, posicionándolas sobre la razón>> (ídem).

A partir de la ética del cuidado, se puede concluir que la escuela se concibe como un terreno fecundo donde los miembros de las comunidades escolares (especialmente los estudiantes, pero no exclusivamente ellos) aprenden a cuidarse, a cuidar a los otros y a cuidar el planeta, es decir, reconocer su centralidad en cuanto a la calidad y profundidad del tipo de relaciones que pretenden edificar con sus pares y con los demás miembros de la comunidad educativa (tal como se expone en el apartado sobre los fundamentos filosóficos del acompañamiento educativo), asumiendo de esta forma la responsabilidad en lo referido al <<cumplimiento de los roles que a cada miembro de la comunidad educativa le compete>> y desde este protagonismo de cada uno, avanzar hacia el objetivo común que se ha propuesto cada centro educativo, coincidiendo con lo expuesto por Sandoval - al definir el concepto de disciplina - a través de la cita que inicia este subtítulo.

En síntesis, no se trata de oponer emocionalidad y racionalidad y concentrarse en una en desmedro de la otra. El camino es reconocer la contribución y las implicancias de ambas en los procesos de aprendizaje, ya que cada una, por sí sola, es insuficiente para nutrir de manera plena el proceso en su conjunto pues <<sabemos que el estrés y el miedo constante afectan el funcionamiento normal de las conexiones neurológicas en el cerebro y dificultan el aprendizaje>> (Casassus, 2008, p.87) porque <<minan el esfuerzo, producen pensamiento irrelevante y distraen. Por el contrario, la apertura, el entusiasmo y la esperanza por aprender, son todas emociones favorables al aprendizaje>> (Casassus, 2007, p.5).

4.5. El ejercicio del poder por parte del docente y su concreción en el concepto de <<autoridad pedagógica

Si bien reflexionar de manera detallada acerca del binomio poder-autoridad, rebasa con creces los fines que se propone esta tesis doctoral, resulta impostergable dar una aproximación a ambos conceptos, ya que por una parte, ellos se caracterizan por su inseparable concatenación y por otra, presentan repercusiones y especificidades dentro del actuar del profesor pastor que no son posibles de eludir.

Considerando tales implicancias y consecuencias para la práctica docente, y dada su riqueza y profundidad, en este trabajo se prefiere utilizar la categoría de <<autoridad>> en vez de <<líder>>, pues por una parte, ésta se ve contenida en aquélla y por otra, ya que la primera de las aludidas está en perfecta consonancia con la categoría educativa que aquí se plantea, que encuentra como uno de sus núcleos - y por ende, como un factor distintivo - la temática y los objetivos del acompañamiento educativo, los cuales persiguen la evolución y el desarrollo autónomo del sujeto.

En este plano, es profundamente iluminador acudir a la propia etimología de la palabra <<autoridad>>:

El concepto autoridad, revela que el término presenta dos acepciones: *potestas*, dar órdenes y potestad para hacerlas cumplir y *auctoritas*, dar consejos, ayudar a crecer. En este crecimiento, el otro es necesario, haciéndose así necesarias las figuras autoritativas⁹¹ (Muñoz, 2012, pp.46-47). (El subrayado es nuestro).

Corroborando lo anterior, Straehle (2016), - recogiendo los postulados que presenta Arendt (1972) - afirma que <<ella reivindica el carácter *augere* de la autoridad, verbo latino que significa “hacer crecer”, “amplificar” o “aumentar”, pero también, “confirmar”, “apoyar”, “auxiliar” o “consolidar”>> (p.89).

En la misma dirección - tomando igualmente las perspectivas de la citada filósofa alemana - Greco (2012), sostiene que el término <<autoridad>> proviene de:

Auctor augere, quien es el autor que funda y aumenta constantemente la fundación de una ciudad o de una institución, no el artífice que construye parte a parte esa ciudad, sino el que da nacimiento, produciendo algo nuevo. El verbo *augeo* no implica sólo hacer crecer algo ya existente, sino hacer que algo nueva exista, generando su crecimiento desde su seno. Es así como el <<hacer crecer>>, ubica a la autoridad ya no como quien ejerce poder sobre otros en razón de un lugar de superioridad, sino por pertenecer a un mundo común y asumir una responsabilidad en él. En definitiva, el poder de dar comienzo a algo (p.24).

⁹¹ El concepto de <<figuras autoritativas>> se aplica plenamente dentro del campo pedagógico, pues como bien lo explica la citada Muñoz (2012), nace a partir de las propuestas de Bernal & Gualandi (2009), quienes - como un modo de superar las negativas asociaciones que persiguen al término <<autoridad>> - postulan esta nueva categoría, cuyo fundamento se encuentra en el propio saber que despliegan.

En un texto anterior, la misma autora Greco (2007) explica qué entiende por <<dar comienzo a algo>>, el cual se refiere a:

<<Darle nacimiento>>, esa compleja tarea de introducir al otro en la vida, ayudándolo a construir su diferencia, a ejercer su libertad, aun cuando éstas lo alejen de quien sostuvo esa posibilidad, su maestro, dando lugar así a lo novedoso y diferente que trae, a las distancias que despliega y las disidencias que plantea (p.11).

Por el hecho de estar circunscrito a la temática educativa, el presente escrito se enfoca en la categoría autoridad <<pedagógica>>, la cual se origina y fortalece a consecuencia de la propia práctica que realiza el docente en el marco de su tarea, en razón que en nombre de tal ejercicio, el profesor precisa emplear y aplicar su autoridad en relación a los estudiantes, para así lograr los objetivos fijados por el currículo escolar, cuestión de la que en el ámbito educativo <<no es posible prescindir>>, (Meza, 2010, p.100), <<porque el acto educativo implica un acto de autoridad>> (Consejo Federal de Educación de la República Argentina; citado por Tallone, 2011, p.117), siendo así <<intrínseco a su rol como formador de personas y mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje>> (De Calisto, 2006, p.33).

Más aún, este tipo de autoridad aparece indisociablemente ligado al actuar magisterial, al presentarse <<como un derecho de imposición legítimo de quien educa, por lo que necesariamente, está implicado en la acción pedagógica>> (Sánchez, 2006, citada por Duarte & Abreu, 2014, p.94). Por todo lo anterior, se asiste irremediamente a mayores niveles de poder del docente en relación con sus discentes y esto genera diversas implicancias que es menester revisar.

Quien ejerce el rol de <<autoridad pedagógica>> es evidentemente el profesor y derivado de ello - dentro del contexto áulico - se le encasqueta y reconoce un <<liderazgo docente>> (que puede presentarse en distintas categorías que más adelante serán revisadas, las cuales están vinculadas tanto con sus cualidades personales, como con sus modos concretos de entender y ejercer el liderazgo en cuestión) que permite al maestro generar una <<influencia>> (Horn & Marfán, 2010, p.84) <<sobre otras personas>> (Bolívar, 2010, p.13). De este modo, el concepto de liderazgo docente se aplica a la persona con poder o autoridad que consiguientemente, consigue influenciar; esto es, ejercer un predominio sobre otra u otras personas, <<que de alguna manera le siguen>> (Bernal, Jover, Ruiz & Vera, 2013, p.20) con la intención de <<inducir a los otros a cambiar voluntariamente sus preferencias (acciones, supuestos y creencias)>> (Bolívar, 1997; citado por Uribe, 2005, p.110).

En tal seguimiento, se alude a los distintos componentes de las comunidades educativas y especialmente, con el alumnado, con el propósito de optimizar y acrecentar la calidad de los procesos educativos y sobre la base de este objetivo, éstos exigen, a quien ejerce el liderazgo, una actitud de flexibilidad que ayuden a la solución de las dificultades inevitables que se producen dentro de tales procesos.

Con el fin anteriormente detallado, González & González (2012) - recogiendo los planteamientos de Parra (2011) - definen al liderazgo docente como <<aquella persona con capacidad de optimizar el uso de las técnicas y métodos para el trabajo pedagógico, en beneficio del mejoramiento de la calidad educativa>> (p.36).

Y coincidiendo con las afirmaciones previas, Gil, Buxarrais, Muñoz & Reyero (2013) sostienen que <<el objetivo último del liderazgo del profesor y de todos los agentes que participan en una institución escolar, es el incremento de resultados de los alumnos>> (p.100).

Los conceptos de poder y autoridad <<pedagógica>> son medios que tienen como objetivo final el acatamiento de los estudiantes a una serie de normas concretas que fijan las escuelas y los profesores, tendientes a neutralizar, contener y sancionar los problemas de disciplina (Batallán, 2003), que dificulten o derechamente, impidan el desarrollo satisfactorio de la clase, evitando así que ésta se vea sofocada por el caos y el desorden.

En otras palabras, ambos términos apuntan y aspiran a conseguir un alto nivel de obediencia (esto es, <<cumplir la voluntad de quien manda>>, de acuerdo a la definición que hace el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua) por parte de los estudiantes, cuestión que se logra porque quien da las órdenes y fija las instrucciones, <<tiene el poder directo o indirecto de aplicar determinadas sanciones a las personas que le desobedecen>> (Esteve, 1977, p.74).

En el campo educativo propiamente tal, esta obediencia se traduce visiblemente en los comportamientos que tengan los escolares dentro de la sala de clases, los cuales están regidos por los parámetros, límites e instrucciones fijadas por el docente y el centro educativo. Su incumplimiento (es decir, su desobediencia) significa <<correr el riesgo de sufrir inmediatamente, en una determinada manera, algún castigo o, a lo menos, algún tipo de amonestación>> (De Calisto, 2006, pp.40-41), verbigracia, <<ridiculización, regaños o reprimendas, citaciones a sus padres, entre otros>> (Muñoz, 2012, p.88) o <<la evaluación, que tradicionalmente ha tenido una función de control a través de los exámenes>> (Barba, 2009, p.42). Entonces bajo estos parámetros, la obediencia se convierte en condición de posibilidad para mantener niveles disciplinarios y un cierto orden dentro del aula que permita la

consecución <<de un clima>> (tal como ya se ha explicado) que favorezca el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, en este plano educativo, el cumplimiento de los estudiantes a las normas fijadas por el docente, exigen grados <<de coherencia entre los valores y las actitudes del profesor>> (Duarte & Abreu, 2014, p.95) (emanando de aquí la demanda de una armonía y una actitud <<testimonial>> por parte del maestro, tal como se explica en el acápite correspondiente) y racionalidad de las directrices emanadas por el primero, para así conseguir por parte de los segundos, el reconocimiento, credibilidad y legitimidad a aquella autoridad que frente a ellos encarna el profesor, la cual se resume en la expresión <<autoridad docente>>, que encuentra en el aula su espacio natural, pues <<aunque las interacciones entre profesores y estudiantes no se restrinjan a ella, éste es el espacio destinado en la escuela a la construcción del conocimiento y a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Salcedo, 2003; citado por Muñoz, 2012, p.11), considerando además, que en este lugar, el maestro está adoptando a cada momento variadas decisiones pedagógicas, aplicando y plasmando tal autoridad (Batallán, 2003).

Por todo lo expuesto, resulta incontestable que el ejercicio de la autoridad por parte del docente resulta consustancial a la actividad dentro del aula. Empero, es menester distinguir entre un profesor <<con autoridad>> y un maestro <<autoritario>>. <<El primero, es aquel que consigue que los alumnos cumplan las normas porque las han interiorizado. El segundo, es el que impone unas normas y castiga a quien no las cumpla>> (Barreda, 2012, p.16). En cualquier caso, para que toda autoridad pueda definirse como tal, precisa ser <<reconocida por otros>> (Pierella, 2014, p.898) y por eso, en estricto rigor, la persona no se encuentra propiamente <<en posesión, sino que está investido de autoridad>> (Straehle, 2016, p.93). (Los subrayados son nuestros).

Basada en su condición de autoridad <<docente o pedagógica>> se comparte lo que expresa Muñoz (2012), quien afirma que tal autoridad <<se refiere sobre todo al saber, siendo así autoridad epistemológica antes que deontológica, lo que no excluye que los profesores den ordenes, aunque esta tarea se subordina a la formación del sujeto y a la construcción de conocimiento>> (p.47).

Esta autoridad se nutre y erige sobre la base del poder, entendiendo que éste no es un objeto que como tal se pueda comprar o negociar, sino por el contrario, al examinar la temática del <<poder>> - en tanto elemento <<inherente al obrar humano>> (Batallán, 2003, p.695) -

siempre se ubica dentro de un contexto relacional, puesto que <<el poder no es una cosa>> (Del Águila, 2002, p.212), ni tampoco <<una cualidad innata del individuo>> (Tenti, 2004, p.39).

Por el contrario, el poder <<es una relación de los participantes>> (Luhmann, 1995, p.32), <<una relación entre los humanos>> (Straehle, 2016, p.124) y por ello, aludiendo a su propia naturaleza, de ningún modo se encuentra estática, sino que está en constante fluctuación, en virtud que <<se trata de una construcción permanente entre el docente y sus alumnos>> (Giacobbe & Merino, 2015, p.6), el cual a su vez tiene como fundamento:

La obediencia y por tanto, no hay poder donde no existe obediencia. Y para conseguirla se demanda, además de la coacción, la violencia y la amenaza del uso de la fuerza, como una base del poder, pero no la única y ni siquiera la más importante. Para obtener una relación estable de poder se requiere, además de la violencia, un conjunto de ideas y creencias que le sirvan de apoyo y hagan creer a los obedientes en la necesidad de santidad, ventajas, moralidad, indefectibilidad, etc., de obedecer, es decir, se requiere de *legitimidad* (Del Águila, 2002, p.212).

En palabras directas y tomando como referencia los postulados de Kojève (2014), esta exigencia de legitimidad, implica que debe existir un motivo o un argumento que justifique la existencia de tal autoridad, pues ella - como añade Greco (2012) - de ninguna manera <<es una esencia dada para siempre>> (p.34).

La demanda por legitimidad, no debe ser confundida con la noción de legalidad, en razón que ésta, corresponde a la base legal en la que se sustente dicha autoridad, que en el caso de los centros educativos, es el reglamento interno y las disposiciones que se originan en los órganos correspondientes (léase Ministerio de Educación, Departamentos Municipales y Provinciales de Educación, Proyectos Educativos Institucionales, etcétera).

La legitimidad en tanto, resulta más compleja de alcanzar, por cuanto ella se va acrecentando a la luz del apoyo y adhesión que le otorguen las personas a quienes reciben tal autoridad (De Calisto, 2006; Meza, 2010), aspecto que en este trabajo se ha denominado como autoridad que precisa ser <<conquistada>> u <<otorgada>> al maestro, por parte de los alumnos. Tal <<legitimidad>> de la autoridad docente implica evidentemente su <<reconocimiento>> (Diker, 2010, p.32) y éste se ve fortalecido por factores personales, tales como <<la confianza, el prestigio, la reputación, la sabiduría y la ascendencia>> (Straehle, 2016, p.94).

Esta misma idea de <<interacción o relación>>, lo aplica Kojeve (2014) para entender y definir a la categoría de <<autoridad>> postulando:

Entonces, la autoridad es necesariamente una relación (entre el agente y el paciente): es un fenómeno esencialmente social, más que individual; tiene que haber al menos dos para que exista la autoridad. Por lo tanto: autoridad es la posibilidad que tiene un agente de actuar sobre otros (u otros) sin que estos otros reaccionen contra él, a pesar de ser capaces de hacerlo (p.8)⁹².

Si bien en la cita precedente, Del Águila reconoce la violencia y la coerción como fuentes para alcanzar una cuota de poder respecto de otro u otros, es preciso asumir que en el entorno educativo las prácticas violentas y el uso de la fuerza son rechazados y sancionados, tanto por erosionar los derechos de los estudiantes como por la colisión frontal con los ideales de una educación que enseña y promueve la resolución pacífica y dialogada de los conflictos.

Además, tal como lo reconocen los propios autores consultados, se está frente a campos no sólo distintos, sino sobre todo, antagónicos.

Así prosigue el mismo Del Águila (2002):

Poder y violencia son opuestos. La violencia aparece allí donde el poder peligra, pero dejada a su propio curso, acabará con todo poder. La violencia puede ser muy eficiente en la consecución de la obediencia, pero lo que nunca podrá surgir de ahí es el poder (p.232).

Por su parte, Tassin (2002) también argumenta en el sentido anterior, sosteniendo esta vez que la coacción física y la violencia resultan incongruentes con un genuino concepto de autoridad, pues:

No hay autoridad sin obediencia. Pero lo contrario, no es cierto. También se obedece a instancias que sin embargo, carecen de autoridad. Y si se obedece incluso a la fuerza, esta obediencia no confiere a aquella autoridad alguna. Así, la autoridad, no sólo excluye todo recurso de los medios de coerción, sino que también, se anula por el uso de la violencia. Por eso se opone a toda forma de autoritarismo. Sólo aquel que por sí mismo no posee autoridad recurre a los medios de coerción (p.158).

⁹² Cita con traducción propia.

El concepto de poder se vincula con el ejercicio de la fuerza; mientras que la autoridad nace a partir del reconocimiento que los otros le atribuyan y consecuentemente, la reconozcan como tal. En tal sentido, Duarte & Abreu (2014), afirman que:

El poder se utiliza para imponer la voluntad sobre otros, utilizando si es necesario la fuerza, en tanto que la autoridad está unida a la dignidad o calidad de la persona. La autoridad se conquista, no se recibe como don (p.94).

Batallán (2003) - apoyándose en las ideas y planteamientos de Arendt - asevera:

Que el poder aparece donde se actúa en concierto a diferencia de la violencia y la fuerza, las cuales son instrumentales, necesitan de implementos, pueden almacenarse y ser ejercidas por individuos aislados (p.697).

Finalmente, Straehle (2016) afirma que:

Toda forma violenta de intentar lograr la obediencia del otro certifica *ipso facto* la ausencia de autoridad y en definitiva, se revela como un simple acto de violencia. En verdad, la apelación a ésta se tiende a dar precisamente una vez que se ha perdido la autoridad (p.92).

Más adelante, en la misma obra, el autor afirma que:

Un poder desprovisto de autoridad, sustentado exclusivamente en sí mismo, o en el recurso a los medios de la violencia, está condenado a ser desobedecido, cuestionado, desafiado y finalmente, derrocado. El poder, en la medida, que aspire a presentarse como legítimo, no puede encerrarse exclusivamente dentro de sí mismo (p.96).

Así, el poder se entiende desde esta dimensión relacional y emerge plenamente en la medida que es <<capaz de influenciar la selección de las acciones (u omisiones) frente a otras posibilidades>> (Luhmann, 1995, p.14), encontrando <<su causalidad en la acción de neutralizar la voluntad del otro>> (Luhmann, 1995, p.8), pues al fin y al cabo, <<el poder consiste en que la voluntad de una persona prevalezca sobre la otra>> (Sennett, 1982, p.161) evidenciándose en el hecho que <<uno o más sujetos pertenecientes a una misma colectividad, actúen de una determinada manera>> (Gallino, 2001, p.69).

Sobre la base de lo anterior, se puede sostener que el poder fundamenta a la autoridad pedagógica, donde esta última <<hace referencia a la acción que ejerce el profesor para lograr que los alumnos acepten sus demandas y renuncien a otras posibilidades que podrían ser igualmente atractivas>> (Zamora & Zerón, 2010, p.99), desplegando con tal fin una variedad de <<actitudes, comportamientos y rasgos que dan confianza, estabilizan el mundo, crean una

atmósfera de cordialidad, paz y civilidad y por esa vía infunden respeto y sus alumnos les siguen>> (Rojas & Lambrecht, 2009, p.14), para que así los alumnos efectúen las actividades escolares no por miedo, sino que amparados en su autoridad, los docentes logren entusiasmarles y convencerles de conseguir los objetivos propuestos en el plan educativo (Manent, 2004).

4.5.1. El poder desde la concepción del <<pastorado>> de Foucault

Pese a no plantearlo 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” (1990), dos formas de concreción de éste: <<si el Estado es la forma política de un poder centralizado y centralizador, llamaremos pastorado al poder individualizador>> (p.98). (El subrayado 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 con 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. Debe conocer no sólo el emplazamiento de los buenos pastos, sino también de las necesidades de cada uno en particular (pp.102-103).

(El subrayado es nuestro).

Agregando más adelante el pensador galo que: <<su trabajo consiste en cuidarlas y guiarlas>> (p.108).

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.

Tal como se sostuvo precedentemente, y 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, el cual 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.

En adición a esta caracterización, Barreda (2012) añade que esta forma de liderazgo se <<reconoce por ignorar los conflictos o no hacer nada>> (p.17).

- El estilo autocrático, que perfila al líder que impide la participación de los miembros del grupo en las decisiones, ejerciendo comportamientos y actitudes rígidas y de dominio, que inducen a respuestas sumisas y dependientes 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 esta manera, 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 adición a lo anterior, Bernal, Jover, Ruiz & Vera, (2013), afirman que este tipo de liderazgo <<respetando las diferencias personales, subraya el valor de la cultura organizacional, donde se estimula la participación, la observación, la crítica y la acción coordinada bajo un espíritu de compromiso con la mejora>> (p.24).

Ahora bien, aplicado estrictamente al campo educativo, González & González (2012) sostienen que el líder transformacional <<debe ejercer las funciones de guía-facilitador con pensamiento sistémico, que induzca cambios en los objetivos, valores, necesidad, creencias y aspiraciones de la organización educativa>> (p.36).

En su artículo, García & Mendiá (2015) sostienen que, en la actualidad, está comprobado que el liderazgo autocrático no funciona a largo plazo. Por el contrario, ambos autores arriban a las misma conclusión que González & González (2012): en el ámbito escolar, el liderazgo del tipo transformacional, resulta ser el más adecuado, en virtud que por una parte, mejora los rendimientos escolares del estudiantado (García & Mendiá, 2015) y por otra, impulsa a los miembros de estas comunidades <<hacer más de lo que ellas mismas esperan y como consecuencia, se producen cambios en los grupos y en la propia organización escolar>> (González & González, 2012, p.38).

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 estudiantes⁹³ 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, el maestro es profundamente respetuoso, con los aportes, pensamientos y posturas que provienen de los demás, asintiendo de esta manera, tanto el acervo de saberes de sus estudiantes, como el hecho que él no es el poseedor de la verdad; sino por el contrario - apoyado en la mirada dialógica que propone san Agustín - acepta que también es un sujeto que aprende de y con sus estudiantes, cultivando así una actitud de apertura y reconociendo desde su propio actuar <<que en el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias>> (Ranciere, 2003, p.11).

En otros términos, su conciencia del poder que posee dentro de la relación pedagógica se evidencia en su propio 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 trascendentalidad 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 viceversa. 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 punto, Foucault plantea en el texto ya citado: <<no se

⁹³ Esta alta valoración por considerar el parecer y la opinión de los estudiantes acerca de los métodos e instrumentos que utiliza el profesor, los releva Jackson (1998) al plantear que: <<el profesor eficiente no recurre a menudo a medidas objetivas de rendimiento escolar en busca de datos sobre su eficacia. Por el contrario, la pregunta sobre cómo lo está haciendo parece responderse por el flujo continuo de información que recibe de los alumnos en una sesión de clase>> (p.160).

trata de salvarlos a todos, a todos juntos cuando se aproxima el peligro, sino que por el contrario, se trata de una bondad constante, individualizada>> (p.101).

En este plano, 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 - dominada por los cánones tecnocráticos - e irreflexivamente sumisa a los modelos imperantes, se ha dejado arrastrar por <<medirlo todo en términos pecuniarios e identificar el valor con el precio que figura en las etiquetas de bienes y servicios, medibles y comprables>> (Bauman, 2006, p.103).

Igualmente, este tipo de educación, se ha vuelto indiferente y muda frente a las urgencias y problemáticas contextuales que se alcanzan 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, que todo está sometido a un destino irremediable, perdiendo así la esperanza, la cual se ve ahogada a manos de la desilusión y el pesimismo, además de discursos saturados 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 se alza contra la uniformidad y la pasividad, en la medida que le exige al primero el cultivo permanente de un espíritu crítico, sobre el cual se hace <<responsable del mundo>> que le presenta al estudiante, esto es, asumiendo el mundo <<conscientemente por lo que es y

porque sólo a partir de lo que es, puede ser *enmendado*>> (Savater, 1997, p.150). (La cursiva es nuestra).

Esta idea de <<responsabilidad con el mundo>> proviene de Arendt, quien plantea que constituye una tarea ineludible de los profesores <<introducir gradualmente al niño en el mundo, mostrándole los detalles y diciéndole “este es nuestro mundo”>> (Arendt, 1996, p. 201), en la medida que el docente <<representa para el joven un mundo cuya responsabilidad asumen, pese a que éstos no son los que lo hicieron y aunque abierta o encubiertamente preferirían que ese mundo fuese distinto>> (ídem) estableciendo al final de su argumentación de manera taxativa que: <<quien se niegue a asumir esta responsabilidad conjunta con respecto al mundo, no tendrá hijos o no se permitirá a esa persona tomar parte en la educación>> (ídem).

Lo anterior, colisiona frontalmente con aquellas concepciones educativas que apuntan a <<convertir al educador en un experto en la labor de adaptarse al mundo y no en el de *transformarlo*>> (Freire, 2008, p.133), (la cursiva es nuestra), pues al fin y al cabo, <<enseñar es formar para la disconformidad, es educar al discípulo para la marcha>> (Steiner, 2004; citado por Alliaud, 2017, p.48).

Este desafío lanzado a los docentes en torno a la transformación de las estructuras, sobre el cual coinciden los autores detallados, no sólo tiene repercusiones en el ámbito pedagógico, también, incide en los procesos orientados a la construcción identitaria de los sujetos, en la medida que ésta se configura no sólo a partir de las relaciones que éstos construyan con los otros, sino además, tal como lo plantea Gómez (2003), (citado por Campero, 2017, p.136), este sujeto <<se refuerza a sí mismo en la apropiación del material del mundo y a intervenir en su transformación>>. (El subrayado es nuestro).

4.- La bondad pastoral, cuestión más próxima al sentido de <<abnegación>>: Así lo expresa Foucault en la obra referida:

Todo lo que hace el pastor lo hace por el bien de su rebaño. Esta es su preocupación constante. Él vela el sueño sus ovejas. Así, el tema de la vigilia es importante ya que hace resaltar dos aspectos de la dedicación del pastor: primero; actúa, trabaja y se desvive por los que alimenta y se encuentra dormidos. Segundo, cuida de ellos (p.102).

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 proceder 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 vasta 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.

4.6. Caracterización de la figura pedagógica del docente pastor

El concepto pedagógico del profesor pastor se entiende como un modo peculiar de comprender y tras ello, concretizar y singularizar la práctica pedagógica, de acuerdo a los lineamientos que emanan de la categoría en cuestión, apuntando hacia 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 plano, 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 y la revisión de los contenidos exigibles y desarrolla un acompañamiento pedagógico 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 y por tanto, asumiendo *también* las áreas referidos al desarrollo personal de los educandos, tal como lo establece el currículo escolar.

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 indisoluble de entregar <<conocimientos y aprendizajes y preparar y formar ciudadanos>> (Meirieu, 2006, p.95).

Este propósito de avanzar hacia la complementariedad entre razón y emoción, apunta a superar el predominio de aquella sobre esta, tan propio de los modelos educativos clásicos, si efectivamente se persigue profundizar en una educación radicalmente integral, para la cual nada de lo humano le debe ser indiferente y por ello, relegado, como lo exponen Gallego & Gallego (2004):

La emoción y la razón forman parte de un todo, que es el ser humano. No se puede entender esta realidad humana completa, si no se considera lo racional y lo emocional que configuran la propia esencia humana. Cada vez hay más pruebas anatómicas y fisiológicas que demuestran que la parte racional y emocional del cerebro, forman una unidad inseparable. Esa coordinación es la que otorga al ser humano su enorme variedad de expresión, creación, evolución cultural, personal y social (p.15).

En este sentido, el concepto <<formar>> al cual se refiere Meirieu en la cita anterior, es plenamente congruente con el ideal de educación integral que recorre este trabajo, en razón que aquél <<no se limita sólo al aprendizaje de contenidos curriculares, tradiciones o prácticas sociales, sino que se refiere a que le ocurre a la persona con sus valores, conocimientos, actitudes y comportamientos>> (Campo s.f. citado por Muñoz, 2012, pp.52-53).

Apuntando a la misma dirección, esto es, propender hacia una formación holística del ser humano, Faure et al. (1973), señala que un rasgo peculiar del quehacer educativo es su aspiración de abarcar cada una de las dimensiones constitutivas del ser humano: <<física, intelectual, afectiva y ética del ser, del hombre completo>> (p.236).

Posteriormente, Collarte (1993) retoma este ideal de globalidad y añadiendo el elemento contextual, explica que:

Los factores cognitivos, remiten a los enfoques y estrategias de aprendizaje que maneja el estudiante; los contextuales, que aluden a la familia, los pares y la escuela, como elementos fundamentales de la situación espacio-temporal en la que se desarrolla el proceso de aprender y los factores afectivos, tales como la motivación para aprender, la autoestima y la voluntad (p.11). (El subrayado es nuestro).

En la categoría del 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 de la trayectoria que todo estudiante va tejiendo a lo largo de su etapa escolar. 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.

4.6.1. La necesidad de postular un nuevo modo de ejercer la autoridad pedagógica desde la perspectiva del profesor pastor

Sobre la base de los parámetros y las concepciones expuestas, en relación al binomio poder-autoridad, es preciso retomar y ahondar en la idea - enunciada en el exordio de este trabajo - respecto a las transformaciones culturales y sociales, que repercuten actualmente en el ejercicio de la autoridad del maestro. Dentro de este proceso de modificaciones, dos elementos son los que han impactado más fuertemente el ejercicio de la autoridad del docente en relación a los alumnos:

El primero, está dado por el progresivo <<papel que comienza a jugar la igualdad en las relaciones sociales, particularmente, entre los adultos, niños y jóvenes, y también en la relación educativa entre profesor y alumno>> (Meza, 2010, p.90; Tallone, 2011) y por ello, la autoridad - concebida en sus formas tradicionales - <<tiene cada vez más problemas para imponerse>> (Dussel, s.f. citado por Corrales 2017, p.12). Si bien es preciso asumir que en la actualidad las relaciones intergeneracionales siguen siendo asimétricas a favor de los mayores, es menester reconocer que en nombre de tal paridad:

Hoy los adolescentes son considerados como sujetos de derechos y apoyados en éstos, pueden manifestar sus opiniones y pensamientos, acceder de manera libre a la información, participar y definir la aplicación de reglas que organizan la convivencia, participar en la adopción de decisiones, etc. (Zamora & Zerón, 2009, p.172).

El segundo punto, tiene que ver con el paulatino socavamiento que sufre la escuela, como institución encargada tanto de los procesos de socialización de las nuevas generaciones (Tallone, 2011), como asimismo, de la entrega del saber histórico, político, cultural, económico, artístico, religioso, acumulado hasta ese instante por el conjunto de la sociedad.

Con respecto al primero y asumiendo este marco teñido por la simetría entre los mayores y los menores, la práctica y aplicación de la autoridad docente se ve severamente complejizada, por cuanto ella es, desde su origen y de modo sustancial, una relación desigual.

De partida, este carácter surge porque se está ante una relación entre dos personas, perfectamente identificables, con estados de desarrollo completamente diferentes y por ello, las expectativas, obligaciones, derechos y deberes son igualmente, distintas: por un lado, se está frente a un sujeto adulto que necesita poseer ciertas características, entre las que cabe mencionar sus cualidades personales, actitudes y valores. Además, éste recibe la formación profesional adecuada (y junto a ello, supervisado y evaluado periódicamente por distintos organismos que califican su labor) hasta convertirlo en un sujeto idóneo (cualquiera sea su denominación, esto es, profesor, maestro o docente, pues en definitiva y tal como se sostuvo al inicio de este trabajo, todas aluden <<a aquel que enseña>>) que dentro de una institución formada, normada y reglada llamada <<escuela>> recibe el mandato social (con todo el peso de confianza y responsabilidades, que emanan de esta acción) para educar y acompañar integralmente al otro integrante irremplazable de la actividad educativa: un niño o adolescente, que se encuentra en un proceso de desarrollo, con miras a convertirse en plenitud en un ciudadano “mayor de edad”.

Consiguientemente, por el hecho de transitar hacia este estado de adultez, al sujeto en crecimiento, le están más permitidos los errores y las equivocaciones, puesto que se consideran como partes inseparables del proceso⁹⁴, a diferencia de lo que ocurre con el maestro, para quien - sobre la base de su adultez - existe menores niveles de tolerancia y mayores exigencias, y por eso, los yerros que pudiera cometer dentro de la tarea educativa, son considerados de una mayor gravedad (y consiguientemente, son sancionados más severamente), haciéndose así incontrastable lo planteado anteriormente: la relación entre profesores y alumnos, de ninguna manera se constituye en:

Una relación de reciprocidad, ya que por una parte, no sólo hay diferencias en cuanto a años y experiencia, sino también, en cuanto a derechos y deberes: así el profesor tiene más deberes exigibles sin lugar a error, pero iguales derechos frente a los estudiantes. Por otra, se ve inhibido de actuar, en la medida que puede equivocarse y si ello sucede es gravísimo, porque en su calidad de profesor, es alguien de quien se esperan acciones y juicios diferentes (Meza, 2010, pp.94-95).

⁹⁴ En tal sentido, la Declaración de los derechos del Niño (UNICEF, 1959) expone que: <<el niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes, como después, el nacimiento (Considerando nº 3). (El subrayado no se encuentra en el texto original).

Por su parte, Renaut (2004), profundiza en torno a esta ausencia de simetría entre docente y discente, afirmando que:

La autoridad se ha diluido, convirtiendo al maestro y al alumno en dos iguales. Nuestra sociedad ha entrado en una dinámica irreversible e ilimitada de democratización en que el otro es su alter ego. En estas condiciones es inadmisibles soportar la menor relación asimétrica entre los ciudadanos⁹⁵ (p.71).

En adición a lo anterior y referente al poder y la autoridad del profesor, se puede aseverar que la relación entre el maestro y los alumnos es particularmente <<asimétrica>> (Greco, 2007, p.4) o para expresarlo con más exactitud, y así relevar su absoluta singularidad, ésta es <<doblemente asimétrica>>, lo cual se explica por una parte, al atender los argumentos precedentes, y por otra, al sopesar la peculiaridad que identifica la relación educativa, a saber, el protagonismo del estudiante dentro de la praxis educativa, tal como agudamente lo reconocen Mínguez, Romero & Pedreño (2016) - quienes inspirados en las perspectivas de Lévinas - plantean que:

El educador siempre está frente al educando obligado a ser su servidor. Es una relación desigual, en la medida que el educador es responsable del educando sin esperar una respuesta recíproca de él. Por eso hay un desequilibrio permanente en la relación educador-educando dentro de la pedagogía ya que: “yo soy responsable del otro sin esperar ninguna reciprocidad, aunque ello me cueste la vida” (Lévinas, 2001; citado por Mínguez, Romero & Pedreño, 2016, p.176).

No sólo la ausencia de equiparidad en las relaciones entre adultos y niños jóvenes, y su equivalente en el campo escolar, esto es, la interacción entre docentes y discentes hace más compleja la aplicación de la autoridad por parte del maestro, sino además y abordando directamente el segundo aspecto mencionado, la propia escuela se ve problematizada, en razón que ella (y todo lo que representa y contiene) <<ha perdido el magisterio de ser al principal transmisora del saber>> (Tahull & Montero, 2013, p.464), deteriorando por ello <<su condición naturalizada>> (Batallán, 2003, p.684) y tradicional, cual es, ser la entidad que entregaba <<por medio de los conocimientos y por la forma de relación pedagógica, las normas y valores generales de la sociedad, según la cual los niños abandonaban su mundo particular, accediendo a una cultura universal que se interiorizaba sin mayores resistencias>> (Zamora & Zerón, 2009, p.172).

⁹⁵ Cita con traducción propia.

También, la escuela, por su propia estructura, no ha sabido ajustarse a los rápidos cambios que experimenta la sociedad y lo que resulta más grave aún, <<carece de las estrategias para adaptarse a los tiempos y demandas actuales, perdiendo así su relevancia y reconocimiento social>> (Tahull & Montero, 2013, p.464), puesto que por los recursos que utiliza y las medidas que dispone y aplica se ve imposibilitada <<de satisfacer las demandas complejas relacionadas tanto con el desarrollo de los aprendizajes, como con la socialización y la formación de sujetos libres y autónomos, aptos para ejercer su ciudadanía>> (Tenti, 2004, p.40).

Eclipsada esta pretensión de exclusividad y cuestionada severamente, la escuela y los docentes, deben además, rivalizar con variados dispositivos, tales como tabletas electrónicas y fundamentalmente teléfonos móviles, que facilitan a los estudiantes el acceso a los conocimientos, de manera casi instantánea y en un lenguaje gráfico mucho más comprensible y cercano a los adolescentes, dada su interactividad y la primacía en cuanto al uso de vídeos e imágenes en movimiento. Esto difiere completamente de los fundamentos en los que se sostiene la escuela y puntualmente el desempeño docente, el cual basa su actuar en la escritura y lectura de textos (Zamora & Zerón, 2010), desembocando así en una situación que provoca una gran dificultad a los profesores en el ejercicio de su tarea dentro de la sala de clases.

En resumen, como lo expresa Tallone (2011), <<las instituciones educativas ya no están en condiciones de garantizarles a los docentes ese mínimo de credibilidad, ya que ellas mismas se encuentran debilitadas>> (p.117).

Imbricando los dos puntos anteriormente desarrollados, se obtiene que ya no es posible sustentar la autoridad del maestro en relación a los alumnos en su versión consuetudinaria, sobre la base de la posesión exclusiva de los conocimientos, ni en la institución de la cual es uno de los rostros visibles y palpables. Tampoco, dada la equiparidad de las relaciones sociales, puede fundarse en la jerarquía y sin embargo, ella es parte inseparable de la actividad pedagógica. En este marco de cambios y hondas transformaciones y teniendo como telón de fondo el anhelo enunciado al inicio de este trabajo en orden a <<estructurar las cosas de otro modo>>, cabe preguntarse entonces: ¿en qué elementos es preciso apoyarse para erigir con bases sólidas la autoridad docente, dentro de las coordenadas y perspectivas que caracterizan al profesor pastor?

El profesor pastor asume su inseparable autoridad, aceptando la responsabilidad que tiene en el marco del proceso de acompañamiento educativo a sus estudiantes. Como se detalla más adelante, la instancia cardinal donde se expresa en toda su magnitud la calidad, profundidad y confianza en la relación que ha ido construyendo con el alumno, se produce en el

marco de la entrevista personal, cuyo objetivo es conocerle por medio de la narración de su historia de vida que sostiene con el discente, y en ese momento, es responsablemente consciente que él es quien la conduce y maneja los tiempos y los tópicos que se abordan, asumiendo que en tal entrevista y el diálogo que se produzca al interior de ella, apuntan a alcanzar su objetivo último, cual es, conocer lo más cabalmente al estudiante.

Empero, si bien la responsabilidad es importantísima, ella no constituye el rasgo peculiar en el ejercicio de la autoridad por parte del profesor pastor. La característica distintiva del binomio poder-autoridad pedagógica, se presenta en el docente pastor bajo la categoría de <<servicio>> (Duarte & Abreu, 2014, p.100; Ortega, 2016, p.255) a sus alumnos, aludiendo así a la <<disposición>> para *caminar junto a* sus estudiantes y *acompañarles* a lo largo de su recorrido escolar, en tanto experiencia singularísima y por ello, inigualable y superando así con mucho la pura de un contenido específico.

Así, el docente pastor - desde su conciencia y responsabilidad que encierra el binomio en cuestión - se concibe a sí mismo en términos de servidor orientado al bien del otro, de instrumento para que sus estudiantes alcancen la autonomía (que abarca desde el campo académico hasta conocimientos y prácticas actitudinales, pasando por el aprendizaje para ir aprendiendo a asumir su propia historia vital) al cual aspira el acompañamiento pedagógico a los discentes. De esta forma, el profesor pastor asume y concretiza que el centro de todo el quehacer educativo se dirige hacia el estudiante, que este último constituye la razón de existencia de la escuela y de su propio actuar, desplegando con tal fin el llamado <<servant leadership, cuyo fundamento es precisamente el deseo de servir>> (Greenleaf, 2002; citado por Balduzzi, 2015, p.146).

Ahora, si el <<poder>> se interpreta en términos de <<relación>> - y aplicado a la habitualidad del aula se desarrolla entre docente y discentes - la perspectiva de autoridad pedagógica que hace suya el profesor pastor, es aquella esbozada precedentemente por Greco (2007), en orden a que tal autoridad se autocomprende desde su rol de instrumento de servicio en beneficio de la <<transformación>> (Batallán, 2003, p.695; Greco, 2011, p.88) <<del otro>> en el contexto de la relación pedagógica, buscando así:

Introducirlo en la vida, ayudándolo a construir su diferencia, a ejercer su libertad, aun cuando éstas lo alejen de quien sostuvo esa posibilidad, su maestro, pues el verdadero educador tiene la mirada colocada en cada uno de sus estudiantes, pero no para apoderarse de ellos, sino para provocarlos a ser, a que sean ellos mismos, a que encuentren su camino, su relación con la vida (Cantero, 2015, p.209).

Sobre la base de lo anterior, el maestro pastor se caracteriza por <<promover la emancipación de los estudiantes>> (Gutiérrez-Cabello, 2015, p.359), en razón que la verdadera autoridad pedagógica <<nunca minimiza la libertad del estudiante, sino que apuesta por ella>> (Freire, 2008, pp.89-90) o dicho en términos positivos, siempre la potencia y por ello <<renuncia a la omnipotencia, a la totalidad, al control del otro, a capturar y cambiarlo según los propios deseos>> (Dirección de Inspección General, 2010, p.4). Es decir, el profesor pastor, con sus actuaciones y esfuerzos y en la medida que le corresponde, colabora como <<productor de personas>> de acuerdo a la expresión de Alliaud (2017, p.36) o <<causa de vida >> para sus estudiantes, en la medida que el crecimiento de éstos no puede verse reducido a aspectos cuantitativos y biológicos, sino además, uno de sus indicadores, dice relación con la madurez y la libertad que los sujetos van alcanzando, dimensiones que se revelan por ejemplo, en el hecho que los estudiante vayan aceptando sus propias historias vitales y desde este paso, avancen en la progresiva adopción y el protagonismo de sus decisiones, que surgen en el marco de sus procesos de evolución. En palabras simples y siendo congruentes con lo que señala el acompañamiento educativo a los estudiantes, éste aspira a lograr niveles crecientes de independencia.

Basados en todo este entramado y reconociendo que el núcleo de toda la acción educativa se dirige al estudiante, el maestro pastor acepta que no trabaja con objetos en serie. Por el contrario, lo hace con personas que experimentan todos los altibajos que implican el crecimiento y el desarrollo humano. En ese sentido, y apoyado en el paulatino conocimiento que va adquiriendo de sus alumnos, se encuentra abierto a reconocer los distintos tiempos de aprendizaje y consiguientemente, los éxitos y fracasos de éstos. Por ello, se muestra <<respetuoso>> de esa otredad, entendiendo que esta acción, implica admitir y validar al otro en cuanto otro, en su radical singularidad, esto es, reconocerle como un ser humano, portador de deberes, derechos - entre los que cabe consignar ciertamente, la posibilidad de errar - y portador de unos saberes e ideas que no pueden verse despreciados ante los <<conocimientos oficiales>>.

En adición a esto, el reconocimiento que se alcanza por medio del respeto, tiene repercusiones importantes para el desempeño del maestro pastor, en virtud que entrega las condiciones para la generación de un <<vínculo>> que posibilite la narración de la historia vital del estudiante (cuestión que será revisada más adelante), ya que evidencia la sincera preocupación y dedicación del maestro por atender <<asuntos que no corresponden estrictamente a la enseñanza de los contenidos, por ejemplo, sobre las familias de los estudiantes, sus conflictos, etcétera>> (Muñoz, 2012, p.119), viéndose de paso, fortalecida su

autoridad pedagógica ante los alumnos, la cual como se ha señalado, ya no es más una cualidad inmediata asociada al actuar del maestro.

Reafirmando lo anterior, Tassin (2007) (citado por Giacobbe & Merino, 2015) plantea que: <<el respeto consiste en encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro no sólo sentirlo, sino sentirlo con convicción>> (p.13). Por su parte, Zamora & Zerón, (2010), sostienen que: <<actualmente las relaciones pedagógicas se sostienen en las exigencias de respeto mutuo>> (p.101), siendo tal respeto <<la condición efectiva de una autoridad>> (Giacobbe & Merino, 2015:ídem).

Por lo tanto, la autoridad pedagógica por el hecho de estar basada en el respeto, no es una cuestión que se establece de una vez y para siempre, sino por el contrario, ella se encuentra en permanente construcción - subrayando asimismo la dimensión subjetiva (con todo lo que ella entraña) que caracteriza la práctica pedagógica y que la concepción del profesor pastor pretende resaltar - asumiendo desde este carácter, que tal edificación se va concretizando a cada instante, en las permanentes interacciones que se despliegan en la habitualidad de la escuela y de la sala de clases.

Consiguientemente, se está ante una autoridad que <<depende de cada profesor en tanto persona y no como representante de una institución que lo excede>> (Noel 2007; citado por Corrales, 2017, p.36), no pudiendo ser de otra forma, ya que - como se ha argumentado - ella ya no puede recurrir ni ampararse bajo la institución ni los castigos (que en el caso chileno se encuentran expresamente prohibidos) para asentar su legitimidad (Batallán, 2003) y ascendencia sobre los estudiantes. De ello se deriva que el maestro enfrenta un enorme desafío, por cuanto se está frente a un tipo de autoridad pedagógica que necesita ser conquistada por el profesor, o más precisamente <<otorgada al educador>> (Barba, 2009, p.42) por parte de los estudiantes, la cual precisa fundamentarse <<en la libertad, el diálogo y las convicciones internas>> (Duarte & Abreu, 2014, p.93).

En este marco, conseguir y construir su autoridad, <<depende de lo que cada docente pueda construir con sus propios recursos>> (Tallone, 2011, p.117) <<movilizando aquello que, a falta de otro concepto, se llamará su personalidad>> (Dubet, 2007, p.57), comprendiendo esta última sus <atributos, cualidades y rasgos reconocidos>> (Pierella, 2014, p.898), e incluyendo ciertamente por ejemplo, <<la confianza>> (Sennett, 1982, p.23), <<la empatía, la necesidad de dialogar con los estudiantes, conocer sus intereses, comprobar cuáles son sus preocupaciones, además de sus conocimientos y su carácter humano>> (Barba, 2009, p.43), junto a <<la capacidad de escucha y el diálogo, el respeto y la comprensión de las razones de los otros, la

argumentación racional, etcétera>> (Tenti, 2004, p.43) (el subrayado es nuestro) y <<la habilidad para crear confianza mutua, la sabiduría en señalar reglas claras mediante una convivencia respetuosa, así como el modo de relacionarse, la capacidad de escucha y la voluntad y el fuerte deseo que sus alumnos aprendan>> (Tallone, 2011, p.133), convirtiéndose él mismo y con su actuar cotidiano en <<instrumento de servicio>> (es decir un <<mediador>>) orientado al aprendizaje para los alumnos, pues tal como lo afirma Cantero (2015):

El profesor comunica de algún modo su propia pasión por la vida, por la verdad, la realidad. No la impone, la propone. Provoca a sus estudiantes a una curiosidad, a un interés. Plantea un interrogante positivo, no escéptico; y como consecuencia de ello, el yo del otro es despertado por la persona del maestro (p.209). (El subrayado es nuestro).

En un sentido similar, Torres (2009) argumenta que:

El maestro precisa deslindarse del rol simplista que ha venido cumpliendo en su rutina académica y más bien está llamado a estimular el proceso emancipatorio, promover acciones participativas, problematizar sobre la realidad, buscar soluciones creativas e incentivar la crítica y el reconocimiento de las capacidades latentes de los protagonistas del hecho educativo (p.99).

E igualmente, Tenti (2004), plantea que:

El maestro no puede ser ya un funcionario competente para aplicar un programa curricular, sino que debe tener la sabiduría necesaria para motivar, movilizar, interesar y hasta para cautivar y seducir a sus alumnos (p.43).

Como se deduce, de lo expuesto en ambas citas, las dos concuerdan plenamente con respecto a lo que se plantea anteriormente, en orden a relevar el rol del docente y orientarlo hacia la <<generación de vida>> en el discente (por la vía de <<despertarlo>>, lo que por lógica simple, implica que el sujeto <<está dormido>>).

Tal <<generación de vida>> se traduce en promover en el alumno, la adopción de resoluciones y compromisos progresivos, tendientes a asumirse como un ser humano y plasmando activamente el ejercicio de su ciudadanía, en medio de una sociedad heterogénea, que con voz crítica y posturas fundadas, no permanece indiferente o aletargado de las problemáticas, sino por el contrario, se involucra activamente, haciéndose partícipe de las discusiones, buscando <<soluciones creativas>> frente a los enormes retos societarios actuales. Así, se hace palpable el ideal educativo *kantiano*, cual es, que los niños <<aprendan a pensar>> y reforzado con la condición de servidor del maestro pastor, el cual, en cuanto instrumento o

mediador insustituible del acompañamiento educativo de los escolares, propende a la autonomía de estos últimos.

A modo de síntesis de lo planteado, y con el ánimo que se expresa en la introducción de este trabajo, cual es, avanzar hacia una <<nueva estructuración>>, conviene referirse a la noción de <<desigualdad>> o más exactamente, la <<doble asimetría>>, que envuelve y define de modo peculiar la relación pedagógica entre docente y discente, como se ha argumentado anteriormente.

Si bien ella resulta inherente al actuar del maestro, es preciso desde la perspectiva del profesor pastor, darle un nuevo acercamiento y consecuentemente, una nueva comprensión. En este sentido, se comparten los postulados de Greco (2007) quien afirma que la asimetría no significa aludir a las <<superioridades o inferioridades, sino que implica asumir la existencia de posiciones diferentes que requieren reconocimiento mutuo>> (p.36)

Bajo la idea de este reconocimiento recíproco, se está ante el meollo en lo relativo a la concepción tanto de la propia desigualdad en la relación educativa, como del poder y la autoridad pedagógica que efectúa el profesor pastor, en razón que para esta teoría, resulta opuesto identificar asimetría con jerarquía, y que ésta a su vez quede inmediatamente imbricada y denotada con las ideas que <<mayor>> equivale a <<mejor>> y en sentido contrario, <<menor>> significa <<peor>>. Así, en la <<escala jerárquica>> y en una visión tradicional - que como se ha argüido, pese a ser disonante con los tiempos que corren, todavía pervive de manera robusta - marcada por el <<vaciamiento de información>> (Torres, 2009, p.98), el profesor es considerado mayor y mejor porque enseña, y el estudiante, menor y peor, porque debe aprender del primero.

Por el contrario, desde esta nueva perspectiva, tal desproporción no se diluye, sino que se concibe en términos de <<reconocimiento>> (y por ende, validación de las opiniones y posturas discrepantes que puedan surgir en el contexto del aula y puntualmente, juicios que difieren de la voz del maestro, los cuales, como lo ilustra la Ratio studiorum, lejos de ser apagadas, son incentivadas a que ellas se expresen) de los actuantes indispensables de la relación educativa, y desde aquél, como una atención para atender las necesidades (y dar una respuesta desde la Pedagogía) de quien es el foco de todo actuar educativo: el alumno.

Bajo esta nueva luz, el profesor pastor, no es considerado como el mejor, sino que apoyado en el binomio en cuestión, se convierte en el <<mayor>> servidor del estudiante e interesándose genuinamente por *saber de él*, se encuentra disponible por conocer y escuchar

acerca de sus saberes y aprender de ellos. En este afán por conocer, se expresa la noción de respeto y reconocimiento manifestada anteriormente, en razón que los saberes oficiales plasmados en el currículo escolar, no tienen por qué ser calificados como mejores o superiores a otros. Así, se avanza desde un saber monopólico encerrado en las manos del docente, hacia uno compartido y libremente circulante, ubicando así a unos y otros en posiciones de semejanza y en este acto, quedan <<desarticuladas las superioridades e inferioridades>> (Greco, 2007, p.47) con todo el peso cultural y de poder que ambas categorías encierran.

Mas tales saberes no son incorpóreos ni celestiales. Ellos son aprendidos por personas concretas, por personas de carne y hueso y se ubican en contextos determinados. Por ello, al profesor pastor le interesa *escuchar* y *conocer* la historia de vida singular del discente, pues ella innegablemente incide en los procesos de aprendizaje de éste.

Acerca de la importancia de *conocer* al estudiante, las palabras de Dewey (1930) (citado por Dottrens, 1973) son particularmente atingentes e iluminadoras:

Únicamente en la medida que el maestro conozca a cada uno de sus alumnos puede esperar comprender a la infancia; ahora bien esa comprensión le es indispensable si pretende que su sistema educativo merezca, aun en mínima proporción, el nombre de ciencia o arte (p.12).

Es a partir *de la escucha y el conocimiento* acerca de esta singularidad, como el <<servidor>> puede *acompañar* de una manera más efectiva al alumno, transformándose así el maestro en un buen *compañero de camino*, durante la ruta escolar y por medio de ese proceder, <<conquistar>> y acrecentar la <<legitimidad de su autoridad pedagógica>>, <<en la medida que conoce más y mejor a sus alumnos en las situaciones concretas del aula con respecto al aprendizaje>> (Gil, Buxarrais, Muñoz & Reyer, 2013, p.101). Sobre esta base y adoptando las proposiciones de Mínguez (2013) - quien ciertamente no utiliza la categoría del profesor pastor, (por el contrario, se refiere a un tipo de liderazgo que denomina <<personal>>) - se reconocen tres elementos esenciales y por ello constitutivos de la autoridad pedagógica y consecuentemente del liderazgo que ejerce e identifica el actuar del profesor pastor dentro del aula:

Tabla número 34: factores constituyentes de la autoridad pedagógica, desde la postura del profesor pastor.

- 1) La práctica de la escucha activa: inmersos en una reglamentación y en el cumplimiento de las tareas educativas que dejan poco margen para la comunicación interpersonal y el diálogo, la escucha activa cumple una función posibilitadora de la relación educativa de capital importancia. Ésta en términos generales, manifiesta el interés y la aceptación de la otra persona e intenta comprender cómo es el otro en sus comportamientos, en su lenguaje verbal y no verbal. La escucha activa busca el entendimiento de lo que el otro dice y hace, al igual que la disposición personal a dejarse interpelar por lo que ese otro está comunicando.

- 2) Un liderazgo que incorpora la empatía: ponerse en el lugar del otro en su mundo, sus pensamientos, sentimientos y experiencias, entender su modo de pensar y actuar, es una condición indispensable en las relaciones personales exitosas. Además, exige una valoración y consideración positiva de la persona como ser original que se le acoge como tal.

- 3) Un liderazgo que integra la solidaridad: En cualquier proceso de relación personal es imprescindible el cultivo del encuentro como expresión de solidaridad con otro. Y ello significa la experiencia de encontrarse con el otro desde su debilidad y no permanecer indiferente frente a ella. De ahí que la responsabilidad para con el otro, sea horizonte normativo de este tipo de liderazgo.

Fuente: elaboración propia en base a Mínguez, 2013, pp.95-96.

Por tanto, se trata de plasmar una concepción distinta acerca de la <<asimetría>> existente dentro de la interacción entre profesores y estudiantes y a la vez postular un ejercicio diferente de la autoridad del docente y su poder dentro de la relación educativa, la cual ya no estarían basados en las visiones de <<imposición o relacionamiento previamente dado>> (Muñoz, 2012, p.120), sino que ahora, <<se caracteriza por la necesidad de abandonar su posicionamiento como proveedores de la verdad>> (Gutiérrez-Cabello, 2015, p.359), encontrando en este contexto su fundamento <<en la presencia y la escucha, pues hablar de autoridad hoy es hablar de lazos, de relaciones de dos o más de dos, quienes en relación asimétrica, entrelazan sus subjetividades>> (Dirección de Inspección General, 2010, p.4).

Esta perspectiva coincide con los postulados de Greco (2011), quien afirma que es menester superar una visión de autoridad definida en términos de <<solicitud de obediencia a lo que alguien ordena estableciendo en su lugar un ejercicio de la autoridad docente que implica

el trabajo artesanal de un tejido en palabras, dichas y escuchadas, en silencio y en forma de voces>> (p.90).

En la misma dirección anterior, Giacobbe & Merino, (2015) argumentan que la autoridad precisa sustentarse <<en la construcción conjunta del vínculo y la escucha del otro, pero sin renunciar a la conducción que la tradición ha dado a los adultos>> (p.19), emanando desde esta <<conducción>> tanto un sentido de responsabilidad, como de manera especial, la categoría de <<servidor>> o <<instrumento de servicio>> - como rasgos peculiares y distintivos del profesor pastor - en beneficio de los procesos educativos (en un sentido amplio) que experimenta el estudiante.

Así como anteriormente se distingue entre el profesor con <<autoridad>> y el maestro <<autoritario>>, también es posible aplicar la misma diferenciación a la escuela, la cual <<debe volverse un lugar autorizado pero no autoritario, que no disuelva las asimetrías, sino que las vuelva motor de trabajo y las ponga en diálogo con otras formas de relación entre alumnos y maestros>> (Dirección de Inspección General, 2010, p.4).

Como corolario de lo expuesto, y en directa relación con el sentido que adoptan los términos asimetría, poder y autoridad docente con la cual se identifica la práctica educativa que ejerce el profesor pastor en relación con los estudiantes, se comparten los planteamientos de Diker (2010), quien afirma:

Contar con los profesores como sostén, como interlocutores, incluso como orientadores, en asuntos no estrictamente escolares, es otro de los elementos que los alumnos rescatan como claves a la hora de señalar por qué reconocen la autoridad en algunos docentes. La demanda aquí es que se los reconozca, no sólo como alumnos, sino también como sujetos que tienen deseos, problemas, inquietudes que desbordan el canon escolar. “Que no haga solo dar clase e irse” equivale a decir que no sea solo “un profesor”, sino que ocupe también el lugar de un adulto capaz de escuchar. Los alumnos no expresan una demanda de simetría. Por el contrario, expresan a una demanda de reconocimiento y, también, una demanda de sostenimiento (p.47).

4.6.2. <<La pedagogía de la escucha>> y su esencialidad para un profesor que se define como <<escuchante>>

La pedagogía de la escucha no sólo se constituye en uno de los puntos distintivos de la praxis pedagógica modelada de acuerdo a la figura del profesor pastor, en virtud de la relevancia que ocupa su disposición y atención por conocer a sus estudiantes a través de las historias de vida que éstos le narren.

Una de las primeras cuestiones que es preciso distinguir, se origina al examinar la diferencia entre <<oír>> y <<escuchar>>. No obstante, las variadas acepciones que se pueden identificar en ambos conceptos, según el diccionario el primero alude a <<percibir con el oído los sonidos>>; mientras que el segundo, a <<prestar atención a lo que se oye>>.

En la misma dirección - esto es clarificar entre uno y otro - Beuchat (1989) plantea que oír apunta a la entrada de las ondas sonoras por medio del oído, en tanto que <<escuchar>> incluye la acción de oír, la capacidad de recibir y tras ello, contestar al estímulo físico y usar la información obtenida por medio del canal auditivo. Así, <<oír>> se vincula más con la función neurológica del sistema auditivo y <<escuchar>> exige una implicación del sujeto dentro del contexto dialógico, pues de manera auténtica sólo se escucha (y consecuentemente) se presta atención aquello que reviste un interés para el auditor.

En términos similares, Echeverría (2005) argumenta que:

Oír es un fenómeno biológico. Lo que diferencia el escuchar del oír es el hecho de que cuando escuchamos, generamos un mundo interpretativo. El acto de escuchar siempre implica comprensión y, por lo tanto, interpretación. Cuando atribuimos una interpretación a un sonido, se pasa del fenómeno del oír al fenómeno del escuchar. Escuchar es oír más interpretar. No hay escuchar si no hay involucrada una actividad interpretativa. Aquí reside el aspecto activo del escuchar (p.83).

Por lo tanto, se puede aseverar que el segundo contiene y supone al primero de los términos mencionados. Otra distinción que es preciso realizar se refiere a los diferentes niveles formas de escuchar.

Tabla número 35: distinción entre los diferentes grados de escuchar.

- <u>Escuchar atencional</u> : el auditor centra su atención en un estímulo para obtener información y participar de forma activa. Por ejemplo, escuchar un mensaje por teléfono.	- <u>Escuchar analítico</u> : se produce cuando se debe analizar lo escuchado o responder para resolver algo. Esto incluye desde tareas muy básicas (discriminar sonidos y clasificarlos, verbigracia), hasta aquellas más complejas.
- <u>Escuchar apreciativo</u> : se efectúa por goce, por el simple hecho de disfrutar con lo que se escucha. El objetivo final es gozar con la belleza del mensaje.	- <u>Escuchar marginal</u> : permite captar otros estímulos auditivos, cuando el centro de atención es un elemento específico. Por ejemplo, escuchar música, mientras se lee.

Fuente: elaboración propia en base a Beuchat, 1989, pp.5-6.

Si bien la pedagogía de la escucha está llamada a ser un componente fundante de la práctica pedagógica al interior del aula y de la escuela, es en la entrevista personal entre maestro y estudiante, donde esta clase de pedagogía alcanza su mayor relieve, en la medida que el genuino acto de escuchar no se reduce a reaccionar ante un sonido; sino por el contrario, significa estar presente y comprometido con los alumnos y consiguientemente, prestarle atención y dedicación a sus dudas e inquietudes <<y por qué ellas realizan las acciones que realizan>> (Echeverría, 2005, p.90), suprimiendo todo juicio o comentario y más bien, instalándose desde una comprensión acerca de dicho proceder.

Esta entrevista tiene como propósito que el maestro pueda *conocer* efectivamente al alumno por medio de su historia de vida⁹⁶, en virtud que éstas revelan <<lo que cada individuo es y en todo lo que es>> (Ortega, 2004, p.10), a través de un diálogo tranquilo y honesto, es decir, que sea vea libre de actos y comentarios forzados e invasivos que enturbien y desvirtúen el proceso.

⁹⁶ Este trabajo se concentra en analizar la historia de vida del estudiante, como un recurso para que el maestro puede conocerle más plenamente. No obstante, como lo reconoce Novara (2003), en lo que dice relación con los adultos involucrados en el quehacer educativo, se está ante un terreno que precisa ser explorado en la investigación psicopedagógica. Lo anterior, en función de las implicancias que tiene la historia de vida en las propias prácticas que despliega el docente dentro del aula. Ello se explica, porque esta historia <<es un contenedor de los acontecimientos que contribuyen a nuestra formación y por tanto, no es posible pensarnos y repensarnos con independencia de ellos. De este modo, el método biográfico de formación une constantemente el presente con las huellas de un pasado que ha marcado los aprendizajes profesionales de los propios educadores, pues al fin y al cabo los docentes han sido guiados por otros educadores, siendo así válida la pregunta: ¿cómo ello ha influido en nuestra profesionalidad?>> (pp.87-88).

En este sentido, el hecho que los estudiantes puedan narrar <<sus propios problemas, experiencias, vivencias e inquietudes a los docentes, pensado que ellos les escuchan y entienden, es un acto de gran ayuda y sin duda, favorece el proceso de construcción de relaciones pedagógicas fructíferas>> (García, 2011, p.404), las cuales siempre se ven influidas por <<las verdades que nacen de tales experiencias>> (Pérez de Lara, 2009, p.48).

En esta conversación, emerge en toda su magnitud la faceta del docente pastor y su <<acto de escucha>>. Éste alcanza una dimensión marcada por la empatía, en la medida que el adulto no sólo presta atención a aquello que el discente va contando, sino también, al modo como lo va haciendo, los tonos de voz que va empleando, el uso de su lenguaje corporal⁹⁷ y si existe entre éste o no una complementariedad con el lenguaje hablado. Ahora, por medio de este <<acto de escucha>> se está ante un docente literalmente <<obediente>> a su estudiante, dado que etimológicamente, esta obediencia alude al hecho de <<saber escuchar>>.

La relevancia del cultivo de una actitud empática por parte del docente pastor, esto es, la capacidad de identificarse con alguien y compartir sus sentimientos, apunta no sólo a incorporar un actuar empático y comprensivo hacia el estudiante, sino además, a manifestar el factor afectivo, como elemento indisociable de una relación profunda entre ambos, pues:

El alumno no es un número, ni un elemento más en el conjunto de la clase; es una persona de carne y hueso a la cual el maestro se siente *vinculado* positivamente en el terreno afectivo y en la relación con la cual sabe que ha asumido unos compromisos (Ortega, 1994, p.27).

En palabras directas: el docente pastor, lúcidamente activo y comprometido con su rol de *acompañante*, se esfuerza por agudizar la mirada no limitándose a lo evidente, cual es, el contenido de la conversación revelada por el estudiante, sino también, a otros aspectos que pudieran pasar desapercibidos para un interlocutor distraído o bien, que únicamente <<ha percibido sonidos>> o sea, se ha quedado en el primer nivel, en la fase de oír.

El contexto y el desarrollo de la entrevista exigen a su vez, un correlato y una atención respecto del ambiente físico y emocional donde se desarrolla el diálogo en cuestión que le revele concretamente al estudiante que se está en una instancia distinta a la cotidianeidad del aula. Así, si ésta se caracteriza por el bullicio y la actividad grupal, la valoración de la prisa por responder adecuadamente, el predominio de la instantaneidad, la atención frente a lo que está

⁹⁷ Rodríguez (1995) en su caracterización de lenguaje hablado, expone que es preciso atender todos estos elementos supralingüísticos, pues <<la entonación, pausas, ritmos, intensidad y duración, más los gestuales y corporales, son pertinentes para construir el significado completo del mensaje oral>> (p.35).

ocurriendo con el grupo y la realización simultánea de distintos procesos y actividades; la entrevista se ubica en un contexto diferente, como un espacio de pausa y por ende, con otras lógicas y otros códigos, donde por ejemplo, el silencio y el encuentro personal ocupan un lugar basal.

Esta pedagogía de la escucha es un efectivo camino para combatir la rutina, la cual - como toda actividad humana - puede dominar a la actividad docente (evidenciada, por ejemplo, en las respuestas sabidas de antemano o la pérdida de la capacidad de impactarse a nivel del adulto). Asimismo, permite hacer frente a la:

Poquedad pedagógica que permanentemente está al acecho del quehacer educativo, expresado en distintos modos de restringir la enseñanza (“poco pero bueno, útil, divertido”) o tanta propulsión a reducir el misterio, a dosificar y a simplificar la enseñanza, lo que al final termina por socavarla (Rattero, 2009, p.178).

A contrario sensu, la pedagogía de la escucha colabora en la promoción del aprendizaje - en toda su riqueza y magnitud - del encuentro entre humanos y de las cosas simples y cotidianas de la vida, las cuales paulatinamente se van viendo devaluadas ante el imperio de lo grandilocuente y lo espectacular. Al final, otro de los grandes desafíos pedagógicos, consiste en promover en las generaciones venideras los aprendizajes necesarios que les permitan descubrir y apreciar lo extraordinario en medio de lo ordinario.

La valoración y promoción del cultivo de la escucha, inserta en un modo peculiar de ejercer la praxis pedagógica, es un acto que va a contracorriente de los cánones culturales imperantes que han hecho del ruido constante y asfixiante - con todas las consecuencias que se deriva de esto, en los planos físicos, mentales y emocionales de las personas - las señales peculiares que identifican a la sociedad actual. Ello explica que el arte de escuchar se haya convertido es una destreza lingüística más bien descuidada, recibiendo por ello un escaso tratamiento por parte de las familias, las escuelas y la sociedad en general (Echeverría, 2005).

Para cultivar este arte de la escucha en relación a las otredades, resulta un requisito indispensable que sea el propio maestro quien practique y valore todo lo que entraña el acto de escuchar a los demás y desde aquí, las difunda a las nuevas generaciones, quienes en medio de las pantallas y la comunicación virtual, muchas veces se ven incómodos e ignorantes al momento de entablar una conversación, en encuentro cara a cara con otra persona.

Dentro de los parámetros culturales actuales, caracterizados - entre otros fenómenos - por el ruido y por el ensalzamiento para que el sujeto siempre tenga <<algo que decir>>⁹⁸ llegando al extremo de <<idolotrar los discursos>> (Onetto, 1998, p.144), la actitud de escuchar y el cultivo del silencio, es considerado como una acción incómoda, como algo preocupante. En este contexto, el profesor pastor - dentro de la entrevista personal - corre la seria tentación de dejarse arrastrar por esta corriente y ejercitar el cultivo del silencio de un modo ficticio, ya que puede participar e involucrarse en el diálogo atento con el estudiante y en paralelo, ir confeccionando de antemano en su mente, una respuesta o simplemente un comentario, originado por la necesidad de tener que decir algo. En realidad, se está frente a un docente que habrá realizado la pantomima de la escucha, mas lo cierto es que apenas habrá oído lo que el alumno tenía para narrarle.

El problema surge porque si la experiencia no es satisfactoria para el estudiante, entonces es muy probable que en las siguientes conversaciones, él sólo desee narrar aspectos con un cariz más superficial y anecdótico, erosionando seriamente la posibilidad que el profesor desarrolle un efectivo acompañamiento educativo de los estudiantes. Esta es la responsabilidad que tiene entre manos el profesor pastor. Por eso su actuar demanda un hondo compromiso en lo que dice relación con sus actuaciones respecto de sus estudiantes.

Por el contrario, marginando la actitud de la escucha, el docente pierde los instrumentos insustituibles sobre los cuales se apoya su propio trabajo: la maravilla, la reflexión y la alegría de estar con sus estudiantes (Poggi, 2012).

En resumen, apartando la escucha de la práctica docente, también sostenidamente se va perdiendo el asombro, esto es, la capacidad de esperar lo inesperado y lo imprevisto (Hoyuelos, 2004), entendiendo que estas últimas son propias de la condición humana, pues pese a todos los esfuerzos por insertar a las personas dentro del campo de lo esperable, al final del día, resulta imposible encasillar o predeterminar de manera exacta, cuál será la respuesta de

⁹⁸ Si bien supera los fines que se ha propuesto este trabajo, la centralidad y necesidad de tener algo que decir es una de las claves identificatorias de la sociedad actual. En este plano, Gil (2001) sostiene que <<la comunicación crece de manera vertiginosa en todas las direcciones. Es la sociedad de la información, del chisme, la del bla, bla, bla. Más libros, más revistas, más canales de televisión, más teléfonos, más páginas web, más debates, más periódicos, más propaganda-anuncios, más canales de radio, más cafeterías. Por el contrario, quien cultiva una intimidad no pública está creando espacios de sospecha y desconfianza>> (p.56).

En el fondo, hablar, decir algo o emitir un comentario es lo que hace <<ser>> a la persona, es decir, convertirse en tanto tal, en virtud que <<el sujeto se hace al contarse>> (idem), consiguiendo de paso un sentido de referencia y pertenencia a un colectivo, por el cual va configurando su propio sentido identitario, <<de ahí la proliferación de las prácticas lingüísticas juveniles, la vuelta a los dialectos locales y la recrudescencia de los distintos sincretismos filosóficos o religiosos (Maffesoli, 2017, p.254).

cada sujeto ante un estímulo determinado, dada su primordial originalidad. Por ello es tan relevante desarrollar las estructuras y categorías que posibiliten *conocer* lo más acabadamente posible a cada estudiante, pues sobre la base de este conocimiento, el profesor pastor no sólo irá desplegando un mejor acompañamiento pedagógico en esta etapa de crecimiento y florecimiento de sus estudiantes, sino además, tendrá más instrumentos para presentar y abordar los conceptos y contenidos al interior del aula, haciéndolos interesantes y significativos para los discentes.

4.6.2.1. El silencio como parte integrante de la trilogía

En el marco de la entrevista personal y a lo largo de este trabajo, se han revisado los términos <<escucha>> y <<diálogo>>. Sin embargo, para la conversación entre docente y discente se propone una trilogía. Por ello es menester detenerse ahora en el concepto de <<silencio>>, el cual <<en el espacio de la comunicación resulta fundamental>> (Freire, 2008, p.110).

El silencio, de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, tiene seis acepciones. No obstante, las pertinentes para este trabajo son la primera, <<abstención de hablar>> y la segunda, <<falta de ruido>>.

No resulta un dato irrelevante que el diccionario en cuestión entregue el significado en negativo, es decir <<lo que no es>>. Esta es precisamente una de las mayores dificultades para referirse al silencio, pues el foco está puesto en el <<habla>> o el <<ruido>> y su ausencia viene a dotar de significado al <<silencio>>. Ello va de la mano con lo que se ha planteado anteriormente, donde las acciones y las personas <<valiosas>> o sea <<las que valen>>, son aquellas que hablan, que pronuncian palabras y por ende, emiten ruidos, pues tal como lo plantea Marco (2009): <<actualmente se erige triunfante en nuestra sociedad globalizadora, esa conducta de incontinencia verbal, auténtica babel de ruidos indescifrables, donde todos hablan y nadie escucha>> (p.32). Empero, de ello no se colige inmediatamente que hablar mucho implique decir algo interesante.

La entrevista personal, en cambio, tiene como objetivo principal que el estudiante pueda decir algo sustancial acerca de sí y de su vida. Que pueda narrar y nombrar a las situaciones pretéritas o presentes que son fuente de dolor y alegría y que, con mayor o menor intensidad, ejercen (o han ejercido) una influencia durante su trayectoria escolar.

En esta instancia de diálogo pausado no siempre hay respuestas. No siempre hay consejos. Muchas veces lo que precisa el alumno es ser escuchado y no calificado. Y en este momento, emergen como elementos sustantivos la concentración, atención y cuando sea oportuno, el silencio que dedique el maestro, pues en el desarrollo de esta conversación, decir algo puede resultar superfluo o fatuo.

Esa clase de silencio de ninguna manera puede interpretarse en sus versiones negativas o marcadas por la ausencia. Muy por el contrario, esta actitud de silencio está ahíta de sentido, constituyendo el epítome del compromiso personal del docente instalado y definido como profesor pastor. Es una clase de silencio compleja, dado que es un silencio humano, el cual <<no sólo es físico, sino que además tiene ocurrencia en la interioridad del sujeto que escucha y del sujeto que habla>> (Motta, 2016, pp.171-172).

Más todavía: el silencio es la piedra fundante para poder desplegar un ejercicio genuino de escucha, en razón que no se puede hablar y escuchar de manera paralela. Por tanto, sin silencio (el cual excede con mucho el mero hecho de no-decir-palabras) no hay acción de escuchar. En palabras simples, se trata de un silencio que revela la atención y presencia, <<aquí y ahora>>, del maestro. Así concebido, el silencio es <<es espacio cargado de sentido, una pausa cargada de intención es prestar atención a aquello que usualmente pasa desapercibido>> (Poggi, 2012, p.409).

El docente, en tanto profesional, es el responsable en cuanto a la administración de sus silencios e intervenciones. Se trata de no apresurar y no rebasar el necesario sentido de intimidad que toda persona posee. En definitiva, se apunta a que el maestro sea un <<buen auditor>>, lo cual implica <<mirar a la persona mientras habla, no interrumpirle y sobre todo, escuchar lo que está diciendo el interlocutor>> (Beuchat, 1989, p.8).

En este plano se establece un criterio de complementariedad entre la escucha y la acción de mirar. El mirar conlleva aceptar que se está ante un otro distinto y diferente y sin embargo, perteneciente al mismo género humano. Ambos verbos - mirar y escuchar - posibilitan que el ser humano se acerque a los otros y se haga hermano y solidario con los demás (Lenkersdorf, 2008).

Por tanto, cuando se está frente a <<la acción de escuchar>> con todos los aprendizajes que ella persigue y contiene, de manera indisoluble aquella lleva implícita tanto al <<diálogo>> como al <<silencio>>. Es cierto que cada una de estas tres tiene su potencia por sí misma, pero

en el conjunto ellas alcanzan su completud y todas resultan concurrentes y constitutivas en la conformación de la entrevista personal.

Entendida de acuerdo a estos parámetros el <<acto de escuchar>> encierra además una carga ética con el interlocutor, en razón que supone <<reconocer a ese otro como un interlocutor válido>> (Motta, 2017, p.155), es decir, como un sujeto que tiene algo que contar y aportar y por esa vía, permitiendo que el oyente se haga partícipe del mundo y de la propia historia del narrador.

Tal como lo expone Ibáñez (2015) en su artículo, el carácter ético del docente se produce en la medida que éste no puede contentarse con poseer conocimientos técnicos que le permitan ser más eficaz en la tarea de transmitir conocimientos. Para este autor:

El saber más importante del profesor es descubrir que su trabajo es un quehacer factible orientado a promover el mejor modo de ser persona y a ayudar, prudencialmente, a los alumnos a descubrirlo y a vivirlo. Todo profesor que piensa que sólo se le paga por enseñar matemáticas, debe ser consciente que está llamado a ser un profesor de humanidad, como decía Gusdorf en su texto de 1969 (p.24).

Reafirmando lo aserto, Bernal, Jover, Ruiz & Vera (2013) reconocen el componente ético y técnico que constituye a los actos educativos, pero <<el que da consistencia, permanencia, convicción y compromiso>> (p.29) no es éste sino aquél, concluyendo que: <<los maestros eficaces son aquellos que muestran mayor interés, una mayor preocupación, o una mayor sensibilidad hacia los alumnos, como personas en disposición de aprender>> (idem).

Ahora, marginar el componente ético del actuar del docente dentro del aula y por ende en relación a los estudiantes, provoca funestas consecuencias, puesto que entraña renunciar a una de las peculiaridades del ser humano, cual es, alzarse frente a situaciones y contextos injustos. Así, siguiendo a Mínguez (2013), apartar el factor ético de las prácticas educativas, equivale a:

Resignarse ante lo que hay, lo cual encierra no sólo la precipitación o la superficialidad, sino también, en ello se desliza una sensación de banalidad y desconcierto, que en último término significa la propia abdicación del ser humano en cuanto tal (p.94).

Derivado de lo anterior y recogiendo los postulados que plantea Lenkersdorf, los intervinientes en el proceso de escuchar no sólo alcanzan la condición de interlocutores válidos, sino además, se ubican en igualdad de condiciones, puesto que una vez aceptada la acción de escuchar, ella <<exige que se emparejen los que hablan y los que escuchan. Si no se hace,

entonces no hay diálogo y tampoco se acepta el escuchar>> (Lenkersdorf, 2008, p.30). En tal emparejamiento, cada uno de los participantes del diálogo se ubica al mismo nivel, aunque sean de edades o condiciones económicas, culturales y políticas muy diferentes. En síntesis, el diálogo <<constituye una advertencia a los superiores para que no se impongan, que tampoco consideren mejor su propia opinión y no empequeñezcan a los inferiores>> (Lenkersdorf, 2008, p.43).

Es en este marco, donde se puede argumentar en propiedad que se está frente a un encuentro personal y subjetivo, un encuentro entre sujetos humanos, donde la <<trilogía>> presente en toda su magnitud en la entrevista personal, se convierte en un medio para *saber más personalmente* acerca del estudiante, relevando el compromiso del docente como *su acompañante*.

En la vereda opuesta a la acción de la escucha (y todas sus implicancias) se ubica la noción de <<desescucha>> (Motta, 2017, p.157) que revela al desprecio por el acto de escuchar y consiguientemente, la negación hacia ese otro y la invalidez de esa otredad en cuanto tal, negando con ello su condición humana, despreciando su historia, sus aportes, críticas y el modo como se ha ido configurando su vida. Así las cosas, un profesor <<sordo>>, que como tal no escucha es un sujeto que no aprende nada de los demás, pues a todos ellos los considera y califica de <<inferiores>> y sus saberes corren la misma suerte. Por lo tanto, no logra reconocer a quien tiene al frente o más precisamente, no identifica a nadie, pues sus preconcepciones y suficiencias le han engeguado y deteriorado severamente su capacidad para oír. En resumidas cuentas, es una persona autosuficiente que sólo habla y no escucha, en virtud que los auténticos diálogos se ven imposibilitados de nacer en las mentes y <<en los pensamientos autárquicos>> (Freire, 2009, p.63).

Recogiendo esta exigencia de disposición al acto de escuchar, Gadamer (1984) postula que esta acción implica valorar y validar a la otredad como un legítimo <<tú>> con el objetivo de edificar relaciones que en propiedad pueden ser calificadas como humanas, puesto que:

Escuchar significa no pasar por alto su planteamiento y atender lo que tiene que decir. Para lograr esto, la apertura es necesaria. Pero ella existe, en último término, no sólo para la persona que uno escucha, sino más bien, toda persona que escucha es fundamentalmente una persona abierta. Sin esta clase de apertura mutua no pueden existir relaciones humanas genuinas (p.324)⁹⁹.

⁹⁹ Cita con traducción propia.

Más aún: cuando el docente se instala desde la posición de <<desescucha>> - o lo que es igual <<no-escuchar>> - no sólo se opone a la construcción de un diálogo, sino también, pervierte el propio sentido del lenguaje, tal como coinciden Habermas y Carbajo.

Así lo afirma Habermas (1996): <<el lenguaje disociado de su uso comunicativo, es decir, un lenguaje completamente monológico, no puede pensarse consistentemente como lenguaje>> (p.61).

Y de este modo Carbajo (2004): <<no hay un auténtico diálogo, si la comunicación se reduce únicamente a la transmisión de datos objetivos o informaciones>> (p.133).

Sobre esta base, por tanto, emana la exigencia de establecer un auténtico acto de escucha, con todos los pilares sobre los cuales éste se erige y como condición de posibilidad para edificar una comunidad educativa, puesto que <<la desescucha>> (Motta, 2017, p.157), significa el rechazo a las otredades y junto con ello, implica el repudio del concepto <<nosotros>> y ello no es extraño, dado que no puede existir un genuino <<nosotros>>, cuando el sujeto se ha instalado desde la autosuficiencia y la distancia (puesto que un sincero ejercicio de escucha, requiere como condición imprescindible la proximidad entre los participantes, de modo que ellos puedan escucharse mutuamente y así evidenciar por esta vía, el concepto de <<nosotros>>), donde los otros son considerados como molestos para alcanzar las metas y los objetivos que se ha propuesto.

Aplicando lo que se ha denominado en esta parte del trabajo como <<trilogía>> a la entrevista personal entre maestro y estudiante, se puede aseverar que ello es un acto que comporta una serie de riesgos, dado que el docente se decide a *conocer* aquella realidad vivida y que personaliza al estudiante, no pudiendo por ello ser aislada de la habitualidad de la estructura áulica. Asimismo, el maestro se ve en la obligación de revisar los estereotipos y las ideas que tiene acerca del alumno, <<desmontando la imagen que se tiene acerca de ese otro y marginando todo prejuicio>> (Lenkersdorf, 2008, pp.49-50).

A modo de síntesis de lo expuesto, una de las mayores contribuciones a esta <<pedagogía de la escucha>>, se encuentra en los aportes y reflexiones de la profesora Rinaldi (2004) quien afirma:

La pedagogía de escuchar no es sólo una pedagogía para la escuela; es una actitud para la vida, pues 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. 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 (p.3)¹⁰⁰.

En la misma dirección, Paulo Freire (2008) define <<escuchar>> como:

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 (p.112).

4.6.3. El profesor pastor desde su carácter de <<escuchante>>: un camino para ejercer una praxis magisterial <<trascendente>>

La 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 reconocido o asociado 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, reconociendo en este acto la variedad de personas y con ello, la pluralidad de <<capacidades humanas, intelectuales, cognoscitivas y afectivas, cuya diversidad se constituye en su mayor encanto>> (May, 2001, p.37).

El acompañamiento educativo a los estudiantes, que se efectúa desde el prisma del profesor pastor, es un tipo de acompañamiento fundamentalmente interpersonal, es decir, realza y asume que es un encuentro o <<un flujo de interacciones entre personas>> (Casassus, 2009, p.31), dirigido a la construcción y expresión de un vínculo activo entre seres humanos, pues al fin y al cabo <<nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos cultura, sino la vinculación interpersonal>> (Savater, 1997, p.30). (El subrayado es nuestro).

Reafirmando lo anterior, Durkheim (1992) postula que:

No puede haber una buena educación sin un contacto, al mismo tiempo, continuo y personal entre alumno y educador, porque el alumno no debe quedar nunca

¹⁰⁰ Cita con traducción propia.

abandonado a sí mismo. Para formarle, hay que someterle a una acción que no conozca ni eclipses ni desfallecimientos (p.325). (El subrayado es nuestro).

Desde esta inherente y radical intersubjetividad - la cual <<deviene en apertura y generosidad como un modo de superar el egocentrismo>> (Carrillo, 2013, p.56) - 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) puede ser devaluado y desconectado.

Este profesional de las ciencias educativas 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 desvirtuada 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 técnicas¹⁰¹ para <<pasar las pruebas>> y de este modo, considerando como sinónimos, cuestiones que son diferentes, en virtud que <<aprender>> no es lo mismo que <<aprobar>>¹⁰². Así, se está frente a una degradación de lo que implica la educación y con ello, la propia tarea docente, menguándolas a simples tareas de domesticación, donde el profesor se concibe precisamente como un <<educador domesticador, el cual se caracteriza porque teme a la libertad y tiene miedo a la verdad; prohíbe pensar,

¹⁰¹ Evidentemente, no se trata de demonizar las técnicas. Ello sería absurdo. Se trata de ubicarlas en el lugar que les corresponde, esto es, como instrumentos que se ubican al servicio del maestro y enfocadas al aprendizaje de los estudiantes.

¹⁰² De acuerdo a las definición que ofrece el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (y que resulta atingente a este trabajo) <<aprobar>>, significa <<obtener una calificación de aprobado en una asignatura o examen>>, imbricándose por tanto, con la temática de la evaluación acerca de los aprendizajes.

En tanto, el vocablo <<aprender>> tiene un grado mayor de complejidad, en la medida que implica <<adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o la experiencia>>.

Luego, se está frente a dos instancias conectadas pero distinguibles una de otra, siendo la última de las definidas, condición de posibilidad de la primera, en razón que para evaluar <<un conocimiento>> el paso anterior e indispensable, es haberlo adquirido.

censura la crítica, busca la seguridad, teme a lo nuevo. Para él la libertad, no es sólo imposible, sino impensable>> (Suárez, 1980, p.43).

Es preciso reconocer también que esta diferencia entre <<el profesor>> y el <<enseñante de habilidades>>, es tributaria de la propia distinción que hace Kant entre el <<instructor>> y el <<director>>, en su obra “Pedagogía”, tal como se analiza en el presente trabajo.

De igual modo, es menester reconocer que tal diferenciación recibe su influencia de la separación que procede del pensamiento helénico, quienes identificaban al *pedagogo* como <<aquel esclavo de confianza de la casa cuya tarea era proteger al niño de los peligros, tanto físicos como morales, conduciéndolo a los diferentes establecimientos de enseñanza (la escuela o el gimnasio)>> (Bonner, 1984; citado por Rojas, 2010, p.XXI). Además, <<debía repetir en la casa la clase a la que había asistido el niño. Esta tarea la desempeñaba el siervo hasta que el joven adquiría la independencia>> (Rojas, 2010, p.XXII). En tanto, al maestro en tanto, se le denomina *didaskalos*, <<sinónimo de sabio, el cual ejerce una fuerte influencia en el infante>> (González, 1993, p.137), en razón que <<formaba su carácter y velaba por el desarrollo de su integridad moral, orientada a la formación del alma y al cultivo respetuoso de los valores éticos y patrióticos>> (Remolina De Cleves, Velásquez & Calle, 2004, p.267).

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 cabal de los contenidos que enseña, 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 consiguientemente, conociendo y reconociendo todos los saberes con los cuales él llega a la escuela (Freire, 2005), como por ejemplo, aquellos que proceden:

Del hogar, a través de las relaciones de la familia, de la comunidad donde vive, de las pandillas y grupos de amistad, del contacto con los medios de comunicación social, las instituciones culturales tales como bibliotecas y museos en las actividades recreativas y hoy día, cada vez más, a través de los videojuegos y los medios informáticos que le permiten el acceso a información de todo tipo y naturaleza (Bruni, et al., 2008, p.21).

Así, desde la óptica del acompañamiento educativo 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. Ahora bien, de las múltiples definiciones de <<respeto>> que es posible encontrar, una de las más agudas, las entrega Esquirol (2007), quien plantea que este concepto es una actitud ética que vincula a los seres humanos con las cosas, con el mundo, con los otros y que consiste fundamentalmente, con prestar atención. Este tipo de mirada atenta se opone a la mirada superficial, dispersa y fragmentada, tan propia de la era tecnológica.

Sobre la base lo aserto, para el maestro pastor, los saberes de sus estudiantes no son inútiles, vacuos o subordinados a los formales¹⁰³, 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.

La idea de <<construcción>> del conocimiento que recorre este trabajo, se recoge de los postulados de González-Simancas (1992), para quien este término alude a la idea de un trabajo conjunto, de una labor en colaboración en la cual los sujetos se implican y relacionan con otras, lo cual difiere de la connotación que rodea al concepto <<instrucción>>, el cual subraya <<a la idea de poner algo en otro, de estructurar desde el exterior>> (p.39).

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 actantes 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 al clima y a las condiciones contextuales en las cuales se ha desarrollado ese aprendizaje, en la

¹⁰³ <<Inservibles>> (p.110), los denomina Freire (2005) en su texto <<Pedagogía de la Esperanza>>.

comprensión amplia que se postula de éste en este trabajo. De esta 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), siendo entonces una tarea del docente, posibilitar la emergencia y el por los conocimientos de los estudiantes, ya que como muy bien lo expone Ranciere (2003) el secreto de los buenos docentes está dado precisamente por las preguntas, que permiten <<guiar la inteligencia del alumno>> (p.20).

A la luz de lo expuesto, se entronca otra vez, con la necesidad de saber sobre el 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, la acción educativa y consecuentemente, la práctica pedagógica, superan la búsqueda de resultados a cualquier precio - aprisionando y reduciendo a <<una escuela de lo inmediato>> (Pérez, 2006, p.108) - y por el contrario, atienden a los objetivos de aprendizaje y al diseño de estrategias que colaboren en buenos niveles de rendimiento de sus alumnos, dedica una atención central por conocer al discente, por saber acerca de su vida misma, ofreciendo una instancia reservada para ello donde convergen aspectos racionales, emocionales y vivenciales, todos los cuales afectan los propósitos señalados anteriormente.

4.6.4. La importancia de crear un <<vínculo>> para que el estudiante narre su historia de vida

Otro de los rasgos primordiales del docente pastor, está dado por su intención (por tanto, una acción consciente) de erigir una <<relación>>, es decir, que se orienta a construir un <<vínculo>> (como tal, absolutamente irrepetible). Éste alude a una relación recurrente que adquiere ribetes de profundidad. Para que esta profundidad ocurra, <<se necesita conexión, y por conexión se entiende una competencia del docente, por la cual el otro (el estudiante) sienta que es visto, escuchado y aceptado, por lo que ese otro es, marginando cualquier tentación de juicio o crítica>> (Cercós, 2009, p.7).

Tal vínculo permite en el profesor, producir y cultivar sensaciones de afecto¹⁰⁴, confianza y cercanía con sus estudiantes - las cuales, con dedicación, entusiasmo y compromiso de los involucrados en tal relación, <<se agrandan>>, según la feliz expresión de Pestalozzi (1936, p.232) - con el objetivo de conocerles más allá de su rol como tales, papel 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 pedagógico profundamente personal y dialógico, el cual se expresa en el hecho de *saber* acerca de sus alumnos (de todos sus alumnos), por escucharles a cada uno en su particular e irrepetible 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 o ajenas a la práctica del propio docente.

Este conocimiento por la singularidad de cada estudiante, obliga al docente a cultivar un profundo sentido de autocrítica acerca de su actuar, calibrando de manera permanente, los ritmos, intereses, características, necesidades y formas de aprendizaje de los primeros, lo cual - tal como lo afirma Ibáñez (2015) - exigen efectuar dos reflexiones: <<la primera referida a las rezagados>> y cómo atenderles y darles un acompañamiento educativo y una respuesta y la segunda, dirigida a cómo contestar las demandas <<de los alumnos con altas capacidades que pierden toda motivación por asistir a la escuela, pues se aburren ante un ambiente falto de cualquier estímulo, llegando al extremo de dejar sus estudios>> (p.25).

Esta meta que pudiera parecer demasiado elevada constituye una tarea insustituible para el profesor pastor, el cual no puede verse satisfecho de <<conectar>> y conocer <<a la mayoría de los estudiantes>> o incluso al 99% de ellos, pues claramente estará realizando una plausible labor, prácticamente para todos. No obstante, la experiencia personal de aquel discente concreto, con el cual el maestro no logra conectarse será:

Frustrante e inútil, en virtud que a ese alumno no le sirve de nada el éxito alcanzado por todos los demás y vivirá su experiencia escolar como un perfecto fracaso, independiente del recorrido y la vivencia que estén experimentando todos sus otros compañeros (Pumares, 2010, pp.49-50).

¹⁰⁴ Pese a que en este trabajo se distinguen al menos dos fases dentro de la interacción entre maestros y alumnos, a saber, primero el establecimiento de una relación y luego, (con un mayor nivel de hondura), el componente del afecto y confianza entre ambos actuantes en la relación educativa; para algunos autores como Allidieri (2004) o Sime, (2007), la propia relación educativa de coexistencia entre docente y discente al interior del aula, constituye en sí misma, un tipo vínculo afectivo (Toro & Berger, 2012).

Asumiendo que los docentes carecen de varitas y recetarios mágicos, en ambos casos (la verdad, en todos los casos), lo realmente importante es decidir qué respuesta educativa puede entregar la escuela al problema concreto de un alumno determinado.

Según el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua un <<vínculo>> es una <<unión o atadura de una persona o cosa con otra>>. De acuerdo con el planteamiento de Torres (2001) (citado por Vázquez, 2010), es posible diferenciar entre dos clases de vínculos:

- **Atracción:** éste surge cuando un sujeto capta al otro y reconoce que puede ayudarle a mantener su equilibrio interno y la satisfacción de sus necesidades, que - aplicadas al ámbito de este trabajo - se refieren a las educativas.
- **Rechazo:** éste se origina en la medida que una persona percibe al otro como una amenaza y decide alejarse y rechazarlo.

La centralidad por construir un <<vínculo>> entre el maestro y el estudiante, no es una cuestión que sólo sea significativa, dada la importancia que se ha dado en este trabajo a toda la temática de los afectos y las emociones, las cuales - como ya se ha explicado - juegan un rol nuclear, y por esta centralidad, el profesor pastor no puede descuidar.

El profesor pastor asume plenamente que su práctica pedagógica se sustenta en dos elementos: uno, que dice relación con todo el ámbito cognitivo, es decir, el dominio que tiene el docente de sus materias, didácticas y contenidos y el segundo, todo lo referido a su competencia emocional, la cual se revela en uno de sus aspectos <en su capacidad para interpretar las emociones de los alumnos en relación a la materia que se enseña y al proceso que el estudiante está viviendo>> (Casassus, 2008, p.89).

En la misma línea y ofreciendo una mirada sintética, Rojas & Lambrecht (2009), sostienen que:

Los maestros y maestras con autoridad son competentes en reconocer sus estados de ánimo, tanto los que abren posibilidades de aprendizaje y convivencia como los que cierran posibilidades. Además, son competentes en cambiar sus propias emociones y ánimo y por esa vía influir sobre sus estudiantes. La observación y el cambio de sus propias emociones y estados de ánimo son una primera competencia. Una segunda, es la capacidad de hacer y recibir juicios justos, y por esa vía crear climas de aula laboriosos y alegres (p.41). (Los subrayados no están en el texto original).

En este plano, para algunos autores, la actividad del aprendizaje dentro del aula (es decir, en el plan formal y claramente ello puede aplicarse al informal) no es posible

comprenderla, sino sobre la base de la edificación de un vínculo afectivo de naturaleza interpersonal, puesto que en el binomio enseñanza-aprendizaje no sólo asiste el ingrediente intelectual, sino además concurren sentimientos, motivaciones y las expectativas que tienen las familias y particularmente, los estudiantes sobre sí mismos y vice-versa (Bleger, 1985; Casassus, 2008; De Vargas, 2006; Naranjo 2007).

Referidos al vínculo pedagógico propiamente tal, Tizio (2003), fija algunas condiciones y particularidades, que es preciso que satisfaga el maestro, para así levantar y fortalecer un vínculo:

- Considerar la grandeza de su tarea educativa, superando así visiones reduccionistas o mecánicas del actuar y la práctica docente.
- Exhibir una actitud de aprecio, preocupación y afecto por sus estudiantes.
- Condiciones éticas, es decir, llevar una vida honesta e íntegra acorde a tarea de formador.

La creación y posterior edificación de un vínculo entre el profesor y los estudiantes (en sentido estricto es el maestro con cada uno de sus estudiantes, en razón de la originalidad que sella a cada lazo) exige como antecedente irremplazable, asumir una condición de dependencia respecto de los otros. En los actuales patrones culturales, todo sentido de dependencia es considerado como negativo, pues conlleva una restricción en la propia libertad del sujeto y consecuentemente, una merma en el campo de su autodeterminación. No obstante - tal como lo afirma Chiara (2014) - la dependencia es un factor inherente al ser humano, resultando innegable durante todo el desarrollo de su existencia, no sólo desde la perspectiva biológica, sino también, desde la dimensión social, cultural y todas las áreas constitutivas del ser humano.

Esta dependencia, se expresa asimismo, en el asentimiento que el sujeto sería incapaz de acceder a todo aquello que conoce, si rechazara o desconociera los conocimientos y los aportes de las generaciones antecedentes. Dentro de este proceso de aceptación, <<la mediación de otras personas (en este caso la relación entre maestro y alumno) constituye en sí misma una forma de dependencia>> (Chiara, 2014, p.11) y su acogida, se convierte en el soporte básico para generar un auténtico vínculo pedagógico.

Por su carácter eminentemente subjetivo, el vínculo pedagógico (como toda clase de unión) adquiere una connotación procesual y exige la participación activa y dedicada de los protagonistas de la relación. En ese sentido, Vázquez (2010) reconoce dos momentos fundantes y esenciales para la constitución del mismo: el <<encuentro inicial>> y los posteriores o <<encuentros rutinarios>>. El encuentro inicial se refiere al maestro que enfrenta por primera

vez el grupo y si bien <<ambas partes tienen una noción general de lo que es la vida al interior del aula, es preciso implantar las reglas de convivencia para esta nueva relación>> (p.57). En relación con los encuentros rutinarios o sucesivos, <<las partes ya conocen las reglas y el funcionamiento de las diversas situaciones>> (ídem).

Sobre la base de este carácter plenamente humano, no caben las idealizaciones o perfecciones y por el contrario, este <<vínculo>> está sujeto a variadas tensiones. Empero, como bien apunta Muñoz (2012) (citando a Pech, et. al. 2008):

No todo puede ser tensión, pues ésta es contrarrestada por negociaciones, aceptación, coincidencia y entendimiento. De lo contrario, se tendería a la ruptura y se imposibilitaría el relacionamiento. Además, docente y estudiante conforman una pareja educativa y toda pareja debe tener vínculos que le permitan funcionar como tal (p.19).

Tomando como referente este aspecto procesual, continuo y fluctuante (dada su subjetividad), en los encuentros sucesivos se producirá una reafirmación o una transformación en torno a la imagen, expectativas y sensaciones producidas por el profesor a los estudiantes (y vice-versa) durante el encuentro inicial. Una vez asentada la imagen que unos se han hecho respecto los otros, ésta se convertirá en un insumo sustantivo al momento de orientar y conducir sus actitudes y actuaciones, tanto en el presente, como en el futuro.

Una de las funciones del <<vínculo educativo>> responde a los fines socializadores que - tal como se expuesto en el acápite correspondiente - debe asumir toda institución escolar, en tanto espacio adecuado para la promoción y desarrollo de una convivencia democrática, la cual por su propia naturaleza, está imbricada con la noción de pluralidad, divergencia y discusión. En este sentido, el vínculo educativo posee una <<función civilizadora>> (Moreno, 2012, p.14), en razón que el alumno va aprendiendo a socializar¹⁰⁵, <<a ampliar su mirada para llegar a reconocer al otro/a>> (Conejeros, Rojas & Segure, 2010, p.33), a respetar y escuchar opiniones distintas a las propias e ir progresivamente, formando y formulando sus comentarios y posturas.

¹⁰⁵ La socialización se define como <<el proceso o conjunto de procesos que duran toda la vida, pero no siempre con la misma eficacia. Lógicamente, ésta es menor cuanto menos formados y maduros están el carácter, los conocimientos, la inteligencia, las actitudes, etc. de la persona. Esta socialización se nutre de dos vertientes: i) la familia de origen del niño o socialización primera, la cual <<lo envuelve con vínculos afectivos y de dependencia material hasta que él es capaz de organizar su propia vida y nunca rompe sus lazos con ellos y ii) la escuela o socialización segunda, que lo acoge desde su infancia hasta que se incorporan a la vida adulta>> (Fernández, 1990b, p.20). Ello explica que las actuaciones y el papel que desempeña la escuela a lo largo de todo este proceso, sea particularmente gravitante.

En otras palabras, esta posición civilizatoria¹⁰⁶, remite a la formación del estudiante, para así ir capacitándolo en el ejercicio activo de una ciudadanía:

Crítica, activa, y comprometida con la construcción de una sociedad más justa que garantice la defensa de los derechos humanos y la consolidación de un régimen más democrático, todo lo cual sigue siendo una tarea pendiente y una tarea ética ineludible para aspirar a una nación más inclusiva y con mayores niveles de igualdad social (Cisternas s.f., 2019, p.2).

En el mismo sentido, Mockus (2010) (citado por Espinosa, 2014) plantea que:

Es fundamental que la escuela se asuma y forme para ser ciudadano, lo que significa respetar los derechos de los demás, pensar en el otro, tener claro que siempre hay otro, y tener presente no sólo al otro que está cerca y con quien vamos a relacionarnos directamente, sino también considerar al otro más remoto (p.101).

Delors (1996), por su parte, asegura que uno de los aprendizajes irrenunciables de la acción educativa, como consecuencia de los profundos cambios de los marcos tradicionales de la existencia, consiste en <<comprender mejor al otro, comprender mejor el mundo, emanando de ello una serie de exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía; reivindicaciones de las cuales - precisamente - más carece la sociedad>> (p.16).

En la misma dirección, Díaz & Salamanca (2013) exponen que la atención docente por construir un vínculo de afecto al interior del aula (con todas las conexiones y repercusiones de éste con la pedagogía de la escucha, puesto que la dedicación y el cuidado del profesor por el cultivo de ésta, se convierte en alimento esencial para alcanzar aquél), refuerza los procesos de sociabilidad de los estudiantes y el fomento de la vida democrática, aspectos que se originan por la relevancia que adquieren las otredades y las maneras en las cuales ellos desarrollan sus relaciones sociales, puesto que <<desde la propia subjetividad se aprende a querer, cuidar, valorar y respetar al otro, como un ser humano, teniendo en cuenta las diferencias de sus

¹⁰⁶ El déficit de los estudiantes chilenos en esta temática y consecuentemente, en los aprendizajes que exigen los marcos democráticos, se ve refrendado con los datos que entrega la Agencia de Calidad de la Educación (2018b), la cual - sobre la base de los resultados de la prueba PISA respecto a "habilidades para resolver problemas en equipo" - expuso a alumnos de 15 años (es decir, primer año de enseñanza secundaria) un problema, y ellos debían elegir las actividades requeridas para alcanzar la solución. Los resultados fueron concluyentes: los discentes chilenos obtuvieron un promedio inferior a los países de la OECD (457 sobre 500). Así, el 42% de los escolares chilenos, tienen graves deficiencias en su capacidad para trabajar en equipo.

Lo anterior se agudiza al desmenuzarse de acuerdo al estrato socioeconómico del estudiante. De esta forma, el 62% de los jóvenes más pobres, muestran serias falencias en el trabajo en equipo, cuestión que se contrapone con el 22% de los adolescentes del grupo más acomodado.

pensamientos, sentimientos y necesidades>> (p.37) demostrando y vivenciando en la frecuencia de la vida dentro de la escuela y del aula que tal sociabilidad <<es la forma superior de la intersubjetividad y un modo de habitar la existencia cotidiana>> (Schutz, 1979; citado por Motta, 2017, p.159).

Entendido bajo estos parámetros y con todas estas implicaciones, se puede comprender la razón por la cual la generación intencionada de un vínculo pedagógico entre el docente y los alumnos se constituye en la piedra basal con miras a erigir un lazo de confianza que le permita al primero conocer al segundo, por la vía de acceder a su historia vital, como elemento peculiar y distintivo del actuar del profesor pastor. Por ello, se puede argumentar de manera plena que el profesor pastor, es esencialmente un *escuchante*¹⁰⁷ de las historias de vida (<<de las propias historias>>) que le narran cada uno de sus estudiantes.

La noción de cercanía y confianza que promueve el vínculo y a la cual aspira el profesor pastor, de ninguna manera puede interpretarse como una <<relación de amiguismo>> entre profesor y estudiante o donde, guiados por nobles intenciones, se pretendan desdibujar o debilitar las diferencias incuestionables entre ambos, pues este no reconocimiento, termina afectando indubitablemente el acompañamiento educativo que hace el profesor respecto del estudiante. Además, significa negar las distintas etapas en sus procesos de desarrollo: uno que es un adulto y otros que transitan hacia ella y finalmente, implica hacer desaparecer las diferencias que derivan en el reconocimiento de las particularidades que persigue la personalización de los aprendizajes.

Por todo lo anterior, se apunta que, por un parte, no se desconozcan las diferencias entre los actuantes (partiendo que el docente reconozca en qué lugar de la relación se ubica respecto del discente), es decir que <<sea genuino, que tenga conexión y conocimiento de sí mismo>> (Casassus, 2008, p.93) y por otra, que aquél haga un correcto ejercicio de la autoridad, o sea, alguien lleno de conciencia de la realidad, de modo que se presente como alguien revelador, que despierta novedad, admiración y respeto. Esa persona genera un atractivo inevitable y en nosotros produce una inevitable adhesión (Giussani, 2006).

Desde la centralidad que juega la <<vocación a la narración>> por parte del alumno, emerge en plenitud la noción del acompañamiento educativo, moldeado de acuerdo a la figura

¹⁰⁷ Este término - de acuerdo al diccionario de la Real Academia Española de la Lengua - se aplica <<a la persona que escucha>> y su uso en este trabajo, tiene como fin enfatizar la distinción realizada precedentemente entre <<oír>> y <<escuchar>>. Por ello, en estricto rigor, el maestro pastor no es simplemente un <<oyente>> de las historias de vida de sus alumnos, sino *además* - y sobre todo a partir de la <<escucha>> de éstas - se transforma en un <<escuchante>>, con todo lo que esto significa.

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 irrepetible.

La relevancia, dentro del ejercicio docente, de avanzar hacia este tipo de conocimiento personal de sus estudiantes, (aspecto que se hace explícito en la construcción de la relación y del vínculo) 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).

Dada su naturaleza primariamente subjetiva y a la imposibilidad que una historia de vida sea exactamente igual a otra, se puede afirmar que se está frente a dos modos concretos de avanzar hacia la personalización de los aprendizajes, pues una relación de afecto que aspire a calificarse de <<madura>> exige actuar de acuerdo a lo que requiere el estudiante y por ello puede ser más dura o más suave, más contenedora o más directiva. En fin, unos estudiantes precisan un tipo de vínculo con determinados énfasis y actuaciones y otros, necesitan otro tipo de vínculo, empero lo esencial (y aquí emerge en toda su magnitud la lucidez y agudeza del profesor pastor) es <<tener las competencias necesarias para saber quién necesita qué tipo de relación y en qué momento>> (Casassus, 2008, p.93).

4.6.5. La construcción del vínculo exige el cultivo de la confianza entre el profesor pastor y el estudiante: caminando con el viento en contra

Uno de los efectos - dentro de este proceso de cambios profundos que experimenta la sociedad chilena, mencionados en la primera parte de este trabajo - está dado por la progresiva pérdida de confianza de los ciudadanos chilenos, tanto en el segmento de los liderazgos, las instituciones - como consecuencia de una serie de escándalos y malas prácticas¹⁰⁸ - y en su relación con las personas, a excepción de quienes son familiares o personas conocidas y cercanas. En tal sentido, Waissbluth (2015) recoge en su texto, los resultados de un trabajo del Centro de Políticas Públicas (2015) de la Pontificia Universidad Católica de Chile que afirma:

¹⁰⁸ Por ejemplo, a nivel político, desde 2015 se han revelado una serie de situaciones que revelan - de manera transversal - el financiamiento irregular de las campañas políticas. Tales escándalos de corrupción, salpican, incluso, a la familia de la presidenta Michelle Bachelet, en virtud que su nuera y su hijo (éste último, al momento del caso, se desempeñaba como Director del área Sociocultural de la Presidencia y por sus implicancias, se ve obligado a renunciar) quienes se ven involucrados en la obtención de un millonario crédito (sin contar con las garantías suficientes para acceder a él y económicas para ello), con el fin de adquirir un predio en Machalí, en la Región de O'Higgins. El terreno en cuestión fue adquirido en \$6.500 millones, sin embargo, meses después, el plano regulador de ese sector cambió, lo que elevó el valor del terreno, que posteriormente fue vendido a \$9.500 millones.

Asimismo, otra serie de escándalos asociados a temas de dinero y corrupción - el más grande de éstos es un fraude por cerca de 30.000 millones de pesos, es decir, cerca de 42 millones de euros - han terminado por mermar la reputación de la policía uniformada (Carabineros de Chile), quien durante mucho tiempo fue catalogada como <<la más confiable>>.

Así, según la encuesta CEP de mayo de 2017, sus índices de confianza bajan desde el 54% en noviembre-diciembre 2016, a un 37% en la medición de abril-mayo de 2017.

En el caso de la Iglesia Chilena (quien gozó de gran prestigio por su férrea defensa de los Derechos Humanos durante el régimen del General Pinochet), su credibilidad se ha visto seriamente erosionada, tras la revelación de casos de abuso sexual, perpetrados por clérigos.

Corroborando lo anterior - de acuerdo a la última "Encuesta Nacional Bicentenario" (2018), que realizan en conjunto el Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica de Chile y GFK Adimark - la institución eclesial anota (considerando todo el historial de este reporte, que se extiende por más de una década) sus peores registros en cuanto a los niveles de confianza que depositan los chilenos/as en ella: de un 18 a un 9% entre la población en general y de un 27 a un 15%, entre quienes se declaran católicos.

Para revisar, pormenorizadamente, sobre aspectos y temáticas vinculadas a la fe que profesan los chilenos: <https://www.encuestabicentenario.uc.cl/capituloreligion>

A la misma conclusión, este es un descrédito profundo de la institución eclesial, arriba la encuesta Latinobarómetro (2018), la cual sostiene que <<en Chile la confianza en la iglesia se desploma a un mínimo histórico de 27% en 2018, (36% en 2017) quedando como el país de la región que menos confía en ella. Pese a que la mayor parte de la población de Chile sigue declarándose católica, en los últimos diez años ha habido un fuerte proceso de secularización alcanzando un 25% de agnósticos y personas que declaran sin religión. Sin embargo, lo que produce la baja tan significativa son los escándalos de pedofilia y el encubrimiento que ha hecho la jerarquía de la Iglesia Católica chilena de ellos. La crisis de la Iglesia católica chilena es profunda. El punto de referencia antes que comenzaran los escándalos de pedofilia, la confianza en la iglesia era de 68% (2007)>> (p.48).

El porcentaje de personas que responde positivamente a la afirmación “se puede confiar en la mayoría de las personas” es de 12,4 por ciento, después de ser de 22,1 por ciento en 1990. Por lo tanto, la desconfianza aumentó en democracia (p.60).

Las mismas conclusiones arroja la última encuesta nacional de jóvenes - entre 15 y 29 años - del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2017), no dejan lugar a dudas:

El trabajo evidencia bajos niveles de confianza, no solo hacia la gente en general, sino que también hacia los actores públicos del país. No obstante, las personas que forman parte del círculo cercano de las y los jóvenes - como son los familiares - presentan altos niveles de confianza. En efecto, el 77% de la población joven manifiesta un alto nivel de confianza en sus familiares, mientras que el porcentaje de jóvenes que expresan altos niveles de confianza en la gente en general sólo alcanza el 13% (INJUV, 2017, p.75).

Aplicado específicamente a las instituciones, el citado sondeo afirma que: <<los resultados de baja confianza en actores institucionales que pertenecen a la esfera pública, son bastante preocupantes, pese a seguir una tendencia que ya había sido observada el 2012>> (ídem).

La ausencia de confianza tiene enormes repercusiones, en lo que dice relación con la conformación y comprensión acerca de qué implica la vida en sociedad, siendo ésta esencial para definir y comprender qué significa ser humano, en la medida que:

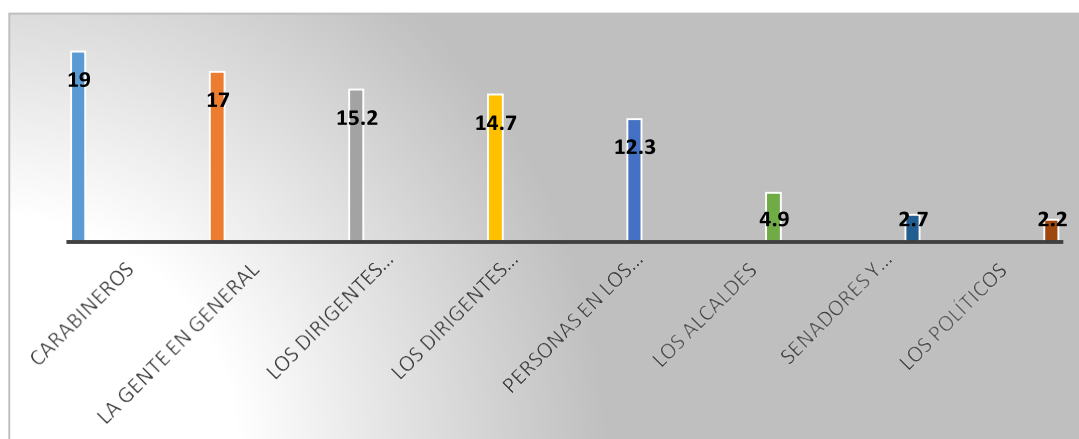
El hombre no es hombre más que porque vive en sociedad, pues es ella la que nos hace salir de nuestro aislamiento individual, la que nos obliga a tener en cuenta otros intereses que no son los nuestros propiamente dichos, la que nos ha enseñado a dominar nuestras pasiones, nuestros instintos, a canalizarlos, a limitarnos, a privarnos, a sacrificarnos, a subordinar nuestros fines personales en pro de fines más elevados (Durkheim, 2013, pp.65-66).

Dicho en sentido contrario, la ausencia del factor societario:

Desarrolla el autoritarismo, la fragmentación y la violencia ya que los ciudadanos pierden interés en la relación con sus pares así como en la representación de las instituciones, en la medida que la mirada general sobre el “otro” define una manera de entender y tratar de enfrentar la vida en común, ya sea de forma asociativa o basada en el individualismo más evidente. Sin confianza interpersonal es compleja la realización de proyectos comunes, la búsqueda de solución a las limitaciones sociales y la consolidación de una imagen de sociedad integrada (Dammert, 2016, p.582).

Al analizar los datos de 2012 que menciona la cita anterior - por tanto, previo a los casos de corrupción conocidos por la opinión pública - no deja de llamar la atención que la institución que goza de mayor confianza entre la población joven haya sido Carabineros, con casi un 20% de confiabilidad entre los encuestados. Para decirlo en sentido contrario, de cada diez entrevistados, sólo dos, señalan confiar en la policía uniformada chilena.

Gráfico número 17: porcentaje de confianza en las instituciones chilenas, según la opinión de los jóvenes.



Fuente: elaboración propia en base a INJUV, 2017.

A partir de este contexto en el cual se desenvuelve la sociedad del pequeño país sudamericano, conviene revisar cómo se define la confianza. De acuerdo a Möllering (2001), (citado por Somma, Labarca, Gálvez & Godoy, 2016, p.160) la confianza es <<un estado de expectativa favorable respecto de las intenciones y acciones de otros>>. Para el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, en tanto, se pueden distinguir siete significados, donde el primero (<<esperanza firme que se tiene de algo o alguien>>) y el segundo (<<seguridad que alguien tiene en sí mismo>>) resultan pertinentes a este trabajo.

Tal como se deduce, en las primeras dos definiciones, la confianza presenta una forma relacional y positiva; mientras que en la última de las mencionadas, muestra un carácter más personal, en razón que alude a la esencia del sujeto. Empero, aunque pudiera dar la impresión de que ellas transitan por rutas paralelas, existe una conexión entre ambas, en razón que cuando una persona le cuenta un secreto, <<su secreto>> a otra (dimensión relacional), en ese instante, el sujeto le está mostrando una parte de su mismidad. Ahora bien, este escrito se concentrará en examinar la confianza en el primer sentido descrito.

Dada la necesidad humana y social de avanzar y acrecentar los niveles de confianza entre las personas, ya que no es posible vivir en medio de una sociedad dominada por la sospecha y donde todos desconfían de todos, la figura pedagógica del profesor pastor y su actuar adquieren relevancia, en razón de la centralidad que tiene en su práctica la construcción del vínculo con el estudiante, como instancia que posibilita <<la vivencia de la confianza>>, pues a confiar <<sólo se aprende confiando>>, más aún, cuando el ejercicio de la confianza no es una cuestión que pueda desarrollarse en abstracto, sino por el contrario, esa confianza se concretiza en sujetos de carne y hueso, con nombre y apellido; con rostro y domicilio conocido, tornándose así en una <<persona en la que se puede confiar>> y para lograr esto, es preciso no sólo entablar alguna forma de interacción, sino que es preciso lograr un conocimiento más completo de la persona a la cual se dirige esa confianza, conectando de este modo y con otros argumentos, en uno de los rasgos peculiares del profesor pastor, cual es, su intención de erigir <<una relación>> y desde aquí, <<conocer>> al estudiante.

En este sentido, el rol de la escuela y por ende, del maestro resultan insustituibles en este aprendizaje acerca de la confianza en los demás, pues se aprende a confiar en los otros <<a edades tempranas principalmente de nuestros padres y también por experiencias en la escuela y con amigos. Una vez formadas las confianzas y desconfianzas, ellas permanecen estables hasta la edad adulta>> (Waissbluth, 2015, p.58).

Rojas & Lambrecht, (2009) por su parte, afirman que desde el punto de vista lingüístico, <<la confianza es un juicio que se hace sobre los demás>> resaltando el carácter relacional que encierra tal parecer, en la medida que:

Confiar en Fulano, no es solamente algo que se dice respecto de Fulano; es también algo que se dice de la propia relación con Fulano en el presente (se confía aquí y ahora) y, sobre todo, con respecto a las acciones con Fulano en el futuro: porque se confía en él, se está dispuesto a seguirle, a escuchar lo que dice, o a prestarle dinero (pp.14-15).

Para poder determinar el nivel de confianza y conocimiento mutuo que se establece en una relación social, un buen indicador lo constituye la apertura y disposición de los integrantes de la relación, para narrar sus propios secretos, pues tal como lo plantea Simmel (1986): <<la intensidad y matiz de las relaciones personales diferenciadas, es proporcional al grado en que cada parte se revela a la otra por palabras y actos>> (p.357).

No obstante, tal conocimiento (que no se ubica sólo a nivel intelectual, sino que en él participan fuertemente las emociones, sensaciones y afectos), éste no garantiza, de ningún

modo, que ese sujeto se convierta en alguien confiable (incluso aquel conocimiento, puede desembocar en su desconfianza).

Una vez que el sujeto ha decidido confiar en su otredad, se asiste a tres características que identifican y forman el proceso:

- El carácter circular, en el sentido que la persona es <<confiante>> porque <<confía>>;
- <<irracional>>, porque tener <<razones para confiar>> es una cuestión que se desarrolla posteriormente y
- El <<salto al vacío>> que este proceso implica, porque las pruebas y señales de la confianza, vienen después (Cornú, 1999) y se van fortaleciendo o debilitando con el correr de los años.

Tal como lo expone Abarca (2004) la confianza <<es una apuesta hecha en el presente, hacia el futuro y fundamentada en el pasado>> (p.63). Además, es posible observar en ella una connotación <<riesgosa>>, es decir, que exista una posibilidad de verse afectado o lo que es igual, que la persona en la cual se ha depositado la confianza, pueda traicionarla.

En medio de una sociedad donde los grados de poder que tiene un sujeto, se encuentran en directa relación con el mayor o menor control que éste tenga sobre todo y sobre todos, atreverse a apostar por establecer una relación de confianza, dado este carácter riesgoso, no deja de tener tintes sorprendentes.

Asimismo, este <<proceso de confianza>> se conecta con otras características, a saber, <<la expectativa>>, en la medida que se confía en quien se espera que no defraude tal confianza. Ahora, cuando se vulnera la confianza, se está ante un punto sin retorno, y aunque ella se volviera a recuperar, nunca sería lo mismo en la relación. El rompimiento de esa confianza, evidenciado en la <<publicación del secreto>> constituye una pérdida en el amplio sentido de la palabra no sólo por lo que se expresa anteriormente, sino además, para quien se ve perjudicado pues su secreto, su privacidad; en definitiva, una parte de su mismidad se ha hecho de dominio público sin su consentimiento, y también para el que rompió la confianza, porque <<la traición de los secretos confiados es algo detestable que habla de una persona de naturaleza inmadura>> (Van Manen & Levering, 1999, p.24).

Otra peculiaridad de la confianza está dada por su connotación <<progresiva>>, porque se van confiando cosas mayores, a quienes han demostrado su confiabilidad en situaciones menores.

Sobre la base de esta <<progresividad>>, la confianza genera un reforzamiento positivo, tanto en la personas que depositan y acogen tal confianza, como en el ahondamiento y la complicidad que adquiere la propia comunicación dentro de la relación - entendiendo esta comunicación <<desde la perspectiva amplia de dar y conocer>> (Axelrod, 1984; citado por Labarca, 2008, p.74) apuntando a la <<construcción conjunta del mensaje>> (Cubero, 2001, p.15) - y el vínculo sobre el cual ella se funda. En sentido contrario - la desconfianza - ocasiona una pobre autoimagen en el sujeto y una interacción y comunicación feble, si es que ella existe.

En síntesis, instalarse desde la confianza o la desconfianza <<implica situarse en el mundo de manera diferente: en uno más abierto y protegido o en uno más hostil y amenazante>> (Hevia, 2006, p.74) y en este acercamiento y comprensión, el actuar educativo juega un papel central, ya que <<la educación transmite una mirada hacia el mundo y refleja una imagen de él>> (Prieto, 2012, p.19).

Mas, es importante advertir que para quien ha confiado en alguna otredad, no hay casos menores o intrascendentes. Se confía algo que es considerado <<un tesoro>> para el confiante (y como tal valioso), por tanto, que éste no está dispuesto a revelarlo a cualquier persona y en cualquier contexto.

En este plano, se observa que al confiar ese tesoro, que al compartir <<el secreto>>, el sujeto no sólo está exponiendo <<algo>>, sino sobre todo, se está mostrando él mismo dado que los secretos que cada uno porta, <<van configurando la subjetividad de cada uno, y hacen aparecer ante los otros, la singularidad del sujeto>> Sánchez, 2016, p.202). Es decir, que cuando el sujeto revela a otro aquello que tiene celosamente guardado, en ese acto, él mismo se está revelando y al mismo tiempo, exhibiendo su propia vulnerabilidad. De aquí emana, el tono <<riesgoso>> que encierra todo acto de confiar en un semejante. Empero, tal como se expone anteriormente, no es posible vivir una vida humana, sin asumir estos peligros, o su equivalente, sin confiar en los semejantes.

Por todo lo anterior y conectando con la temática de la construcción de un vínculo entre profesor y estudiante con la confianza, es posible sostener la concatenación entre ambas dado su carácter procesual. Así, el vínculo germina por el genuino interés del primero por conocer al segundo - ocurriendo lo mismo con la confianza, en virtud que ella se encuentra <<ligada estrechamente con el conocimiento que se tenga del otro/a, pues no se puede confiar en quien no se conoce>> (INJUV, 2010, p.139) - también posee la particularidad de ser al mismo tiempo, causa y consecuencia: la primera, porque se origina (y nutre) por la habitualidad de las interacciones que se desarrollan al interior del aula (y la información que ellas proporcionan al

docente acerca del estudiante) y “consecuencia”, en la medida que tal vínculo sólo puede desarrollarse en un ambiente donde reine la confianza.

Tras ello, el vínculo se manifiesta en toda su magnitud, por medio de la entrevista personal (la cual se explica pormenorizadamente de manera seguida), la cual posibilita al estudiante plasmar en sí y de modo vivencial, un sentido de confianza y valoración, para para relatar y compartir con el maestro su historia vital, permitiendo de manera paulatina, la profundización y el despliegue del acompañamiento pedagógico que efectúa el profesor en favor de los estudiantes.

4.6.6. La entrevista personal con el alumno: el momento clave del profesor pastor donde se despliega toda la potencia del vínculo

Esta noción de unicidad e irrepetibilidad del vínculo, por tanto una relación absolutamente singular, se imbrica con el término <<trayectoria escolar>>, el cual es un concepto que se alza contra la uniformidad de los procesos educativos, considerando y reconociendo la diversidad de los educandos. Esta <<trayectoria en la escuela>> se inserta, a su vez, en la historia de vida de cada discente, en la medida que este relato da cuenta <<de una vida única y unitaria que, en cuanto única, no se confunde con ninguna otra y que, por tanto, recoge y da unidad y significado a esas circunstancias y accidentes que por ello se vuelven marcas distintivas>> (Capograssi, 2015, p.48). Es decir, - continua más adelante el autor - <<la vida única de la que se hace experiencia>> (p.68).

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 la empresa del acompañamiento educativo.

Tal como se ha expuesto, compromiso activo <<entre humanos>> - que se hace visible en un genuino diálogo y en una escucha empática, serena y sin apuros - se erige como una lección relevante para ser aprendida, en tiempos donde la prisa, la desconfianza y el individualismo parecen campear 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.

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

El momento más decisivo de este acompañamiento se alcanza 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), a instancias de la UNESCO, elabora el informe <<aprender a ser>>, el cual se publica en el último cuarto del siglo pasado. En este texto, ya se recoge y releva 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 (p.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, aprender a ser escuchado, encontrarse consigo mismo, reconocerse desde su irrepitibilidad y así asumir su historia vital, en razón que tener frente a otro es una instancia esencial para el propio autoconocimiento y el aprecio y el cuidado de sí, tal como lo expone Carbajo (2004): <<el conocimiento de sí mismo, como un yo significativo, irreductible a todos los demás, aprende a adquirirlo el ser humano al experimentar que es conocido y valorado por otra persona, como alguien único e irrepitible>> (p.140) y desde estos beneficios, el sujeto propenderá igualmente a escuchar a los otros, dando origen a un círculo virtuoso, pues <<cuando una persona es capaz de poner palabra a sus emociones, a lo que le sucede por dentro, se encuentra en mejores condiciones para gestionar de forma apropiada sus propios conflictos>> (Bisquerra & Filella, 2018, p.163).

Por norma general, el acto de nombrar implica, como paso previo, el reconocimiento que algo ocurre. En este sentido, Casassus, (2007) afirma la necesidad de avanzar en la <<conciencia emocional>>, es decir, promover los aprendizajes que permitan observar el propio mundo emocional y tras ello, identificar las emociones que se tienen, como un modo de crecimiento en los procesos de autoconocimiento o en otras palabras, en el conocimiento del propio <<yo>>.

Aparejado a esta dimensión más personal, también es menester desarrollar la <<compresión emocional>>, esto es, todo lo relativo a comprender lo que sucede con los otros. En palabras simples, aprender a ponerse en el lugar de los demás. Por ello, descuidar este ámbito acerca de la conciencia sobre las emociones - con la doble vertiente explicada - significa, en el fondo, vivir:

Desde la inconciencia emocional, en la incomprensión de nosotros mismos y por ende, quedándonos sin saber sobre nuestras capacidades y talentos y terminaremos siendo arrastrados por fuerzas desconocidas. En relación a los otros, significa vivir desde la incomprensión emocional, en el malentendido y éste siempre es fuente de agresiones y espiral de violencia (Casassus, 2007, p.12).

Respecto de este aprendizaje acerca de las emociones, no se trata únicamente de quedarse en la superficialidad de ellas (el denominado <<emotivismo>>), el cual se caracteriza por <<priorizar, vivir y experimentar emociones>>, sino que en tanto institución educativa debe avanzar <<y convertirlas en objetivos y contenidos de aprendizaje>> (ambas citas en Albadalejo et. al., 2014, p.24), es decir, <<impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones>> (Bisquerria, 2001, p.8), las cuales esencialmente apuntan a <<comprender las emociones de los otros, la comprensión y expresión de las propias emociones, la autorregulación emocional y las habilidades sociales>> (Sala & Abarca, 2001, p.217), partiendo de la base que ellas <<son una parte esencial de la naturaleza humana y al ser marginadas de la educación formal, se recorta un aspecto fundamental de las capacidades humanas>> (Steiner,2011, p.33).

Todo lo anterior supone como paso previo e indispensable el propio conocimiento que tenga de sí el maestro, para que desde aquí, pueda acompañar y posibilitar el aprendizaje de estas temáticas entre los estudiantes. Por ello es perentorio que:

El educador tenga una clara conciencia de sí mismo y de sus procesos emocionales. La introspección y el reconocimiento de sus puntos débiles y fuertes, la confianza en sí mismo que demuestre, la atención que preste a sus estados de ánimo interiores y la expresión que haga de las mismas ante sus alumnos son aspectos que un educador competente debe trabajar y afianzar antes de enfrentarse a la enseñanza de ellos a su grupo de alumnos (Gallego, Alonso, Cruz & Lizama, 1999, p.55).

Para lograr este fin, se precisa que el maestro cultive sus competencias emocionales, las cuales aluden <<al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales>> (Obiols & Pérez, 2011; citados por Barreda, 2012, p.18).

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 la 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. Así, el maestro se constituye para el estudiante (niño o adolescente) <<en una especie de representante de todos los adultos>> (Arendt, 1996, p.201).

Para el profesor pastor, la entrevista personal es el lugar por excelencia del <<encuentro 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 entorno¹⁰⁹. 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). Por tanto, se está frente a una práctica pedagógica <<que requiere agudizar la observación y distinguir los “signos”, conductas, acciones que surgen de la cotidianidad y

¹⁰⁹ Para Bowlby (2006), constituye un signo de bienestar poder contar con las llamadas <<personas de confianza>>. Es decir, sujetos que proporcionan una base segura que consuelan, dan una mano de apoyo frente ante el miedo y ayudan a regular el estrés y la ansiedad, entre otras. Tal como se señala en el capítulo correspondiente de este trabajo - referido al acompañamiento educativo - todas estas situaciones y experiencias son vivenciadas por los estudiantes, en el marco de sus procesos de crecimiento.

“muestran” lo que le pasa a ese niño>> (Orozco & Gabarrini, 2014, p.279), superando así con creces, la entrega de contenidos.

El tono y la hondura del diálogo en la entrevista suponen 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 una relación 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 respuesta¹¹⁰ al cuestionamiento, pues en muchas ocasiones el silencio (con toda la carga que éste encierra) y el gesto fraterno pueden ser una buena señal para que el estudiante aprenda que su maestro no es un autómatas 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>>, debido a que al usar el concepto <<relación entre el maestro y el discente>> se alude a la idea de afectación, en la medida que ésta abarca <<no sólo lo que sucede, sino también con aquello que nos sucede>> (Hernández, 2011, p.16), puesto que en tal relación, ambos están y se exponen, <<colocándose a la vista>> continua y mutuamente, tal como lo indica el diccionario etimológico al respecto. Por lo anterior, <<la relación educativa deja sin

¹¹⁰ Nótese la superación que ello implica en relación a la concepción tradicional de educación y que se expresa en la figura del <<experto>> (la cual se analiza al comienzo de este trabajo), según la cual manifestar un “no sé”, puede ser catalogado como una debilidad o lisa y llanamente como señal de ignorancia, ubicándose en el extremo de lo que se espera de un experto. Sin embargo, esta perspectiva es recogida por la ONG “tu clase, tu país” (<https://www.tuclase.cl>), quien ha lanzado una campaña denominada “no lo sé” que apunta precisamente a destacar valores y actitudes, tales como la valentía, sinceridad, humildad, curiosidad, como pasos indispensables en la formación de un buen educador que aspira a perfeccionarse constantemente.

duda una huella en el educador, pero es claro que en ella el protagonista es el educando>> (Prieto, 2012, p.13).

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 educativo al estudiante en la escuela.

En el fondo, la entrevista es el medio para poder acceder a mayor información sobre el estudiante y por esta vía, construir un tipo de relación que permita conocerle, estableciendo a partir de esta instancia peculiar dentro de las prácticas pedagógicas del profesor pastor, nuevas perspectivas y comprensiones acerca del modelo educativo predominante en Chile y de paso, problematizando los énfasis de la formación inicial que reciben los futuros maestros en las aulas universitarias. En este sentido, Toro & Berger (2012) recogen la crítica de Allidieri (2004) respecto que los procesos formativos que reciben los profesores, <<se focalizan en teorías del aprendizaje, didáctica, temas pedagógicos; quedando fuera temas tales como las relaciones que establecen los maestros con los alumnos>> (p.20).

4.6.7. El rol del profesor pastor y su carácter <<testimonial>>

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>> o <<ejemplo>> para sus estudiantes - los cuales, en tanto sinónimos, <<hacen patente la excelencia de lo humano, despertando el deseo de ser como esa persona, pero sin dejar de ser uno mismo>> (Sierra y Arizmendiarieta, 1999, p.83), de manera que su ejemplo, <<quede grabado en la memoria de los alumnos, tanto que puedan penetrar en los corazones de sus estudiantes>> (Rousseau, 1895, p.110).

Es decir, que los discentes perciban la coherencia y consistencia 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.

Sobre la base de su actuar testimonial, emerge en toda su plenitud la noción de pastor, de acompañante y caminante con el alumno, con su alumno, en la medida que el testimonio revela que la relación educativa maestro-alumno, se encuentra atravesada por la experiencia - o sea <<por lo que *me* pasa o *me* ha pasado>>, como se ha explicado - del <<cuidado y la atención <<*responsable al otro*>>, para que el otro pueda nacer y crecer *diferentemente*¹¹¹ a su maestro>> (Ortega, 2016, p.259) de modo autónomo respecto de su maestro, aprendiendo a asumir su vida y en el marco de su libertad, adoptando las decisiones que estime convenientes para la concreción de su proyecto vital, dentro del contexto de sus procesos de crecimiento.

La tarea docente es una tarea demandante, en la medida que envuelve todas las dimensiones vitales de ese hombre o de esa mujer que ha abrazado y se ha envuelto en la labor de <<ser profesor>>, pues no sólo se es maestro mientras se está en el aula o durante el horario de trabajo en el centro educativo: <<un profesor es, en todo momento, un profesor>>.

Por lo tanto, es importante que el maestro sea perspicaz para asumir y reconocer que en sus gestos, sus discursos, comentarios, omisiones, está comunicando algo o dicho de otro modo, está enseñando. En este sentido la influencia (positiva o negativa) que ejercen los docentes se canalizan y manifiestan por distintas vías. Así, cada docente <<transmite entusiasmo o desgano, cercanía o distancia, disponibilidad o indiferencia, encontrándose por ello en el aula, no sólo aprendizajes formales/académicos, sino también informales y socioemocionales>> (Vaello, 2009, pp.27-28) irradiando <<desde su cuerpo, sus propias emociones, actitudes y tonalidades>> (Casassus, 2008, p.92). Así, se puede afirmar que esencialmente el maestro enseña fundamentalmente a sus estudiantes por lo que <<es>>, por sus valores, por sus posturas y manera de enfrentar la vida, con sus alegrías y dificultades; más que por lo que dice.

Por lo anterior, el profesor está llamado a ser un <<ejemplo>> para sus estudiantes, en el sentido que se explica previamente. Derivado de esto, es que se espera de él <<una integridad y honestidad tanto en su actividad magisterial como en su vida privada, evitando todos aquellos comportamientos que pudieran obstaculizar el desarrollo de los alumnos>> (Ibáñez, 2015, p.24), pues carentes de estos rasgos los profesores <<pueden transmitir conocimientos, entrenar

¹¹¹ El uso de la letra cursiva está en el texto original.

habilidades, pero contribuyen muy poco al desarrollo integral del alumnado, objetivo globalizador de toda educación>> (González & Solano, 2012, p.43).

Desde esta ideal de coherencia (que por supuesto tiene rasgos humanos, es decir, no es absoluta ni tiene asegurada *per sé* su ascendencia) el maestro puede convertirse en un ejemplo para sus educandos.

Ahora bien, 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, convirtiéndose en un referente que sirve de ayuda y orientación para descubrir lo mejor de cada uno, para ilustrar acerca de cómo las cosas se pueden hacer de un modo mejor, tomando otros senderos y cogiendo otras direcciones. En síntesis, <<supone para el estudiante, que se deja inundar por su desbordante humanidad, una apertura de horizontes que puede transformar radicalmente el enfoque y los modos de conducir su propia vida>> (Sierra y Arizmendiarieta, 1999, p.83).

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, la promoción de una cultura de la solidaridad y la sobriedad (frente a tanto oropel fatuo); 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, tales como la compasión, justicia, la superación de los prejuicios y en relación con éstos; el aprecio, complejidad y riqueza que entrañan la convivencia y la alteridad que comportan la necesidad de cultivar la flexibilidad y la tolerancia, y desde este proceso testimonial por parte del educador, poco a poco los educandos aprenderán de él 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 esta identificación de sus errores y de aquellas áreas que debe trabajar y tras el proceso que significa asumirse como un ser inacabado e imperfecto, pues al fin y al cabo, nadie da lo que no tiene. En este plano, Rousseau (1895) advierte a los docentes: <<acordados que antes de atreverse a comenzar la empresa de formar a un hombre, es menester haberse uno mismo hecho hombre y hallar en sí propio, el ejemplo que se debe proponer>> (p.96). (El subrayado es nuestro).

En síntesis, 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.

Ahora bien, a todas luces, la caracterización que se ha realizado, 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 de este acompañamiento pedagógico de los escolares, el cual 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 (2006) 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>> (p.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 diálogo 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, p.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, p.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 implicase un compromiso y una actitud de entrega y gratuidad, como elementos irremplazables en el desempeño del oficio magisterial (ídem).

En este plano, Imbernón (2017), define el tema del compromiso como una de las grandes e irremplazables capacidades que identifican y singularizan el actuar docente, planteando que:

El compromiso en el docente es una necesidad profesional. Comprometerse se sentir que se hace para cambiar la realidad y que se es una pieza fundamental para cambiar el futuro. Educar es siempre un compromiso con los demás. De ahí la importancia de la profesión en el cambio social y de ese sentimiento de lucha constante. Comprometerse con lo que se hace, con las obligaciones que se asumen, con el aprendizaje del alumnado, con los colegas en proyectos comunes, así como desarrollar un espíritu crítico para establecer mejoras constantes, son algunas de las características de una lucha para una mejor educación. Sin compromiso no hay educador y sólo se tiene un instructor (p.31).

4.7. El profesor pastor y su acompañamiento: el rostro de una comunidad educativa comprometida con los aprendizajes 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, p.291), es decir, <<una buena educación>> (Bolívar, 2010, p.10), la cual consiste en asegurar que <<todo ciudadano desarrolle el máximo de sus posibilidades>> (Bolívar, 2016, p.308).

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 educativo 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 esta interacción 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 plantea, 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 una relación entre el profesor pastor y sus estudiantes. Ello explica

- tal como se plantea en el capítulo sobre el acompañamiento educativo - 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, p.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, tanto 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; como la propia experiencia y los rendimientos de aprendizaje que obtengan los estudiantes.

En este plano, los resultados de la clásica investigación de Mella (2006) sobre los “factores que inciden en los resultados que obtienen las escuelas públicas chilenas”, no dejan lugar a dudas: <<cuando el alumno/a percibe que su interacción emocional es negativa con el profesor, esta percepción se asocia con bajos resultados>> (p.33).

El énfasis en la relación pedagógica y sus consecuencias en los procesos de aprendizaje de los estudiantes y el compromiso completo que abraza al docente en el marco de la tarea de enseñar, son dos temas que están recogidos en los documentos oficiales del Ministerio de Educación de Chile desde hace un buen tiempo. Es así como - dentro del denominado Marco de la Buena Enseñanza (MBE) (MINEDUC, 2008) - se afirma que, por su propia naturaleza, la tarea pedagógica exige:

Educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes. Ello supone que, para lograr una buena enseñanza, los docentes se involucran en la tarea, con todas sus

capacidades y valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, que hace insustituible la tarea docente (p.7).

Subrayando esta dimensión de compromiso que entraña la labor docente, la fundación Elige Educar (2015), manifiesta que:

El compromiso con sus alumnos se compone de aspectos que escapan de la mera responsabilidad del aprendizaje de sus estudiantes. Se espera que los docentes desarrollen vínculos de confianza con el objetivo de poder acceder información que les permita promover hábitos, orientarlos, apoyarlos formativa y académicamente. De esta manera también se espera que puedan identificar a tiempo a estudiantes con dificultades sociales, afectivas, conductuales y cuenten con mecanismos para apoyarlos (p.19).

En adición a lo anterior, se alcanzan otros objetivos y conocimientos vitales, pues la apertura por parte de los docentes a comprender a los estudiantes en sus dificultades potenciando la autoestima y favoreciendo experiencias hacia la esperanza y la resiliencia (Geddes, 2010).

En esta implicación, el maestro pastor se <<involucra>> (Cantero, 2015, p.217) por completo, ya que acepta y asume que sus actos educativos no se ubican únicamente en el campo intelectual, sino *también*, ellos incluyen toda su dimensión afectivo-subjetiva, la cual resulta 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, p.132).

En este sentido, la labor docente exige no sólo la permanente evaluación de las metodologías, didácticas, instrumentos de evaluación, etcétera, sino además la propia estructura emocional del profesor, como lo expone Casasuss (2008) <<un docente emocionalmente competente es aquel que ve el trasfondo emocional detrás de los actos de los alumnos. De esta forma puede ver que detrás de un acto de indisciplina hay miedos, rabia, orgullo o disgusto>> (pp.92-93) y, por tanto, que aquella indisciplina o un brusco descenso en las calificaciones, pueden ser la manifestación de cuestiones, procesos y dinámicas mucho más

profundas, siendo por ello, consecuencias del malestar y no sus causas y por sus repercusiones en el aula, no pueden ser desoídas o ignoradas. (Geddes, 2010). 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, puesto que <<no se puede educar sin amar, porque quien sólo se busca a sí mismo o se centra en su yo, es incapaz de ver al otro y alumbrar una nueva existencia>> (Ortega, 2004, p.12), constituyéndose además tal amor, en la condición de posibilidad para erigir una auténtica conversación entre el dicente y sus discentes - con todas las implicancias que ella conlleva - en razón que <<no hay diálogo, si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres>> (Freire, 1977, p.106), dado que, tal como advierte Le Breton (2007): <<si el otro no es apreciado, su lengua es puro ruido, una quebrada línea de ruidos encastrados, carentes de sentido y razón>> (p.113). En definitiva, este amor es lo que permite que el otro - dentro del marco educativo, esto es, el estudiante - <<sea reconocido y querido por lo que es. Así nada de él, le es ajeno o indiferente al educador>> (Ortega, 2016, p.255).

Sobre la base de esta relación configurada sobre el amor, ésta no sólo impacta en al maestro, sino además, abraza y embarga al otro actor de tal relación, a saber, el estudiante, conformando así una reciprocidad marcada por con un carácter <<amable>>; es decir, convirtiéndose uno para el otro - sobre la base de la propia etimología del término - en <<personas amadas>>, pues tal como lo sintetiza Rousseau (1895), <<para ser amado es preciso hacerse amable>> (p.279).

A partir de esta completud que envuelve el actuar del docente, se posibilita la emergencia de un docente comprometido en su totalidad, 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.

Un buen compendio de lo anterior, lo entregan Bernal, Jover, Ruiz & Vera (2013) quienes plantean que:

Entre el amor a los alumnos y el amor al saber no es necesario elegir, pues ambos son ingredientes de los procesos de enseñanza. No se trata de enfrentar una profesión

centrada en el alumno que se dedica ayudarlo a comprender, con una profesión centrada en el saber, que se contenta con transmitir los conocimientos a los alumnos y les anima a trabajarlos de manera autónoma. Ambas cosas son necesarias y se complementan. Al trabajar con los contenidos los alumnos aprenden y al aprender crecen como personas (p.30).

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 parámetros reinantes, 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, literalmente, otra manera de *vincularse*.

Si ha de tener alguna inclinación - tal como coinciden Moreau, Milani, Pumares y Sánchez-Santamaría & Manzanares en cada uno de sus escritos - ésta debe ser por aquel estudiante que experimenta o ha experimentado situaciones más traumáticas o complejas, dedicándole por ello una atención preferente, pues la acción de educar implica <<atender a todos, pero especialmente, rescatar a los que más lo necesitan>> (Bernal, Jover, Ruiz & Vera, 2013, p.30).

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 (p.8).

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 (p.89).

De esta forma, Pumares (2010):

Es necesario revisar las prácticas docentes en todos los casos, no pudiendo perder ni un solo alumno, basándose en el consuelo del conformismo y los resultados generales. La estadística no sirve para paliar los casos particulares y es nuestra obligación sacar lo mejor de nosotros mismos para no dejar en el camino a ningún alumno (p.41).

Y así Sánchez-Santamaría & Manzanares (2017):

Cuando se habla de equidad educativa se está diciendo que en educación hay que prestar atención prioritaria a las personas que por razones históricas vinculadas al género, su condición social y cultural, su estado físico y/o psíquico, su capacidad económica o determinadas características como las creencias religiosas o la pertenencia a una determinada clase social y/o etnia cultural, son excluidas o marginadas de la escuela (p.133).

Lo aserto de ningún modo puede interpretarse como un argumento para dejar de lado a los otros alumnos, quienes quizás sin demostrarlo en público, cargan silenciosamente con grandes dolores. Ello obliga a estar permanentemente atento a las señales que entregan los estudiantes en medio de la habitualidad del aula.

En resumen, dentro de la categoría del profesor pastor - como una forma particular de plasmar el acompañamiento educativo de los estudiantes - la generación de vínculos afectivos, teñidos de 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 corazón y por ello mismo, conscientemente volcado y responsable en su tarea con todo su ser, en la medida que:

El ser humano es un ser racional e irracional, sujeto de afecto intenso e inestable; él sonríe, ríe y llora, pero también sabe conocer objetivamente; es un ser serio y calculador, y también es un ser invadido por lo imaginario y que puede conocer lo real (Morin, 2001, p.61).

En la misma dirección, Duarte & Abreu (2014) afirman que el profesor <<en su quehacer de enseñanza, ve inmersa su personalidad, preparación profesional, vocación, entrega, afectos, habilidades, aptitudes y actitudes, para contribuir a la formación de personas libres y críticas, útiles a su entorno>> (p.100). En la misma dirección con estos planteamientos respecto de lo que implica la tarea de <<ser profesor>>, Rousseau (1895), asegura que: <<vuestro tiempo, vuestra solicitud, vuestro afecto, vos mismo, eso es lo que habéis de dar>> (p.96).

Sobre la base del concepto <<humanizar>> se hace carne el ideal de educación integral que se ha visto deteriorado por la irrupción de corrientes tecnocráticas y cortoplacistas. Además, se asume un enfoque cabal respecto del ser humano y por ende de los protagonistas principales de toda relación educativa, a saber, docente y discentes, dado que se les considera con toda su carga racional y afectivo-emocional, retomando de esta forma el sentido más genuino de la tarea de educar, por cuanto al final ella <<es el resultado de la combinación de procesos cognitivos, psicomotores y afectivos, convirtiendo los contenidos en elementos libremente disponibles y discernibles, pero también como parte del crecimiento de la personalidad y la convivencia en sociedad>> (Escotet, 2012, p.17).

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.

4.8. Las prácticas pedagógicas del profesor pastor persiguen como objetivo último avanzar <<hacia el aprendizaje en humanidad>>

<<La humanidad es todavía algo que hay que humanizar>> (Gabriela Mistral).

Como se ha revisado precedentemente, la temática sobre la <<personalización de los aprendizajes>>, en cuanto medio o instrumento que se caracteriza por el desarrollo y la aplicación de las acciones educativas dentro del contexto áulico que resulten significativas para los estudiantes, considerando sus intereses, búsquedas e inquietudes, para que así éstos logren mejores y mayores aprendizajes y por esta ruta, se puedan armonizar las dimensiones personales (el propio conocimiento que vayan alcanzando de sí) y comunitarias (todo lo relativo al ejercicio de su ciudadanía y desde aquí, la convivencia y las relaciones que establezca con los otros), las cuales resultan constitutivas de los seres humanos. Es decir, se propende hacia una relación balanceada entre las demandas por atender la singularidad del estudiante y las exigencias que emanan dado su condición social. Así, no se trata que uno eclipse al otro, como ha ocurrido en los modelos educativos tradicionales, sino de una relación marcada por la reciprocidad entre ambos, los cuales por lo demás, son factores esenciales en la constitución de todo ser humano en cuanto tal, inscribiéndose de esta forma en el ideal de integralidad al cual aspira la educación, como ha sido descrito en este trabajo.

En medio de este contexto, se hace necesario acudir a un concepto que recoja este ideal armónico entre ambos aspectos y a la vez, remita a la idea de finalidad (en la medida que el maestro pastor sobre la base de sus prácticas y actuaciones es <<causa de vida>>, de acuerdo a los términos ya explicados) de todos los actos que se inscriben dentro de los procesos y acciones educativas. El término que cumple este cometido es el de <<humanidad>>, en la medida que éste logra recoger la tensión fructífera entre lo personal (con sus talentos y dones que le hacen singularmente identificable dentro de la totalidad) y lo social (y desde aquí su pertenencia al género humano).

Sobre la base de la centralidad que adquiere este vocablo, es menester reconocer que cada una de las piezas que conforman el entramado conceptual sobre el cual se soporta la categoría del profesor pastor y desde aquí, su actuar dentro de la habitualidad del aula y la relación que establece con los estudiantes (como uno de sus elementos distintivos) persiguen

como objetivo final avanzar hacia una <<educación en humanidad>>¹¹², es decir, aquella perspectiva acerca de la educación que parte y toma como elemento basal <<el reconocimiento, la afirmación, la valoración de la diferencia (de los otros) y el sentido de su identidad, tal y como es, sin condiciones ni excusas, sino como cómplice en ese proyecto común que se denomina humanidad>> (Vila, 2004, p.53).

Por lo aserto, es preciso detenerse en el término <<humanidad>> y consiguientemente, referirse a una <<educación que la promueva>>, en virtud que ambas y conformando una sola unidad, proporcionan una mirada sintética de los términos nucleares que identifican al profesor pastor y en cuanto tales, se han ido abordando a lo largo de este trabajo, con el propósito proponer una categoría pedagógica que esté no esté tan centrada en el <<qué>>, sino en <<quién>> está aprendiendo (Mínguez & Hernández, 2013).

Así la <<educación sobre la humanidad>>, es una instancia que permite observar y evaluar, tanto el propio conocimiento que ha ido alcanzado el sujeto sobre sí mismo, como la densidad o superficialidad de las relaciones que éste ha ido construyendo con sus otredades (entendiendo que, tal como se ha expuesto, sobre la base de estas interacciones con los demás, el sujeto va erigiendo su propia identidad) dentro de un contexto caracterizado crecientemente por su diversidad y la búsqueda de una mayor paridad de derechos entre hombres y mujeres.

Sobre la base de esta constitución identitaria, de la conformación del <<propio yo>> (con este doble cariz inseparable), se comprende plenamente la importancia del cultivo de la escucha en el proceder del profesor pastor, no sólo porque es el medio que en el marco de la entrevista personal con el discente le permite *conocerlo* en profundidad, más allá de su rol como alumno, con el convencimiento que la historia de vida de éste tiene repercusiones en sus procesos de aprendizaje y en su desempeño-en-el aula.

Igualmente, detenerse en el concepto <<aprendizaje en humanidad>> resulta pertinente, en la medida que recoge los factores insustituibles en todo proceso educativo, muchos de los cuales se han visto subordinados, tanto a las prisas y las urgencias en las que puede verse envuelta la actividad pedagógica, como a una cierta mecanicidad que puede afectar las propias prácticas que desarrollan los docentes dentro de su trabajo profesional y ciertamente, a las concepciones pragmáticas que tienden a empequeñecer el quehacer educativo y los procesos de aprendizaje <<a la función utilitaria que éstos cumplen en el

¹¹² La necesidad de una humanidad que precisa volver sobre sí, por tanto, extraviada y confundida respecto de lo que es auténtica y constitutivamente suyo, Cañas (2010) la denomina <<rehumanización>> (p.69). Para profundizar en esta temática, ver artículo: <<de la deshumanización a la rehumanización>>.

desarrollo económico, relegando así los valores de respeto a la vida y a la dignidad humana, necesarios para que reine la armonía social en un mundo cada vez más diverso¹¹³>> (UNESCO, 2015, p.37).

En este sentido - tal como se ha presentado - conviene recordar la perspectiva kantiana, en orden a que únicamente el hombre puede ser educado. Mas, la humanidad que resulta inmanente a todo ser humano, no puede verse restringida en cuanto su fundamento a cuestiones puramente cuestiones biológicas o genéticas, pues aunque <<se nace como humanos, eso no basta: se tiene también que llegar a serlo>> (Savater, 1997, p.21) o como lo expone Villamil, (2010): <<ser hombre es hacer y dejarse hacer hombre>> (p.54), en razón que, sobre la base de su naturaleza social, <<se encuentra en el mundo con otros. Existe como ser-ahí, como experiencia vivida y como ser-con-otros>> (Sánchez, 2001, p.94).

Para alcanzar la plena condición <<humana>>, en el sentido que se delinea en este trabajo, el ser humano <<necesitará de un conjunto de transmisiones que le faciliten la inserción en el trayecto vital que le corresponde, en cuyo recorrido deberá ser acogido en el seno de una comunidad y reconocido por ella>> (Duch, 2002, pp.11-12), cultivando relaciones fundadas <<en el interés y el respeto por el otro, las cuales a su vez se basan en la capacidad de ver a los demás como seres humanos, no como meros objetos>> (Nussbaum, 2010; citado por Mínguez & Hernández, 2013, p.200).

El ser humano (y consecuentemente el desarrollo de su humanidad), se constituyen en tanto tal en contacto y conexión con sus otredades similares, pues <<la humanidad nos la damos unos a otros y la recibimos de unos de otros. Nadie se hace ser humano solo. Sólo el contacto el contagio con otros humanos, nos hace humanos>> (Savater, 2006, p. 27), lo cual - aplicado a lo figura del profesor pastor - se traduce en un actuar deliberado que se orienta a la edificación de una relación con el estudiante, que permita la emergencia de un vínculo entre ambos, y desde aquí el florecimiento de un sentimiento de confianza, los cuales resultan indispensables <<para vivir una *vida más humana*>>¹¹⁴ (García, 2007, p.121).

Resultan profundas las últimas partes de las citas anteriores: <<se tiene también que llegar a serlo>> y <<nadie se hace ser humano solo>>. En ambas se reconoce la radical incompletud que recorre a la creatura humana. Así, durante su vida éste nunca está

¹¹³ Cita con traducción propia.

¹¹⁴ El uso de la letra cursiva está en el texto original.

<<terminado>>, sino por el contrario, siempre se encuentra en un estado de <<permanente construcción>>, en todos los ámbitos que le son constitutivos. Así, <<el sujeto permanece hasta el final de sus días inmaduro, tanteante y falible>> (Savater, 1997, p.24).

Esta condición <<inacabada>> o <<falible>> es lo que se convierte en condición de posibilidad para que el sujeto humano se encuentre en una permanente apertura y disposición para <<aprender>>, o sea orientado a <<adquirir el conocimiento de algo por medio del estudio o la experiencia>>. Por lo tanto, el carácter inconcluso del ser humano, es la base para que la persona pueda ser educada y consiguientemente, aprender lo que se le enseña, tal como lo afirma Rousseau (1895) en su texto: <<desprovistos nacemos de todo y necesitamos asistencia. Todo cuanto nos falta al nacer y cuanto necesitamos siendo adultos, se nos da por la educación>> (p.9).

Al utilizar el término humanidad, éste se refiere a ámbitos distinguibles entre sí, pero absolutamente interconectados y que se insertan en las lógicas que subyacen en este trabajo:

Primero: sugiere superar la idea de superar la comprensión de un sujeto individual y alejado del mundo. Por el contrario, al hablar de humanidad, se está designando una forma de relación con los otros seres humanos (Savater, 1997), no sólo desde su contemporaneidad, sino además, en conexión histórica con todo el pasado y el futuro del género humano. Por tanto, se está frente a un sujeto que resulta parte integrante de la gran colectividad humana, con todos los progresos y retrocesos que ella ha experimentado, con todas las certezas y cuestionamientos que la embargan.

Esta acción consciente de <<estar en el mundo>>, entrega uno de los fundamentos en los cuales que persigue el concepto del maestro pastor, al ubicarlo como una respuesta, un camino posible, frente a los desafíos actuales y contextuales, en los cuales se desenvuelve el actuar docente y que son profusamente analizados en el capítulo referido a la contextualización de este trabajo.

Segundo: amparados en esta imagen de los avances de la humanidad, hay un asunto que asoma como innegable. A saber, el acuerdo y el reconocimiento universal que todos y cada uno de los seres humanos, <<en tanto seres morales y racionales, merecen ser tratados con dignidad>> (Espinosa, 2014, p.99), donde esta última se expresa y salvaguarda en la figura de los derechos humanos (DDHH)¹¹⁵ - ligándose ambos conceptos con un criterio de absoluta

¹¹⁵ A este respecto, bien vale la pena recordar el preámbulo de la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948) que pone en su centro la temática de la dignidad, al sostener: <<el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de

inseparabilidad, los cuales nunca y bajo ninguna circunstancia pueden ser relativizados - enfatizando de esta manera <<el valor de todo ser humano y el valor de cada ser humano>> (Gil, 2008, p.40), <<basados en un principio de respeto hacia el individuo>> (Espinosa, 2014, p.98), <<poniéndolo en el centro del proceso a él y su vida>> (Tobón, 2014, p.151), enseñando <<a cada persona a aceptar los legítimos derechos de los demás para, sobre esta intersubjetividad, construir formas de relación virtuosas>> (Reimers, 2009, p.139) tratando de conjugar esa tensión permanente entre la universalidad y la singularidad, con el objetivo que la primera no absorba a la segunda o que ésta llegue al extremo de querer hacer prevalecer sus aspiraciones, calificando de paso como molesta u obstruccionista para sus propósitos a aquélla, olvidando en este acto, que él nunca es autosuficiente, y por el contrario, se sitúa en el mundo recibiendo las influencias culturales y sociales contextuales que ciertamente inciden en su concepción sobre el mundo y su estar en él a la manera de <<un tejido, como un circuito de red>> (Campero, 2017, p.136).

La dignidad humana emerge en la categoría del docente pastor, en la medida que se reconocen los conocimientos y las aportaciones de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad educativa que se cobija en torno al aula. Esta valoración, traducida como una actitud de respeto y apertura al aprendizaje y a los saberes de los miembros de la comunidad escolar se imbrica con el término <<dignidad>>, para el cual resulta insuficiente que los estudiantes lo aprendan sólo como una mera referencia antropológica, sino que es preciso que vayan aprendiendo y asumiendo qué significa ser humano, qué implica que éste sea considerado siempre como un fin; en síntesis que reconozcan en esta dignidad <<un criterio de valor ético, el criterio de ser persona y de estar entre personas>> (Gil, 2008, p.39), partiendo de la base que la concatenación indisoluble entre ser humano-dignidad (y todo lo que emana de este binomio) se juega cada día en la cotidianidad de la vida, con la persona con la cual se convive y relaciona, no existiendo ninguna posibilidad de considerar a unos más dignos que otros, en función de sus conocimientos, inteligencia, posición social, económica, mayores o menores niveles de autoridad, etc., pues <<se trata de mantener la prioridad de los individuos y de sus derechos,

la humanidad; y se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra (...) todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos>>.

La centralidad del concepto en cuestión vuelve a destacarse, esta vez en el prólogo de la Convención sobre los Derechos del Niño (UNICEF, 1989), donde se lee: <<considerando que, de conformidad con los principios proclamados en la Carta de las Naciones Unidas, la libertad, la justicia y la paz en el mundo se basan en el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana>>. (Ambos subrayados son nuestros).

pero no de un individuo en abstracto, sino de los individuos concretos, reales, existentes>> (Talavera, 2011, p.28).

Esta temática de la dignidad y el reconocimiento de los derechos de los discentes, en tanto seres humanos, ya son expuestos por la Ratio studiorum, la cual exige a los maestros - entre otras disposiciones - tanto la <<centralidad>> del estudiante al considerarlo como un fin (<<nunca se valgan de los alumnos para escribir o para alguna otra cosa, ni deje que otros lo hagan>>), como su <<igualdad>>, que se traduce en tratar a todos los estudiantes con ecuanimidad, sean ellos pobres o ricos, más rápidos o más lentos para aprender y <<conocerlos>> para que, desde aquí, el maestro pueda *acompañarles*, con el fin de escudriñar en las condiciones que explican e inciden en tales dificultades en su aprendizaje con el fin de elaborar los remediales y las estrategias que le permitan avanzar positivamente en sus procesos de desarrollo.

Al adoptar como referente los derechos humanos - como manifestación de la dignidad humana, la cual a su vez, se constituye en el estándar mínimo para edificar una civilización que aspire a ser y a definirse genuinamente como <<humana>> - se entregan los argumentos necesarios para conocer <<el significado humanizador de las finalidades educativas, lo cual consiste en mostrar a los alumnos el reto de saber vivir más humanamente>> (Gil, 2008, p.36), enfrentando de paso, cualquier discriminación injusta que perjudique a un ser humano (Soriano, 2011). Así, cuando se sostiene que la acción de la educación despliega su hacer y se orienta al crecimiento personal; colabora decisivamente en la construcción de los proyectos vitales de quienes transitan hacia la adultez o bien, cuando ella afirma que uno de los ideales de toda existencia es el anhelo de una vida más humana, todas estas tareas encuentran su raíz en los derechos humanos, los cuales portan <<el reconocimiento jurídico y ético de mínimos necesarios para establecer qué valores resaltan la condición humana>> (ídem).

Al trabajar en términos curriculares la temática de la dignidad y los DDHH se ofrecen dos caminos, tal como lo reconocen Magendzo & Toledo (2015):

Para algunos, debiera incorporarse como una asignatura más de la malla curricular asignándole un número de horas programáticas. De esta forma, los derechos humanos adquieren estatus y poder al concebirse como una materia tan válida como lo es la matemática, el lenguaje, las ciencias, la historia y las ciencias sociales, las artes, etc. Pero también, hay quienes sostienen que los derechos humanos debieran ser abordados transversalmente en el currículo, incorporándolos en todas las asignaturas. El argumento que avala esta postura es que los derechos humanos están vinculados y pueden enseñarse, de una u otra manera, en todas las disciplinas que aborda el

currículo. Por ejemplo, el lenguaje que entrega las habilidades comunicativas permite argumentar la defensa de los derechos propios y de las demás personas; la matemática vinculándola con temas sociales; las ciencias con los derechos reproductivos y ambientales; la historia y las ciencias sociales con los derechos políticos, económicos, sociales y culturales; las artes con el derecho a la libre expresión, etc. De esta forma, son todas las asignaturas responsables de la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas con los derechos humanos (p.4).

Esta tesis doctoral se inclina por esta última opción, ya que como lo explican los mismos autores en el trabajo precedentemente citado:

El lenguaje entrega las habilidades comunicativas que permiten argumentar la defensa de los derechos propios y de las demás personas; la matemática se vincula con los temas sociales; las ciencias con los derechos reproductivos y ambientales; la historia y las ciencias sociales con los derechos políticos, económicos, sociales y culturales; las artes con el derecho a la libre expresión, etc. De esta forma, son todas las asignaturas responsables de la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes vinculadas con los derechos humanos (ídem). (El subrayado es nuestro).

Sin embargo, restringir la enseñanza de esta temática al campo intelectual y reflexivo, resulta a todas luces insuficiente.

Para compensar tal deficiencia, se hace necesario el acompañamiento educativo con aprendizajes de índole actitudinal, donde el estudiante se vea enfrentado a situaciones reales, donde esta dignidad y los derechos humanos que ha aprendido en la clase, tomen ahora carne y rostro y tengan un domicilio conocido, impulsándolo a tomar decisiones y compromisos y así ir desplegando modos de relacionarse y dialogar, con otras personas teniendo como fundamento esta perspectiva de humanidad, donde podrá percibir qué implica otorgar un trato humano, a entender qué conlleva un trato amigable y en su caso, fraternal (Bárcena, 2007; Ortega & Mínguez, 2007, citados por Gil, 2008), en razón que, tales derechos alcanzan un aprendizaje más profundo y <<significativo>>, (con sus características identificatorias, las cuales fueron analizadas en el acápite correspondiente), en la medida que ellos vayan unidos a la experiencia, o más exactamente si son experiencia en virtud que <<no es la claridad cartesiana de los conceptos la razón suficiente que mueve y hace posible el aprendizaje de los derechos, sino su traducción en la experiencia>> (Ortega, 2004, p.19).

En adición a lo anterior, es preciso asumir que - como se ha mencionado anteriormente y sobre la base de su interacción cotidiana - el actuar del profesor ejerce una enorme influencia

sobre sus estudiantes en todos los ámbitos y ciertamente, en lo referente a esta temática exigiendo de él <<su ejemplificación y presencia activa y permanente, durante todo el proceso de enseñanza>> (Gil, 2008, p.35).

Este rol de <<modelo>> que ejerce el profesor, conecta con la <<dimensión testimonial>> que se ha examinado precedentemente y por ello, el respeto y la promoción de la dignidad y los DDHH de todos los miembros de la comunidad escolar, no sólo son aspectos indisolublemente ligados a su desempeño habitual profesional, sino además, ellos deben verse reflejados y practicados <<más allá de los muros de la escuela y del aula>>.

Este ideal de coherencia y armonía entre lo que enseña el profesor en la sala de clases y lo que vive diariamente, es el pilar que fundamenta su carácter testimonial. Por ello en este trabajo se recoge la expresión de Meirieu quien plantea que <<ser profesor es una forma particular de estar en el mundo>>.

Tal como lo menciona la cita referida al <<trato fraternal>>, como expresión de reconocimiento de la dignidad y los derechos humanos que porta todo ser humano en cuanto tal, esta connotación <<trasciende>> al mero contacto entre personas, y por el contrario, las <<envuelve>> y <<compromete>> por completo, exigiéndoles a los involucrados en la relación <<dar un paso más>>, en razón que la fraternidad designa a la <<amistad o afecto entre hermanos o entre quienes se tratan como tales>>.

Ahora, llegar a una relación de este tipo no es una cuestión de que se logre de un día para otro. Exige trabajo y dedicación y en ambas, cobra una medular importancia el contacto cotidiano. Sobre todo, en lo referente a los derechos de los más pobres, quienes frecuentemente ven postergados los suyos. En este marco, la interacción cotidiana juega un papel muy decisivo, en virtud que esos derechos, de esos pobres no quedan únicamente como una elaboración conceptual, sino que ambas categorías se hacen palpables y reconocibles en un rostro y un cuerpo humano concretos, con historias, con voces y miradas.

Por lo expuesto, se entiende claramente la importancia e insistencia en este trabajo de concebir el aula como la instancia adecuada para que en las nuevas generaciones se despliegue tal interacción y desde ella, aprendan a vivir y relacionarse en un contexto de diversidad (donde se encuentren pobres y ricos) y derivado de ella, avancen y profundicen en cuanto al aprendizaje de las prácticas democráticas, las cuales - como se revisa en el apartado correspondiente - reciben poco aprecio por parte de quienes son <<los hijos de la democracia>>. Esta es una de las causas por las en este trabajo se problematiza el actual modelo educativo chileno y la uniformidad (en los variados planos en las que ella se manifiesta) que le caracteriza, en razón

que esta característica le convierte en un obstaculizador en el descubrimiento, el conocimiento y la relación entre sujetos que proceden de contextos sociales, culturales y económicos diferentes.

Tercero: la idea de humanidad remite al conjunto del ser humano, es decir, en relación con los demás (de acuerdo al argumento anterior), y al mismo tiempo apunta a comprenderlo <<totalizado y no compartimentado, con todas las dimensiones que lo identifican>> (Tobón, 2014, p.143) entendiéndolo que tales ámbitos abarcan las dimensiones cognitivas, emotivas y el contacto y la relación con los otros, en virtud que los seres humanos son <<inevitablemente pensantes, emotivos y sociales>> (Tobón, 2014, p.146).

Esta interpretación sobre lo humano constituye una llamada de atención a la acción educativa, en la medida que se orienta a rebasar miradas reduccionistas tal como se examina en la sección acerca del clima de aula.

En resumen y sobre la base de todo lo anterior, se puede plantear que para asegurar y satisfacer el derecho a la educación, no basta sólo con <<la instrucción>>, <<la capacitación>> o la concentración en <<la alfabetización en letras y números>>, sino que asumiendo esta perspectiva amplia y omnicomprendensiva acerca del ser humano, ella repercute en el propio concepto y finalidad de la educación para el siglo XXI, la cual debe apuntar a:

Mantener y aumentar la dignidad, la capacidad y el bienestar de los seres humanos en relación con los demás y con la naturaleza. Para alcanzar esto los valores humanistas fundamentales de la actividad educativa son: el respeto a la vida y a la dignidad humana, la igualdad de derechos y la justicia social, la diversidad cultural y social y el sentido de la solidaridad humana y la responsabilidad compartida del futuro común, rechazando los sistemas de aprendizaje que alienan al individuo y lo tratan como una mercancía, así como las prácticas sociales que dividen y deshumanizan a la gente. Es esencial educar en estos valores y principios si se quiere conseguir la sostenibilidad y la paz¹¹⁶ (UNESCO, 2015, p.38).

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 y progresivo 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 (actitud y sentimiento muy debilitado tanto en la sociedad chilena, como en el sistema educativo vigente)

¹¹⁶ Cita con traducción propia.

con sus estudiantes (donde la creación de un clima adecuado al interior del aula juega un rol gravitante en este propósito y en el cual, el docente ejerce su liderazgo y responsabilidad como tal), que permita a los discentes - en una instancia formal y programada (la entrevista personal) - que ellos puedan ir narrando su personal e inconfundible historia de vida, como un modo que el maestro pastor pueda conocerles más plenamente y de esta forma, desplegar un efectivo acompañamiento educativo de los estudiantes a lo largo de su <<trayectoria escolar>> (radicalmente inigualable en cada estudiante y desde aquí, conectando con la <<personalización de los aprendizajes>>), 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* de y 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 y reconocimiento de una singularidad 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 recipiente - 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 efectivos <<instructores para preparar y que los alumnos aprueben las pruebas estandarizadas>> (Redondo, 2005, p.105).

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 inaplazable, 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 descuidan y desatienden en los actuales modelos educativos y consiguientemente, en la propia praxis pedagógica que despliegan los docentes en la cotidianidad de la estructura áulica.

En adición a lo anterior, se puede sostener que un profesor que anhele guiar su práctica educativa de acuerdo al modelo del profesor pastor, la propia construcción de esta categoría pedagógica, le exige ejercitar y profundizar su actitud de escucha, pues a través de ella, no sólo está atento a las expresiones y manifestaciones de las otredades que le rodean, sino además revela una actitud permanente de apertura y disposición para aprender con los demás, sus pares, los estudiantes y en fin, todos los miembros que conforman una comunidad escolar. Es aquí donde queda de manifiesto aquella <<excentricidad>> en la relación entre maestro y alumno, pues el foco está puesto en este último y todo lo que él tenga para narrar.

Es en la escucha descrita en estos términos, donde se expresa en toda su potencia el carácter dialógico de la relación educativa, tal como lo propone san Agustín. Desde esta perspectiva, también, asoma íntegramente <<el cambio de estado>> que expone santo Tomás, pues se supera la visión tradicional donde el monopolio del saber está alojado en el maestro: en esta concepción todos los integrantes del grupo aportan en la edificación y de los aprendizajes, en razón que se reconoce que todos tienen algo que aportar, basta que ellos puedan ser escuchados, con todo el peso y las repercusiones que entraña esta acción, tal como ya se ha argumentado. Por este motivo, para un profesor pastor no cabe <<la sordera>> que se delinea en estas líneas. Por ello, se sostiene que el profesor pastor es esencialmente <<un escuchante de historias, de las historias de vida narradas por sus estudiantes>> instalándose con este

proceder, en el otro extremo de los modelos y las corrientes pragmáticas y tecnocráticas que se han impuesto en el modelo educativo chileno.

Asimismo, es importante considerar que todo el actuar y la motivación del profesor pastor es un instrumento viable que tiene como objetivo último avanzar hacia el <<aprendizaje en humanidad>>, la cual alberga en sí - entre otros aspectos - la idea que en el proceso constructivo de la propia identidad personal y consiguientemente en la confección de cada uno de los proyectos de vida, resultan irremplazables y decisivas las conexiones profundas (y no meramente ocasionales o accidentales), que se establecen con las otredades, entre las cuales cobra una enorme relevancia el tipo de relación que se establezca con el profesor, quien desde su categoría de <<pastor>>, ejerce un acompañamiento educativo en la escuela, hacia el niño o adolescente en formación.

En este plano, los nexos que se establecen entre quienes cohabitan diariamente en la realidad del aula tienen repercusiones no sólo en el momento presente, sino además, en el futuro. En función de este porvenir, (y amparados en la categoría de <<humanidad>>) uno de los grandes consensos a los que ha arribado el género humano es el respeto y el reconocimiento de la dignidad irrenunciable de la dignidad y los derechos humanos que poseen todos los seres humanos, independiente del color de su piel, procedencia, religión, simpatías políticas o capacidad económica.

Sobre la base de lo aserto y en medio de un mundo que experimenta cambios profundos (y donde en muchos países y sociedades tales derechos se ven conculcados o al menos relativizados), la acción educadora precisa motivar y desarrollar en las nuevas generaciones tal <<aprendizaje en humanidad>> (y todo lo que esto conlleva) desde una perspectiva transversal (como expresión para la comunidad escolar de la centralidad y relevancia que le otorgan a esta temática la escuela y los docentes) y multidimensional (abarcando de esta forma, los ámbitos cognitivos, actitudinales y vivenciales-testimoniales), para que por esta vía, se puedan dar pasos firmes en la consecución de un desarrollo sostenible y pacífico, como ha quedado expuesto a lo largo de este acápite.

**SEGUNDA PARTE:
TRABAJO DE CAMPO**

CAPÍTULO CINCO:

Investigación: diseño, proceso y resultados

<<Vi que ser un intelectual no quería decir estar alejado de la vida de la gente, que podía conectarse de manera directa con los lugares donde la gente estaba en el mundo y con lo que pensaban sobre él>> (Fisher, 1987).

Este capítulo de la tesis doctoral tiene por objetivo presentar todos los elementos relativos y constitutivos de la investigación realizada en los establecimientos educativos. Dada su condición de ser una categoría pedagógica nueva para el grueso de los centros educacionales, ello lleva aparejado un desafío particularmente atractivo, pues por un lado, se abren enormes posibilidades de desarrollo para su exposición, difusión y posterior aplicación y por otro, emergen todas las dificultades, dudas e incluso recelos, que comporta toda acción novedosa, de la cual ciertamente, la figura pedagógica del profesor pastor, no ha podido escapar. Además, en este apartado, se explica y detalla pormenorizadamente, todo el proceso para llevar a cabo el trabajo de campo, y los motivos que llevaron al investigador a inclinarse por asir determinadas opciones metodológicas y las herramientas que han permitido recoger la información.

En términos de análisis de la información recopilada, y para relevar la riqueza y profundidad de las categorías que han emergido tras las conversaciones sostenidas con los participantes, se han incluido las opiniones y vivencias de los mismos, resaltando así sus propios relatos y desde aquí, subrayar las implicancias que tiene para todos los integrantes de las comunidades educativas, la temática del acompañamiento escolar, la cual se alza como uno de los factores que particularizan las prácticas pedagógicas y consiguientemente, el actuar que desempeña el profesor pastor, dentro del aula y en *su* relación con los estudiantes.

5.1. Fundamentos de la investigación

Tal como se expuso en la primera parte de la tesis, este trabajo se enmarca dentro del paradigma cualitativo, el cual plantea como uno de sus elementos singulares que el investigador no es espectador indiferente y aséptico frente a la situación que estudia; sino por el contrario, se encuentra inserto dentro ella y por medio de su investigación, esta misma realidad se verá intervenida y evidentemente, modificada en cualquiera de sus elementos constitutivos (Saavedra, 2007). Más todavía: es menester asumir que dada la naturaleza del tema que se está estudiando, se asume por parte del investigador que el acercamiento a la problemática educativa se encuentra condicionada por sus propias ideas, interpretaciones y experiencias acerca de ella, pues en último término, <<el posicionamiento epistemológico significa también un posicionamiento político, ideológico y ético del propio investigador>> (Tello, 2015, p. 45).

Desde esta perspectiva, se privilegian las instancias de encuentro intersubjetivo que permitan el diálogo con profesores, directivos y estudiantes, en tanto actores irremplazables dentro de la habitualidad de las comunidades escolares. Con este fin, se han utilizado dos técnicas de recogida de información:

- La primera, fue el empleo del grupo focal como método de investigación con docentes y estudiantes, en razón que ella le otorga a ambos colectivos, la oportunidad <<de expresar y compartir pensamientos, sentimientos, opiniones, conocimientos>> (Saavedra, 2007, p.80) respecto de cómo perciben el tema del acompañamiento escolar; el cual, aunque no sea dominado de manera cabal en todo lo relativo a su formulación teórica y conceptual, sí es desplegado, con mayor o menor intencionalidad, por la mayoría de los profesores en relación con los estudiantes, y por este motivo no es una cuestión que resulte ajena ni extraña a sus prácticas pedagógicas.

- La segunda, fue el uso de la entrevista semiestructurada a los directivos de los mismos establecimientos educativos, la cual <<pretende conseguir los significados que los informantes atribuyen a determinados temas>> (Díaz, Torruco, Martínez & Varela, 2013, p.163) a través del relato de sus propios puntos de vista.

Ambas técnicas se consideraron las más apropiadas para abordar un estudio con estas características, puesto que permiten conocer de primera mano, esto es, considerar escuchar a quienes son actores irremplazables y por tanto, directamente involucrados y afectados, desde una perspectiva vivencial, en los procesos de acompañamiento, y por esta vía, darle sentido y justificación - sobre la base de los resultados que arroja el trabajo de campo - a la categoría pedagógica del profesor pastor que se delinea en esta tesis.

Cabe consignar que en ambas herramientas, fueron aplicadas las mismas preguntas (con pequeñísimas variaciones en el caso de los alumnos), no sólo en un intento de retroalimentación y re-información de la información obtenida en el contexto de la conversación grupal, sino además, para conocer - desde los distintos roles que conviven al interior de los centros - las diferentes perspectivas, aproximaciones e incluso sensibilidades, frente a la temática del acompañamiento escolar, en cuanto factor indisociable de la figura del profesor pastor.

La muestra de la población seleccionada en la presente investigación, abarcó siete centros educativos, ubicados en distintas comunas de la región metropolitana en Chile:

- ❖ 2 particulares pagados (uno laico y uno administrado por una congregación religiosa),
- ❖ 3 particulares subvencionados (dos laicos y uno administrado por una congregación religiosa) y
- ❖ 2 municipales, es decir, administrados por el Estado y por eso, sin ninguna orientación religiosa.

Si bien más adelante se detallan cada uno de los colectivos que participaron en la investigación, cabe consignar que el total de la muestra fue de 68 personas, como se detalla en la siguiente tabla, satisfaciendo criterios de saturación, factibilidad y manejo de la información recogida.

Tabla número 36: compendio de alumnos, docentes y directivos que participaron en los grupos focales y en las entrevistas semiestructuradas.

Estudiantes	Docentes	Directivos/as	Total alumnos/as, profesores/as y directivos/as
34	27	7	68

Ahora - como se ha explicado - el acompañamiento a los estudiantes, se concibe desde una perspectiva holística (que contempla tanto cuestiones académicas y/o conductuales), como también toda la historia vital del alumno, bajo la convicción que no es posible abstraer toda la historia de vida del alumno, pues ella siempre termina repercutiendo en sus actividades escolares y por ende, en las propias prácticas magisteriales que se desarrollan en el espacio áulico.

Partiendo de estas premisas, se ha optado por la Grounded Theory (o Teoría Fundamentada, T.F.) para el análisis de la información, pues por una parte, permite desarrollar

teorías e hipótesis, a partir de los datos generados a través de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas, seleccionándose todos aquellos componentes y factores de la T.F. que se consideraron más pertinentes a la investigación. Por otra, se comparte la postura de Escalante (2011), quien estima que <<para asegurar un diseño investigativo consistente, éste debe ser congruente con las creencias del investigador sobre la naturaleza de la realidad>> (p.9).

Finalmente, vale la pena subrayar que <<el requisito principal para la utilización de la T.F. en el análisis de la información recogida, es que se trate de una investigación orientada a generar teoría de un fenómeno o que se desarrolle dentro de un área donde no hay explicaciones satisfactorias ni suficientes>> (Páramo, 2015, p.10). Esta aseveración coincide con lo expuesto por Cuñat (2007), quien plantea que <<la T.F. permite construir teorías, conceptos, hipótesis, y proposiciones desde los datos y no de supuestos a priori>> (p.8).

Este encuadre se puede aplicar perfectamente a la temática del acompañamiento escolar, ya que - como ya se ha argumentado - sólo se ha llevado a cabo muy genéricamente, demandándose frente a esta deficiencia, una figura pedagógica nueva que conciba este acompañamiento de modo integral, y uno de los caminos para hacerlo, surge a través de la figura del profesor pastor, cuyas particularidades y fundamentos se presentan en este trabajo.

5.1.1. La Teoría Fundamentada

La Teoría Fundamentada, surge como respuesta al modelo de investigación social, de corte positivista, que primaba en la época de Glaser & Straus, (1967) (Páramo, 2015). La T.F., es una modalidad dentro de la investigación cualitativa, en la cual la teoría para estudiar y explicar un fenómeno, <<o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que resulte significativo para los entrevistados>> (Strauss & Corbin, 2002, p.136), se origina a partir de la información que entrega el propio fenómeno y no a la inversa, a través de un procedimiento riguroso y sistemático. En este sentido, <<una de las diferencias más importantes respecto a otras estrategias de análisis, consisten en el gran interés que pone en desarrollar una teoría, sustentada en los datos procedentes del trabajo de campo>> (Hernández, 2014, p.192).

La T.F. <<permite por una parte, producir conocimientos y por otra, entender y explicar el mundo y los fenómenos sociales, utilizando la interpretación como punto de partida>> (Arraíz, 2014, p.22). Ahora, sobre la base de esta producción de contenidos, es posible la <<generación de teorías, entendiéndola a ésta como una entidad en constante desarrollo y no cómo algo terminado, ya que sólo de esta manera puede ajustarse a la realidad de la interacción social y a

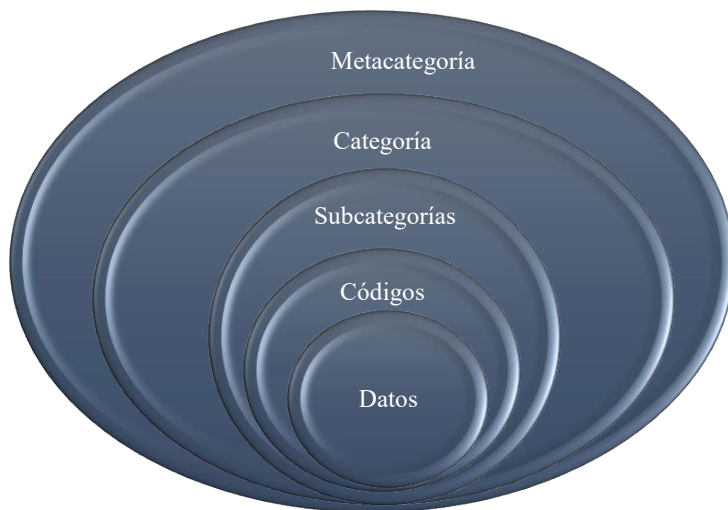
su contexto cultural>> (Ardila & Rueda, 2013, p.97). En otras palabras, sólo una teoría en continuo movimiento y viéndose revisada de arriba abajo y viceversa, puede ir construyendo respuestas plausibles frente a las demandas que emanan de una sociedad que experimenta transformaciones basales, tal como ocurre actualmente en Chile.

En este trabajo de investigación, la T.F. se utiliza como una <<una estrategia de análisis que propone un proceso de estudio de los datos cualitativos, con el objetivo de generar proposiciones teóricas, fundamentadas en los datos empíricos>> (Jiménez, García, Azcárate, Navarrete & Cardeñoso, 2016, p.357) o en palabras de Jones, Manzelly & Pecheney (2004) (citados por Pernalet, Peña & Pérez, 2016, p.63) es: <<un estilo de hacer análisis cualitativo>>, caracterizándose entre otras cualidades por tomar <<muy en serio las palabras y acciones de las personas estudiadas>> (Strauss & Corbin, 2002, p.14).

El objetivo principal de la T.F. apunta a expandir la explicación de un fenómeno a través de la identificación de elementos claves de éste y, tras ello, categorizar las relaciones de esos elementos al contexto y al proceso global, originando <<distintas unidades de significado>>, con el fin de analizar y problematizar las Políticas y los modelos educativos imperantes, desembocando de esta forma en un asunto de fondo, a saber, la indagación y el cuestionamiento acerca de <<qué proyecto político y social están asociados a dichos modelos>> (Tello, 2012, p.11).

La T.F. es a menudo percibida como un método que separa la teoría y los datos, pero desde la perspectiva de Glaser & Strauss (1967), este es un método que combina ambos. En general, la producción de datos, el análisis y la formulación de teoría se encuentran conectados en forma recíproca, lo que hace la T.F. es incorporar en forma explícita los procedimientos para guiar ese proceso. Además, cabe destacar respecto de sus elementos constitutivos, que la T.F. se basa - con un criterio de progresión - en: datos, códigos, categorías y metacategoría, tal como se resume a continuación:

Figura número 13: orden progresivo y de contención desde los datos a la metacategoría.



Fuente: elaboración propia en base a Ardila & Rueda, (2013); Cuñat, (2007); Escalante, (2011); Peñalete, Peña & Pérez, (2016); Strauss & Corbin, (2002).

Los datos se refieren a toda la información recopilada por el investigador, por ejemplo, entrevistas, películas, cartas, periódicos, medios visuales, grupos focales, estudio de caso, etcétera (Ardila & Rueda, 2013; Peñalete, Peña & Pérez, 2016). Estos datos precisan ser codificados y analizados, originando de este modo <<distintas unidades de significado>> (Cuñat, 2007, p.7) para así ir formando las posteriores categorías que permitan a su vez, ir configurando y constituyendo el entramado teórico. Este primer nivel de creación de códigos se denomina <<abierto>> destacándose su carácter subjetivo, en razón que cada investigador puede ordenar los datos de diferentes maneras, de modo que sea posible, lograr una mayor comprensión de las categorías, sus propiedades y sus interrelaciones.

Tras esta codificación, <<el investigador hace emerger las categorías>> (Escalante, 2011, p.9), que <<se ubican en un mayor nivel conceptual>> (Cuñat, 2007, p.7) y refieren a todas aquellas unidades temáticas <<que permiten agrupar y organizar la información obtenida y apuntan a facilitar los procesos de interpretación, análisis, y construcción de sentido>> (Ardila & Rueda, 2013, p.98), evitando de este modo, describir simplemente lo que ocurre en una determinada realidad, sin generar ningún tipo de teoría formal (Cuñat, ídem). En este segmento, se está frente a lo que se llama la codificación <<teórica>>.

Después, se produce la codificación <<axial>>, donde las categorías <<se relacionan con sus subcategorías para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos. Aunque la codificación axial difiere en su propósito de la abierta, no deben considerarse como pasos analíticos secuenciales>> (Strauss & Corbin, 2002, p.135). Su objetivo

más bien es otro: relacionar códigos unos con otros, <<enfaticando relaciones de índole causal, como por ejemplo, el código A es causa del código B, el código A, contradice al código B, etcétera>> (Cuñat, 2007, p.7).

Tal como las subcategorías - <<que se reconocen por responder preguntas sobre los fenómenos tales como cuándo, dónde, por qué, quién, cómo>> (Strauss & Corbin, 2002, p.136) - explican y sostienen a las categorías, estas últimas entregan los pilares basales para una <<gran categoría que organiza los datos, que algunos la denominan metacategoría>> (Escalante, 2011, p.10), la cual <<debe ser lo bastante abstracta como para utilizarse en otras investigaciones en áreas sustantivas, que lleven al progreso de una teoría más general>> (Strauss, 1987; citado por Ardilla & Rueda, 2013, p.98). En este nivel del trabajo de investigación, se está dentro de la llamada codificación selectiva, marcada por el proceso de una categoría que se define como nuclear, y por tanto, todas las demás se agrupan a su alrededor (Cuñat, 2007).

En adición a lo anterior, la Teoría Fundamentada establece otros dos conceptos esenciales:

- ❖ El muestreo teórico (o proceso de recogida de datos): corresponde a la selección de individuos sobre los cuales se sustentará la investigación. En el caso del presente trabajo, este muestreo está dado por profesores, estudiantes y directivos de cada uno de los establecimientos detallados anteriormente. El investigador no conoce inicialmente el tamaño de la muestra final. Ésta se alcanza cuando se llega al nivel de saturación de la muestra.

La saturación teórica: según Strauss & Corbin, (2002) <<la saturación consiste en alcanzar el punto en la investigación, cuando la recolección de datos parece ser contraproducente porque lo "nuevo" que se descubre no le añade mucho a la explicación>> (p.149). Esta saturación no corresponde al agotamiento del objeto de estudio en tanto tal, sino a un proceso de delimitación subjetiva por parte del investigador, en la medida que para llegar a ella, el propio sujeto <<debe tomar una serie de decisiones metodológicas, influenciado por sus conocimientos previos, sus intereses investigativos y la naturaleza de la investigación que desea abordar>> (Ardila & Rueda, 2013, p.110).

En relación al trabajo de análisis se han seguido los siguientes pasos:

- 1) Transcripción de cada uno de los grupos focales a los colectivos docentes y estudiantiles y de las entrevistas estructuradas a los directivos de los centros educativos, asegurando mantener lo que la persona dijo y no una interpretación redactada de sus dichos.

- 2) Ordenamiento y análisis de la información recopilada (generación de citas textuales), siguiendo lo que Strauss & Corbin (2002) denominan codificación abierta, es decir, <<el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones>> (p.110) realizando para ello un análisis microscópico o frase por frase del contenido de las conversaciones sostenidas en los grupos focales y en las entrevistas semiestructuradas. Luego, se realizó la generación de los códigos y conceptos a los cuales aluden las citas. Posteriormente, se desarrolló la creación de categorías, generación de hipótesis, y finalmente, la teoría.

En resumen, se puede exponer que las razones por las cuales se ha optado por utilizar la Teoría Fundamentada para analizar toda la información recogida, son las siguientes:

i) No sólo porque la categoría pedagógica del profesor pastor por su carácter “novedoso”, carece de soportes teóricos, sino además, porque ella otorga la posibilidad de generar una teoría descriptiva y explicativa que toma como punto de partida, el reconocimiento y la valoración de las vivencias y las experiencias que encierra el acompañamiento escolar, el cual se constituye en un factor inseparable y con enormes repercusiones para la trayectoria estudiantil que recorre cada alumno, a lo largo de su historia escolar.

ii) Además, uno de los supuestos sobre los que se basa la T.F. es que para producir resultados útiles y relevantes deben incorporarse las complejidades de la organización en la comprensión del fenómeno. Tal como se sostuvo previamente, en el caso de la figura del profesor pastor no hay estudios y respecto del acompañamiento escolar, se está frente a un tema muy abandonado, lo que consecuentemente, se traduce en una ausencia casi absoluta de estudios e investigaciones. Por esta razón, se postula que el uso de la T.F., permite incluir elementos esenciales, tanto en los centros educativos donde los docentes realizan su trabajo profesional, como en el contexto socioeconómico en el que éste se desarrolla. Esta es la razón, por la cual se incluyeron no sólo a escuelas de distintas comunas de la región metropolitana de Santiago de Chile, sino también, de manera intencionada, ellas debían ostentar diferentes grados de vulneración económica, en cuanto al tipo de alumnado que asiste a ellas.

iii) La T.F. establece un enorme desafío para los propios investigadores, en la medida que impulsa a la reflexión respecto del objetivo que se persigue con el trabajo investigativo y qué le motiva a desarrollar tal trabajo de campo. En ese sentido, vale la pena recoger la sentencia que exponen Strauss & Corbin (2002) en su texto, quienes plantean <<si el propósito de los investigadores es crear maneras nuevas de comprender el mundo y expresarlas

teóricamente, entonces los métodos que ayudan a formar teorías, tales como el que se proporciona en este texto, son las indicadas>> (p.17).

iv) El factor comparativo, dado que en este trabajo se da lugar a la polifonía de voces de los actuantes esenciales de la relación educativa, quienes conviven diariamente dentro de esta unidad compleja - precisamente por esta diversidad - que conforma cada institución escolar, con sus historias, sus culturas, que la hacen radicalmente única. Sobre la base de esta diversidad, se confrontan los testimonios e historias (con todas las decepciones y satisfacciones que ambos entrañan), desafíos y perspectivas, de profesores, alumnos y directivos, referente al acompañamiento escolar y cómo se puede (o no) insertar la figura del profesor pastor.

Esta comparación se ve reforzada, en virtud que se dialoga con cada uno de los grupos detallados *in situ* - es decir, visitando los centros educativos - resultando datos significativos los sexos de cada uno de los participantes, la diversidad de lugares donde están emplazadas las escuelas, con sus consiguientes variaciones socioeconómicas, de infraestructura, apoyo en la actividad y al acompañamiento escolar (equipos de psicólogos, psicopedagogos, convivencia escolar, etcétera) todas las cuales resultan incidentes - tal como se ha fundamentado en el capítulo respectivo - en el conjunto de la actividad educativa, en las autopercepciones de los actores y en las prácticas que desempeñan los docentes.

Aunado a lo anterior, hay que adicionar que este factor comparativo, se ve robustecido al considerar - desde las perspectiva de los profesores - sus diversos grados de experiencia, qué clase enseñan y si son profesores jefes o de asignatura. Para el caso de los estudiantes, qué curso están llevando, cuántos años llevan en la institución y cómo han sido sus experiencias de acompañamiento, dentro de sus respectivas trayectorias escolares. Finalmente, en el caso de los directivos, es necesario considerar, cuántos años llevan en el centro educativo, qué período llevan ejerciendo tales roles directivos y de liderazgo y si provienen o no del mundo educacional.

5.1.2. Diseño y desarrollo de la investigación

A continuación, se presenta el plan y el modo en el cual se fue desarrollando el presente trabajo investigativo, revisando y explicando pormenorizadamente, cada uno de sus elementos constituyentes.

5.1.2.1. Participantes en la producción de información

Dado que el núcleo de este trabajo se ha enfocado en la enseñanza secundaria, y sobre la base de la primacía que manifiesta en Chile la coeducación, que alcanza al 96,4% de los establecimientos, mientras que sólo el 3,6% de los centros se definen como monogénicos (MINEDUC, 2018), esta investigación se concentró únicamente en establecimientos educacionales mixtos, emplazados en cualquiera de las distintas comunas que conforman la región metropolitana de Chile, en tres de las cuatro dependencias administrativas existentes en el país, correspondiendo así a centros educativos particulares pagados, particulares subvencionados y municipales, descartándose - por su número reducido - al cuarto grupo de administración, a saber, a entidades educacionales tuteladas bajo las corporaciones delegadas.

Para alcanzar lo anterior, se contactó a los directores/as de los centros educativos, requiriéndoles convocar - de manera equilibrada - a un grupo que oscile entre 4 y 6 profesores/as del establecimiento de enseñanza media, de ambos sexos, con distintos años de permanencia en los centros, pudiendo ser profesores/as jefes o asignaturistas e impartiendo distintos ramos. Respecto de los estudiantes, igualmente se les solicitó a los directores, que ellos conforman un equipo entre 4 y 6 alumnos, de ambos sexos, y que cursaran los últimos dos años de educación media, dado que - como se expuso precedentemente - ello permitía asegurar una mirada más amplia sobre sus respectivas trayectorias estudiantiles y por ende, cómo han vivido o no, la temática del acompañamiento escolar, por parte sus profesores/as. Además, cabe destacar que para la realización de los grupos focales, se visitó cada uno de los establecimientos y se desarrolló en sus dependencias la discusión, reuniéndose separadamente a profesores y estudiantes de tales comunidades. Para el caso de los directivos de los centros educativos, se optó por la realización de entrevistas semiestructuradas, igualmente, en sus lugares de trabajo.

La razón de dividir a cada uno de los grupos, estriba en el hecho que convocarlos a todos, en una sola reunión, podría generar algún grado de inhibición al momento de expresar sus opiniones o podrían verse inclinados a elaborar respuestas más “políticamente correctas” de parte de los participantes, ante la presencia de los otros grupos o la <<dominancia de algunos de sus miembros>> (García & Rodríguez, 2000, p.181). Se trató en el fondo, que pudieran emitir sus opiniones, experiencias y críticas en un ambiente de libertad, confianza y confidencialidad, disminuyendo de este modo, lo más posible, las presiones que provienen desde el exterior.

Finalmente, cabe consignar que la duración de cada uno de los grupos focales, varió entre 40 y 45 minutos. Las entrevistas semiestructuradas, en tanto, fluctuaron entre 25 y 35 minutos. En adición a lo anterior, es perentorio señalar que, antes de aplicar cualquiera de las

dos herramientas de recogida de información, se les señaló a los participantes que sus comentarios serían grabados, y tras ello, literalmente transcritos. Todos los intervinientes, aceptaron esta modalidad.

5.1.2.2. De los profesores/as, alumnos/as y directivos/as de los establecimientos: criterios de convergencia y diferencia

La elección de los establecimientos y consecuentemente, los docentes, alumnos y directivos que conforman el *corpus* de esta investigación, apunta a satisfacer, también, los criterios de similitud y diferenciación. En caso de la primera característica mencionada, ella se hace visible, porque - independiente de la entidad que lo administre - todos en todos los establecimientos, los profesores ejecutan alguna forma de acompañamiento educativo a los escolares.

En cuanto a la segunda cualidad aludida, ella se basa en la pluralidad de contextos en los cuales se desarrolla tal acompañamiento por parte de los docentes y además por las enormes distinciones que es posible establecer entre las entidades escolares, según la aludida dependencia - cuestión a todas luces paradójica, en virtud que, si para el punto anterior este aspecto es fuente de convergencia, aquí es origen de su divergencia - en las que se desempeñan los profesores, ofreciendo por ello, la posibilidad de realizar comparaciones entre las experiencias de los distintos intervinientes que participan de la investigación.

Las tablas que se exhiben a continuación, muestran las características de los 27 profesores/as participantes, los 34 estudiantes que participaron en los grupos focales y los 7 directivos que se sometieron a las entrevistas estructuradas. Todos ellos provienen de un total de 7 centros educativos: 2 particulares pagados, 3 particulares subvencionados y 2 municipales.

Tabla número 37: características de los establecimientos educativos donde estudian los alumnos y trabajan profesores y directivos.

Centro educativo	Dependencia administrativa	Comuna	Nº de alumnos	Índice de vulnerabilidad escolar	Religioso
Colegio Saint George	Particular pagado	Vitacura	2689	0%	Sí
Colegio Akros	Particular pagado	Ñuñoa	711	0%	No
Colegio Instituto S.A.	Particular subvencionado	La Florida	260	83%	No
Colegio N. Señora de Andacollo	Particular subvencionado	Santiago centro	1108	40%	Sí
Colegio York	Particular subvencionado	Penalolén	583	84%	No
Liceo Pdte. Balmaceda	Municipal	Curacaví	730	92%	No
Colegio Confederación Suiza	Municipal	La Reina	650	88%	No

Tabla número 38: características de docentes y alumnos que participaron en los grupos focales.

❖ Profesores/as: total: 27.

Número de profesoras/es	Sexo	Dependencia del centro educativo
17	Femenino	4 (particular pagado); 8 particular subvencionado y 5 (municipal)
10	Masculino	3 (particular pagado); 4 (particular subvencionado) y 3 (municipal).

❖ Alumnos/as: total: 34.

Número de alumnos/as	Sexo	Dependencia del centro educativo	Curso
19	Femenino	6 (particular pagado); 7 particular subvencionado y 6 (municipal)	8 en III año de enseñanza media y 11 en IV.
15	Masculino	4 (particular pagado); 8 (particular subvencionado) y 3 (municipal).	6 en III año de enseñanza media y 9 en IV.

Tabla número 39: características de los directivos que participaron en las entrevistas semiestructuradas.

❖ Directivos/as: total: 7.

Número de directivos	Sexo	Dependencia del centro educativo donde se desempeña
5	Femenino	1 (particular pagado); 3 (particular subv.) y 1 (municipal).
2	Masculino	1 (particular pagado) y 1 (municipal).

5.1.2.3. Instrumentos de recolección de información

La producción de la información se realizó a través de dos técnicas de recogida de información: grupos focales y entrevistas semiestructuradas.

Tabla número 40: número de grupos focales y entrevistas semiestructuradas realizadas.

Técnica	Procedimiento
Grupos focales	Se efectuaron 14 grupos focales con profesores y estudiantes de centros de enseñanza secundaria de establecimientos particulares pagados, particulares pagados y municipalizados.
Entrevistas semiestructuradas	Se realizaron 7 entrevistas semiestructuradas a los directivos de los centros de enseñanza secundaria de establecimientos particulares pagados, particulares pagados y municipalizados.

Se optó por la utilización de la discusión grupal (grupos focales), como herramienta de recolección de información, porque les brinda la oportunidad a profesores y estudiantes, de manifestar y compartir sus pensamientos, sentimientos, opiniones, conocimientos, prácticas y vivencias acerca de la temática del acompañamiento escolar, escudriñando por esta vía, las ocasiones en las cuales los primeros han sido acompañantes y los segundos, acompañados (compartiendo en ambos casos, sus propias experiencias satisfactorias y frustrantes en este campo).

Este instrumento de recogida de información, constituye <<un tipo especial de entrevista grupal, cuyo énfasis está dado en la interacción entre los participantes del grupo, la cual gira en torno a preguntas (o encuadre general) y temáticas propuestas por el investigador>> (Balcázar, González-Arratia, Gurrola & Moysén, 2013, p.123). En la misma dirección, Escobar & Bonilla, (2011) concluyen - citando a varios autores - que los grupos focales están conformados por un grupo de personas <<guiadas por un conjunto de preguntas, diseñadas cuidadosamente por un investigador, con un objetivo particular>> (p.52).

Los grupos focales adoptan su nombre porque:

Focalizan su atención e interés en un tema específico de estudio e investigación y para ello su principal trabajo de búsqueda de información se logra por medio de la interacción discursiva y la contrastación de las opiniones de sus miembros (Martínez, 2004, p.59).

Estos grupos se consideran una técnica de recopilación de información, <<particularmente útil, para explorar los conocimientos y las experiencias de las personas en un ambiente de interacción>> (Hamui-Sutton & Varela, 2013, p.56), la cual se asemeja <<una reunión de un grupo de individuos, seleccionados por los investigadores>> (Gross & Stiller, 2015, p.5), para que ellos <<comenten y desarrollen, desde su experiencia personal, una temática o un hecho que es objeto de estudio o de trabajo>> (Franco, 2017, p.3) con el fin de avanzar en la comprensión respecto a <<cómo y porqué las personas sienten o piensan de la manera que lo hacen, no pretendiendo llegar a acuerdos>> (García & Rodríguez, 2000, p.181). Para lograr este objetivo, se pretende que los participantes de dicho grupo revelen <<de manera espontánea, auténtica, actualizada y viva>> (Ivankovich & Araya (2011, p.546) sus <<actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones, lo cual no sería fácil de lograr con otros métodos>> (Escobar & Bonilla, 2011, p.52). En síntesis, <<la principal función de esta técnica, es centrar la atención sobre la experiencia que se quiere abordar>> (Merton, 1960; citado por Franco, 2017, p.4).

En cuanto al tamaño y la duración del grupo focal, si bien existen diversas posturas, se recomienda que para tratar temas sensibles o controvertidos, se privilegien grupos pequeños, cuyo número oscile <<entre 3 o 4 y 8 participantes>>. Respecto de la extensión, ésta debe tener un mínimo de 45 minutos y un máximo de 2 horas, sobre todo teniendo presente que si se excede este tiempo, pudiera mermarse tanto la calidad de los argumentos, como el desarrollo de la propia conversación, pues un diálogo que supere los 120 minutos, se ve inevitablemente afectado por la imposibilidad de los sujetos <<para mantener su atención y concentración>> (Escobar & Bonilla, 2011, p.54).

Una vez reunidos los integrantes del grupo focal, el moderador se presenta y tras ello, comienza la conversación, estableciendo una pregunta para iniciar la discusión. Una de las tareas del moderador, consiste en plantear las preguntas, otorgándoles <<la palabra a todos los participantes, dirigiendo liderando la entrevista colectiva, de principio a fin>> (Franco, 2017, p.5).

Tal como lo expone Saavedra (2007), las características de los grupos focales, se pueden resumir del siguiente modo:

- I) Involucran una discusión organizada con un grupo seleccionado de personas, para conocer sus puntos de vistas y experiencias acerca de un determinado tópico. II) Se ajustan bien a los casos en que el investigador desea contar con diferentes puntos de vista, en torno a un determinado tema y III) permiten la emergencia, dentro de las

comprensiones compartidas por las personas en torno a diversas áreas, de sus actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones (p.81).

Respecto de las entrevistas semiestructuradas, tal como se ha sostenido, esta herramienta de obtención de información, consiste en <<una conversación con un propósito definido entre el entrevistador y el entrevistado, pudiendo tener como fin, recopilar información, pero también, puede entregar información en aspectos intelectuales vitales y conductuales del entrevistado>> (Rivera & Blanco, 2001, p.305), siendo altamente recomendado su uso <<cuando el tema es muy personal o cuando tiene implicancias emocionales o cuando se requiere la opinión de expertos>> (Ivankovich & Araya, 2011, p.547).

A la luz de lo anterior, en este tipo de entrevistas:

Se pueden formular preguntas, tales como: ¿qué piensas de...?, ¿qué sucedió?, ¿cuando?, ¿cómo viviste esa experiencia?, generando así la posibilidad que los entrevistados, además de abordar los temas consultados, hablen de las experiencias significativas para ellos, en relación con lo indagado (Ardila & Rueda, 2013, p.97).

Puntualmente, en el caso de la actividad educativa, la aplicación de la entrevista semiestructurada resulta muy pertinente, dado que ella no sólo apunta a coleccionar datos y a describir la realidad, sino que dando un paso más, pretende <<conocer y comprender la realidad y desde aquí, transformarla>> (Pando & Villaseñor, 1999, p.236).

Una de las características de este tipo de entrevista, son precisamente las preguntas que la constituyen, teniendo una connotación más abierta y en consecuencia, alcanzando niveles de <<mayor flexibilidad obligando al entrevistado a construir las respuestas>> (Vargas, 2012, p.126), permitiendo así <<la recopilación de información detallada, en vista que la persona comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o a un evento acaecido en su vida>> (ídem).

En términos de organización, esta técnica se inicia con preguntas generales para después, avanzar hacia aspectos más específicos (Ivankovich & Araya, 2011) y su duración está dada por la temática a conversar, empero por lo general ella varía entre 30 minutos y una hora. Finalmente, cabe consignar que se comparte la perspectiva de Segovia (2015), en orden a que la entrevista semiestructurada permite <<observar la capacidad de los entrevistados de repensar su propia práctica, su reflexión crítica sobre su propio actuar>> (p.213).

5.1.2.4. Desarrollo del proceso

Convocar a profesores y estudiantes a participar de los grupos focales (además de los directivos a las entrevistas semiestructuradas), exigió un paso previo e indispensable, cual es, conseguir la aceptación por parte de los directores de los centros educativos. Del total de catorce establecimientos contactados, sólo tres acogieron recibir al investigador para el ejecutar los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. Las razones para descartar la petición, abarcaron una variedad de motivos: desde la dificultad, que señalaron los directores para pedirles a estudiantes y profesores que, dentro de la jornada escolar, pudieran participar en esta investigación, (y hacerlo al término de ésta, era una cuestión que, de acuerdo a lo planteado por ellos, les excedía en cuanto a sus atribuciones) hasta - sencillamente - desinterés para ser parte de este trabajo de campo, argumentando en tal sentido, que las entidades bajo su dirección ya tienen suficientes instancias de evaluación y autoevaluación y que estas conversaciones significan, de uno u otro modo, un nuevo examen para las instituciones.

Por todo lo anterior, es menester agradecer a los/as directores/as que se mostraron disponibles e interesados, asintiendo incorporarse ellos mismos y además, involucrar a sus comunidades educacionales en este trabajo.

Evidentemente, otra opción para llevar a cabo este trabajo, podría haber sido reunir a profesores y estudiantes, siempre de manera separada, fuera del horario de clases. Empero, esta posibilidad, fue desechada por el investigador, dado que era importante para el propio trabajo de campo, dialogar y conocer las opiniones, posturas y experiencias de docentes y discentes, en el lugar donde habitualmente ellos ejercen estos roles y desde aquí, despliegan el acompañamiento escolar.

Este mismo principio primó al momento de celebrar las entrevistas semiestructuradas con los directivos. En palabras directas: si el foco de este trabajo de campo está puesto en el acompañamiento escolar, el lugar concreto donde éste se va desarrollando día a día, momento a momento, es precisamente el aula e indisolublemente ligada a ella, la escuela, y todo lo que ambas contienen.

Asimismo, resulta necesario precisar que esta investigación persigue como fin último, entregar una mayor cantidad de fundamentos, personales, vivenciales y experienciales, respecto de la figura pedagógica del profesor pastor. Sin embargo, por el hecho de ser una categoría nueva, ella resultaba desconocida casi para la totalidad de los intervinientes. Ante ello, hubo que tomar una ruta indirecta, poniéndose de este modo el foco en un aspecto esencial en

su actuar y que resultara más cercano y por ende, más conocido, (y opinable) tanto para profesores, estudiantes y directivos: la noción de acompañamiento escolar y sobre la base de ésta, corroborar que orientar las prácticas de los docentes, de acuerdo a las características de esta novedosa figura pedagógica del profesor pastor, es una acción posible, pertinente y necesaria, en razón que tal acompañamiento, resulta incidente y decisivo en la construcción y la vivencia de las trayectorias escolares que recorren los estudiantes.

Por las razones ya expuestas, el grueso de las preguntas que conformaron y facilitaron el diálogo en los grupos focales a los profesores y las entrevistas semiestructuradas a los directivos, se orientaron hacia el tema del acompañamiento¹¹⁷, aglutinándose en seis tópicos fundamentales:

- **i) Conceptualización de la figura:** aquí las preguntas apuntan a determinar los grados de importancia que le asignan los grupos de participantes al acompañamiento escolar dentro de las prácticas docentes y cómo éste repercute dentro de la trayectoria escolar del alumno.

- **ii) Representación de la figura del profesor pastor:** se trata de indagar sobre el nivel de conocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor por parte de las comunidades educativas e independiente de ello, con cuál es asociada por los participantes.

- **iii) Contexto político: paradigma rendición de cuentas:** el propósito en este segmento del cuestionario es pesquisar acerca de la relevancia institucional que adquiere la temática del acompañamiento en los procesos escolares que se desarrollan en los establecimientos.

- **iv) Exigencias formativas:** aquí se pretende conocer la opinión y percepción de los profesores, acerca de su formación, tanto inicial como permanente, referidos al acompañamiento escolar.

- **v) Responsabilidad institucional:** en este punto, se aspira a examinar si existen líneas estrategias institucionales y consiguientemente, horarios de trabajo de los profesores, fijados por los centros educativos, posibilidades y facilidades para que los estudiantes puedan conversar con sus profesores, dentro de un contexto de acompañamiento escolar.

- **vi) Percepciones imaginarias-identitarias:** en este tópico, se desea conocer experiencias y relatos concretos sobre acciones de acompañamiento llevadas a cabo por los docentes o su equivalente, narradas desde la posición de los estudiantes. Asimismo, se indaga en las características y actitudes personales que debe tener y cultivar un profesor que aspira a

¹¹⁷ La totalidad de tales preguntas pueden consultarse en los anexos números 4 y 5 en las páginas 531 y 532, respectivamente.

desarrollar el acompañamiento escolar, de acuerdo a los criterios de los participantes en los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas.

Respecto de los estudiantes, cabe señalar que las preguntas que sirvieron de base para los grupos focales, abarcaron los ítemes i), ii), v) y vi), excluyéndose por tanto, los puntos iii) y iv), en razón que éstos conciernen de manera más directa a los docentes y directivos de los establecimientos educativos.

Una vez seleccionados los centros educativos que cumplieran las exigencias fijadas por el investigador, se procedió a invitar a los directores de dichas entidades, solicitándoles que ellos (o un directivo de su confianza), pudieran someterse a una entrevista semiestructurada y en adición a ello, que pudieran permitir y conformar un grupo de profesores y otro de estudiantes, con el fin de constituir los respectivos grupos focales. Esta petición se efectuó de manera formal, por medio de un correo electrónico, en el cual se expuso que el objetivo de la reunión apunta a: *<<efectuar una investigación en terreno, que corrobore todo el entramado conceptual acerca de una nueva categoría docente, a saber, el “profesor pastor”, marcado fundamentalmente, por el acompañamiento pedagógico que éste realiza con sus estudiantes>>*¹¹⁸.

Igualmente en el correo en cuestión, se especificaba este trabajo investigativo, formaba parte de un proyecto de tesis doctoral de un alumno de la Universidad de Salamanca, y que los resultados se darían a conocer a todos los participantes, una vez concluida la investigación. Este aspecto, es una deuda pendiente con las comunidades educativas, dado que aún no ha finalizado completamente el estudio.

Del mismo modo, se señalaba explícitamente, que la conversación (tanto en el grupo focal, como en la entrevista) se desarrollaría en el propio centro escolar, en horario de clases y cada uno de los audios sería grabado, pues ello redundaría en la realización de una transcripción fidedigna de lo expuesto por cada uno de los participantes. Además, tal grabación, aminora la toma de apuntes por parte del investigador, y con ello, se evita la distracción, al momento de las conversaciones, tanto en el caso de los grupos focales, como para las entrevistas. Finalmente, la acción de grabar, le otorga una mayor fluidez a cada una de las conversaciones. Por último, se detallaba las duraciones máximas de las sesiones, tanto para los grupos focales, como para la propia entrevista.

Esta estrategia fue - a todas luces - insuficiente, en virtud que del total de correos electrónicos enviados, sólo dos directores asintieron para que sus comunidades fueran

¹¹⁸ El texto completo de la misiva enviada, se encuentra disponible en el anexo número 3 en la página 530.

educativas formaran parte de la investigación, solicitando eso sí, el envío de las preguntas para los grupos y las entrevistas, como requisito indispensable para conceder la aprobación final. Ello se hizo, obviamente, de manera inmediata. Ambos establecimientos, que mostraron su apertura y disponibilidad, eran católicos particulares pagados. Esto producía una parcialidad que impedía cumplir uno de los fines de la categoría del profesor pastor, cual es, enfatizar que esta figura pedagógica puede desarrollar su acompañamiento pedagógico, tanto en centros de titularidad privada y con orientación religiosa, como en aquellos que se definen como laicos.

Frente al cuadro esbozado, el investigador debió utilizar sus redes en educación. Ello resultó más efectivo. Concretamente, se tomó contacto con docentes y directores conocidos, a los cuales se les explicaba el tema de investigación, lo que finalmente permitió la incorporación de las escuelas subvencionadas y municipales, lográndose un equilibrio numérico, entre las distintas dependencias administrativas de los centros educativos y su orientación (o no) religiosa.

En relación a las reuniones sostenidas, cabe señalar que cada uno de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas, se desarrollaron en los propios establecimientos educativos detallados precedentemente.

Cabe afirmar que en todos los grupos se inició la sesión con una pequeña presentación sobre los propósitos que perseguían la realización del grupo focal (y la dinámica para intervenir en la conversación), y en el caso de los directivos, la entrevista. Explícitamente, se evitó entregar muchas explicaciones, con el objetivo de no alterar o inducir las opiniones de los participantes acerca de la temática del acompañamiento escolar y consecuentemente, del profesor pastor, dada su condición de categoría novedosa. Por el contrario, se les insistió en el hecho que los criterios de correcto o incorrecto no eran aplicables a la conversación y que la acción de discrepar acerca de lo expuesto, era una cuestión totalmente aceptada, puesto que lo esencial era conocer sus opiniones y vivencias. Esto último fue necesario hacerlo, especialmente con los alumnos.

Asimismo, a los intervinientes en los grupos focales, se les garantizó que sus respuestas y comentarios no serían conocidos, bajo ninguna circunstancia, por sus superiores. Incluso, que tampoco el investigador elaboraría un informe al director del centro o al coordinador de ciclo, acerca de lo conversado y discutido. Este aspecto, fue preciso aclararlo, tras las inquietudes expresadas por los profesores, en cinco de los siete establecimientos donde tuvieron lugar los grupos focales. De igual manera, se les manifestó a los participantes de ambos grupos que sus

intervenciones serían reproducidas exactamente, empero sus nombres de pila serían modificados.

Durante el proceso se dejaba interactuar a los participantes en la conversación, la cual iba fluyendo de acuerdo a las interrogantes generales que el investigador planteaba al respecto. En términos operativos, cada uno de los participantes, decía su nombre y posteriormente, exponía su postura. Esto se realizó como un modo de facilitar el proceso de transcripción de la discusión llevada a cabo en los grupos focales. Igualmente, durante el transcurso de la conversación, se realizaron preguntas orientadas a aclarar y/o profundizar en lo expresado, especialmente en aquellos ámbitos relacionadas con las distintas experiencias vividas en el marco del acompañamiento. También se utilizó la técnica de repetir algunas de las frases dichas por los intervinientes o la figura de preguntar: ¿algún otro comentario?, ¿alguien quiere profundizar acerca de lo dicho?

Finalmente, es menester señalar que las conversaciones de los grupos focales produjeron aproximadamente 10 horas de grabación y 178 páginas con la transcripción exacta de las conversaciones sostenidas con ambos instrumentos de recolección e información¹¹⁹.

A continuación se expone - de manera pormenorizada - el proceso de la investigación.

5.2. Proceso de codificación y categorización de los textos discursivos surgidos desde las entrevistas y los grupos focales

Tras el análisis microscópico de la información recopilada - utilizando, como se ha señalado, la Teoría Fundamentada - se adicionaron los contenidos expresados por los estudiantes y los docentes en los grupos focales más aquellos expuestos por los directivos en las entrevistas semiestructuradas de los establecimientos educativos.

En total, como de detalla en las siguientes tablas, se definieron 34 códigos:

- ❖ 17 densificaron (es decir, alta mención al concepto o conceptos incluidos) con más de treinta referencias.
- ❖ 9 lo hicieron entre veintinueve y veintiuna y
- ❖ 8 densificaron entre diez y nueve y quince veces.

¹¹⁹ Todo este material está disponible en los anexos números 6, 7 y 8 a partir de la página 533.

Antes del detalle pormenorizado de cada uno de los códigos, cabe señalar que durante el proceso de análisis realizado por el investigador, hubo algunos códigos que, si bien los participantes los mencionaron separadamente, dada su evidente interrelación y concatenación, se agruparon y consideraron como una sola unidad para el conteo y posterior análisis. En esta condición se ubicaron los siguientes códigos:

Tabla número 41: compendio de códigos que fueron unificados por el investigador.

- ❖ El acompañamiento surge por la iniciativa y la voluntad personal del docente, impulsándole a ocuparse por aspectos que están fuera de su área profesional, siendo decisiva su propia intuición durante el proceso.
- ❖ El acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales dado que la Educación no se restringe a ellos.
- ❖ El acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes y consecuentemente, se desatienden a los estudiantes sin mayores dificultades.
- ❖ El acompañamiento genera una pluralidad de efectos positivos, todos los cuales son mencionados por los participantes.
- ❖ Durante el proceso de acompañamiento, los profesores asumen (y se le atribuyen) roles distintos a su labor estrictamente pedagógica.
- ❖ Profesores sin formación inicial formal ni permanente en el acompañamiento.
- ❖ El acompañamiento no está considerado en la carga horaria de los docentes y consiguientemente, se desarrolla en los horarios libres de los profesores.
- ❖ El acompañamiento expresa la preocupación del docente por sus estudiantes más allá de la etapa escolar.
- ❖ Profesores sin formación ni estrategias para el acompañamiento y por tanto, se asiste a la necesidad de formación docente en esta temática.
- ❖ El acompañamiento implica que el docente quiera conocer a su alumno para poder acompañarlo y ello supone la disposición del profesor para hacerlo.
- ❖ Ausencia de línea estratégica institucional y formación permanente para el acompañamiento.
- ❖ Conocimiento/desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.
- ❖ Tanto el acompañamiento, como los profesores, se ven enfocados y presionados por la revisión de los contenidos.
- ❖ Profesores atentos y acompañamiento generan trayectorias escolares positivas.

- ❖ Ausencia de acompañamiento y profesores desatentos generan trayectorias escolares negativas.
- ❖ La figura del acompañamiento es concebida como una tarea indisociable con la acción pedagógica, emanando desde esta comprensión, su importancia y necesidad de estar permanentemente unida a las prácticas docentes.

A continuación, se describe el proceso llevado a cabo y los resultados que arrojaron estas conversaciones, aspecto que configura la técnica cualitativa aplicada en este trabajo. Los códigos incluidos son aquellos que presentaron una mayor densificación, siendo ordenados de manera decreciente.

Tabla número 42: códigos que densificaron entre 59 y 31 veces.

CÓDIGOS	TOTAL
El acompañamiento surge por la iniciativa (31) y la voluntad personal (4) del docente y le impulsan a ocuparse por aspectos que están fuera de su área profesional (10), siendo decisiva su propia intuición (14) durante el proceso.	59
El acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales (53) porque la Educación no se restringe a ellos (6).	59
El acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes (37) y se desatiende a los estudiantes sin dificultades serias (21).	58
El acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	55
Efectos del acompañamiento son percibidos por profesores, estudiantes y directivos.	52
En el acompañamiento el docente asume el rol de: guía y consejero (35), orientador (5), confidente (2), padre (2)/ madre (4).	48

La categoría del profesor pastor es vinculada a: la religión (14), Jesús (12), guía espiritual (6), fe (6), Dios (3), Pastoral (3) e Iglesia (4).	48
Profesores sin formación inicial formal (39) ni permanente (9) para el acompañamiento.	48
Experiencias concretas de acompañamiento narradas por los participantes.	45
Necesidad de los docentes de contar con más tiempo para desarrollar el acompañamiento.	40
El acompañamiento no está considerado en la carga horaria de los docentes (26), desarrollándose en los horarios libres o de descanso de los profesores (11).	37
Figura del “pastor” es asociada con un docente comprometido y protector de sus alumnos.	36
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	33
El acompañamiento expresa la preocupación del docente por sus estudiantes (25) más allá de la etapa escolar (7).	32
Profesores sin formación ni estrategias para el acompañamiento (25) y necesidad de formación de los docentes en esta temática (7).	32
El acompañamiento implica que el docente quiera conocer a su alumno (8) para poder acompañarlo y ello supone la disposición del profesor para hacerlo (24).	32
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	31

Tabla número 43: códigos que densificaron entre 29 y 21 veces.

CÓDIGOS	TOTAL
Ausencia de línea estratégica institucional (20) y formación permanente (9) para el acompañamiento.	29
Falta de infraestructura física adecuada para el acompañamiento personal.	29
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	27
El acompañamiento como expresión de la dedicación y el compromiso del docente hacia sus alumnos.	23
Conocimiento (4)/desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor (18).	22
Relación cotidiana en el aula genera confianza entre estudiantes y docentes.	22
Acompañamiento (8) y profesores enfocados (7) y presionados (6) por la revisión de los contenidos.	21
El acompañamiento permite que el profesor se sienta parte del éxito de los estudiantes.	21

Tabla número 44: códigos que densificaron entre 19 y 15 veces.

CÓDIGOS	TOTAL
Profesores atentos (10) y acompañamiento (9) generan trayectorias escolares positivas.	19
El acompañamiento escolar es importante y necesario (2) dada su indisociabilidad de la acción pedagógica de los docentes (17).	19
Importancia de la cercanía del docente en el acompañamiento.	19
El acompañamiento se inicia por el interés del docente en conocer a su alumno y lo que él está viviendo.	18
Acompañamiento de los alumnos centrado en el profesor jefe.	17
Ausencia de acompañamiento (10) y profesores desatentos (6) generan trayectorias escolares negativas.	16
Énfasis en resaltar la humanidad del profesor más allá de su rol docente.	16
Importancia del respeto entre profesores y estudiantes.	16
Dificultades familiares y situaciones previas vividas por los alumnos afectan el comportamiento en el aula y los resultados de los estudiantes.	15

Tabla número 45: descripción de los códigos con mayor densidad.

CÓDIGOS	DESCRIPCIÓN
El acompañamiento surge por la iniciativa y la voluntad personal del docente y su intuición es decisiva durante el proceso.	A lo largo de todas las conversaciones, los docentes y directivos manifiestan que, ante la ausencia tanto de estructuras escolares, como de su propia formación, la temática del acompañamiento nace por su propia preocupación hacia los estudiantes y se va rigiendo por su intuición personal.
El acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	Los participantes refieren a una concepción del acompañamiento desde una perspectiva global y no circunscrito únicamente al ámbito académico y de calificaciones.
El acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes y se desatiende a los estudiantes sin dificultades serias.	Los intervinientes refieren que el acompañamiento se activa sólo en casos extremos y por tanto, los estudiantes sin conflictos severos en términos conductuales o académicos, son postergados o lisa y llanamente, no reciben acompañamiento.
El acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	Los participantes entienden el acompañamiento como una ayuda del docente al estudiante que atraviesa por momentos complejos en su vida y que afectan su desempeño en la escuela.
Efectos del acompañamiento son percibidos por profesores, estudiantes y directivos.	Los tres grupos de participantes afirman ser protagonistas o testigos directos de una pluralidad de positivas repercusiones que tuvo el acompañamiento, generando así una positiva trayectoria escolar en los estudiantes y una enorme satisfacción en los propios profesores y directivos.
En el acompañamiento el docente asume el rol de: guía y consejero, orientador, confidente, padre y madre.	Los intervinientes atribuyen al docente la ejecución de diferentes roles, todos los cuales exceden la labor estrictamente pedagógica del profesor, en el marco del acompañamiento.
La categoría del profesor pastor es vinculada a: la religión, Jesús, guía espiritual, fe, Dios, Pastoral e Iglesia.	Los participantes, de manera espontánea, asocian la figura del profesor pastor con factores conectados a la fe y la religión.

Profesores sin formación inicial formal ni permanente para el acompañamiento.	Los profesores y directivos manifiestan sin titubeos, la ausencia de formación en el acompañamiento durante su paso por la universidad. Algunos, señalan que su formación en este ámbito se debe a circunstancias azarosas, empero, desde una acción explícita e intencionada por parte de la universidad, la mayoría señala una debilidad profunda en este campo, en razón que la primacía en la formación inicial está dada por la preparación académica y de los contenidos.
Experiencias concretas de acompañamiento narradas por los participantes en los grupos focales (profesores y estudiantes) y en las entrevistas (directivos).	Durante sus intervenciones, los participantes narran situaciones puntuales de acompañamiento y nombran al alumno o al docente, que desempeñó el rol de acompañados o acompañantes, respectivamente.
Necesidad de los docentes de contar con más tiempo para desarrollar el acompañamiento.	Los intervinientes expresan la necesidad de disponer de más tiempo, dentro de su horario laboral, para poder desarrollar las labores inherentes a la tarea del acompañamiento a los estudiantes.
El acompañamiento no está considerado en la carga horaria de los docentes, desarrollándose en los horarios libres o de descanso de los profesores.	En estrecha conexión con el código anterior, la temática del acompañamiento escolar, por el hecho de no estar incorporada dentro del horario de trabajo de los docentes, si ellos desean llevarlo a cabo, deben realizarlo en su tiempo libre, durante los recreos o una vez concluida la jornada escolar.
Figura del “pastor” es asociada con un docente comprometido y protector de sus alumnos.	Los participantes asocian de manera espontánea, estas dos características con la figura pedagógica del profesor pastor.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	Los intervinientes afirman que la labor pedagógica no se restringe a la entrega de contenidos y por ello relevan la importancia de la formación valórica en los procesos educativos de los estudiantes.

El acompañamiento expresa la preocupación del docente por sus estudiantes, más allá de la etapa escolar.	En este código, los profesores sostienen que el acompañamiento escolar no se restringe al desempeño del estudiante durante su tiempo en el centro educativo, sino que los docentes no pierden su rastro, al egresar de las aulas.
Profesores sin formación ni estrategias para el acompañamiento y necesidad de formación de los docentes en esta temática.	En consonancia con los códigos precedentes, los maestros señalan que no han recibido de manera formal, tanto en su formación inicial como permanente, estrategias y herramientas para desarrollar procesos de acompañamiento.
Importancia que el docente quiera conocer a su alumno para poder acompañarlo y esto supone la disposición del profesor para hacerlo.	En estrecha conexión con el punto anterior, los intervinientes manifiestan que el interés por conocer cabalmente al estudiante, se plantea como un factor indispensable dentro del proceso de acompañamiento al escolar por parte del profesor.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	Una de las cualidades imprescindibles que debe cultivar un profesor que desarrolle tareas de acompañamiento escolar, en opinión de los diferentes grupos de intervinientes, dice relación con la disposición del docente para escuchar a los estudiantes.

5.3. Discusión y análisis de los resultados de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas de acuerdo a las categorías que emergieron

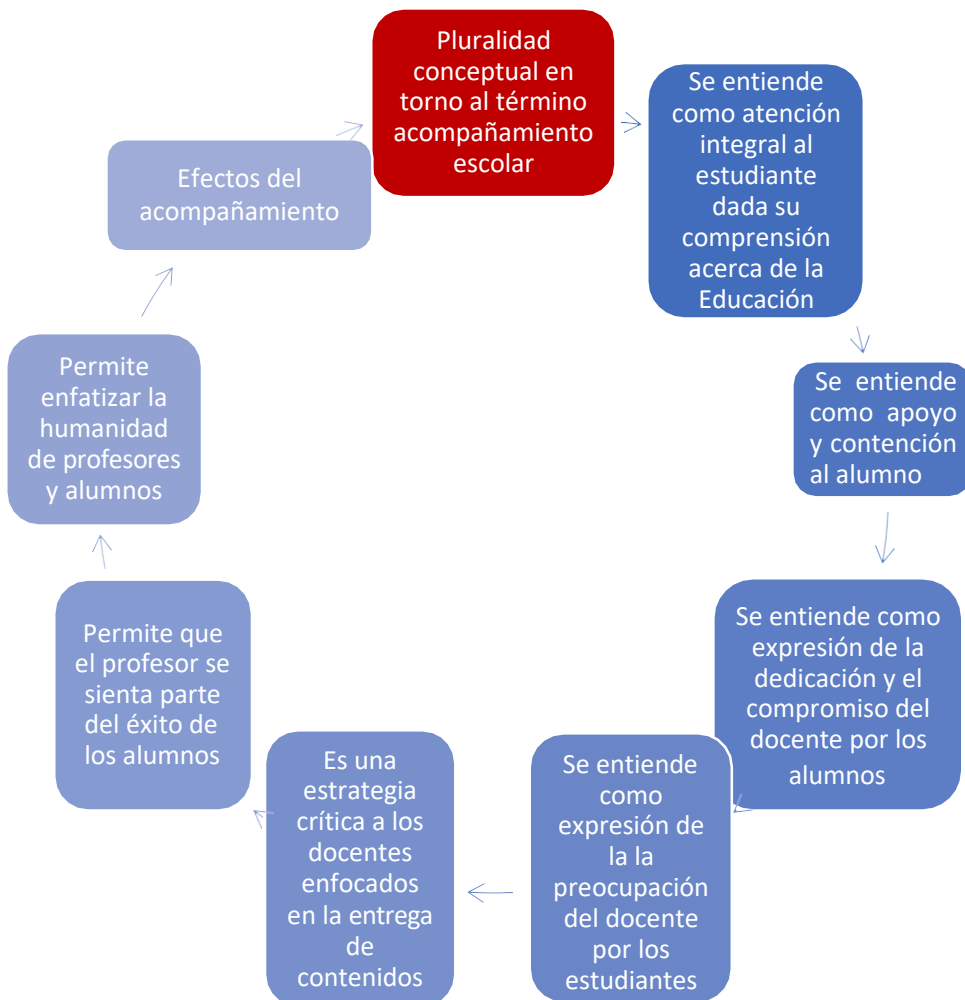
Sobre la base de su puntuación, los treinta y cuatro códigos enumerados previamente, se organizaron en ocho grandes categorías, pues - por una parte - se piensa que agrupan a los distintos códigos y - por otra - permiten mostrar una visión más global de las percepciones, pensamientos y sensaciones de los estudiantes, profesores y directivos que participaron en las técnicas de recogida de información detalladas. Tras la conformación de las categorías en cuestión, éstas fueron agrupadas en una gran megacategoría. En concreto, las categorías son las siguientes:

- Pluralidad conceptual en torno al término acompañamiento escolar.
- Características esenciales del acompañamiento escolar.
- Proporcionalidad entre el acompañamiento al estudiante y la vivencia de su trayectoria escolar.
- Conformación y aprecio por el espacio áulico.
- Características y actitudes personales del profesor que desarrolla el acompañamiento.
- En el acompañamiento el profesor asume roles distintos a su tarea pedagógica.
- La figura del profesor pastor es asociada a conceptos vinculados con la fe y la religión.
- Características fundamentales atribuidas al profesor pastor.

1. Pluralidad conceptual en torno al término acompañamiento escolar

De acuerdo a los planteamientos de los participantes, el acompañamiento escolar no tiene un sentido ni un significado unívoco, por el contrario, manifiesta una diversidad de sentidos y aplicaciones, tanto para los docentes, como para los estudiantes y los administrativos, atribuyéndole consiguientemente, una variedad de funciones desde el punto de vista educativo. Seguidamente, se muestra la relación entre los códigos que se agrupan en torno a la categoría <<pluralidad conceptual en torno al término acompañamiento escolar>>.

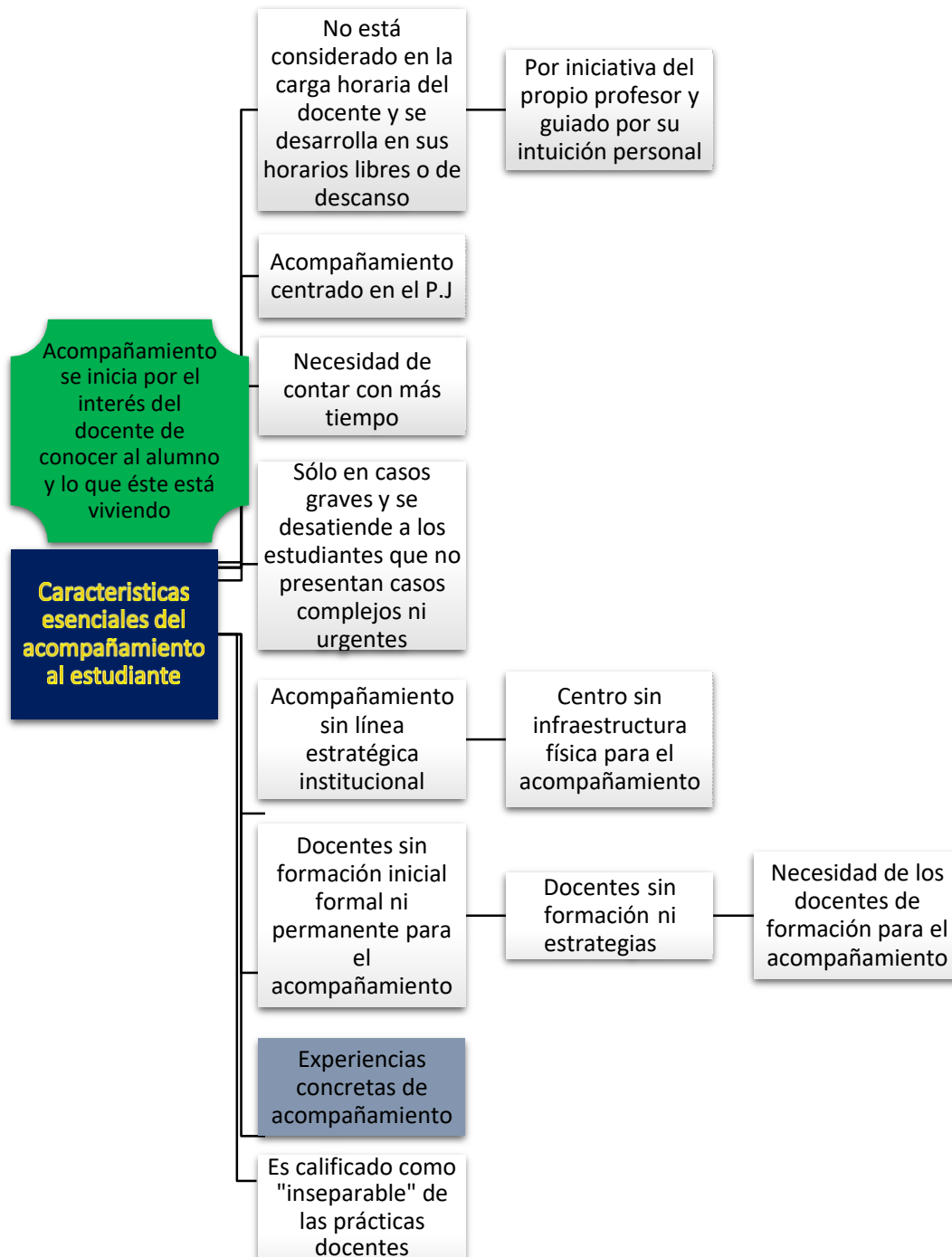
Figura número 14: categoría <<pluralidad conceptual en torno al término acompañamiento escolar>>.



2. Características esenciales del acompañamiento escolar

Tal como se ha expuesto a lo largo del trabajo, la temática del acompañamiento escolar resulta nuclear para el actuar del profesor pastor. En ese marco, se muestra la relación entre los códigos y la categoría <<características esenciales del acompañamiento escolar>>.

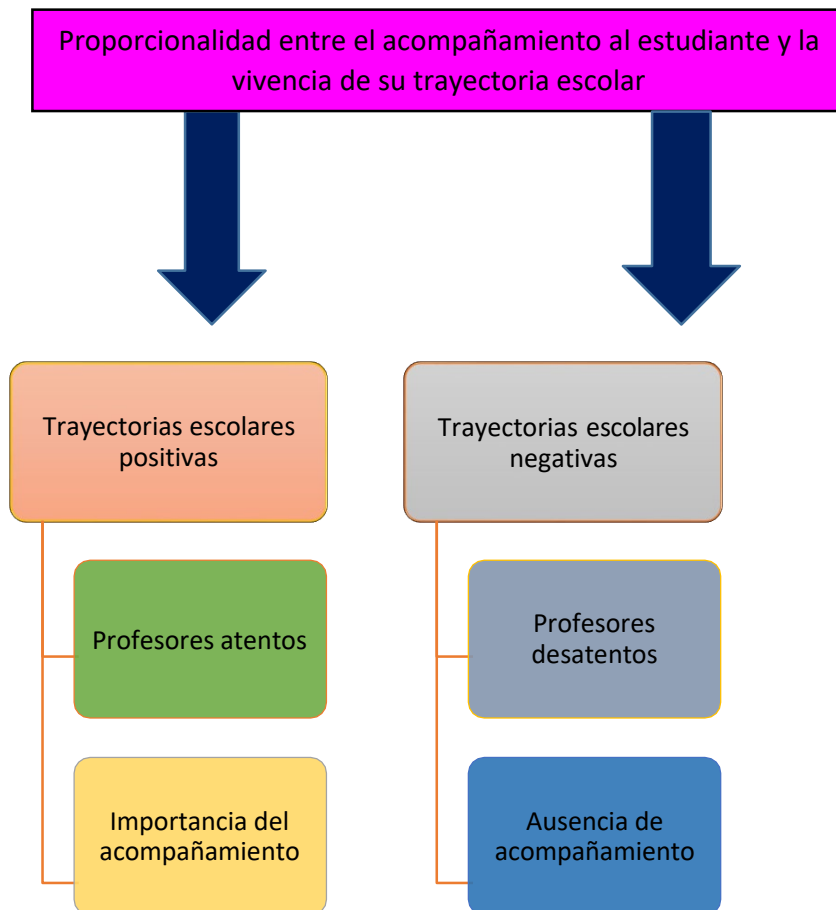
Figura número 15: categoría <<características esenciales del acompañamiento escolar>>.



3. Proporcionalidad entre el acompañamiento al estudiante y la vivencia de su trayectoria escolar

Todo este acompañamiento al escolar tiene repercusiones e implicancias en la trayectoria que construyen y recorren los estudiantes en sus escuelas y sus efectos van más allá de su paso por el centro educativo. Desde esta perspectiva, las actuaciones y las prácticas que desempeñen los docentes resultan gravitantes para que aquella trayectoria resulte positiva o negativa para los estudiantes. A continuación, se exhibe la relación entre los códigos y la categoría <<proporcionalidad entre el acompañamiento al escolar y la vivencia de su trayectoria escolar>>.

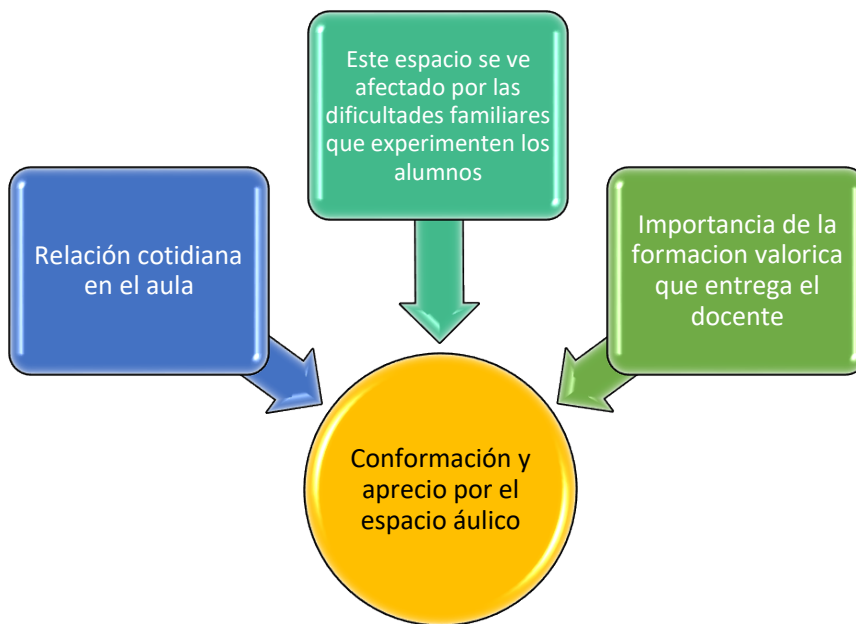
Figura número 16: categoría <<proporcionalidad entre el acompañamiento al estudiante y la vivencia de su trayectoria escolar>>.



4. Conformación y aprecio por el espacio áulico

Sobre la base de su condición de estrategia pedagógica y desde aquí imbricada con las prácticas de los docentes, el acompañamiento releva con fuerza todo lo que ocurre en el aula. Tomando como base este aspecto, se detalla la relación entre los códigos y la emergencia de la categoría <<conformación y aprecio por el espacio áulico>>.

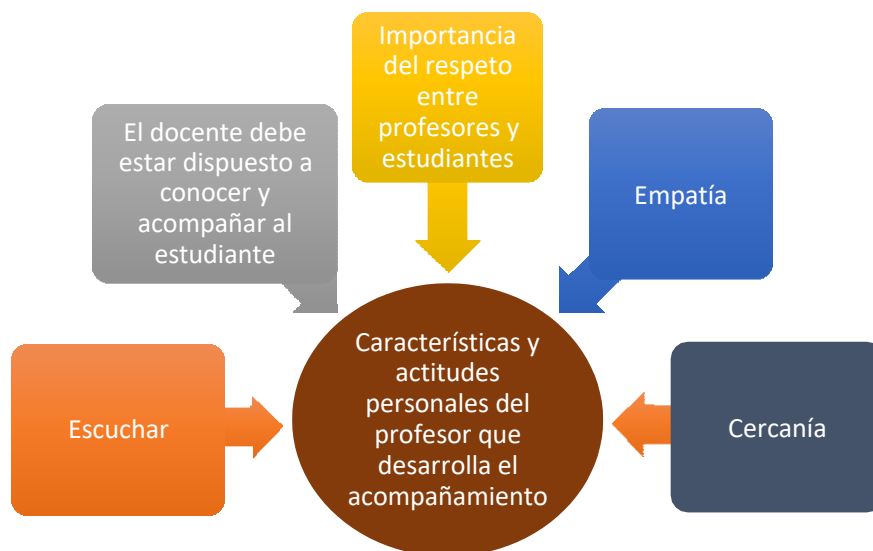
Figura número 17: categoría <<conformación y aprecio por el espacio áulico>>.



5. Características y actitudes personales del profesor que desarrolla el acompañamiento

Dado el decisivo rol que juegan los atributos y la disposición personal del docente para liderar un proceso de acompañamiento escolar, se detalla la relación entre los distintos códigos que configuran la categoría <<características y actitudes personales del profesor que desarrolla el acompañamiento>>.

Figura número 18: categoría <<características y actitudes personales del profesor que desarrolla el acompañamiento>>.



6. En el acompañamiento el profesor asume roles distintos a su tarea pedagógica

A continuación, se establece la relación entre los códigos y la categoría <<en el acompañamiento el profesor asume roles distintos a su tarea pedagógica>>.

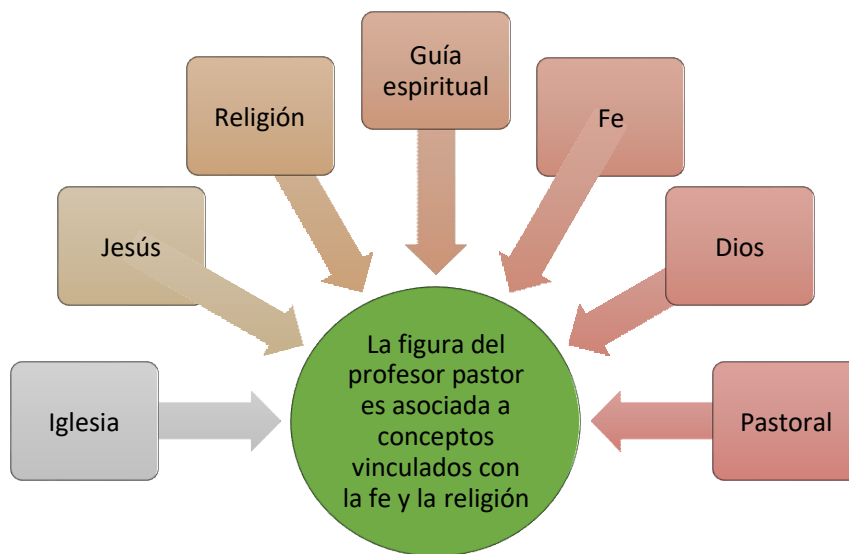
Figura número 19: categoría <<en el acompañamiento el profesor asume roles distintos a su tarea pedagógica>>.



7. La figura del profesor pastor es asociada a conceptos vinculados con la fe y la religión

Seguidamente, se expone la relación establecida entre los códigos y la categoría <<la figura del profesor pastor es asociada a conceptos vinculados con la fe y la religión>>.

Figura número 20: categoría <<la figura del profesor pastor es asociada a conceptos vinculados con la fe y la religión>>.

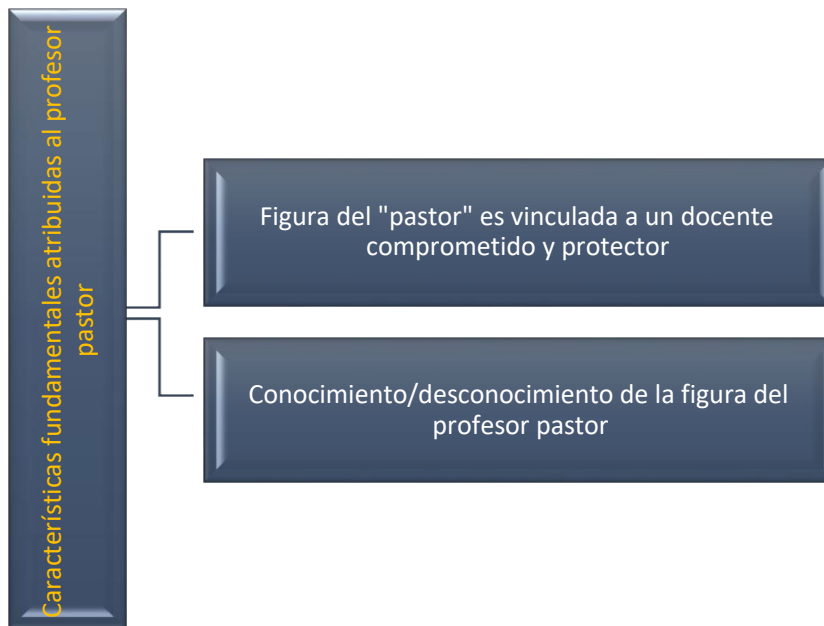


8.

Características fundamentales atribuidas al profesor pastor

Como se ha sostenido durante todo este trabajo, la figura del profesor pastor es una categoría pedagógica novedosa. Dos códigos han sido referidos, por los participantes, a este concepto, originando de esta manera la categoría <<características fundamentales atribuidas al profesor pastor>>.

Figura número 21: categoría <<características fundamentales atribuidas al profesor pastor>>.



9. Megacategoría acompañamiento escolar.

Finalmente, de acuerdo a los postulados de la Teoría Fundamentada cada una de las categorías dan lugar a una megacategoría o categoría central. En la figura que se exhibe a continuación se detalla esta megacategoría en torno a la cual se ordenan todas las categorías y consecuentemente, los códigos referidos precedentemente.

Figura número 22: megacategoría <<acompañamiento escolar>>.



5.4. Desglose y análisis de las categorías y descripción detallada de los relatos (incluyendo citas de los participantes)

Una vez presentados y pormenorizados cada uno de los códigos y sus posteriores categorías, es preciso realizar el análisis de estas últimas incorporando las posturas y los planteamientos expresados por los estudiantes y profesores que participaron en los grupos focales y los directivos, que lo hicieron en las entrevistas semiestructuradas.

5.4.1. Pluralidad conceptual en torno al término acompañamiento escolar

Las referencias realizadas por los intervinientes permiten concluir que el acompañamiento al estudiante es una acción que no resulta extraña en las prácticas que despliegan los docentes. Ahora, calificarlo con el rótulo de <<estrategia>> resulta un poco problemático, considerando que una estrategia supone la realización de una acción intencionada de parte de los profesores hacia los estudiantes y que persigue el logro de determinados objetivos. Empero, tal acompañamiento - en la gran mayoría de los casos - carece de una planificación institucional, originándose fundamentalmente (y como se expondrá más adelante) en la propia iniciativa del docente para realizarlo y consiguientemente, en la aplicación dentro de su práctica magisterial.

Pese a que de modo individual su densificación es muy exigua, resulta interesante observar globalmente que en el conjunto de las referencias, el acompañamiento escolar se define como una actividad que excede el cumplimiento de roles y por el contrario, se imbrica a la construcción de una relación con el otro, y específicamente, a erigir un vínculo entre el docente y el estudiante, con el propósito que aquél pueda conocer más cabalmente a éste, teniendo como principio subyacente de este objetivo que la <<educación que no se limita a la entrega de contenidos intelectivos>> y más todavía, que ese lazo de afecto tiene repercusiones positivas en los logros de aprendizaje de los discentes.

Incluso, no es un dato irrelevante, reconocer que no obstante, algunos estudiantes dijeron desconocer el significado del término acompañamiento escolar, igualmente entregaron una serie de aproximaciones que apuntaban en esta dirección, cual es, relevar el vínculo personal entre docente y discente, lo cual viene a corroborar que dentro del imaginario escolar, la noción de acompañamiento dota a la realidad áulica (y todo lo que se desarrolla en ella) de un carácter trascendente, o en otros términos, se entiende el espacio de la sala de clases, como

un sitio en el cual concurren una multiplicidad de procesos, los cuales van mucho más allá de la exposición y la entrega de contenidos.

A continuación, se presentan algunas afirmaciones realizadas por los participantes en los grupos focales y en las entrevistas, respecto a cómo definen y con qué figura asocian al concepto acompañamiento escolar.

<<Entonces, este acompañar es “estar al lado de...”>>

<<La asocio como el que está al lado (...) me imagino como dos caminantes. Esa es mi imagen. Son dos personas caminando y una está al lado...>>

<<Puedo compartir mi mochila con otro, con un otro genial>> (las tres referencias son de Marisol, directiva colegio Saint George).

<<El acompañamiento al escolar tiene que ver un poco con (...) generar vínculos con los niños, es como la gran clave en estos colegios para poder lograr resultados>> (Sandra, directiva colegio Instituto S.A.).

<<Imagino que también que este acompañamiento tiene que ver con el vínculo emocional que construye el profesor con el alumno durante el aprendizaje>> (Daniel, profesor colegio Confederación Suiza).

<<Lo relaciono con la idea de un profesor que está junto a sus estudiantes>> (Caroll, alumna colegio Akros).

<<Yo creo que acompañamiento escolar es como un seguimiento, de que te vayan como analizando, te vayan como profundizando en ti, como que la gente del colegio se vaya profundizando en ti y te vaya como siguiendo tus pasos y así como poder conocer tus necesidades, tus defectos, tus falencias>> (Eduardo, alumno colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<(Yo) considero que es un poco como lo que hacen los profesores a los estudiantes como para conocer o identificar las virtudes y las dificultades de un estudiante para mejorar su condición de aprender>> (Pilar, alumna colegio Confederación Suiza).

Sostenidos en este carácter personal señalado precedentemente, a partir de los relatos de los participantes, se deriva una característica muy importante del concepto acompañamiento escolar, cual es, la pluralidad de funciones que están asociados en torno a él. Basados en su alta densificación, se han recogido sólo cuatro de tales funciones:

- Como apoyo y contención para los estudiantes ante dificultades que viven los alumnos: aquí se refiere al apoyo que entrega el docente en situaciones que exceden el campo académico (familiares, emotivas, de relaciones entre pares, etcétera) y que repercuten en el desempeño escolar del estudiante.

<<Cuando me refiero a temas personales donde se concentra el acompañamiento, pienso en esos estudiantes que están pasando por situaciones muy complejas de vulneración, de negligencia parental>> (Sandra, directiva liceo Presidente Balmaceda).

<<Pero si está la mística, porque nosotros tenemos un proyecto ciudadano, entonces, como tenemos un proyecto ciudadano, eh, dentro de estas características humanas del proyecto, está el no abandonar a los alumnos, el estar cerca de ellos, prestarles ayuda, lo que sea para que salgan adelante, sobre todo en los momentos difíciles que ellos tienen>> (Claudio, directivo colegio Confederación Suiza).

<<El profe de Historia, que me apañó en un pasaje bien difícil de mi vida (...), otro puede ser el profe de Música. En fin, no quiero entrar en detalles, pero esos profes estuvieron conmigo cuando yo más los necesité>> (Mario, alumno colegio Akros).

<<Mi papá... porque... ahora él no se puede acercarse a mí, porque es drogadicto. Pero mientras estaba toda la cosa del juzgado, varias veces yo me puse a llorar y la tía Sandra me escuchaba y me hacía cariño. Ese tiempo fue súper difícil para mí>> (Macarena, alumna colegio Instituto S.A).

<<Ellos me escuchan y me apoyan porque yo también soy inmigrante. Yo llegué el año pasado a Chile y a veces también me siento solo, pero les cuento de mis cosas solo a ellos, no con todos los profes>> (Pilar, alumna colegio Confederación Suiza).

- Como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales: en línea con el punto anterior, esta función alude al hecho de comprender las prácticas y la actividad docente dentro de un marco mayor, es decir, no se niega la relevancia de la entrega de los contenidos intelectuales, pero la idea que subyace apunta a comprender que las prácticas educativas no se ven limitadas a las materias de orden intelectual.

<<Para mí el acompañamiento es tratar de guiar a mis alumnos, no sólo en las materias que imparto, sino fundamentalmente para la vida>> (Beatriz, profesora colegio Akros).

<<Si yo soy capaz de poder entender desde dónde viene y cómo viene, puedo hacer un mejor acompañamiento en lo académico, en lo valórico, en lo espiritual y en otras áreas

que de pronto los chiquillos requieren mucho más que lo académico>> (Silvia, profesora liceo Presidente Balmaceda).

<<Este acompañamiento podría no centrarse sólo en las notas, sino que en el desarrollo emocional de los estudiantes, en el desarrollo de sus habilidades sociales>> (Felipe, profesor colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Creo que hoy día, el acompañamiento a los alumnos, es ir más allá de la cuestión académica>> (Carolina, profesora colegio Confederación Suiza).

- Como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes: como se ha sostenido, el acompañamiento escolar enfatiza la relación personal que se edifica entre profesores y estudiantes, y por tanto, muestra a un profesor que está genuinamente interesado en lo que acontece con sus alumnos.

<<Como que se preocupa de sus alumnos, aunque sean muchos, muy dedicadamente>> (Josefa, alumna colegio Saint George).

<<“si tú quieres llamo a alguien más”, “si quieres conversamos del tema o si quieres lo dejamos hasta acá”, eh, pero más que nada pa mostrar una preocupación de tratar de indagar>> (Andrea, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo)

<<De hecho, la reunión que tuve con ellos, la semana pasada, quieren regresar para sacar el título. Entonces ahí se realizó un plus con ellos y creo que ese acompañamiento, de estar llamándoles, de saber cómo van>> (Carolina, directiva colegio York).

<<...Y uno a los profes puede decirle lo que a uno le pasa, aunque se nota que ellos igual se preocupan por uno, aunque nosotros no lo digamos>> (Javiera, alumna colegio Confederación Suiza).

- Acompañamiento como expresión de la dedicación y el compromiso del docente hacia sus alumnos: similar a la función anterior, aunque con un leve matiz: aquí lo que se releva es la concepción del acompañamiento, el cual se constituye en una señal visible del compromiso docente, tanto con sus estudiantes - por su participación en actividades anexas al ejercicio magisterial propiamente tal - como con su propia vocación.

<<Yo creo que, principalmente, el compromiso de parte de uno, porque aquí no se está trabajando en una empresa o en una fábrica... aquí se está trabajando con niños, con vidas y yo creo que teniendo eso en cuenta hay que tener todo el compromiso posible con ellos, porque todo lo que hacemos es para ellos, porque al final, se está formando un ser humano (Helia, profesora, colegio Instituto S.A.).

<<(El acompañamiento) tratamos de hacerlo a nuestro modo, aunque sabemos que nos falta mucho, creo que lo poco que hacemos, lo hacemos con el corazón y al final, es importante para los chiquillos>> (Teresa, profesora colegio Presidente Balmaceda).

<<Lo importante es que ellos vean a los profes participar en sus cosas: si hay que vender algo como curso, los profes están ahí con ellos, preparando las cosas, preocupados ehhh dándolo todo por los chiquillos (...) Como se ve, cuando se habla del acompañamiento, en el fondo se está hablando del compromiso del docente con sus estudiantes>> (Carolina, directiva colegio York).

Profundizando en esta variedad de funciones atribuidas al acompañamiento escolar, es importante mencionar que los relatos de los participantes permiten constatar otros 24 desempeños aplicados al concepto referido. Dentro de este segmento, se detallan aquellos códigos que tuvieron una mayor densificación (señalados entre paréntesis), descartándose todos los otros códigos, cuya densificación fue menor a estos guarismos. Todos estos elementos, sustentan la idea que al argumentar en torno a la temática del acompañamiento escolar, no se está frente a tiene a una definición ni a una funcionalidad de índole unívoca, sino que por el contrario, en su interior se cobijan distintas aproximaciones y comprensiones que abarcan una diversidad de materias, tal como se detalla a continuación.

- Acompañamiento como una ayuda para que los estudiantes puedan salir de su pobreza (5): en esta función subyace la idea que los progresos educativos pueden convertirse en una vía segura para alcanzar progresos materiales y económicos, abandonando de esta manera, situaciones pobreza. En este sentido, los participantes consideran que en función de la propia naturaleza del acompañamiento (refrendada en los aspectos anteriormente mencionados), éste permite apoyar y reforzar al estudiante en todas aquellas áreas más exánimes, fomentado la retención escolar y así romper el círculo de miseria. En otras palabras, el acompañamiento se alza como una estrategia pedagógica efectiva para enfrentar y combatir el fenómeno de la deserción de los estudiantes de los centros educativos, particularmente, entre los jóvenes pobres, quienes - como se sostuvo - son uno de los colectivos más perjudicados por esta situación.

<<Y esos chiquillos pobres y con condiciones de vida bien adversas, con un poco más de acompañamiento emocional e intelectual, sí salieron adelante, o sea, salieron de ese círculo de marginación>> (Víctor, profesor liceo Presidente Balmaceda).

<<Cuando trabajé en un colegio muy pobre en Viña del Mar, hace unos buenos ya, yo trabajé en un colegio de puras niñas, donde nosotros teníamos cincuenta alumnas fácil,

dentro de la sala. Muy marginales. Y teníamos un grupo de niñas, en cuarto medio, que para sobrevivir y poder terminar el colegio, ellas se prostituían. Del colegio se iban a... pa poder tener pa ir al colegio. Pa poder estudiar. Nunca las juzgamos. Pero les dijimos: "hay otras alternativas" y nos dedicamos a ese grupo>> (Adriana, directiva, colegio Nuestra Señora de Andacollo).

- Acompañamiento como un reconocimiento de la singularidad del estudiante dentro del aula (5): en directa conexión con los aspectos anteriores, esencialmente el énfasis en el establecimiento de una relación personal y por tanto, a la construcción de vínculo de confianza entre docente y discente, los intervinientes estiman que el acompañamiento permite conocer al estudiante de manera global, es decir, más allá de su rol en cuanto tal, y por tanto, se avanza con paso seguro hacia su radical originalidad.

<<De repente no es fácil, no voy a mentir. De repente, se nos quedan algunos afuera, porque no damos abasto o porque de repente hay un chico que demanda más que otro>> (Carolina, directiva colegio York).

<<Para mí el acompañamiento escolar es ver al alumno desde una forma integral, donde el alumno tiene que ser reconocido en sí mismo como una persona absolutamente original>> (Héctor, profesor colegio Instituto S.A.).

<<Aquí, en general, la mayoría de los profesores de acá, tienen una relación súper cercana con los alumnos y la mayoría nos conoce, saben nuestros nombres>> (Pilar, alumna colegio Confederación Suiza).

- Acompañamiento como una preparación para la vida adulta del alumno (4): de la mano con el carácter trascendente expuesto con anterioridad, los intervinientes estiman que la labor de la escuela no puede estar limitada únicamente centrada en el momento presente del estudiante, sino que si quiere ser fiel a su tarea, debe también formarlo y prepararlo para los desafíos y las responsabilidades emanadas de la vida adulta. En este marco, especialmente por su carácter personal, el acompañamiento se convierte en una estrategia ideal para alcanzar este objetivo.

<<O sea, está bien escuchar pero eso no puede significar que a la gente joven, porque a mí me enseñaron así: que los problemas hay que enfrentarlos. Eso también es parte de la labor del educador>> (Gerardo, profesor colegio York).

<<Creo que cuando conversamos y escuchamos a un estudiante, ahí se está jugando nuestra vocación de profesores. O sea, profesores que no sólo enseñan materias, sino

además, forman a sus estudiantes para la vida>> (Claudia, profesora liceo Presidente Balmaceda).

- El acompañamiento genera un amplio espectro de efectos. Una alta densificación obtienen las consecuencias que tienen el desarrollo y la aplicación de los procesos de acompañamiento a los estudiantes. En este plano, los participantes le atribuyen también, una gran variedad de significados, funciones y sensaciones, tal como se enumera a continuación.

<<A ella le contábamos todo. En verdad, a ella le teníamos la confianza para contarle todo. La íbamos a buscar ante cualquier problema y eso. Yo he sentido, como que ella es la que más nos ha acompañado. Y como no sólo a mí, sino a todo el curso. Como se creó una relación muy profunda>> (Josefa, alumna colegio Saint George).

<<Entonces, cuando en algún momento me he sentido mal anímicamente, los profesores se dan cuenta, por mi participación en clases y otros motivos, entonces se acercan a preguntarme a ver si pueden hacer algo por mí. Eso es valioso para mí porque siento que soy importante dentro del colegio>> (Caroll, alumna colegio Akros).

<<Resulta que han pasado cosas en el colegio y yo por mi parte he tenido la confianza de hablar con mis profesores obviamente, porque sé que no estoy sola, sé que cualquier cosa que pueda necesitar decir, puedo hablarla con ellos>> (Esperanza, alumna colegio York).

<<O sea, como que siento que soy responsable de algunas cosas que quizás por las cuales no me debería hacer ni ser responsable y es de lo que le pasa a mi curso . Por ejemplo, si el curso está mal con tal profe o tienes malas notas, ahora por primera vez, hago como chuta, como lo hacemos para salir de esta cuestión, a quien ayudamos, llamamos y eso también va asociado con el cargo, porque mi vida como profesor de asignatura era distinta. Yo pensaba, bueno es problema de ellos, o sea, tal vez conmigo en mi ramo cómo puedo ayudar, pero con esto del acompañamiento como que tengo que estar atento a todos>> (Román, profesor colegio Saint George).

<<Porque a veces no es la cantidad, sino la calidad del tiempo que uno tiene, que puede lograr, igual, varios efectos (del acompañamiento) que pueden ser positivos para ambos>> (Montserrat, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Porque aquí tenemos distintas formas de acompañamiento escolar. El rol más importante de acompañamiento hacia los estudiantes, lo tiene el profesor jefe. El profesor jefe aquí es clave para el trabajo que nosotros queremos tener con los

estudiantes, respecto del aspecto formativo, y también en términos académicos>>

(Javier, directivo colegio Akros).

Sobre la base de los resultados positivos esbozados precedentemente y además, en directa conexión con el carácter trascendente que caracteriza a la acción del acompañamiento escolar, los efectos de éste se extienden igualmente más allá de la permanencia del estudiante en el centro. Dentro de estas consecuencias, cabe mencionar que los profesores manifiestan un sentido de orgullo al comprobar que sus esfuerzos, unidos a los del propio alumno, rindieron frutos, venciendo de este los contextos adversos que enfrentan muchos discentes en sus vidas. En este plano, una de las máximas satisfacciones que entrega la tarea docente, es constatar que ese estudiante pudo convertirse en un profesional, logrando en esta acción, que el docente se sienta parte del éxito que experimentan ahora sus alumnos, en la medida que él hizo su contribución.

<<En otros colegios, tuve alumnas, algunas en situaciones bien difíciles, que vi desde chiquititas, yo haciéndole clases y después ver cómo uno las ayudó para que ellas puedan salir adelante. Me recuerdo, por ejemplo a la Mari recibirse de abogada y llegar al colegio y visitarme y a contarme lo que estaba haciendo y decirme, que me recordaban, que me recordaban y me agradecían>> (Mónica, profesora colegio Akros).

<<Entonces, en mi caso, he tenido en el tiempo alumnos que se transforman en profesionales que vienen a contarme, me mandan a decir en lo que están>> (Montserrat, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Hicimos todas las intervenciones que se podían desde el propio liceo, o sea, desde el profesor jefe, desde los profesores que le hacíamos clases, y fuimos haciendo esta contención y cuando llegamos a cuarto medio con ella, esta estudiante logró todos los premios. Después siguió estudiando y fue educadora de párvulos y ahora, está trabajando en un buen colegio en Santiago, como educadora muy bien>> (Silvia, profesora liceo Presidente Balmaceda).

<<Un alumno con muchas dificultades en su casa y muy tímido. Yo conversé varias veces con él. Entonces, en clases, lo animo a participar y dar su opinión. Y ayer en un conversatorio en el colegio, me sentí tan feliz de escucharlo. Sus compañeros lo eligieron para que los representara y se expresó muy bien frente a un montón de niños. Además, dentro del curso, el tiene promedio sobre seis. Ayer hasta me corrieron un par de lágrimas, al ver su desplante, al ver cómo se expresaba. Y saber que yo ayudé un poquito para hacerlo, es muy gratificante>> (Carolina, profesora colegio Confederación Suiza).

Este análisis resultaría incompleto si sólo se incluyera los beneficios que encierra el acompañamiento para las prácticas que despliega el docente. Los fracasos, es decir, aquellos acompañamientos cuyos resultados no fueron los esperados o lisa y llanamente no fructificaron, también repercuten en el profesor, impulsándole a revisar y evaluar tales prácticas, generando en algunos casos, un sentimiento que arrastran por mucho tiempo. Empero, en ambos casos, el docente se ve afectado con las secuelas que tuvo su acción de acompañamiento, puesto que no lo entiende como algo ajeno o extraño a su actuar, sino por el contrario, algo íntimamente ligado a su ejercicio magisterial.

<<Me recuerdo que hace muchos años atrás, no me acuerdo de cuántos, una vez una alumna, se retiraba del colegio al final del año y ya no volvía al año siguiente. Entonces, yo me acerco a ella y ella iba caminando, entonces le tomo el brazo para despedirme, en rigor. Ella al verme, hace un gesto así como que me tira el brazo, algo así como un "suélteme" y yo me quedé pasmada. Y me miró con una rabia. Yo me quedé helada. Y entonces, fue tan frustrante porque nunca supe, qué pasó, donde no estuve. Yo creí que lo estaba haciendo bien. Qué pasó ahí que nunca me di cuenta que a ella le estaba afectando tanto. Eso es algo que ha acompañado el resto de mi vida>> (Mónica, profesora colegio Akros).

<<Yo me enteré que dos de mis estudiantes se andaban cortando los brazos en el baño. En primera instancia, yo no lo creí, porque consideraba que siempre estaba pendiente de ellos, en todos los instantes. Y cuando fuimos a ver lo que pasaba, realmente, sí estaba sucediendo. Para mí fue muy frustrante, sentí que algo me faltó, sentí que no llegué bien al alumno, que me faltó hacerlo comprender algo o de repente, ser más afectiva. Me sentí fatal>> (María, profesora colegio Instituto S.A.).

<<El hecho que a veces se acercan chicos que uno trata de mantenerlos en el sistema escolar, pero siento una frustración muy grande cuando me entero que igual desertaron del sistema. Entonces, siento que no les ayudé lo suficiente, que tendría que haber hecho más. De pronto es difícil porque uno no sabe las situaciones que ellos están viviendo en sus casas y que en el fondo se van porque están obligados a salir a trabajar para ayudar a sus familias, pero uno igual siente una cuota de frustración y a ratos me siento culpable por no haber logrado que ellos sacaran su cuarto medio y terminaran su enseñanza>> (Angélica, profesora colegio York).

<<Este año tuvimos una experiencia dolorosa con Sandra... que se nos fue un estudiante bastante inteligente... Jim Tapia. Jim era un tipo súper potente, súper integral. Pero claro, lamentablemente se tuvo que ir del colegio por razones familiares y un tema familia bien potente... y por eso tuvimos que dejarlo ir (...) Nos encariñamos hartos con

Jim y fue terrible, fue doloroso y esa palabra para mí es súper fuerte. A mí me dolió mucho que se fuera, porque era uno de mis alumnos estrella, insisto... un alumno integral. Entonces cuando tú ves a una persona integral que se te va de las menos, tú decí: ¿a dónde va a llegar?, ¿quién lo va a poder contener?... Insisto, ese era un tipo súper potente y fue, de verdad, doloroso dejarlo ir, porque ahí se perdió una batalla. No es... no la perdimos solo nosotros, pero siento que se perdió igual>> (Mauricio profesor colegio Confederación Suiza).

De lo anterior, se deriva que el acompañamiento escolar porta en sí una dimensión absolutamente palpable, puesto que acompañantes y acompañados tienen una historia personal, un nombre concreto y un rostro definido. Desde esta radical concreción, se coligen sus implicancias en la trayectoria escolar, en razón que el acompañamiento no lo efectúa <<la institución>>, en tanto entidad conceptual, sino que ella “se hace carne” en un profesor o profesora (o cualquier miembro de la comunidad, aunque fundamentalmente aquéllos) que, literalmente, se dona de manera completa para convertirse en compañero/a de camino de y con sus estudiantes. Igualmente, los docentes recuerdan, de modo muy preciso, historias de acompañamiento vividas con alumnos.

<<Yo tuve una experiencia hace como dos años, me acuerdo muy bien: fue con una profesora de asignatura, la miss Andrea. Yo le tenía mucha confianza a ella. De hecho, como que ese problema se lo conté a ella y no a mis papás, porque no sabía qué me iban a decir ellos, finalmente. Hablé con ella en el recreo y después en parte en clases, porque ella me fue a sacar y fue bacán. Me ayudó finalmente, porque los profesores tienen mucho más experiencia que uno y que te lo digan desde una mirada externa, que no necesariamente es la del papá o la mamá, de verdad es muy útil>> (Josefa, alumna colegio Saint George).

<<Si, el tío Matías, el tío Claudio. Sí, porque cuando uno está enfermo, a uno o a tus compañeros, le preguntan qué pasa, cómo se siente. Incluso, a mí la otra vez, el tío Claudio, me llamó a la casa para saber por qué había faltado. Y era porque yo estaba bien resfriado>> (Macarena, alumna colegio Instituto S.A.)

<<Yo he tenido, también, buenas experiencias con mi profe Rebeca, mi profe jefe. Ella es muy preocupada y cada vez que me ha visto una cara mal, se acerca a mí a hablarme>> (Catalina, alumna colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<El año pasado empecé con crisis de pánico en el primer semestre o en el segundo, no sé ya no recuerdo muy bien. Y no podía contra eso. Era ya un tema de todas las semanas, me tenía que dar una. Y el apoyo que me dio el colegio fue muy grande los profesores,

los psicólogos, la jefa de UTP, todo fue tan grande que pude pasar esa etapa. Aunque si bien la sigo teniendo, pero no me da como antes. Me puede dar una vez al mes. Antes como le digo, me daban todas las semanas, y ahora con la ayuda del colegio, de mis papás es un tema que ya lo he ido superando. En toda esa crisis, el profe que más me ayudó fue el profesor Daniel, que fue mi profesor jefe. Él siempre, cuando me pasaba algo, me llevaba en su auto a urgencias y ahí me inyectaban. Él fue como el apoyo del profesor jefe que tuve>> (Luis, alumno colegio York).

<<Bueno, reforzando lo que se dice... en mi escuela anterior, yo no podía pronunciar bien las "erres", pero yo nunca dije, hasta que aquí el profesor Miguel se me acercó a decir: "vamos a ayudarte.". En verdad, me sentí a gusto la primera vez que me ayudaron y sirvió>> (Fernando, alumno liceo Presidente Balmaceda).

<<Mira, yo hace 20 años que soy profesora, entonces tengo muchos recuerdos. Me recuerdo de una alumna especial, la Javiera, que le costaba mucho. Yo me quedaba con ella haciéndole reforzamiento en las tardes y veía su esfuerzo por mejorar sus calificaciones. Y después yo ya dejé de hacerle clases, pero siempre le seguí la pista>> (Mónica, profesora colegio Akros).

<<A principios de año, Sergio, un alumno que fue alumno de mi jefatura hace dos años atrás, se acercó y me dijo: "profe, necesito hablar contigo." Yo no era ni su profesor jefe, ni nada. Yo le dije, "obvio, conversemos." Y claro, el alumno me contaba lo que le estaba pasando en la vida y eso no se lo había conversado ni siquiera a la profesora jefe de ahora, ni al anterior. Yo creo que esa experiencia con Sergio fue muy significativa, o sea, el vínculo que construimos. Yo creo que esa es la mejor retroalimentación que yo pudiera tener, acerca de cómo lo hago como profesor: qué hice para que, finalmente, él tuviera la confianza de venir y decirme, "profe me está pasando esto." (...) Esta con Sergio es de las experiencias más significativas que yo he tenido como profe>> (Aníbal, profesor colegio Saint George).

<<Y hace poco me escribió un alumno de este electivo y me invitó para su titulación: Ignacio Allendes. Él fue becado, sacó todos sus ramos bien y ahora se está titulando de una muy buena universidad>> (Teresa, profesora liceo Presidente Balmaceda).

<<Tuve un alumno que, dentro del colegio, tenía muchas necesidades porque su mamá era mamá soltera. Eran dos hermanos, Luis y Pedro, y los tuve desde quinto a séptimo básico. Me encariñé con ellos por su situación difícil. La mamá conoció a otra persona y se embarazó de esa otra persona. Cuando a la señora le tocó ir a dar a luz, la pareja echó a los niños a la calle. Entonces los niños se fueron al (paradero) 14, por ahí andaban. Se

pusieron a consumir drogas y rápidamente cayeron en el tema de las drogas>> (Sandra, directiva colegio Instituto S.A.).

<<Yo tengo la experiencia hermosa de un chico de apellido Castro... Kevin Castro. Mire, este chico llegó aquí a 1º medio. Me acuerdo particularmente de él, porque este chico llegó a 1º medio, luego de haber pasado en Básica un proceso bien complejo. Su madre tenía cuatro niños y la verdad es que fue acusada de negligencia parental>> (Patricia, directiva liceo Presidente Balmaceda).

<<Tengo en mente una niña de aquí, la Cindy, que era muy drogadicta, abandonada, porque ya no vivía con sus papás, porque los papás ya no aceptaban que ella viviera en la casa. Nuestra pega ha consistido en conseguirle desde dónde vivir, hasta preocuparnos que tenga para comer... y ahora está a casi dos meses de salir de cuarto medio. Ehhh, en este colegio, yo creo que es la experiencia más satisfactoria de sacar a adelante a alguien, dentro de un contexto de adversidad máxima. O sea, no solamente le iba mal en el colegio, sino además, no tenía casa, estaba metida en la droga, trabajamos en alianza con la municipalidad, pa ayudarla con el tema de la drogas. Le conseguimos casa. En algún momento, los profes y yo, juntamos plata para que se comprara ropa. En otro momento, le ofrecimos que viviera aquí en el colegio, porque no tenía casa, eh, bueno... lo más importante, es que ahora ella está terminando el colegio y nosotros, todos aquí en el colegio, estamos muy contentos de eso>> (Claudio, directivo colegio Confederación Suiza).

Ahora bien, si el acompañamiento al escolar tiene entre sus elementos peculiares el establecimiento de la relación personal, otra consecuencia que se sigue de ésta, es que el acompañamiento resalta la humanidad del profesor y de los estudiantes, dado que <<acerca>> el primero la segundo, superando así el ejercicio de sus respectivos roles. En otros términos, los intervinientes exponen que resulta necesario atender primero a la persona y todo lo que está sucediendo en ella, y tras eso, atender al rol que desempeña dentro del aula, puesto que ambos son inseparables y dentro de este marco, el acompañamiento se instala como una estrategia eficaz para lograrlo.

<<O sea, más que nada que él pueda darse cuenta que yo también soy una persona>> (Eduardo, estudiante colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Lo que pasa es que como que yo he tenido muchos conflictos, o sea en la parte personal, y en sí aquí los profes como que más allá de ver a un alumno, lo ven a uno como un ser humano. Entonces le brindan a uno el apoyo emocional en todo el sentido>> (Natalia, estudiante liceo Presidente Balmaceda).

<<También creo como profesor que uno tiene que humanizarse frente a los alumnos. Siento que a veces los chiquillos nos ven muy lejanos y se olvidan que también somos personas, que nos cansamos. El problema es que no nos mostramos como personas>>
(Silvia, profesora liceo Presidente Balmaceda).

<<En jornadas pastorales que hemos hecho, he hablado cosas de mi familia y el hecho de humanizar al profesor que soy igual que tú, que las cosas igualmente me duelen, que hay cosas que me hacen sufrir, y a pesar de todo, estoy aquí para ti, como que eso logra que el alumno vea que tú estás ahí para él. Se trata que no te vea como un extraterrestre lejano, que tú eres el súper adulto que estas súper lejos, que también tenemos sentimientos y nos pasan cosas, igual que ellos>> (Andrea, profesora Colegio Nuestra Señora de Andacollo).

En síntesis, el acompañamiento escolar se caracteriza por una marcada diversidad de definiciones y funciones. Incluso, calificarlo como una estrategia pedagógica resulta complejo, en razón que no concurren todos los elementos para configurarla plenamente como tal. En adición a esto, se le atribuyen una pluralidad de resultados. Todos estos factores constituyen signos inequívocos que se está frente a una acción pedagógica que si bien no es desconocida para los profesores; al contrario, ella está incorporada dentro de sus prácticas, paladinamente precisa ser estudiada con detención, con el fin de alcanzar niveles mayores de precisión, para así determinar qué es posible exigirle. De lo contrario, el acompañamiento corre el serio riesgo de ser fuente de frustración, en la medida que no pueda satisfacer las múltiples demandas que se esperan de él. A partir de lo expuesto, se comprende cabalmente el reclamo de los mismos profesores y directivos, en orden a mejorar sustancialmente su formación inicial y permanente en esta temática.

Por el hecho de tocar la fibra más humana del docente, los efectos que arroja el acompañamiento no son una cuestión lejana o indiferente para él. Antes bien, los triunfos y el logro de las metas que alcancen los estudiantes, fundamentalmente el ingreso a la educación superior (con todo lo que ello encierra) le permiten al docente sentirse partícipe, ya que ello lo hizo más allá de sus exigencias laborales como profesor, de tales éxitos. Igualmente, los fracasos en tal acompañamiento, le sacuden y remecen manteniéndolo como un recuerdo vivo, en virtud del carácter radicalmente personal y por ende testimonial, que adquiere este proceso donde el docente se convierte en un compañero, en un caminante de y con sus discentes.

5.4.2. Características esenciales del acompañamiento escolar

Los estudiantes, profesores y directivos participantes refieren una serie de particularidades que conforman la temática del acompañamiento escolar. Pese a toda la relevancia que le atribuyen, resulta sorprendente que éste se vea casi absolutamente desdeñada tanto por las universidades que se concentran en la formación inicial de los maestros (donde se acentúa de manera casi exclusiva el manejo de los contenidos asociados a la disciplina), como por los propios establecimientos educacionales, quienes no sólo carecen de infraestructura física, sino además de líneas estratégicas institucionales para llevarlo a cabo y consiguientemente, formación permanente para sus maestros. Claramente, los estamentos involucrados manifiestan su preocupación por todos estos aspectos, tal como queda reflejado en sus intervenciones.

Referido a la falta de formación inicial:

<<En mi pregrado aprendí poco de acompañamiento. Quizás un poco de psicología, de adolescente o de los jóvenes, pero poco de acompañamiento. Sobre mis cursos de orientación, fueron bastante simples, digamos. Más bien en la universidad, hay una marcada carga hacia lo académico de la especialidad. Me acuerdo cuando tuve mis últimas prácticas en la universidad, eran con jefatura de curso. Ahí yo diría que tuve suerte, porque mi profesor guía, me ayudó a trabajar con el curso. De lo contrario, nos quedamos en lo mínimo que pide la universidad>> (Mónica, profesora colegio Akros).

<<Yo salí hace poco de la universidad y no recibí nada, cero>> (Daniel, profesor colegio Confederación Suiza).

<<Definitivamente, (la formación inicial) es muy pobre, es muy básica. Desde mi propia experiencia, lo más cercano que yo podría decir, el ramo que se llamaba en esa época, "orientación", tal vez nociones básicas de psicología educacional. Y cuando entrevisto a nuevos profesores, tampoco han tenido conceptos como inclusión, que se están incorporando, que se incorporan otra vez, desde la técnica, pero no de reconocer al otro... yo creo que los profes deberíamos pasar por una especie de módulos de acompañamiento, para aprender cómo hacerlo>> (Marisol, directiva colegio Saint George).

<<A ver, me da la impresión que a nivel de la formación que reciben los profesores en las universidades, no es buena, porque los profesores en general, no están preparados para asumir el aula con todas sus problemáticas... definitivamente, no, no están preparados>> (Javier, directivo colegio Akros).

<<La formación que entrega la universidad es muy incompleta o más bien, se ha enfocado en los temas más intelectuales, dejando de lado toda esta temática del acompañamiento>> (Carolina, directiva colegio York).

<<Respecto de la formación que se da en las universidades, yo creo que frente a este tema del acompañamiento, la formación es muy poca. Yo creo que las universidades, se quedaron, desde mi punto de vista, en el pasado (...) Yo creo que cuando uno se forma como profesor en la universidad, tiene algunos cursos de psicología del niño o del adolescente, tiene algunos cursos en formación de orientación, pero yo creo, que esos son insuficientes>> (Patricia, directiva liceo Presidente Balmaceda).

Referido a la ausencia de formación permanente:

<<Yo creo que un aporte podría ser que a nosotros los profesores nos prepararan más para este acompañamiento, con cursos de capacitación donde recibiéramos testimonios de logros que se hayan conseguido en otros establecimientos en ese plano. Estoy pensando que aquí en el colegio, nosotros todos los miércoles tenemos reuniones del equipo de gestión donde algunas veces nos han hecho capacitaciones, pero no en esa línea directamente, sino que en el plano del currículo o mejorar los aprendizajes. Quizás eso podría ser una herramienta positiva como para instaurar en los colegios, porque hay profesores que no tienen las herramientas pedagógicas para acompañar a los alumnos>> (Angélica, profesora colegio York).

<<Yo creo que (...) hay que tener más que buenas intenciones: hay que tener una formación, hay que tener herramientas y manejarse en temas complejos, porque si no, "doy palos de ciego", porque no sé cómo se trabajan esos temas. Otra vez: no bastan las buenas intenciones, porque se puede hacer un inmenso daño al joven>> (Teresa, profesora liceo Presidente Balmaceda).

Respecto de la falta de infraestructura física del centro educativo para que el docente pueda sostener una entrevista con el estudiante:

<<A mí me pasó, no me acuerdo si fue en horario de clases o fue así como en la mañana en la oración, que la profe jefe me vio mal y me sacó y estuvimos en el pasillo conversando, pero no había nadie en el pasillo>> (Soledad, alumna colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Siempre mis conversaciones han sido en cualquier parte en el jardín o en el patio>> (Javiera, alumna colegio Confederación Suiza).

<<Dentro de la misma sala, en un espacio un poco más privado dentro de lo que dispongo, pero con ellos trabajando uno puede lograr un poco de ese espacio...

Andrea: ¿entonces los sacas?

Montserrat: no, no los saco. Es dentro de la misma sala>> (Montserrat, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Si es algo más personal, lo saco de clases y lo llevo al patio. Pero ahí, todo el mundo sabe que estamos conversando algo más personal, porque todos lo están viendo, asomándose por la ventana>> (Silvia, profesora liceo Presidente Balmaceda).

Frente a este vacío y urgidos por la necesidad, los maestros inician y concretizan los procesos de acompañamiento inspirados por su iniciativa personal y dentro de esto, su propia intuición juega un rol cardinal. Así las cosas, es increíble que una estrategia pedagógica del calado y la relevancia del acompañamiento escolar, quede sometida a la voluntad, al arbitrio y la suerte del maestro y de cada escuela para desarrollarlo y además, se vea privada de reflexión, los estudios y la preparación para robustecer tal intuición.

<<También la práctica del acompañamiento a los chicos, no está tan institucionalizado. Derechamente, lo ven y lo desarrollan algunos profesores aisladamente, haciendo su mayor esfuerzo y cambiando el foco, quizás, enfocándose en el cómo está el estudiante como persona, pero no siento que sea una práctica a nivel de la institución, sino que netamente depende de la iniciativa de cada profesor>> (Felipe, profesor colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Yo creo que acá los profesores, insisto en la idea anterior, lo hacemos “a puro corazón” y afortunadamente, muchos de los profesores, un gran porcentaje estén como en la misma línea. Entonces, es algo como que se da, siento yo. No hay ninguna estructura, ningún lineamiento, para hacer acompañamientos, ni nada>> (Sandra, profesora colegio Confederación Suiza).

<<Depende del profe. Por ejemplo, ahora mi profe jefe lo estaba haciendo. Ella sale con cada alumno, porque en mi curso de repente hay conflictos, entonces como que ella prefiere, ella solucionar los problemas>> (Natalia, alumna liceo Presidente Balmaceda).

<<Aquí no hay nada, nada que diga qué debe hacerse (respecto del acompañamiento). Los profesores habitualmente lo hacen por intuición. O sea, como ellos se comprometen con sus estudiantes (...) todas cosas que son iniciativas personales de los profes. No hay

un lineamiento ni el colegio tampoco les exige hacerlo>> (Sandra, directiva colegio Instituto S.A.).

Toda esta carencia de formación y de líneas estratégicas institucionales, son profundamente contraproducentes, en la medida que son los propios estudiantes, docentes y directivos, es decir casi la totalidad de los integrantes de las comunidades educativas, quienes le asignan a la tarea del acompañamiento escolar, una importancia capital dentro de su propia actuar. En este sentido, resulta revelador constatar que el acompañamiento es calificado por ambos grupos como <<indisociable con las tareas pedagógicas de los docentes>>, alcanzando este código una densificación de 19.

<<No sé definirlo muy bien de manera conceptual, pero sí puedo decir que desde la prebásica hasta que uno sale de la enseñanza media, siempre tiene a un profesor que a uno lo acompaña, que está al lado de uno, durante toda la casi vida de uno como alumno. Siempre se mantiene una relación con algún profesor>> (Daniel, alumno colegio York).

<<También (el acompañamiento) lo veo, aparte de la sistematicidad de parte de los profesores jefes, que está dentro de sus funciones, lo veo como parte del quehacer pedagógico, o sea no está desligado, no puede desligarse. Y yo que soy profesora muy vieja, lo cierto es que eso está dentro de lo que uno es como profesora, definitivamente>> (Mónica, profesora colegio Akros).

<<Yo creo que no sólo a nivel de las prácticas docentes cobra mayor realce, sino especialmente porque no se puede separar de la enseñanza. Ehhh. Sobre todo porque los alumnos pasan gran parte de su tiempo aquí>> (Gerardo, profesor colegio York).

<<Si yo soy capaz de poder entender desde dónde viene y cómo viene, puedo hacer un mejor acompañamiento en lo académico, en lo valórico, en lo espiritual y en otras áreas que de pronto los chiquillos requieren mucho más que lo académico. Es una suerte de ayudarlo, pero una ayuda que ni siquiera ellos la piden, sino que yo como profesora, debo ser capaz de darme cuenta que allí está esa necesidad>> (Silvia, profesora liceo Presidente Balmaceda).

<<Porque esto del acompañamiento no es algo accesorio a nuestro trabajo, sino que en este sentido, es el centro de nuestro trabajo. Todo lo demás, lo didáctico, lo metodológico, está dependiendo de eso>> (Daniel, profesor colegio Confederación Suiza).

<<Es bien bonito esto, porque es la vuelta que tras el exceso de tecnología o técnica, porque son dos cuestiones: la técnica de la didáctica, de la planificación qué se yo y el uso de recursos innovadores... hay un camino que sigue, sigue y sigue. Pero después, dices: "hay que volver a lo esencial" y en este volver a lo esencial, el acompañamiento, el uno a uno, vuelve a tener relevancia>> (Marisol, directiva colegio Saint George).

<<Como yo decía, necesitamos perfeccionarnos e instruirnos en el cómo se hace. Creo que se debe pasar del diagnóstico, que ya lo sabemos, porque el acompañamiento es esencial, muy importante>> (Carolina, directiva colegio York).

Otro elemento que resulta llamativo, dadas las implicancias del acompañamiento en la trayectoria escolar que recorre el estudiante, es que su focalización, por parte del docente, se circunscribe esencialmente en los alumnos que presentan situaciones graves y urgentes en el amplio sentido de la palabra; conductual, rendimiento, afectivo-emocional, etcétera, por lo tanto, el acompañamiento escolar adquiere ribetes de emergencia y no de prevención. En este marco, quedan postergados o derechamente, se dejan de lado a quienes no presentan contextos de tal premura y también a los discentes que pueden ser considerados como excepcionales.

<<Por lo menos, lo que me pasa a mí en física, cuando hago clases de física, uno empieza a acompañar y a focalizar en los alumnos que están descendidos. Entonces, yo me cuestiono qué puedo hacer y cómo les respondo a los aventajados que uno los tiende a dejar de lados porque entre comillas no te molestan, total, los que están con problemas son los que necesitan de mi ayuda. Al final, llego a mi casa y me doy cuenta que me falta tiempo... y ahí me digo: "todos los estudiantes necesitan acompañamiento, sólo que algunos están descendidos académicamente, no más." De repente uno tiende, no sé si por falta de tiempo a concentrarse en los casos más graves y no atiende como debería ser y acompañarlos a todos>> (Carolina, profesora colegio Akros).

<<Lo que pasa es que el acompañamiento lo hacemos enfocado sobre todo en aquellos alumnos que sobresalen: el más desordenado, el que es más visible, el que tiene el problema, en cuanto a sus dificultades. Pero ese alumno que no demuestra ninguna situación, ese pasa a pérdida>> (Angélica, profesora colegio York).

<<Yo veo que hay un acercamiento de los profesores hacia los alumnos, pero en algunos casos: solamente los alumnos que están con muchas dificultades, entonces hay muchos que se dejan de lado. Por lo tanto, yo creo que el acompañamiento a la mayoría de los chiquillos, yo creo que no. Sólo en casos puntuales y urgentes. Y estos casos son los que están en los consejos de dirección, alumnos que tienen problemas, que los van a suspender. Entonces se les da mucho énfasis a ellos y se dejan a muchos chicos en el

fondo, atrás, y no los toman en cuenta>> (Ricardo, profesor Colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Pero yo creo que el asunto del tiempo y la urgencia, nos hace enfocarnos en los que tienen problemas o que uno ve que lo está pasando mal>> (Daniel, profesor colegio Confederación Suiza).

<<Yo creo que para que un profesor te llegue a sacar para hablar pa saber cómo estás o cómo nos encontramos, es cuando tenemos que estar realmente mal o nos ven llorando, ahí recién se acercan. Yo recuerdo dos casos de profesores con los que de la nada me dijeron: “tengo que hablar contigo.” O sea, tienen que vernos muy mal para que se acerquen a conversar con nosotros>> (Gonzalo, alumno colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Se hace un análisis antes, y obviamente, se les da una prioridad a aquellos niños que tienen una mayor necesidad de conversación, dados los problemas que puedan estar teniendo. A los niños que funcionan bien, se les deja para el final>> (Javier, directivo, colegio Akros).

<<Ahora, si quieren conversar más privadamente con un alumno, lo llevan al patio o lo sacan de la jornada. Claro que eso ocurre con los casos más graves, porque con aquellos alumnos que aparentemente no tienen problemas graves, son como invisibles, porque entonces no se les saca, no se conversa con ellos>> (Sandra, directiva colegio Instituto S.A.).

<<Es que ahí, como casi todas las cosas de la sociedad, el que está en el medio, “vive no más”. Esto es como en todas partes. Ehhh, y es una carencia absoluta del colegio. O sea, el niño que tiene promedio 5,8 y que no tiene anotaciones negativas y que vive con sus papás y que de que se va a su casa y tiene todas las comidas al día, el colegio lo que hace, es hacerle clases no más. O sea, ese niño no tiene atención. No, no tiene nada>> (Claudio, directivo colegio Confederación Suiza).

La falta de líneas estratégicas institucionales no sólo repercute en la insuficiencia de formación permanente respecto del acompañamiento, sino además, por el hecho de no estar considerado en la carga horaria de los profesores, les obliga a quienes deseen desarrollarlo, hacerlo en sus ratos libres o de descanso, acentuándose aún más su carácter de iniciativa y convicción personal, ya que de efectuarlo, ello implica renunciar a sus legítimas instancias de desconexión y recreo durante su jornada laboral. Estos elementos son reconocidos por los

discentes, profesores y directivos, que participaron en los grupos focales y en las entrevistas semiestructuradas.

<<Como usted ve, (el acompañamiento) es más por nuestra propia iniciativa, que por un horario reglamentado desde el colegio>> (María, profesora colegio Instituto S.A.).

<<Entonces, y aparte de todo eso, tampoco se considera, por ejemplo, yo poder sacar a algún niño en matemáticas para hacer esta entrevista del estudiante, porque no está previsto ningún tiempo y sería interferir la clase de él, aparte de vulnerar su derecho a educarse, pero estamos dejando de lado quizás, el tema emocional del niño, porque quizás ese niño que se mueve, que hace ruido, quizás ese niño necesita conversar, pero no tengo las instancias>> (Montserrat, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Los profesores, no tienen un horario dedicado que les permita conversar y así conocer a los estudiantes (...) Aquí todo este acompañamiento es por la iniciativa de cada docente, porque si quiere conversar con un alumno o vice-versa, entonces tiene que ocupar si horario de recreo>> (Patricia, directiva liceo Presidente Balmaceda).

<<Es más, si he sacado a algún alumno en alguna hora libre que he tenido, eh, me lo he llevado a alguna parte del patio>> (Andrea, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<El acompañamiento lo hacemos nosotros mismos, nosotros solos porque queremos hacerlo y porque queremos a los chiquillos y sabemos que esto es para ellos, importante y necesario>> (Mauricio, profesor colegio Confederación Suiza).

<<Lo que quiero decir, es que el profesor en sus momentos libres, por ejemplo 5 minutos. Porque si quisiera hablar de otra cosa, podría ser en nuestro recreo o fuera de clases>> (Esperanza, alumna colegio York).

<<Ahora, si son temas más personales, porque yo he conversado temas personales con mi profe Andrés, le pido si por favor, puede salir conmigo cinco minutos y conversamos en el patio y se lo digo. Eso. Ahora, es siempre en horario de recreo para los dos>> (Natalia, alumna liceo Presidente Balmaceda).

Todas estas carencias asociadas al acompañamiento escolar afectan, en su gran mayoría, a los escolares que se forman en los centros municipales y particulares subvencionados, los cuales - como ya se ha delineado - albergan al grupo estudiantil más numeroso. Empero, se asiste a una excepción: las comunidades educativas que presentan una dependencia administrativa particular pagada, en las cuales sí bien hay líneas estratégicas

difusas, ellas cuentan con infraestructura físicas y horarios fijados y remunerados para sus docentes para llevar a cabo los procesos de acompañamiento, fundamentalmente, por la vía de realizar entrevistas periódicas con los estudiantes y de esta manera, avanzar hacia una educación de índole más integral.

<<O sea, los profesores tienen con los estudiantes, un tiempo que son dos horas semanales>> (Marisol, directiva colegio Saint George).

<<O a veces pasa que uno les dice: “¿podemos hablar, como sin apuro y eso?”. Eso puede darse en el recreo, pero también y si es pa más largo, puede decirte, “ya, te saco en tal clase y te saco a entrevista.”>> (Aracely, alumna colegio Akros).

<<Tenemos, en nuestra carga laboral, tiempo para realizar las entrevistas personales a los alumnos>> (Aníbal, profesor colegio Saint George).

<<Tenemos que entrevistar a los alumnos para saber cómo están>> (Margarita, profesora colegio Saint George).

<<Para mí, lo más grave, en todo caso, es que este tema del acompañamiento como te decía, en el sistema público chileno, no tiene horas asignadas para hacerlo, a diferencia de lo que pasa en los colegios particulares pagados. Yo trabajé en varios de ellos antes de ser director y a ti te pagan las horas, por ejemplo, de jefatura de curso, que son 10 horas por ejemplo, y tú en esas 10 horas, tenías tiempo para entrevistar a los alumnos, para conocer a las familias, porque eran 10 horas a la semana que tú tenías dedicadas para eso. Pero aquí los profesores no tienen ninguna hora para eso. Entonces, cuando uno tiene tiempo para hacerlo, es obvio que eso hace una enorme diferencia, en cuanto al tipo de educación que recibe uno y otro estudiante, porque los profes tienen todos los elementos para hacer una buena pega, pero aquí es casi imposible hacer ese pastoreo>> (Claudio, directivo colegio Confederación Suiza).

Frente a todas las carencias y partiendo de la base que el acompañamiento se origina y sostiene en el tiempo, mayoritariamente por la voluntad personal del docente de realizarlo o no, y en caso de llevarlo a cabo, ello se hace a costa de sus espacios de descanso, pudiera pensarse que la postura del profesorado y los cuerpos directivos planteara la necesidad de redefinirlo, fundamentalmente, alojándolo en los departamentos de orientación o convivencia escolar. No obstante, las afirmaciones y posturas de los profesores y directivos de los establecimientos educativos, cualquiera sea la dependencia administrativa de éstos, apunta - de una manera transversal - justamente en una dirección opuesta, a saber: la necesidad que los docentes cuenten, dentro de su carga laboral, con más tiempo para desarrollarlo, puesto que -

como se ha ido corroborando durante este análisis - en las actuales estructuras administrativas y de organización escolar, no consideran ningún horario para ejecutarlo.

En otras palabras, bajo ningún punto de vista se plantea que el acompañamiento no sea realizado por los propios docentes, sino por el contrario, la demanda de los profesores apunta en la dirección opuesta, es decir, que el acompañamiento escolar se considere e inserte dentro de las líneas estratégicas institucionales de los centros y sobre esto, se incluya en los horarios de trabajo de los profesores y consiguientemente, se entregue la formación permanente para hacerlo, como un modo de superar las graves carencias que se constatan en la formación inicial, relevando así la importancia de la temática del acompañamiento.

<<Creo, otra vez, que nos falta tiempo para mejorar la compañía con los estudiantes, donde uno gasta mucho tiempo hablando con otras personas que te dan información que puede ser súper valiosa para los alumnos, para tomar decisiones, para ver como los acompañamos mejor>> (Aníbal, profesor colegio Saint George).

<<Siempre es poco el tiempo. El tiempo, sí es el tiempo. Porque quizás tú dices, "esto se lo quiero explicar al niño", pero ahí se me hace difícil, porque no puedo sacarlo obviamente, porque está en otra asignatura que también es importante o quizás puedes, pero tienes miles de cosas por hacer entonces, al final siempre es la falta de tiempo>> (Beatriz, profesora colegio Akros).

<<Entonces, y aparte de todo eso, tampoco se considera, por ejemplo, yo poder sacar a algún niño en matemáticas para hacer esta entrevista del estudiante, porque no está previsto ningún tiempo y sería interferir la clase de él, aparte de vulnerar su derecho a educarse, pero estamos dejando de lado quizás, el tema emocional del niño, porque quizás ese niño que se mueve, que hace ruido, quizás ese niño necesita conversar, pero no tengo las instancias... y ahí volvemos a la falta de tiempo>> (Montserrat, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Estoy pensando especialmente, en los niños inmigrantes que han llegado, que se ven solitarios en la sala, que conversan poco, que les ha costado tener amigos, yo los pesco en el recreo y ahí conversamos, pa saber cómo están y acompañarlos un poco. Lamentablemente, no se puede hacer más tampoco, porque no tenemos tiempo>> (Víctor, profesor liceo Presidente Balmaceda).

<<Yo creo que otro tema es el tiempo: la falta de tiempo. No hablo solamente de los tiempos de planificación, sino que hablo del tiempo para estar y conocer al alumno, pensando que uno está con doscientos chicos al día y de esos doscientos, por lo menos unos 4 o 5, hablando así por lo bajo, tienen fuertes problemáticas. Yo creo que,

finalmente, la falta de tiempo, como que frustra un poquito también, porque uno no tiene el tiempo necesario o que uno quisiera para poder ayudarlos, también, y así hacer un acompañamiento productivo>> (Sandra, profesora colegio Confederación Suiza).

<<Estar trabajando con los niños y estar conversando con ellos de manera periódica, se hace difícil, con los escasos tiempos que tienen los profesores en los colegios>> (Javier, directivo colegio Akros).

<<Creo que lo otro más difícil son los temas de los tiempos. Los tiempos siempre nos están jugando en contra, para estar, digamos, trabajando no sólo para la masa, que es algo válido y necesario, pero también, para tener ese espacio de poder dedicarle tiempo a la persona>> (Adriana, directiva colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<O sea, el tiempo, para conocer a sus estudiantes, el tiempo para tener y desarrollar una relación más rica en términos humanos, y no sólo de profesor-estudiante, es muy escaso>> (Patricia, directiva liceo Presidente Balmaceda).

En síntesis, esta segunda función resalta las consecuencias que ocasiona la falta de líneas estratégicas de los establecimientos educativos para desarrollar el acompañamiento a los estudiantes, cuestión que claramente es una paradoja: por una parte se reconoce la importancia para aplicarlo, pero en paralelo - ante esta ausencia - tal acompañamiento se realiza por la voluntad y la iniciativa personal del propio docente, debiendo ocupar sus momentos libres y de descanso para llevarlo a cabo. Igualmente, por el hecho de carecer de estrategias, estudios y la confección de instrumentos, los profesores se ven obligados a guiarse por su propia intuición, quedando la formación en el acompañamiento en “tierra de nadie”, puesto que no la hacen ni los centros educativos ni tampoco las universidades. Lo anterior se ve agravado, por el hecho que las urgencias y las prisas dominan casi sin contrapesos en esta temática, en la medida que la figura del acompañante tiende a concentrarse en los casos problemáticos, es decir en aquellos más graves y urgentes, invisibilizándose así el grueso de los estudiantes que no se encuentran en esta condición.

En este plano, el acompañamiento es personal por donde se le mire: se inicia y mantiene por el interés que manifiesta el docente y además, apunta igualmente a la construcción de una relación de la misma índole entre docente y discente. Ello, si bien es loable, puesto que manifiesta la preocupación del profesor por ir más allá de la entrega de contenidos, encierra un peligro: que todo el acompañamiento, casi sin contrapesos, quede sometido a sus juicios y deseos, es decir, a querer hacerlo y al modo como él lo estime conveniente, pues sin herramientas ni preparación necesarias, sólo será obra del azar que un estudiante reciba de

parte de sus profesores un tipo de acompañamiento que le resulte provechoso y enriquecedor para su crecimiento.

5.4.3. Proporcionalidad entre el acompañamiento al estudiante y la vivencia de su trayectoria escolar

En coherencia con lo planteado, y sobre la base de las definiciones y funciones expuestas, resulta evidente la estrechísima concatenación entre la figura del acompañamiento escolar con la experiencia de la trayectoria escolar que recorre cada estudiante durante su permanencia en el centro educativo. En palabras simples, la relación que se establece entre acompañamiento y trayectoria escolar es directamente proporcional: a mayor y mejor vivencia de aquél, mejor será ésta. Ello se explica fundamentalmente, por la conexión personal que se forma entre estudiante y docente y por el apoyo - especialmente en los momentos complejos de su vida, dentro de un contexto de crecimiento y maduración, con todo lo que esto entraña - del segundo hacia el primero, generando un sentido de agradecimiento, complicidad y satisfacción (sobre todo en los profesores al comprobar, de modo palpable, que sus empeños se vieron recompensados) entre los actuantes insustituibles de la relación educativa, la cual ciertamente trasciende a la etapa escolar. En este sentido, los testimonios de los participantes son contundentes y no dejan lugar a dudas.

- Experiencias positivas de acompañamiento con repercusiones sumamente enriquecedoras para todos los estamentos que conforman las comunidades educativas y por tanto, con implicancias directas en las trayectorias que recorren los estudiantes en los centros educativos:

<<Algunos de mis estudiantes, que ahora están en la universidad, me han contactado por facebook y me dicen: “profesora, recuerdo sus clases y me han ayudado mucho o profesora, gracias por escucharme en tal momento, mientras estaba en el colegio.” Entonces es cómo decir, quieren seguir conmigo, yo fui importante para ellos. Entonces, es gratificante que saber que uno hizo un trabajo por detrás que quizás, uno no se da cuenta en el día a día>> (Beatriz, profesora colegio Akros).

<<Por ejemplo, cuando yo voy en la calle y los alumnos me paran y me dicen: “profesor, el inglés que yo sé me lo enseñó usted en el (colegio) York.”>> (Gerardo, profesor colegio York).

<<Tengo presente a una niña que era muy destacada en el atletismo, pero con muchas deficiencias en lo académico y cuando ella termina su enseñanza media, ella me regaló una tarjetita que decía: “gracias Marisol, porque hiciste la diferencia, si no, yo no me hubiera mantenido en el colegio.”. Y yo pensaba, ¿cuáles fueron las diferencias? Fueron conversaciones largas, esto de “apañar” que decimos acá, esto es, escuchar tu pena, mirar qué tengo y cómo surge esta apreciación positiva con lo que cuento y desde ahí tomarme, así como un salvavidas en el océano, y decir: esto es lo que tengo, con esto cuento, y desde aquí me voy construyendo>> (Marisol, directiva colegio Saint George).

<<Y cuando ellos se graduaron, también fue una alegría que, por una parte, ellos lograron los resultados, pero también esa sensación de despedida. Pero al final ha sido una despedida a medias, porque ellos vienen constantemente. Ellos me vienen a mostrar sus notas, me llaman por teléfono para contarme cómo están. Entonces uno siente en ese sentido que ahí también contribuyó con un granito de arena, porque hay alumnos que entraron a la universidad, siendo los primeros estudiantes universitarios en sus familias>> (Sandra, directiva colegio Instituto S.A.).

<<En alguna oportunidad, antes que partiera a Finlandia, me encontré por casualidad con él (se refiere al estudiante acompañado), y me contaba lo bien que le estaba yendo, porque donde hizo su práctica, quedó trabajando y me decía: “señorita y me mostraba un celular moderno, y me decía: señorita, y pensar que yo no tenía plata ni para comer, me decía, y ahora gracias a su ayuda, tengo un celular muy moderno” y me lo mostraba>> (Patricia, directiva liceo Presidente Balmaceda).

<<El tío Matías, nos dice, nos pregunta el día lunes o el miércoles, qué hicimos el fin de semana o en la semana. O sea, están como atentos. Y eso es bien importante para mí>> (Pedro, alumno colegio Instituto S.A.).

<<Me acuerdo que cuando falleció mi papá, que fue hace tres años, pasó todo en abril. Estaba en medio del colegio. Siento que yo era la “medio invisible” entre comillas en el curso, por eso todos como que se empezaron a preocupar por mí: los profesores, las profesoras, la gente del PIE. Eso fue súper como, especial para mí, podríamos decirlo así. Porque ahí sentí mucho apoyo. Mucho apoyo de todos. De las profesoras y todo>> (Connie, alumna colegio York).

<<Yo como venezolana, llegué con mi familia a Chile hace unos pocos meses y me matricularon aquí. Al principio, los primeros meses, se me hizo bien difícil y tuve un día un bajón emocional que no pude estar en clases, tuve que salir a llorar, porque es bien difícil ser inmigrante. Y llego una profesora, la maestra Eugenia, que estaba pendiente y cuando me ve afuera, me pregunta qué estoy haciendo, y entonces como yo no estaba

en clases, ella llegó, se me acercó y me preguntó qué me pasaba y entonces yo le conté a ella, y estuvo conmigo, escuchándome todo el rato. Me dio un abrazo y me dijo que podía tomarme un tiempo para desestresarme y luego, entrar a clases y después de eso, todos los días me pregunta cómo estoy>> (Pilar, alumna colegio Confederación Suiza).

- Experiencias negativas (o ausencias) de acompañamiento influyen de manera importante en la generación de decepcionantes trayectorias vividas por los escolares.

<<Ehhh, es que... yo creía tener la confianza con mi profe jefe y un día fui a contarle a mi profe jefe un problema que tuve y no me escuchó. Me dijo: “a mí no me interesa. Anda a hablar con la psicóloga.” Eso me marcó mucho, porque me pareció muy chocante>> (Josefa, alumna colegio Saint George).

<<La que recuerdo que me marcó más... fue una profesora que básicamente, su manera de acercarse era muy dura, por decirlo así. Demasiado estricta, por decirlo así. Y le faltaba lo que, según yo, se necesita con adolescentes. Porque igual es una edad complicada y sentía que igual faltaba, faltó bastante en verdad, tacto emocional y yo y varios de mis compañeros y compañeras se sentían bastante mal con ella>> (Mario, alumno colegio Akros).

<<Yo cuando repetí. Y me sentí muy mal, porque ningún profe se preocupó de por qué me estaba yendo tan mal. Eso. (Llora). Para mí eso, igual, fue “muy penca”>> (Soledad, alumna colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Lo que pasa es que en el mismo año duro del año pasado, yo claro recibí mucho apoyo, pero claro, hubo profesores que se desentendieron de la situación que yo estaba pasando. De hecho para referirse a mí, era como muy frío y se desentendieron simplemente. Mi problema no era de su incumbencia ni de su interés>> (Luis, alumno colegio York).

<<Yo por ejemplo, en la (enseñanza) básica, me saqué una beca, la beca Presidente de la República, y cuando terminé el año necesitaba un par de recomendaciones para que me la renovaran y hablé con varios profes si es que me podían ayudar y “no estuvieron ni ahí conmigo” (...) A mí me marcó harto esto, porque yo creo que los profes no me ayudaron por prejuicios por mi orientación sexual. Fue así como arréglatelas sola...>> (Constanza, alumna colegio Confederación Suiza).

En síntesis, se confirma la estrechísima conexión entre el acompañamiento y la vivencia de la trayectoria escolar, por parte del estudiante. Ahora bien, desde la perspectiva de profesores y directivos, todos los sentimientos y concepciones positivas ya descritas en torno a

él, se ven agudizadas, en razón que por el hecho de no ser una estrategia pedagógica exigible para el docente o en otros términos, al ser una acción con fuertes raíces en su propia gratuidad y generosidad, inequívocamente complejizan y enriquecen la comprensión respecto de su tarea, comprometiéndole con más fuerza tanto con sus estudiantes, como con el mejoramiento progresivo de sus prácticas docentes y ciertamente, consigo mismo, porque puede narrar de manera testimonial, las repercusiones (positivas o negativas) que tuvieron los procesos de acompañamiento en los demás y en sí mismo.

Por todo lo anterior, la temática analizada no sólo tiene repercusiones para los estudiantes, sino que involucran a los docentes y sobre la base de este planteamiento, se pudiera adicionar que igualmente tienen secuelas en cómo profesores y directivos van viniendo y configurando sus propias trayectorias laborales. Es decir, los impactos del acompañamiento tienen irredargüibles implicancias en las comunidades educativas, tanto a nivel de sus docentes, como de los directivos y los estudiantes, tal como se concluye a partir de las expresiones recogidas en este trabajo.

5.4.4. Conformación y aprecio por el espacio áulico

En la constitución del espacio de aula, es posible distinguir factores endógenos y exógenos. Dentro de los primeros y con el objetivo de crear y fortalecer de manera paulatina el vínculo entre profesores y estudiantes - y desde aquí, la generación de relaciones de confianza entre ambos actuantes que permitan un efectivo proceso de acompañamiento - emerge la presencia cotidiana del docente en la sala de clases, como un elemento de enorme relevancia, dado que lo convierte - desde su condición de acompañante - en una figura cercana y accesible para el estudiante. En este sentido, resulta revelador la alta valoración que tiene este aspecto, especialmente para los estudiantes, ya que de una densificación total de 19, este ítem es referido en 17 oportunidades por los alumnos. Lo anterior viene a ratificar la enorme envergadura y las hondas implicancias que tiene todo el cúmulo de vivencias, tensiones, experiencias, encuentros y desencuentros, que ocurren al interior del aula, los cuales efectivamente influyen en los procesos de acompañamiento que lleva adelante el docente.

<<Por ejemplo, me acuerdo que en medio de una prueba, se me acercó Valeria, una exalumna de mi jefatura que conocía muy bien porque estuve un año con ella y me dijo: "profesora necesito hablar contigo, necesito de tu escucha y de tu ayuda.">>
(Margarita, profesora colegio Saint George).

<<Yo voy mentalmente registrando a ver qué hace el profesor en la sala y si es buena onda o no. De ahí nos vamos relacionando para ver si tenemos cosas en común>>
(Fernando, alumno liceo Presidente Balmaceda).

<<Eso es súper importante para mí. Lo que pasa es que a mi profesor, lo veo todos los días, entonces puedo hablar con él cuando lo necesite. Y yo sé que él me va a escuchar>>
(Fernanda, alumna colegio Instituto S.A.).

<<Por ejemplo, cuando un profe, que pasa varias horas a la semana, por electivo y por plan común, empezamos a tirar la talla dentro de la clase, empezó así. Y después empezamos a tirar la talla con las cosas que nos pasaban y así empezamos a confiar en él. Nosotros le contamos nuestras cosas, él nos escucha y todo>> (Gonzalo, alumno colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Igual se arma esa especie de cariño, por decirlo así, esa cercanía con un profesor, especialmente cuando lo tienes tantos años>> (Mario, alumno colegio Akros).

<<Yo encuentro que eso (el acompañamiento) lo hacen mucho más los profesores jefes, porque están interactuando todos los días con nosotros. Por esto mismo es que hay como más confianza>> (Matías, estudiante colegio Saint George).

Dentro de estos componentes internos y en directa imbricación tanto con la idea que los profesores - en el marco de sus prácticas pedagógicas - entregan mucho más que contenidos, como con el hecho que la temática del acompañamiento pone de relieve todo lo relativo a la humanidad del docente, en razón que como se ha señalado, este acompañamiento nace y se sostiene a partir de la iniciativa y la convicción que éste manifieste para realizarlo y además, porque desempeña un papel esencial en el proceso, todo lo relativo a la calidad y hondura de la relación que llegue a establecerse entre maestros y alumnos. Por estos motivos, cada uno de los estamentos seleccionados para este trabajo, subrayan el carácter decisivo de la formación valórica que entrega el profesor en el ejercicio de su tarea magisterial, considerando que - ante familias muy dañadas, especialmente en los sectores más pobres afectados por la delincuencia, la drogadicción y la falta de oportunidades - el docente puede llegar a ser uno de los pocos adultos significativos que operen como guías y referentes (sociales, morales, de comportamiento, etcétera) para los adolescentes, conectando así con la noción de testimonio que va aparejado al actuar docente, con el fin - precisamente - de dotar de una mayor coherencia a sus propias prácticas habituales en el aula.

<<Claramente, (el acompañamiento) muestra el compromiso que tiene el profesor con el alumno, sobre todo, en el aspecto valórico>> (Beatriz, profesora colegio Akros).

<<Yo creo que el tema de la formación de los chiquillos, no sólo puede ser desde el punto de vista academicista, sino que los chiquillos necesitan una formación que le dé más importancia a la formación valórica del individuo y ahí son muchos ámbitos. No puede ser sólo el tema académico>> (Karina, profesora colegio York).

<<También lo visualizo como un acompañamiento que va más allá del rol académico, sino que intenta ejercer un rol en la formación en valores, o sea de alguna manera, más integral>> (Felipe, profesor colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Es importante porque acá (la escuela) es el único lugar que tienen muchos niños, no digo todos, pero sí la gran mayoría, donde nosotros podamos entregarles valores, de hacerlos entender que existen otras realidades y otros sistemas de vida>> (Luz María, profesora colegio Instituto S.A.).

<<Le hemos dicho toda la vida a nuestros alumnos de cuarto medio que está muy mal robarse las pruebas, se lo hemos dicho en 12 millones de formas y al final, siguen robándose las pruebas igual. Está claro que así no se aprende. No se aprende como se aprenden las matemáticas: los valores se aprenden cuando yo veo a alguien que ha sido coherente, consecuente, tú dices "ahí está." Y lo que siempre hablamos, el mejor profesor para los alumnos no es el profesor más flexible o el más buena onda, es el más coherente. Uno tiene grandes recuerdos de profesores que con uno fueron duros, pero que el profesor era coherente, era así de comienzo a fin y era así con él mismo y con todos>> (Román, profesor colegio Saint George).

<<Y claro, en el mundo, uno siempre va más atrás que los alumnos, porque muchas veces, uno habla de un tema y hay un alumno que sabe diez veces más de uno lo que uno sabe. Entonces uno tiene que ser un guía, en el otro sentido de la palabra, en las cuestiones más valóricas>> (Claudia, profesora liceo Presidente Balmaceda).

<<Para mí el acompañamiento es importante, porque los profesores nos forman en valores, enseñanzas, nos dan como un tipo de guía, para ser alguien en la vida>> (Pablo, alumno colegio York).

<<El tema de los valores, también es muy importante. Porque es cierto lo que se dice, que uno pasa más tiempo en el colegio que en su casa. Entonces hay profes que, aparte de enseñar materias, te enseñan los valores y encuentro que es necesario que los profes tengan eso>> (Constanza, alumna colegio confederación Suiza).

<<Mira, yo creo que la clave para que un profesor no pase de moda, tiene que ver con este acompañamiento y con la entrega de valores que pueda hacer el profesor. Porque

hoy en día el conocimiento está en todas partes. Los niños tienen celulares con internet aquí, que a lo mejor son muy pobres, pero todos tienen conexiones a internet y ellos pueden acceder al conocimiento fácilmente, si ellos lo quieren. Pero esta cosa de los valores, no la encuentran en cualquier parte. Muchos vienen de hogares mal constituidos, muchos vienen de familia uniparental. Mira, y de pronto uno está hablando de algo y ellos te lo dicen tan honestamente. Sin ir más lejos, el otro día una niña me dijo: "tía, ¿se fijó que vino mi papá a dejarme?" "No, no lo vi." "Ah, porque era uno de jeans y polera." "Fíjate que guapo, pero no, no lo vi", le contesté. Y ahí ella me dijo: "pero tía, mi papá trabaja." "¿Y en qué trabaja, le pregunté?" Es ladrón, me contó ella. Y esos son sus valores>> (Sandra, directiva colegio Instituto S.A.).

En coherencia con el déficit de adultos relevantes para los jóvenes, se deriva otro factor que si bien es un elemento exógeno a la configuración del espacio del aula, no puede ser sustraído, en la medida que ejerce una pronunciada ascendencia sobre los desempeños de los estudiantes, tanto a nivel de sus comportamientos, como de los resultados académicos: las dificultades familiares que experimentan los alumnos al interior de sus núcleos familiares, cuestión que es reconocida de manera transversal por estudiantes, docentes y directivos de los centros educativos. Lo anterior se manifiesta en perfecta armonía con lo planteado precedentemente, en orden a asignarle al acompañamiento que despliega el docente, como una de sus funciones más importantes, justamente el apoyo y la contención a los alumnos en medio de sus problemas. De este modo, se colige claramente, el énfasis en todo lo relativo a la dimensión humana que comporta un proceso de acompañamiento.

<<Que sean comprensivos y que vean a un ser humano, antes que a un estudiante. Como que todo el mundo tiene sentimientos y no, por ejemplo, porque una persona lo está pasando mal en la casa y por eso se porta mal en el colegio, al ponerle la negativa, después lo pasa peor en la casa. Entonces, al final terminai en unas vueltas que no tienen fin>> (Joaquín, alumno colegio Saint George).

<<Ahora, si queremos hablar de algo más personal, eso depende. Depende, si quiero hablar por un tema de un problema familiar, ahí me acerco y hablo con el profesor. Muchas veces ellos preguntan si estai triste, o por qué estai triste, porque a las finales, uno igual en la casa tiene problemas y no encuentra a quien contárselos>> (Ulises, alumno colegio Instituto S.A.).

<<Ehhh, igual a veces, si tú te sacas una mala nota y se dejan llevar por eso, pero no preguntan porque no estudiaste o qué te está pasando, porque a veces igual, los problemas en la casa igual influyen en las notas>> (Natalia, alumna liceo Presidente Balmaceda).

<<Creo que quizás, (el acompañamiento) tiene que ver con conocer la situación familiar de las personas, ya que muchas veces eso afecta nuestro rendimiento en el día a día, quizás por qué faltamos, quizás por qué no hemos tenido tiempo para estudiar, quizás el estudiante tiene diferentes situaciones que no lo hacen estar al día en el colegio y yo creo que eso es necesario seguirlo e intervenir en eso>> (Catalina, alumna colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Para mí acompañar al alumno es algo integral, significa preocuparme no sólo por la parte académica que aprenda, sino de qué tipo de familia viene, qué problemas tiene en su casa, qué es lo que impide que él avance académicamente y también influye en su conducta>> (María, profesora colegio Instituto S.A.).

<<Puede pasar que a principios de año, uno reciba mucha información respecto del curso, pero a mitad de año esa información puede cambiar, puede pasar algo que afecta a varios estudiantes y los afecte de distinta manera. Entonces, puede pasar cualquier acontecimiento, dentro de la familia, fuera de la familia, etcétera, y los afecta de distinta manera>> (Felipe, profesor colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Yo estaba haciendo entrevistas a los alumnos en el liceo, que era un liceo de muy escasos recursos, y al terminar esas entrevistas, les regalábamos peluches. Muchos de esos niños, adolescentes la verdad, cuando recibían el peluche, empezaban a llorar. ¿Por qué lloraban? Porque para muchos de ellos, eran los primeros regalos que recibían en su vida. Después, al interiorizarme más en sus historias, tenía niños que quizás habían sido violados y cosas así. Y mi frustración fue: yo les estaba enseñando matemáticas, les estaba enseñando raíces cuadradas y ella no me entendía y claro, cómo me iba a entender con el tremendo drama que tenían. Ahí me di cuenta que hay toda una historia por detrás que yo no sabía y por eso no me entendían. (...) Entonces ahí yo no sabía que quizás en su casa tenía miles de problemas y claro, con razón este alumno no me entendía, porque si yo estuviese en sus zapatos, quizás, yo ni siquiera estaría parada aquí>> (Beatriz, profesora colegio Akros).

<<Entonces, muchas veces, se presiona demasiado con el tema intelectual, siendo que hay jóvenes que no tienen la base para aprender sumas o sustantivos o cosas así, porque ni siquiera vienen con desayuno desde la casa o no duermen, por equis o equis problema. La gran mayoría de las veces, “el” problema del chiquillo, es su propia familia y las consecuencias, las vemos nosotros. Desde este punto de vista, yo pienso que este es el espacio donde nosotros debemos luchar contra eso, porque muchas veces, ellos pasan más tiempo acá que en sus casas. Entonces, nosotros tenemos que ser el ejemplo de un apoyo para ellos>> (Víctor, profesor liceo Presidente Balmaceda).

<<Y muchas veces, cuando las entrevistas con los padres, los apoderados del colegio, cuando sus hijos tienen que irse, veo también las falencias, las debilidades de la casa, de la familia... lamentablemente es un círculo muy difícil de romper>> (Adriana, directiva colegio Nuestra Señora de Andacollo).

En síntesis, aquí se detallan los componentes internos y externos que configuran el espacio áulico. En este marco, esta categoría opera de modo congruente con todas las anteriores, en razón que conecta con la dimensión trascendente que atraviesa, de igual manera, tanto a una comprensión respecto de qué se entiende y qué involucra la educación, como a las prácticas de acompañamiento. En este último caso, la trascendencia asoma bajo la figura que el estudiante es un sujeto complejo, pues - por una parte - sus actuaciones no se explican ni se agotan únicamente a partir de su rol en cuanto tal, sino que él es esencialmente una persona y por eso mismo, los vaivenes y las crisis que se produzcan fuera de la estructura escolar, innegablemente terminan por repercutir dentro del aula. En otros términos, dentro de la escuela y la sala de clases, el alumno no puede olvidar o suspender toda su historia y todas sus historias, porque resulta falaz pretender que el rol termine subsumiendo a la persona en su conjunto.

Con el fin de ser buenos acompañantes, los docentes están llamados a cuidar y ser sensibles respecto de sus actuaciones en la habitualidad del aula, pues todo lo que ocurra en ella tiene influencia directa (beneficiosa u obstaculizadora) en la creación de un vínculo de confianza, el cual - como se ha examinado - resulta basal para permitir (o no) que el estudiante pueda narrar aquellas situaciones (internas o externas al centro educativo) que afectan más su ejercicio escolar. En este contexto, la coherencia del profesor entre su práctica y su discurso, como una expresión de su talante formativo, se constituye en un factor de primer orden para presentarse como un sujeto consistente y desde aquí, convertirse en una persona confiable, porque con su proceder cotidiano demuestra que en él no hay fisuras, por las cuales se pueda escapar el contenido de lo conversado, que ciertamente trata de asuntos delicados para el estudiante y por ello mismo, no los comparte con la primera persona a quien encuentre por la calle, sino que lo hace con alguien que está presente cotidianamente en su vida: su profesor.

5.4.5. Características y actitudes personales del profesor que desarrolla el acompañamiento

De la categoría anterior, se desprende que si bien el acompañamiento reclama de mayores y mejores niveles de formación, éste no es una técnica ni una tarea que se desarrolla apresurada. Por el contrario, ella se va preparando día tras día, y unos y otros involucrados, están en permanente atención y tensión observándose mutuamente las actitudes, silencios y posturas, con el fin de ir conociéndose y así (idealmente) acrecentar sus rangos de confianza.

Pese a sonar repetitivo, el carácter esencialmente <<personal>> de esta relación de acompañamiento (que como se ha visto, nace por la iniciativa del profesor) exige el cultivo de disposiciones y particularidades que revelen, como elemento basal, que el docente sea una persona que quiera conocer más integralmente a sus estudiantes y tras ello, se muestre dispuesta a transformarse en un acompañante, durante la etapa escolar de aquéllos, superando por esta vía a quien entiende y reduce el ejercicio pedagógico a un transmisor de contenidos. Este deseo, conectado directamente con la aludida iniciativa, se convierten en componentes insustituibles, dado que en las actuales circunstancias y estructuras educativas, bajo las cuales se ubica el acompañamiento escolar, éste no es una acción que se inserte dentro del campo de lo exigible al profesorado.

Tal como se ha sostenido anteriormente, el acompañamiento supone que el docente quiera conocer a su alumno y esté dispuesto a acompañarlo, convirtiéndose de esta forma en un compañero de camino, con el cual se vaya transitando y tejiendo la trayectoria que cada estudiante, de manera irrepitible, va recorriendo durante la etapa escolar.

<<Para mí, eh, siento que es muy importante en la confianza, la disposición que tú sientes que el profesor va a estar dispuesto, o sea, la disposición que va a tener para escucharte. Eso de verdad, uno lo siente simplemente, o sea, si a él de verdad le va a interesar que tú le contí tus problemas, como tus asuntos en general, porque no siempre van a ser problemas y si él tiene ganas de escucharte o no>> (Paula, alumna colegio Saint George).

<<Yo me acuerdo de una analogía que escuché la otra vez: “uno no puede dar lo que no tiene.” Y es ahí donde uno debe pensar qué clase de profesor quiere ser: puede ser un profesor desde un trato horizontal, una persona cálida, que inspire confianza, que tenga llegada a los alumnos. Al final, una persona que esté ahí para el estudiante>> (Román, profesor colegio Saint George)

<<Creo que la característica más importante, primero, es que esté dispuesto a acompañar>> (Mónica, profesora colegio Akros).

<<Porque uno tiene que entender que está trabajando con adolescentes que están en crecimiento, que no entienden las cosas en el mundo igual que uno, por lo tanto uno no se tiene que molestar con él. Uno no tiene que uno mostrar lo que a mí me pasa, sino que “yo te quiero ayudar a ti”, por lo tanto, yo me voy a entregar a ti como una herramienta para ayudarte. Y para hacer eso, yo necesito entender lo que le está pasando al estudiante, conocerlo. Si yo no lo conozco, no sirve>> (Andrea, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Porque mucho pasa por las características de personalidad de uno, más allá de ser docente. Entonces tiene que ver con (...) querer conocer al otro>> (Karina, profesora colegio York).

<<Todo está en que se nos dé más tiempo y más espacio para hacerlo. Y hacerlo bien. Nosotros estamos dispuestos a hacerlo>> (Víctor, profesor liceo Presidente Balmaceda).

<<Era un chico que uno lo veía, digamos, siempre como solito, y yo de base soy orientadora, entonces empecé a conversar con él: qué te pasa, qué sientes, qué proyectos tienes... era evidente que soñaba con estudiar>> (Patricia, directiva liceo Presidente Balmaceda).

<<(El acompañamiento lo asocio) como dos personas que son de la misma altura, de la misma figura. No otro poderoso, sino un otro que quiere y se hace humilde para acompañar>> (Marisol, directiva colegio Saint George).

<<Y ese cariño obedecía a que ella se acercaba a ellos, le preguntaba cómo estaban, cómo se sentían, si habían o no tomado desayuno, si la mamá había encontrado trabajo. No sé, cualquier cosa. Estaba como al tanto de cada problemática de sus niños y eso hacía que los niños le contestaban, pero además, se sentían escuchados, queridos, como que la profesora realmente se interesaba por ellos. Entonces por ese cariño, ellos trabajaban en la sala. Y a mí me gustó eso>> (Sandra, directiva colegio Instituto S.A.).

- Importancia de la empatía: otro de los códigos que alcanzó, de manera transversal, altos niveles de codificación fue justamente la necesidad que el docente sea una persona empática, es decir, que participe - de manera afectiva - frente a la realidad o problemáticas que afectan a sus estudiantes y desde aquí, que pueda escucharles y orientarles. El gran desafío para esta cualidad, es alcanzar un equilibrio entre diversas aristas: por un lado, el docente no puede ser percibido como un sujeto que se ve sobrepasado ante el caudal de información que va

recibiendo de parte de los alumnos. Por otro, no puede tampoco presentarse como una persona que minimice las noticias y las dificultades, considerándolas como inherentes a los procesos de crecimiento ni menos caer en el extremo, de mostrarse impertérrito frente a aquello que el estudiante le va compartiendo. Igualmente, debe mostrarse prudente al momento de conocer noticias positivas, no cayendo así en actuaciones desorbitadas que puedan ser consideradas como ausencia de autocontrol de sí mismo. Por lo tanto, la empatía que aquí se valora tiene directa relación con la prudencia y la serenidad, como elementos que favorecen la confianza, los cuales indubitablemente se encuentran en las antípodas de la exageración y la imperturbabilidad.

<<Eso mismo, que se pongan en tu lugar. Como que se acuerden que ellos también fueron estudiantes y pasaron por las mismas cosas que nosotros y que en verdad recuerden que ellos también 14 o 15 años y también me hubiese gustado que una persona me hubiera escuchado y hoy que puedo hacerlo, yo me convertiré en esa persona, al final>> (Corina, alumna colegio Saint George).

<<Que sea comprensivo, o sea, que se ponga en mi lugar, porque de repente los profesores a veces no entienden por lo que estamos pasando>> (Macarena, alumna colegio Instituto S.A.).

<<Empatía. En el sentido que sea capaz de ponerse en el lugar del otro. De decir “él está mal, él tiene un problema”, eh, no sé, si le va mal. O sea, más que nada que él pueda darse cuenta que yo también soy una persona. Eso de decir, “ah, yo también pasé por eso.” Como pensar eso. Porque no todos los profes piensan eso y dicen: “ah, yo soy profesor, me creo mejor que ellos y no po, porque el profesor también fue alumno en algún momento de su vida. Entonces por eso creo que la empatía es muy importante>> (Eduardo, alumno colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Yo coincido que tiene que ser empático, pero además de serlo, porque uno tiene que aprender a vivir y sentir cómo están ellos, porque de repente uno se acostumbra a estar en su lugar. Por eso, creo que es importante acordarse y sentir un poco como ellos (...) Yo a la empatía le agregaría la coherencia. Es decir, esto te exijo y eso mismo que te exijo a ti, me lo exijo a mí mismo>> (Montserrat, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Tiene que también ser muy empático, y tiene que saber controlar sus emociones. Porque aquí, a veces, vemos a profesores muy descontrolados o tiene un mal día y se descargan con los estudiantes>> (Claudia, profesora liceo Presidente Balmaceda).

<<Una, es la empatía para entender lo importante que puede ser para ese estudiante, en su momento de la vida, el problema que para uno, desde la perspectiva de adulto, no es relevante. (...) Yo creo que es el desarrollo constante de la empatía. O sea, ser capaz de entender por qué para él es importante>> (Marisol, directiva colegio Saint George).

<<Yo creo que primero, porque nadie pueda dar lo que no tiene, por lo tanto lo primero es trabajar las habilidades blandas con los profes, o sea todo lo que tiene que ver con la empatía, con lo que tiene que ver con la escucha>> (Sandra, directiva colegio Instituto S.A.).

<<Ser empático. Porque la empatía es primordial, en el sentido de ser capaz de identificar lo que está viviendo el alumno sin ser un poco ególatra o autorreferente, pero al mismo tiempo, lograr entender lo que está viviendo ese alumno, dentro de sus necesidades>> (Carolina, directiva, colegio York).

<<(Debe) ser una persona profundamente empática, o sea, que pueda ponerse “en los zapatos de sus alumnos”>> (Patricia, directiva liceo Presidente Balmaceda).

- Importancia de escuchar: si la tarea del acompañamiento apunta básicamente en conocer al estudiante, el medio principal por excelencia para hacerlo es escuchar lo que él desee narrar. En este marco, una de las actitudes esenciales del docente que emprende una labor de acompañante es precisamente cultivar un sentido genuino como escuchante, es decir, estar muy atento y concentrado frente al relato de vida que se le está compartiendo. De esta forma, no hay opiniones disímiles en torno a la relevancia que adquiere la disposición a la escucha de parte de un docente dentro de los procesos de acompañamiento. Incluso uno de los profesores participantes, plantea con tal radicalidad la escucha por parte del profesor, que manifiesta que en ella se juega la propia vocación de maestros.

<<Pa mí, pa lograr confianza lo más importante es que te escuchen primero>> (Sofía, alumna colegio Saint George).

<<Los profesores siempre me acompañan, me escuchan si tengo dudas de la materia y también me escuchan y puedo acercarme a ellos, cuando tengo un tema más personal, que no es sólo con la clase>> (Caroll, alumna colegio Akros).

<<Tiene que escucharme, tiene que ponerme atención. Por eso yo creo, pa mí es súper importante, que me mire a los ojos y así yo sé que me está tomando en serio>> (Ulises, alumno colegio Instituto S.A.).

<<Claro, porque el acompañamiento escolar, para mí, es estar pendiente del alumno, o sea, escucharlo no sólo desde la parte académica>> (Luz María, profesora colegio Instituto S.A.).

<<O sea, cuando el alumno se te acerca a ti, es porque confía que tú le vas a escuchar>> (Margarita, profesora colegio Saint George).

<<También la capacidad de escuchar, pero escuchar en serio, la escucha activa>> (Dominga, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Ellos saben que la dirección del colegio y los profesores también, son personas que los van a escuchar y van a estar ahí>> (Carolina, directiva colegio York).

<<Creo que cuando conversamos y escuchamos a un estudiante, ahí se está jugando nuestra vocación de profesores. O sea, profesores que no sólo enseñan materias, sino además, forman a sus estudiantes para la vida>> (Claudia, profesora liceo Presidente Balmaceda).

<<También, debe ser un muy buen escuchador, y al escuchar, tener la capacidad de "poder leer" efectivamente, lo que está diciendo el estudiante>> (Claudio, directivo colegio Confederación Suiza).

- Importancia del respeto entre profesores y estudiantes: una de las características principales de la relación entre docentes y discentes, está dada por el factor del respeto, el cual se evidencia y tiene variadas repercusiones y connotaciones. En este plano, uno de los principales temores, especialmente entre los estudiantes, dice relación con la posibilidad que el profesor indague y presione al estudiante, para que éste pueda contar más de lo que desea, vulnerando así el legítimo derecho a preservar su intimidad. Este respeto, incluso, es considerado como una señal de profesionalismo del docente y va en directa conexión con la posibilidad de forjar un vínculo de confianza, porque sobrepasar esta delgada línea significa en los hechos invadir al propio estudiante y de paso desvirtuar el sentido profundo del acompañamiento, dado que el foco se pondría en conocer el contenido de la conversación, en circunstancias que éste es un medio para saber acerca del alumno. Por lo tanto, la trasgresión del ámbito personal significa confundir medios y fines y además de herir severamente tanto la confianza como la misma relación personal entre profesor y estudiante.

<<O sea, (el profesor tiene que ser) alguien cercano, pero que no deje de ser profesor, que no se olvide de su profesión>> (Juan Manuel, alumno colegio Saint George).

<<También quiero decir que esta preocupación de los profes no es invasiva en la forma en la que lo hacen. Es como bien amena, muy, a ver cómo decirlo, profesionalmente. Sí, esa es la palabra. Son muy profesionales>> (Caroll, alumna colegio Akros).

<<Sí, yo también creo que importa el interés de los profes por generar un lazo. Y también el interés de uno, porque si uno no quiere, uno le dice al profe: "sabe que profe, no quiero hablar de esto, esto es una cosa personal y listo.">> (Soledad, alumna colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Por ejemplo, mi profesor que le decimos las cosas y después como que...cree que es nuestro amigo y se pone como al mismo nivel de nosotros. Y eso como como no nos gusta a nosotros, porque se supone que también, tiene que existir el respeto con el profesor y él nos hace bromas y a él no le gusta tampoco que le hagan bromas después. Y se enoja (Beirut, alumna liceo Presidente Balmaceda).

<<Y además, los profesores de asignatura, siempre están preguntándoles a los profesores jefes, porque además hay una cuestión de cuidado de no invadir al alumno, porque si todos le preguntamos al alumno qué le pasa, él o ella se sentirán agobiados>> (Mónica, profesora colegio Akros).

<<Yo creo que necesitamos darle estrategias al profesor de cómo hablar con ellos, de cómo entrevistarlos, sin ser invasivos, cómo preguntarle las cosas>> (Ricardo, profesor colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Creo que también debe ser una persona muy respetuosa, porque al ser una cuestión de sensibilidad humana, hay límites, hay cosas que los alumnos no le contarán al profesor y en ese sentido, el docente, como profesional que es, tiene que saber que sólo puede llegar hasta ahí no más, hasta donde el alumno se lo permita>> (Patricia, directiva liceo Presidente Balmaceda).

- Importancia de la cercanía: todos estos elementos apuntan a demostrar no sólo que el profesor está interesado en conocer a su estudiante, sino además, que el docente no es una figura inalcanzable que como tal, se sitúa en un lugar elevado y distante frente al estudiante, haciendo de este modo, virtualmente imposible cualquier posibilidad de relación próxima. Muy por el contrario, este interés y consecuentemente, la cercanía, son condiciones de posibilidad para la generación del vínculo de confianza, lo cual es altamente valorado por los estamentos que participaron de esta investigación, especialmente por los estudiantes. Prueba de ello es que del total este código tiene 15 densidades y 10, corresponden a los relatos de los discentes.

Ahora, en directa conexión con el punto anterior relativo al respeto por el entorno más privado del estudiante, si bien los alumnos demandan cercanía, ello no puede significar en modo alguno que el docente olvide su condición de profesor y junto a ello, que él es el adulto de la relación. En otros términos, el hecho que el profesor se muestre como alguien cercano, tiene como propósito el establecimiento de una relación más horizontal, la cual indudablemente favorece el acompañamiento. Mas docentes y discentes no son pares, pues se encuentran en rangos diferentes en variados temas y por ello mismo, resulta altamente perjudicial cuando se asiste a una confusión por ejemplo en el terreno de las responsabilidades o cuando el trato se convierte en fuente de enredos y malestar en el estudiante, el cual es el fin de todo el actuar pedagógico.

<<Para mí, un profesor que me acompañe en el año, es como que yo necesite algo y pueda contar con él y que esté a la par mía. Como que esté dando los pasos cómo que yo estoy dando con él al lado, ¿cachai? Como que me apoye. Por ejemplo, me pasó con una profesora de asignatura del año pasado que me había ido mal en una prueba y me dijo yo te ayudo, yo te puedo dar clases particulares si las necesitai, y nos quedamos después de clase. Como que esas cosas, pa mí me dicen que es un profesor que me acompaña. Como que te apoye cuando lo necesité y va a la par tuya. Por eso el profe tiene que dejar de verse como una autoridad, (y más bien) debería verse como alguien a quien tu podai llegar y contarle tus cosas>> (Sofía, alumna colegio Saint George).

<<Pa mí, como que se ha ido perdiendo un poco, esta como, humanidad dentro de la sala, de repente con los profes. Pero ahí, igual el tema es delicado (...) Entonces tiene que haber un equilibrio: que no se dé espacio pa confusiones y también, ser cercano al estudiante>> (Aracely, alumna colegio Akros).

<<También que no se olvide que en la sala no vamos a ser amigos. Somos siempre profesores y alumnos, aunque cercanos, es cierto, pero somos profesores y alumnos siempre>> (Ivania, alumna liceo Presidente Balmaceda).

<<Yo le pediría que fuera cercano. Que no fuera tan frío>> (Fabián, alumno colegio York).

<<Y acá hay una relación profesor-alumno que no existe y que yo no he visto en ninguna parte. Primero acá existe, no tanto una verticalidad tan grande en la relación>> (Gerardo, profesor colegio York),

<<Ahí te das cuenta del vínculo que tienes que crear, de esta figura que se presenta horizontalmente frente a los chiquillos. Yo no saco nada con ser un profesor que llega

desde la autoridad, estableciendo las diferencias más radicales>> (Aníbal, profesor colegio Saint George).

<<Yo creo que eso es lo primordial. Porque si uno hace este trabajo con poca cercanía con los chiquillos, igual es poco lo que uno va a obtener también de ellos, porque ellos aquí como que ya tienen todo perdido>> (Héctor, profesor colegio Instituto S.A.).

<<Lo otro que me también ha pasado aquí en el colegio, en otros años, es que yo soy súper cercana a los alumnos en el sentido de que si no creamos esta confianza o lazo, los alumnos no van a sentir confianza como pa contar cualquier cosa (...) (y) gracias a esta cercanía yo logro indagar más en los alumnos, descubrir más cosas en ellos y poder ayudarlos desde otro punto de vista>> (Andrea, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo).

Este análisis sería parcial si no se incluyera y profundizara una mención al tema de la confianza, el cual ha sido citado en varias oportunidades en este estudio. Si bien de manera aislada sus densificaciones son menguadas en comparación al resto, es posible constatar 17 códigos referidos a ella, las cuales dan cuenta de distintas funciones que se le atribuyen y consiguientemente, una diversidad de conceptos asociados a su alrededor.

Del total de alusiones, un código tiene una densificación de cinco. Tal código apunta a resaltar que la confianza de los alumnos se ve resentida cuando el docente divulga parcial o totalmente aspectos de la conversación sostenida, deteriorando así la relación entre ambos y generando no sólo dudas (por tanto desconfianza) y distancia hacia él, sino además, repercutiendo muy negativamente en la vivencia de la trayectoria escolar. Ello no pudiera ser de otra manera, en virtud que si se hiere el vínculo de la confianza, resulta muy complejo efectuar un proceso de acompañamiento que sea significativo y útil para el alumno.

A la luz de lo anterior, es menester reconocer la dimensión procesual que adquiere la confianza, aplicada al acompañamiento, pues ella tiene nace es el fruto de la relación personal que se engendra entre los actuantes; se desarrolla y robustece, a partir de las interacciones, intervenciones y encuentros entre docente y discente y también puede verse debilitada e incluso fenecida, si ella es violentada. Uno de los caminos para vulnerarla, es precisamente que el profesor no responda a esa confianza depositada y revele lo narrado. En otros términos, la confianza no sólo abarca las dimensiones *anterior* y *durante*, sino también la *posterior*, dado que implica una actitud de escucha atenta, junto a la posibilidad de ofrecer algún consejo, si ello es requerido en el transcurso del diálogo, como asimismo, la reserva exigida. Ahora, este sigilo no puede identificarse con confidencialidad, porque hay materias que precisan ser puestas a

disposición del cuerpo directivo y del resto los maestros en instancias formales para hacerlo. Empero, si no se está frente a esa situación, el maestro está llamado a crecer en prudencia y cautela, pues cualquier quebrantamiento a esa confianza, podría ser irreparable e irrecuperable.

<<Si el profesor no muestra esa confianza y el profesor es realmente capaz de, no sé, quedarse callado en ese sentido, genial. Porque nosotros tuvimos un profesor, que fue hace como 3 años atrás, que era de matemáticas, que era bueno pa la talla y toda la cuestión, pero uno entraba en confianza con él y él era como súper hablador y después andaba contando las cosas y lo decía como de talla. Pero tampoco es la idea que el profesor ande como divulgando información de un alumno que le confidenció su privacidad. Si bien no fueron cosas graves, él andaba divulgando y eso a mí me molestó (...).yo me di cuenta que en ese profesor no podía confiar. Entonces él tenía como la disposición de escucharte, pero, también estaba divulgando información que no debía>> (Soledad, alumna colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<También quiero decir, que no hable de nosotros, de lo que nosotros le contamos, porque, a mi modo de pensar, es feo que lo cuente a espaldas nuestras>> (Fernando, alumno liceo Presidente Balmaceda).

<<Alguien que sea cien por ciento confiable. O sea, que no ande diciendo las cosas a las demás personas, porque igual hay profesores que cuenten lo que uno les dice. Eso es muy desagradable>> (Reinaldo, alumno colegio Confederación Suiza).

En síntesis, la tarea del acompañamiento exige del profesor el cultivo de una serie de cualidades y características personales, las cuales se inscriben de modo coherente con todo lo expresado, puesto que este acompañamiento escolar no es una labor que se restrinja al ámbito puramente técnico, aunque si bien requiere formación, éste demanda particularidades que se imbrican con el campo de la humano. En este sentido, se está frente a una estrategia pedagógica (aunque ella no se pueda argumentar en propiedad, tal como se ha afirmado anteriormente) plenamente subjetiva, conectando así con una comprensión sobre la educación, al entenderla como una acción esencialmente humana.

Ahora, cada una de estas características descritas apunta a crear una relación personal que a su vez genere un vínculo de confianza, la cual como se ha presentado, participa de una propiedad que la asocia con el acompañamiento, cual es, la diversidad de funciones que le asignan tanto estudiantes, como docentes y directivos. Tal confianza se alza como un requisito indispensable para que el estudiante <<se atreva>> a narrarle al docente su historia de vida con

el objetivo que éste pueda conocer a aquél y así identificar posibles óbices y promotores que interfieran y favorezcan, respectivamente, sus procesos de aprendizaje.

Evidentemente, constituye un enorme desafío para las comunidades educativas y sobre todo para los profesores el cuidado y la sensibilidad que pide se debe tener en torno a la confianza y particularmente, con uno de los resultados que arroja la conversación: el contenido de ella. En este plano, es menester establecer miradas agudas respecto de qué es lo más conveniente para el estudiante, en función de la situación por la cual está atravesando. Igualmente, el profesor debe ser extremadamente cuidadoso en orden a no compartir indebidamente y fuera de todo profesionalismo, los asuntos que - de modo literal - le han sido confiados. Como se ha registrado, los estudiantes son particularmente estrictos en este campo. Por tanto, es un reto cotidiano para el profesor cuidar esa confianza como un bien muy valioso, con el fin que ella puede seguir creciendo y fortaleciéndose, empero teniendo siempre en vista, su carácter intrínsecamente frágil y por ello mismo, susceptible de ser quebrada.

5.4.6. En el acompañamiento el profesor asume roles distintos a su tarea pedagógica

Basados en la trascendencia ya delineada, la actividad que desarrolla el docente no queda limitada a enseñar materias de índole intelectual, antes bien, los estudiantes le atribuyen al profesor una serie de roles distintos a su tarea pedagógica. Resulta interesante observar, asimismo, que los maestros asumen esos roles insertándolos como figuras propias dentro de las lógicas de los procesos de acompañamiento, las cuales son un efectivo compendio de todas las características precedentemente mencionadas, conjugando factores que suponen la relación personal, confianza, interés por conocer al estudiante, guiarlo en medio de las dudas y las crisis asociadas al crecimiento y la maduración y los consejos que le ayuden a adoptar las mejores decisiones dentro de su paulatino crecimiento en términos de libertad y autonomía.

Sobre este último punto conviene detenerse, puesto que es coherente con lo afirmado en torno al respeto por el ámbito íntimo personal del estudiante, pues en las coordenadas en las que se desenvuelve el acompañamiento, el profesor ofrece un punto de vista, un consejo o una orientación, pero de ningún modo determina qué decisión o cuál proceder es el que debe escoger el alumno. Operar de manera opuesta es violentar e infantilizar al estudiante, puesto que permanentemente se le indicará qué debe (y no) hacer y por ese camino, no se avanza ni se progresa en libertad ni autonomía, y por lo tanto, se corrompe uno de los fines esenciales a los cuales aspira el acompañamiento escolar.

Del total de códigos que refieren a estos papeles del docente, el que más importante (dada su alta densificación) fue el de guía y consejero. Mucho más atrás, aparecen orientador y confidente. No obstante, no se está frente a conceptos totalmente diferentes, sino que ellos comparten una raíz y un propósito común, cual es, encaminar al estudiante en su trayectoria escolar, preparándolo y formándolo para enfrentar los desafíos que se derivan de su crecimiento hacia la etapa de la adultez.

<<En ese sentido, igual me ayuda cuando la profesora me aconseja. Eso porque como los profesores son mayores, ellos siempre puedan dar muchas enseñanzas de vida o consejos, no sé y cosas y comentarios en los que nos podamos guiar>> (Caroll, alumna colegio Akros).

<<Muchas veces yo me siento sola, porque mis papás no tienen mucho tiempo para mí, porque somos cinco hermanos y yo soy la mayor, entonces mis papás no se preocupan mucho por mí, porque ellos me dicen que yo ya sé lo que debo hacer. Y yo muchas veces, no sé lo que tengo que hacer. Y ahí los profesores son importantes, porque ellos siempre me apoyan, me escuchan, no sé, me prestan atención y aconsejan. Y esos consejos yo los pongo en práctica, aunque no siempre, a veces no más>> (Fernanda, alumna colegio Instituto S.A).

<<Siempre hemos tenido la figura de un profesor que fue el que nos empezó a enseñar todo lo que actualmente sabemos, y nos fue guiando por el camino para construir gran parte de lo que somos actualmente como personas>> (Catalina, alumna colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Los profesores nos forman en valores, enseñanzas, nos dan como un tipo de guía, para ser alguien en la vida>> (Pablo, alumno colegio York).

<<...Se recordaban (...) cuando yo les di algún consejo o de situaciones u otras conversaciones que se dieron en otro ámbito y que ellos (se) sintieron efectivamente cuidados, en esas situaciones que no tienen nada que ver con las notas, sino que donde uno, a veces, se ve metido en un hoyo y siente que no hay salida para ningún lado y el conversar y escuchar el consejo de otra persona te abre el panorama, te da un poco de luz>> (Mónica, profesora colegio Akros).

<<Es muy importante, porque es un conjunto o sea, nosotros somos el 50% de la formación de nuestros niños y por eso tenemos un rol importante. Sin nosotros, ellos no tienen un guía>> (Helia, profesora colegio Instituto S.A.).

<<Para mí el problema está porque uno quisiera de repente...no sé, yo tengo jefatura de curso, este es mi séptimo año con jefatura con diferentes cursos, y se han presentado varios inconvenientes con los niños, entre ellos mismos, personales, familiares, y de repente a uno le nace el espíritu de guía>> (Andrea, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Francamente, no creo que remitirse a la enseñanza en este caso de la asignatura que yo enseño, es una parte mínima de lo que uno puede hacer. Francamente, la labor de guía (...) - en mayor o menor medida - los profesores lo cumplen>> (Gerardo, profesor colegio York).

<<Pero hoy los jóvenes tienen menos fe en los adultos, entonces yo creo que los profesores están llamados a convertirse en estos orientadores, en estos guías, es mucho más relevante para que ellos vuelvan a recuperar esa fe y esa confianza en que el adulto les está entregando herramientas, no que les está definiendo la vida, sino que les está entregando herramientas para que ellos vayan definiendo su futuro>> (Adriana, directiva colegio Nuestra Señora de Andacollo).

En síntesis, el papel de guía y consejero (y los otros dos referidos) que emanan del acompañamiento, exigen por una parte, el conocimiento del docente de sí mismo, pues sólo quien conoce a sí mismo con sus dolores y alegrías, con sus defectos y virtudes, en suma, quien se ha conciliado y reconciliado con su propia historia vital, puede escuchar la historia vital de las otredades, junto a sus penas y regocijos, precisamente porque sabrá cómo hacerlo y no se agobiará ante las crisis, sino que encontrará en éstas oportunidades de crecimiento. Por otra, germina con toda su fuerza la relevancia del testimonio cotidiano que preste el docente a sus estudiantes, pues un buen guía y consejero, reconoce su humildad al asumir que no tiene todas las respuestas, que es una persona en constante aprendizaje y por ello mismo, no caben en él actitudes de soberbia o autosuficiencia.

Por el contrario, el buen consejero ha ido aprendiendo a serlo durante su vida, porque ha dejado que otros le aconsejen. De igual manera, el profesor - como compañero de camino - transita y acompaña a sus estudiantes, porque él mismo se ha dejado acompañar por otros y sabe experiencialmente de qué se trata el proceso, porque al final del día, nadie da lo que no tiene y por lo tanto, quien peregrina vitalmente en solitario, no podrá decirles a los demás todo lo que encierra el hecho de dejarse acompañar, no por mala voluntad u otra intención, sino que simplemente, porque no sabrá cómo hacerlo, no tendrá las palabras para explicarlo, pues de esa fuente no ha bebido.

5.4.7. La figura del profesor pastor es asociada a conceptos vinculados con la fe y la religión

Todas las categorías anteriores y los códigos que las conforman, bosquejan y exponen globalmente los elementos que caracterizan y concurren tanto para el acompañamiento escolar propiamente tal, como para el profesor que lo realiza. Estas dos últimas categorías se concentran en la examinación de la figura sobre la cual se aboca la presente tesis doctoral: la categoría pedagógica del profesor pastor.

Aludiendo específicamente a esta categoría, conviene consignar que los estudiantes, docentes y directivos participantes, anclan de manera mayoritaria, la imagen del <<pastor>> con términos que están concatenados con la fe y la religión. Claramente, esto complejiza y dificulta la presentación misma del vocablo en cuestión a los centros educativos que no se guían por criterios de índole religioso, pues su simple exposición podría provocar un cuestionamiento, un rechazo o derechamente una distancia que pudiera tornarse insalvable por parte de tales establecimientos, especialmente a nivel del profesorado. Consecuentemente, lo anterior se constituye en un serio obstáculo para la incorporación y apropiación no sólo de esta figura, sino especialmente, de la perspectiva peculiar que ofrece esta propuesta educativa - referida al ejercicio de las prácticas docentes - y que se encarna en el concepto <<pastor>>.

<<La asocio con la figura de Jesús, como el pastor, de Dios como el pastor, que es como este Padre que tiene a su rebaño de ovejas>> (Paula, alumna colegio Saint George).

<<En lo primero que pienso es en Jesús, en la religión... incluso en la Iglesia>> (Aracely, alumna colegio Akros).

<<Yo la asocio con la religión, con la clase de religión>> (Daniel, alumno colegio York).

<<(La asocio) con la religión, con la Iglesia>> (Constanza, alumna colegio Confederación Suiza).

<<Yo no lo puedo desvincular de la Iglesia y todo lo que ella significa: dogmas, normas. Para mí hablar de pastor, es difícil, porque tiene muchas cargas de ritual religioso>> (Teresa, profesora liceo Presidente Balmaceda).

<<Yo lo asocié justamente a Jesús>> (Andrea, profesora colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<(La asocio con) un profesor que se inspira en la imagen de Jesús>> (Andrés, profesor colegio Saint George).

<<Yo lo asocio con los colegios católicos, o sea, fundamentalmente con colegios con una orientación religiosa, digamos. Al menos esa es la connotación que se la da ahí. No sé si eso será así. Se da en ese contexto religioso, como un guía espiritual, digamos>>
(Gerardo, profesor colegio York).

<<(La asocio) con la imagen de Jesús (...) o sea, me cuesta separarlo del factor religioso. Pero para mí, el pastor por excelencia, es Jesús>> (Adriana, directiva colegio Nuestra Señora de Andacollo).

5.4.8. Características fundamentales atribuidas al profesor pastor

Teniendo como telón de fondo la descripción precedente, se podría sostener que el concepto <<pastor>> es una moneda de dos caras, donde ambas fases se encuentran en un estado de contradicción mutua: en una, la figura pedagógica del <<pastor>> por el hecho de portar esta connotación religiosa, pudiera ello significarle alguna suerte de prejuicio y en consecuencia, transformarse y ser considerada una figura útil, atractiva y pertinente únicamente para aquellos centros adscritos a una confesión de fe. Empero, en la otra, las imágenes y los términos asociados al término <<pastor>>, tienen connotaciones y valoraciones sumamente positivas, de parte de la totalidad de los estamentos participantes, en la medida que éste se conecta con un profesor comprometido y protector de sus estudiantes, resaltando de este modo, tanto en lo relativo al compromiso del docente con sus discentes y con su propia autocomprensión respecto de qué implica *ser* profesor, como apoyo de sus alumnos, especialmente en los momentos y situaciones de dificultad que éstos experimenten, coincidiendo con lo afirmado en las categorías explicadas anteriormente. Ambas propiedades permiten postular que el vocablo <<pastor>>, representa acabadamente - en términos conceptuales y figurativos - qué significa la tarea del acompañamiento escolar. Este rasgo adquiere una enorme relevancia, considerando los importantes grados de ignorancia en la cual se ve sumido el acompañamiento, el cual se encuentra atravesado por la falta de formación inicial y permanente y frente a ese vacío, se ve regido por las intuiciones personales del maestro.

Dicho de otra modo: el concepto <<pastor>> cobija en torno a sí - de manera natural - las características, actitudes fortalezas y desafíos imbricados en este acompañamiento, facilitando de este modo, su comprensión, incorporación y aplicación a la praxis que desarrollan los docentes, dentro de la habitualidad del aula y de la escuela, como queda de manifiesto en los relatos de los participantes.

<<Yo creo que (...) es como el que se está constantemente informando sobre tu situación, tanto económica, académica, familiar (...) Como el profe que está pendiente de ti así como en el círculo del colegio, como de la familia y es pastor, porque se me ocurre, que está pendiente de todos>> (Soledad, alumna colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Como que un profesor pastor es un profe que se encarga de cuidar a todos sus alumnos constantemente. O sea si hay una que se le escape un poco, la va a ir a buscar, no la va a dejar tirada>> (Mario, alumno colegio Akros).

<<Yo lo asocio con la forma de tratar a los alumnos, la forma de hablar, en los hechos, en el sentido que anda atento>> (Macarena, alumna colegio Instituto S.A.).

<<La asocio con alguien que te ayuda a buscar y encontrar el camino de alguna forma, a pesar de todos los problemas que tú tengas. Si tu tení un problema, él te va a guiar y te va a cuidar>> (Connie, alumna colegio York).

<<Pienso que es como alguien que acompaña, que está cerca y cuida, que se encarga que sus alumnos tengan buenos resultados y les vaya bien>> (Luis, alumno colegio Confederación Suiza).

<<Este profesor pastor es este profesor que anda con su palito y protege a las ovejas, las anda formando>> (Andrés, profesor colegio Saint George).

<<Con la idea que es un pastor que está comprometido con sus ovejas y las cuida. Por ese lado me voy yo>> (Carolina, profesora colegio Akros).

<<Entiendo que el concepto se refiere a este docente que entrega apoyo... que básicamente es esto: que se encarga de acompañar al estudiante. Que toma ese rol del acompañamiento escolar, refiriéndose al pastor en un sentido más transversal (...) Un profesor que no sólo atiende a los contenidos, sino que acompaña, en el día a día, al estudiante completo>> (Felipe, profesor colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Más que conocerla, esta figura la asocio con la idea de un pastor que cuida a sus ovejas. Esto es lo que se me asemeja: al pastor que está preocupado de las ovejas. Se me viene también esto de que cuando una oveja se te descarría y tú dejas a las 99 y la vas a buscar. Eso. Esa es como la figura que tengo. Me recuerdo que cuando fui profesora jefe, para mí eran importante todos, todos, no solamente uno>> (Sandra, directiva colegio Instituto S.A.).

<<Yo creo que siempre donde me ha tocado trabajar, con esa mentalidad que enseñar no es sólo enseñar matemáticas, eh, sino que el verdadero profesor, es el que está ahí

acompañando, jugándosela por sus alumnos>> (Adriana, directiva colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Un profesor pastor, es creo yo, un profesor que se preocupa y cuida a los alumnos; un profesor, una especie de guía espiritual, un profesor si yo tengo que dar características de qué me imagino, comprometido con sus estudiantes, los conoce, en sus fortalezas y en sus debilidades, y los apoya, obviamente, especialmente a aquellos que están con más dificultades. Esa sería como la figura que tengo en mi cabeza>> (Patricia, directiva liceo Presidente Balmaceda).

<<Con la idea de un pastor, lo primero que pienso es asociarlo con un pastoreo de ovejas. Por tanto, será un profesor que permanentemente está guiando y acompañando a sus ovejas, a sus alumnos, por decirlo de alguna manera>> (Claudio, directivo colegio Confederación Suiza).

Estas apreciaciones positivas ligadas al concepto <<pastor>>, colaboran eficazmente en el proceso de introducir una nueva figura pedagógica y de la mano con ella, un nuevo punto de vista acerca de la comprensión en torno a la idea de educación formal que en tanto tal, se imparte en las aulas chilenas. En este plano, en una cuestión lógica, es menester reconocer que los índices de desconocimiento del término en cuestión son elevados, excediendo en casi cuatro veces, a quienes sostienen que sí han oído hablar acerca de la categoría <<profesor pastor>>.

- Referido al conocimiento del término <<profesor pastor>>:

<<Sí, aquí en el colegio se nos habla y hemos trabajado harto sobre los profesores pastores>> (Andrés, profesor colegio Saint George).

<<A coro: sí... Aquí en el colegio, se nos dice que de acuerdo a la espiritualidad de la Congregación, tenemos que ser profesores pastores para los alumnos>> (profesores colegio Nuestra Señora de Andacollo).

<<Sí, yo lo había escuchado en reuniones donde estuve con colegas de colegios católicos>> (Gerardo, profesor colegio York).

En un dato que viene a corroborar lo planteado, esto es, la unión entre la categoría <<profesor pastor>> con los factores religiosos, nótese que los profesores que señalan conocer el concepto, se desempeñan laboralmente en escuelas católicas. En tanto, el último docente, su cercanía con la figura, procede de los diálogos y las conversaciones con sus pares, quienes igualmente trabajan en colegios confesionales.

Referido al desconocimiento del término <<profesor pastor>>:

<<Hasta hoy día no la había escuchado>> (Sofía, alumna colegio Saint George)>>.

<<Yo no la he escuchado nunca>> (Daniel, alumno colegio York).

<<Lo asocio con la figura del guía espiritual. Me da la impresión que esa es una buena figura asociativa, pero el término no lo había escuchado nunca>> (Javier, directivo colegio York).

<<No, definitivamente, no la conozco>> (Carolina, directiva colegio York).

<<No. Rotundamente, no la conozco>> (Claudio, directivo colegio Confederación Suiza).

En síntesis, como ocurre con toda propuesta novedosa, hay elementos y particularidades que favorecen su comprensión y otros que hacen la tarea un poco más compleja. Estas son las caras de una misma moneda. Evidentemente, constituye un gran desafío, argumentar y explicar que la categoría pedagógica del <<profesor pastor>> constituye una invitación extendida a las diferentes comunidades educativas, sean ellas confesionales o no, en virtud que el foco en las actuaciones que despliega el profesor pastor, verificadas en sus prácticas docentes cotidianas, se encuentra en el acompañamiento escolar, con el objetivo de avanzar - y desde aquí *trascender* - hacia una educación más integral, donde el aprendizaje de conocimientos intelectuales no implique ni el sacrificio ni el olvido de otras áreas, que también son esenciales en la formación de los estudiantes, en tanto personas que se encuentran en plenos procesos de crecimiento y madurez.

Igualmente, se postula que la categoría del <<profesor pastor>>, al insertarse dentro de un marco crítico, porta un grado de atracción, en la medida que fomenta la discusión y la autorreflexión, al interior de las comunidades educativas, respecto de las propias prácticas docentes, como asimismo qué más y qué mejores respuestas educativas se pueden construir, frente a las necesidades e inquietudes de los estudiantes, quienes irredargüiblemente, constituyen el núcleo y el sentido de todos los fines y el quehacer de la escuela, con todo lo que esto implica.

Lo anterior, no es una cuestión menor, en virtud que como se ha aseverado a lo largo de este escrito, se está frente a una nueva figura pedagógica que desafía y polemiza con las actuales lógicas y modelos educativos imperantes, dominadas y restringidas a la revisión de contenidos y consiguientemente, obcecadas por la obtención de puntajes y resultados numéricos, los cuales si bien son un indicador, no pueden convertirse en la única tabla de

medición para determinar de cuán alta o baja calidad son los procesos educativos a los cuales se ven sometidos y presionados, casi la totalidad de los estudiantes chilenos. Por lo tanto - considerando este último aspecto - el término <<pastor>> allana la disposición de las comunidades en general y de los profesores en particular, para acoger y revisar la propuesta pedagógica contenida en la categoría del <<profesor pastor>>.

Conclusiones generales, implicancias educativas, líneas prospectivas y limitaciones del trabajo de campo

Sobre la base de lo expuesto a lo largo de esta tesis doctoral - cumpliendo los objetivos del trabajo de campo 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 educativo a los escolares y no obstante, presentan sus propias particularidades y distinciones, las cuales provienen por los énfasis que se dan entre una y otra.

Tal como se ha subrayado en este trabajo, el profesor pastor, pretende dar un paso más y *conocer* a su estudiante, a través su condición de *escuchante* (o lo que es igual, *obediente*) 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 *compañero de camino*, escuchando y atendíéndole, 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 entre los actores de la relación educativa, con el fin que cada discente “escriba” y vaya tejiendo su propia e irrepetible <<trayectoria escolar>>, en tanto protagonista de ella.

El maestro tutor, por su parte, si bien desarrolla procesos de acompañamiento educativo y una acción intencionada por establecer una relación de mayor cercanía con los educandos, todavía está muy circunscrito al espacio académico, concretamente, entregando 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 tanto sobre el pasado, como por el momento actual y ciertamente respecto de los proyectos de futuro del estudiante (en resumen, la historia de vida) no está presente en su actuar ni en sus estrategias.

El docente mentor, en tanto, comparte la tarea del acompañamiento educativo, aunque su esfera de acción es distinta en comparación con las otras dos categorías, pues apunta 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.

Enfocados en el concepto del profesor pastor - propiamente tal - éste nace ante el convencimiento que, por demasiado tiempo, ha dominado en los modelos pedagógicos la consideración que los alumnos son simples maceteros vacíos, que heredan contenidos producidos por otros, recibidos de manera uniforme, independiente de los contextos y de las situaciones y hechos particulares que van marcando y conformando sus existencias, como si fuera posible considerar, como estancos separados y paralelos - que como tales no tienen puntos de encuentro - lo que ocurre en la vida ordinaria del estudiante y lo que sucede durante su tiempo en la escuela. Frente a ello, esta figura pedagógica, pretende reunir aquello que equivocadamente ha sido separado, acogiendo y concibiendo al discente desde otro punto de partida, y de este modo, pensando y postulando otro modo de concebir la educación y consiguientemente, otra manera de ejercer las prácticas pedagógicas docentes, avanzando así hacia un estilo educativo más atento y centrado en la persona y su realidad contextual innegable.

Guiados en estos anhelos, la proposición que se ofrece en estas líneas, apunta a reflexionar críticamente sobre las prácticas pedagógicas, es decir repensarlas y reevaluarlas, con el propósito que ellas logren dar respuestas concretas y adecuadas a las necesidades de los alumnos y alumnas, quienes al fin y al cabo constituyen el centro y la razón de existencia de todo el entramado escolar. En otros términos, esta tesis doctoral persigue relevar la temática del acompañamiento, por la variedad de efectos y conexiones que tiene sobre la trayectoria escolar de los estudiantes, y desde aquí, ofrecer una categoría pedagógica que asuma tal acompañamiento, con todas las posibilidades y desafíos que esto supone.

La figura del profesor pastor que se expone en el presente trabajo, intenta - también - dar una respuesta pedagógica, frente a una tensión que recorre a los sistemas educativos, y se plasma en los centros, 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, al desaliento que afecta a muchos maestros en el ejercicio de su actuar docente.

En el caso específico del modelo educativo chileno, la categoría del maestro pastor, (y su decidido énfasis en la promoción de procesos de personalización) abre 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 equidad y consiguientemente, la igualdad de oportunidades. Empero - como se demuestra en el capítulo respectivo del presente trabajo - 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 adición a lo anterior, esta propuesta pedagógica puede ser considerada como una <<punta de lanza>> para polemizar y combatir a la aludida homogeneización, en la medida que la relación personal y de creciente confianza que el docente aspira a construir con los discentes, precisamente basados en este carácter personal, contiene un sentido inigualable. Por lo tanto, la perspectiva educativa que encierra el concepto <<profesor pastor>>, si bien de ninguna manera puede solucionar los males referidos a la uniformidad que domina el modelo educativo en Chile (y en buena parte del orbe), sí puede contribuir desde y con su actuar - plasmados en las prácticas pedagógicas que desarrollen los propios maestros dentro de la habitualidad del aula - a dar pasos más firmes y decididos hacia la personalización de los aprendizajes, asumiendo de una vez por todas una cuestión incontestable: que los procesos educativos abrazan a hombres y mujeres de carne y hueso, con rostros palpables, con historias, portadores de saberes formales e informales, etcétera. Precisamente, son estos hombres y mujeres concretos, en procesos de crecimiento y maduración, quienes recorren y construyen en relación con otros, pero de manera radicalmente irreplicable, su propia trayectoria escolar. Así, esta concreción, se ubica en las antípodas de las pretensiones de los modelos educativos imperantes, los cuales pretenden hacer creer - falazmente - que el objetivo de todas las acciones educativas se dirigen a un modelo idealizado de ser humano y por tanto, aplicable sin más a uno u otro sujeto.

El aprecio y la inclinación manifiesta por el fomento a la diversidad en el espacio áulico y escolar, se explica por la constatación de un fenómeno irrefutable y frente al cual los modelos educativos consuetudinarios han ignorado absolutamente, ya que éstos han optado por criterios marcados por la masividad, uniformidad y la estrechez para generar cambios, no dando por ello ninguna respuesta pedagógica satisfactoria a una realidad que se presenta con un carácter irrefutable, cual es, que cada ser humano es radicalmente original y por ello mismo, es menester asumir que la singularidad es una dimensión consustancial a los estudiantes.

De esto se deriva la necesidad de reconocer en los estudiantes, sus distintos modos de inteligencia, diversos talentos, habilidades y destrezas, cansancios y tiempos de concentración, diferentes ritmos de aprendizaje, etc. Por lo anterior, se precisa asumir - de una buena vez - que la pluralidad es una característica indisoluble de las salas de clases y de los centros educativos y por tanto, se demandan importantes cuotas de flexibilidad y adaptación de los programas educativos y los currículos, frente a las necesidades, cuestionamientos y búsquedas de los alumnos, con el objetivo de ayudarles a encontrar las respuestas a tales inquietudes y así darle sentido y significación al sistema escolar en su conjunto, el cual ahora ya no ostenta el monopolio del saber, en razón que la revolución tecnológica, de la mano de dispositivos electrónicos inteligentes, han impulsado y permitido otros canales y formas de acceder al conocimiento. Ahora, no se trata de crear salas individuales o de modelos educativos que emulen las cartas con el menú que se ofrecen en los restaurantes, sino que desde la asunción de la condición social del ser humano, urge armonizar y así equilibrar los criterios de masividad y personalización.

La aplicación de esta noción de diversidad al campo concreto de los aprendizajes escolares, se evidencia en un giro respecto de las concepciones tradicionales, donde el profesor mantenía la exclusividad en torno al saber, el dominio y la administración de la palabra y el silencio. Al contrario, la perspectiva que ofrece la propuesta pedagógica del profesor pastor, atravesada por un fuerte componente dialógico entre docente y discente y la convicción que el conocimiento - en el amplio sentido del término - se va edificando con los aportes de todos los estamentos que conforman las comunidades educativas y especialmente, de los profesores y estudiantes, cada uno y el conjunto, aportando sus saberes y conocimientos.

Igualmente, en nombre de esta diversidad, es obligatorio que el docente vaya conociendo las limitaciones, dificultades y en muchos casos, resistencias por parte del alumnado, en relación a las materias que exige revisar y estudiar el currículo. Por ello, no es posible repetir ciegamente, las mismas estrategias y recursos dentro del aula que quizás frente

a determinados cursos y contextos, resultaron tremendamente exitosos y significativos para los estudiantes, pero que con otros actores - incluso dentro del mismo establecimiento - pueden culminar en un fracaso. Todo lo expuesto, vuelve a conectar y corroborar en torno a la necesidad que el profesor conozca a los estudiantes, para así saber en el terreno sobre el cual se está moviendo dentro de la habitualidad del aula, puesto que como se ha demostrado, ello tiene implicancias directas en el despliegue de sus prácticas pedagógicas y por este motivo, no puede ser desestimado.

En este trabajo se adoptan 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 reconocimiento de la propia condición humana y ante las escasas y muchas veces insatisfactorias soluciones que ofrecen los modelos educativos actuales, esta tesis constituye un esfuerzo por crear y adentrarse en senderos inexplorados, orientados con la luz que procede de la inagotable de la esperanza y gracias a ella, proponer hacer las cosas <<de otro modo>>, pues si se ha definido la educación como un acto propiamente humano, entonces nunca podrá ser calificada como una cuestión definitiva; sino al contrario, ella está siempre abierta, pues tal como sucede con el propio ser humano, ambos comparten un carácter inconcluso, inacabado.

El énfasis en este componente humano que atraviesa todos los procesos educativos, no es un aspecto azaroso, sino que tiene una intencionalidad clara, en razón que progresivamente se ha ido imponiendo una concepción sobre la educación, regida posturas tecnocráticas que la limitan a una cuestión meramente de aplicación de técnicas, con el fin de alcanzar y progresivamente sumar mayores puntajes en las pruebas estandarizadas. Evidentemente, sería absurdo negarse a evaluaciones cuantitativas. Empero, es igualmente insensato, circunscribirla y limitarla únicamente a los resultados que éstas arrojen. La educación abarca otras dimensiones, igualmente esenciales para el ser humano, y por el hecho que ellas no pueden ser mensurables, no puede colegirse inmediatamente que ellas sean desechadas, ante la imposibilidad de someterlas al molde.

De igual manera, esta dimensión humana que comporta la educación, tiene como objetivo subrayar su carácter integral, es decir, abarca al ser en su totalidad, y por ello se ocupa de la formación del estudiante, tanto en el ámbito de los contenidos intelectuales, como de los factores de índole afectivo. No pudiendo ser de otra manera, ambas dimensiones también comprometen al profesor y su tarea docente, en la medida que esta actividad le engloba y

compromete por completo, o sea, toca y remece su razón y su corazón, su intelectualidad y sus sentimientos.

El realce por la dimensión humana y el descuido que han hecho de ella los sistemas educativos tradicionales, son dos aspectos que quedan perfectamente plasmados en el trabajo investigativo, referente al acompañamiento escolar. En él, se demuestra que son las propias necesidades, problemáticas y soledades que experimentan los estudiantes, las que impelen a la mayoría de los profesores a *dar un paso más* (imbricándose por esta vía con el concepto de *trascendencia* que ha recorrido toda esta tesis) dentro de su ejercicio y sus prácticas magisteriales. Tal trascendencia - plasmada en el concepto acompañamiento escolar - es posible representarla figurativamente, a partir de las metáforas que enuncia Celaya en el poema con el que se abre este trabajo: <<soñar que, cuando un día, esté durmiendo nuestra propia barca, en barcas nuevas seguirá nuestra bandera enarbolada>>.

Sin embargo, como ha quedado demostrado, pese a toda la relevancia y las implicancias que tiene el acompañamiento escolar, y tironeado por la necesidad y las urgencias, el docente precisa dar una respuesta, encontrándose en una situación de orfandad formativa apremiante, en virtud que carece de herramientas y estrategias pedagógicas, pues ni la formación inicial ni la permanente le dotaron de los instrumentos para poder hacerlo, porque ni las universidades, que corresponden a los centros donde se forman los docentes han incorporado de manera formal y explícita asignaturas y cursos que abarquen este tema. Tampoco es contemplado por los propios establecimientos educativos, ya que buena parte de sus esfuerzos y recursos pedagógicos están orientados a satisfacer la presión por la revisión de contenidos y el incremento de los puntajes en las pruebas estandarizadas que predominan en el modelo educativo chileno.

Dicho de otra manera: en esta encrucijada, y acuciado por las realidades que cotidianamente debe enfrentar y tratar de contestar, el maestro se lanza en una empresa demandante, desafiante, pero inerme, guiándose únicamente por su intuición y por la voluntad de querer hacer un acompañamiento, en la medida que sabe que es algo relevante para sus estudiantes, pero carece de formación, tiempos e infraestructura para hacerlo. Ahora, no se trata de despreciar el valor de la intuición, sino por el contrario, asumir que ella se enriquece, al ser nutrida por estudios e investigaciones sistemáticas.

Sobre la base de lo planteado, el trabajo de investigación arroja luces interesantes respecto a la impostergable necesidad de articular y sistematizar tanto la formación docente en el plano del acompañamiento escolar, como su propia aplicación en los establecimientos

educativos, pues la multiplicidad de funciones que se le atribuyen, constituyen la demostración clara que sobre esta temática hay excesivas aproximaciones, demasiadas generalizaciones que en nada contribuyen a especificar qué es el acompañamiento escolar y seguidamente, qué se puede esperar de él. De la mano con eso, se asiste a la necesidad de evaluar críticamente los focos sobre los cuales se han concentrado - con pretensiones de exclusividad - los sistemas educativos, marginando de un plumazo todas aquellas dimensiones que no encajan dentro de un molde muy estrecho.

Tal como se resume bellamente, en otro de los poemas con el cual se inicia esta tesis doctoral, <<el niño aprende lo que vive>>, 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. Igualmente, es preciso 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.

Este reconocimiento tiene enorme implicancias en la edificación de la trayectoria escolar que recorren y van tejiendo los estudiantes en los centros educativos, en la medida que al no verse absorbidos por una masa uniforme e informe, ni reducidos a abstracciones genéricas (<<el curso>>, por ejemplo), *su* personalidad inigualable, es valorada, siendo así apreciados y acompañados desde lo que son, con todos *sus* potencialidades y dificultades, con *sus* certezas y *sus* dudas, las cuales son inherentes a todo proceso de crecimiento y en medio de sus dificultades y problemáticas vitales, se sienten apreciados, queridos y apoyados por la comunidad educativa en general y por los profesores en particular, y de esta forma, permitiendo que éstos puedan alcanzar la condición de adultos importantes y significativos para los jóvenes, para tal como queda comprobado al revisar los relatos que componen el trabajo de campo de esta tesis doctoral.

Profundizando en lo anterior, la figura del profesor pastor, ofrece la posibilidad al docente de *trascender* en su actuar, y transformarse en un *compañero de camino* de y 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.

Asimismo, desde la figura que se esboza en esta tesis, se hace forzoso revisar y repensar las actuales estructuras organizativas y administrativas sobre las cuales se erige la escuela, pues el acompañamiento educativo de los estudiantes 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.

El acompañamiento escolar - aparejado indisolublemente con la figura del profesor pastor - se plasma por ejemplo, en la entrevista que sostiene el docente con el discente, en cuanto instancia formal de dicho acompañamiento. Esta entrevista y obviamente el diálogo originado en ella, es una contribución dirigida a satisfacer las necesidades de apoyo y contención de los estudiantes, frente a las vastas incomprendiones, soledades y debilidades sociales, afectivas y culturales, educativas que les afectan y que indudablemente, tienen repercusiones e incidencias en los procesos de aprendizaje de los alumnos, especialmente durante el período de la adolescencia. Estos efectos respecto del acompañamiento, es menester tenerlos en vista, básicamente al analizar los altos niveles de deserción que se constatan en los últimos niveles de la enseñanza primaria y durante el inicio de la secundaria, y que tienden a concentrarse en los adolescentes que provienen de familias marcadas por situaciones de marginación.

Desde este punto de vista, el acompañamiento escolar se constituye en una efectiva estrategia para enfrentar este flagelo que eterniza el círculo de la pobreza, dentro de un país con altísimos rangos de concentración económica, política, cultural, educativa y de organización de sus barrios. En síntesis, el apoyo al estudiante que produce el acompañamiento, es un instrumento que aspira a contribuir, en la medida que le corresponde, a mejorar la equidad y la igualdad de oportunidades de los educandos, colaborando de esta forma en la superación de una desigualdad avergonzante que lejos de disminuir, se ha ido ahondando sobre algunos

colectivos, los cuales experimentan en carne propia, día tras día, lo que significa *ser pobre*, con toda la carga de postergación, desesperanza, prejuicios y frustración que ello conlleva.

Asimismo, como un modo de superar tales preconceptos, aplicados a personas y grupos, se esboza la necesidad de configurar un aula marcada por la diversidad, entendida ésta en sentido pleno, pues se asiste a la convicción que sólo el encuentro personal y la relacionalidad frecuente (incluyendo ciertamente los conflictos inherentes que porta esta dimensión social), originadas, promovidas y desarrolladas al interior de los espacios áulicos y escolares, son vehículos inmejorables para lograr neutralizar la emergencia y el arraigo de tales prejuicios. Además esta condición de pluralidad, contribuye decididamente a un mayor aprecio y a un mejor aprendizaje en la convivencia democrática, en la medida que obliga a todos y cada uno de los integrantes de las comunidades educativas, no sólo a fomentar el estudio de los valores democráticos, sino también, la aplicación y la vivencia diaria de normas, actitudes y valores que revelen cómo estos ideales se ven plasmados e incorporados en los mismos centros y consecuentemente, cómo se prepara a los estudiantes para el ejercicio responsable de un tipo de ciudadanía inserta en una sociedad y en un mundo cada vez más complejos, tironeados por movimientos y organizaciones que encuentran en esta diversidad una enorme cantidad de males y dificultades, y otros que llaman a valorar y cuidarla, por las vastas potencialidades que ella ofrece. En resumidas cuentas, sin un clima democrático presente en la vida de las aulas, será prácticamente imposible que se pueda llegar a educar y formar ciudadanos con un talante democrático.

En otros términos, teniendo como contexto la perspectiva educativa que se expresa en la categoría pedagógica del profesor pastor, se concretizan 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.

El trabajo de campo refuerza lo expuesto al inicio de esta tesis, en orden a que la figura del profesor pastor, dada su novedad, es todavía desconocida para el grueso de las comunidades educativas. Igualmente, la investigación arrojó un enorme desafío (y a la vez, vastas oportunidades) que debe enfrentar esta propuesta educativa, con miras a avanzar hacia su consolidación, en virtud que por una parte, ella pudiera verse limitada y restringida a los centros educativos de índole confesional, en la medida que - de manera mayoritaria - es ligada a elementos provenientes de la fe y la religión de orden religioso. Por otro, dentro del imaginario global, esto es, entre estudiantes, docentes y directivos, (vinculados o no a la fe) la idea del pastor ofrece masivamente una enorme potencialidad y riqueza, porque les remite espontáneamente a la noción de un profesor que se destaca por su compromiso y por el anhelo de proteger a los estudiantes, *sus* estudiantes.

Bajo estas premisas, las prácticas pedagógicas que ordinariamente despliega el profesor dentro del aula, se ven realizadas, en la medida que subrayan su valor, belleza y nobleza, puesto que son la demostración palmaria a los estudiantes de lo que implica <<ser un profesor>>, con todo el peso ontológico que encierra esta afirmación, y de esta manera, <<trascendiendo>> ante quienes consideran que <<trabajan como profesores>>, porque como se ha argumentado, no se es docente por un rato o de modo parcial, sino por el contrario, un profesor *es* siempre un profesor y lo hace a tiempo completo, pues la <<misión docente>> envuelve 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, superando así al funcionario educativo que se ciñe y obsesiona al cumplimiento de criterios administrativos. Por el contrario, acogiendo la perspectiva del profesor pastor, el docente avanza hacia lo que realmente *es*: un profesor que comprende que sus prácticas pedagógicas están siempre al servicio de sus discentes, y por ello no duda en preguntarse constantemente, qué más, qué mejor, puede hacer por lograr mayores y mejores aprendizajes en sus estudiantes. Con este objetivo, no sólo cuestiona de manera periódica su facticidad dentro del aula, confrontándola bajo los criterios que ese hacer sea significativo para los alumnos; sino además, somete a evaluación permanente y crítica tales propias actuaciones y prácticas, tanto de un modo personal, como en conjunto con los otros estamentos que conforman a las comunidades educativas.

Por lo tanto, sobre la base de todo lo aserto, se colige que la educación en su perspectiva tradicional, junto a sus sistemas y órganos - provenientes de siglos pretéritos - carece de los instrumentos adecuados para ello y por eso, se hace impostergable su reformulación, no su desaparición. Esta necesaria transformación, obliga a salir de lo conocido y armarse con algunos

pertrechos y aventurarse por caminos nuevos, proponiendo otros modelos, dentro de esta estructura formal denominada escuela. Para no sucumbir ante las miradas pesimistas y descorazonadoras, hay que mantener viva la inquietud, hay que dejarse iluminar y *acompañar* por la porfiada esperanza. Esta tesis doctoral se inscribe en este esfuerzo.

Ahora bien, en términos prospectivos, tanto a nivel de reflexiones teóricas, como de investigaciones en terreno, se abren extensos horizontes, dada la condición novedosa de la figura del profesor pastor, en virtud que esta categoría pedagógica releva la importancia que adquiere la temática del acompañamiento escolar (dadas sus profundas repercusiones en el modo cómo el estudiante va tejiendo su trayectoria escolar), nutriéndose con aportes provenientes de distintas ciencias, verbigracia la psicología, sociología y obviamente, desde la pedagogía, con el objetivo de ir delimitando su campo de acción y por lo tanto, definir qué es posible exigirle (y que resulta esperable) de este acompañamiento.

En adición a los anterior y en congruencia con lo planteado en puntos anteriores, el trabajo de campo ha dejado al descubierto cómo el tema del acompañamiento escolar, ha quedado totalmente ausente de las líneas estrategias de los centros educativos, quedando abandonado a los deseos y las iniciativas personales y generosas que pueden hacer los docentes para llevarlo a cabo. En este sentido, se abren enormes demandas y oportunidades, respecto de la formación que reciben los profesores, tanto en las universidades, como en las propias escuelas y ciertamente, al Ministerio de Educación, el cual tiene la responsabilidad de fijar las políticas educativas para el país, pues resulta irredargüible - a la luz de todo lo afirmado - que la categoría del acompañamiento escolar no puede guiarse únicamente por las intuiciones de los profesores, por muy altruistas que ellas sean, sino que ellas exigen instancias formales de aprendizaje y perfeccionamiento.

De manera específica, respecto de la figura del profesor pastor, también se abren interesantes y necesarias investigaciones y reflexiones a futuro, en la medida que se requiere seguir progresando y profundizando sobre ella, con el fin que pueda ser aplicada a distintos centros educativos, más allá si su administración está o no vinculada a organizaciones religiosas.

Igualmente, por el hecho que la investigación se llevó a cabo en escuelas coeducacionales emplazadas en las comunas de la región metropolitana de Santiago de Chile, convendría realizar trabajos de campo tanto en establecimientos ubicados en regiones, como en aquellos monogénicos, y tras ello, contrastar los resultados entre el presente estudio y los que aquéllos arrojen, con el fin de conocer y determinar si las tendencias expuestas en esta tesis doctoral, se ven corroboradas o cuestionadas.

En consecuencia, - a la luz de toda la propuesta contenida en la categoría pedagógica del profesor pastor - se puede concluir que la tarea del profesor pastor en tanto tal, se identifica con un ejercicio de <<pastorado>>, tal como lo define y plantea Foucault y por ello mismo, se puede sostener en propiedad que la labor de los profesores en el campo educativo, es *una tarea de pastores*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abajo, J. E. (1996). La escolarización de los niños gitanos (o la educación como proceso interpersonal que refleja y reproduce relaciones sociales desiguales y contradictorias). *Revista Cultura y Educación*, 3, 81-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=188351>
- Abarca, N. (2004). *Inteligencia emocional en el liderazgo*. Santiago de Chile: Aguilar Chilena de Ediciones S.A.
- Abero, L., Berardi L., Capocasale A., García, S. & Rojas R. (2015). *Investigación educativa: abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: CLACSO Ediciones.
- Actitud Lab Consultores (2019). *¿Por qué 545.654?* Santiago de Chile: Actitud Lab Ediciones.
- Aedo, R. (2017). Efectos de la intervención del programa nacional de acceso inclusivo en el sentido de autoeficacia académica en estudiantes de cuarto medio de liceos de contexto de vulnerabilidad de la novena región de Chile. *En Libro de actas de la Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.254-261). Córdoba: Argentina.
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *Calidad educativa desde la percepción de los actores del sistema*. Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Informe Nacional ICCS sobre Cívica y Ciudadana*. Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018a). *Informe de resultados del estudio nacional de Lectura, 2º Básico, 2017*. Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2018b). *Informe Nacional de la Calidad de la Educación 2017. Los desafíos de educar para la inclusión y la diversidad*. Santiago de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Resultados del primer estudio nacional de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile.
- Aguilera, J., Rodríguez, M., Parrao, S. & Monteverde, A. (2017). Acompañamiento para la permanencia en la educación superior de estudiantes de la Universidad de Playa Ancha durante el primer semestre de 2017. *En Libro de actas de la Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.124-131). Córdoba: Argentina.
- Aguirre, E., Herrera, B., Vargas, I., Ramírez, N., Aguilar, L., Aburto, M. & Guevara, R. (2018). La tutoría como proceso que fortalece el desarrollo y crecimiento personal del alumno. *Investigación en Educación Médica*, 7(25), 3-9. Revista editada por la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México. [doi://10.1016/j.riem.2018.01.152](https://doi.org/10.1016/j.riem.2018.01.152)

- Albadalejo, N., Algarra, L., Almendros, I., Barba, M., Bellod, N., Brotons, A., Caballero, M., Caruana, A...Vicent, M. (2014). *Cultivando emociones 2. Educación emocional de 8 a 12 años*. Valencia: Ediciones Generalitat Valenciana.
- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Allidieri, N. (2004). *El vínculo profesor-alumno: Una lectura psicológica*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202.
- 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. (Comps.) (2000). *Escuelas democráticas*. (3ª edición). Madrid: Ediciones Morata.
- Arancibia, V., Herrera, P. & Strasser, K. (2008). *Manual de Psicología educacional*. Santiago de Chile: Ediciones de la Universidad Católica de Chile.
- Arancibia R. & Trigueros, C. (2018). Aproximaciones a la deserción universitaria en Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-20. Revista editada por la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo. [doi://10.1590/S1678-4634201708165743](https://doi.org/10.1590/S1678-4634201708165743)
- Aranda, R., Martinic, R., Sepúlveda, E. & Vásquez, A. (2016). Sistema de evaluación para iniciativas de acceso y permanencia en educación superior: el caso de la Universidad de Santiago de Chile. *En Libro de actas de la Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.861-870). Quito: Ecuador.
- 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. Argentina. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1271/te.1271.pdf>
- Ardila, E. & Rueda, J. (2016). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su de-limitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 36(2), 93-114.

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*. 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.
- Arraíz, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 41, 19-29. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN>
- Arjona, A. & Checa, J. L. (1998). Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Revista Gazeta de Antropología*, 14, artículo 10.
- Arón A. M. & Milicic N. (1999). *Clima social y desarrollo personal: un programa de mejoramiento*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Arón, A. M. & Milicic N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447-466.
- Arón, A. M. & Milic, N. (2004). Clima escolar. *Documento de Valoras UC. P. 1 Unesco*. Recuperado de <http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/clima-social-escolar.pdf>
- Arrieta, M. & Garrido, S. (2014). Paso de la enseñanza media a la educación superior. *En Libro de actas de la Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.371-377). Medellín: Colombia.
- Ascorra, P., Arias, H. & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques educacionales*, 5(1), 117-135.
- Atria, F. (2014). *Derechos sociales y Educación: un nuevo paradigma de lo público*. Santiago de Chile: Editorial LOM.
- 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.
- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Avellaneda, D., & Elizondo, N. (2015). El fenómeno de los jóvenes ni-ni en Chile. *Centro de Estudios del Desarrollo, Santiago, Chile*.

- Ayala, P. (2014). Inserción laboral docente: ¿una oportunidad perdida para la Formación Inicial Docente? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 119-134. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/>
- Azíz, C. (2017). *Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: aportes para la formación*. Informe Técnico No. 4. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Santiago de Chile.
- Balcázar, P., González-Arratia, N., Gurrola, G. & Moysén, A. (2013). *Investigación cualitativa*. (2ª edición). Toluca: Editorial Universidad Autónoma del Estado de México.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista española de pedagogía*, 73(260), 141-156. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4916030>
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Ediciones Paidós-Ibérica.
- 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.
- Barba, J. J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula: posibilidades para una educación democrática. *Revista Nuevas Tendencias en Educación física, Deportes y Recreación Cultura y Educación*, 15, 41-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=28835185>
- Barreda, M. (2012). *El docente como gestor del Clima de aula. Factores a tener en cuenta*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Cantabria, Cantabria. Recuperado de <https://hdl.handle.net/10902/1627>
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela: La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 3(19), 679-704. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=801105>
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2006). *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos emocionales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- BCN. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile) (2014). *Factores asociados a la deserción escolar en Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Bellei, C. (2004). *Equidad educativa en Chile: un debate abierto*. Serie Reflexiones: infancia y adolescencia (21). Santiago de Chile: UNICEF.

- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4894370>
- Beltrán, A., Toloza, F., Rodríguez, P., Valenzuela, P., Arce, F., Soto, V., Chiong, A. & Warnier, M. (2017). El modelo de acción tutorial grupal entre pares del programa de Bachillerato de la Universidad de Chile: una herramienta para promover la permanencia universitaria. *En Libro de actas de la Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.784-793). Córdoba: Argentina.
- Bermesolo, J. (2014). Educación e inclusión: un aporte del profesional de la salud. *Revista Médica Clínica Las Condes* 25(2), 363-371. [doi://10.1016/S0716-8640\(14\)70048-3](https://doi.org/10.1016/S0716-8640(14)70048-3)
- Bernal, A. (2012). La dimensión afectiva como proceso configurador de la arquitectura mental. Nuevos modos de aprendizaje y elaboración del sentido de la propia identidad. En L. García, *Sociedad del conocimiento y Educación* (pp.341-345). Madrid: Ediciones de la Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bernal, A. & Donoso M. (2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación*, 22, 259-285. Editada por la Universidad de Sevilla.
- Bernal, A., Jover, G., Ruiz M. & Vera J. (2013). Liderazgo personal y construcción de la identidad profesional del docente. En J. Argos & P. Ezquerro (editores). *Liderazgo y Educación* (p.19-42). Ediciones Universidad de Cantabria.
- Beuchat, C. (1989). Escuchar el punto de partida. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 10(3), 1-11.
- Bisquerra, R. (2001). ¿Qué es la educación emocional? *Revista Temáticas de la Escuela Española*, 1 (1), 7-9.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra R. (2006). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Madrid: Praxis Universidad.
- Bisquerra, R. & Filella G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de Lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. [doi://10.6018/reifop.21.1.298421](https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421)
- Bitar, S. (2011). Formación docente en Chile. *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)*, 57, 1-19.

- Blanco, M. R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4(3), 1-14. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2053611>
- Bleger, J. (1985). *Temas De Psicología: entrevistas y grupos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Blignieres-Legeraud A. de, Francoise G., Selka, R., Voskamp, H-D. & 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.
- Bogdan, R. & Knopp, S. (1994). *Investigacao Qualitativa en Educacao. Uma introducao a Teoria e aos Métodos*. Portugal: Ediciones Porto.
- Boletín de la H. Cámara de Diputados de Chile, modifica la ley nº 20.370 General de Educación y el decreto con fuerza de ley nº 2 de 1996, sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales, en materia de admisión prioritaria de estudiantes de sectores vulnerables en las condiciones que indica, número 12433-04, de 22 de enero de 2019.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3664340>
- Bolívar, A. (2016). ¿Cómo puede la evaluación institucional contribuir para mejorar la escuela? *Estudos em Avaliação Educacional*, 27(65 (maio/ago. 2016)), 284-313.
- Boqué, C., Codó, M. & Escoll, M. (2008). *El bienestar en el aula. Herramientas para la acción tutorial (1). Educar para la convivencia*. Barcelona: Fundación Asistencial y de Servicios del Grupo Catalana de Occidente
- Booth, T. & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: OREAL/UNESCO.
- Boston Consulting Group (2018). *Global Wealth: Seizing the Analylitcs Advantage*. Recuperado de <https://www.bcg.com/en-cl/publications/2018/global-wealth-seizing-analytics-advantage.aspx>
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Editorial Siglo XXI.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia, S.A.
- Bowlby, J. (2006). *Vínculos Afectivos: Formación, desarrollo y pérdida*. (5ª edición). Madrid: Ediciones Morata.
- 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.

- Braudillard, J. (1999). *El intercambio imposible*. Madrid: Cátedra.
- Bruner, J. (1978). *El proceso mental de aprendizaje*. Madrid: Editorial Narcea.
- Bruni, J., Aguirre, N., Murillo, F. J., Díaz, H., Fernández, A. & Barrios, M. (2008). *Una mejor educación para una mejor sociedad. Propuestas para el diálogo y la transformación educativa en América Latina y El Caribe*. Madrid: Ediciones Federación Internacional de Fe y Alegría.
- Burns, B. & Luque, J. (2014). *Docentes de excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y El Caribe*. Washington, D.C: Banco Mundial.
- Cabrera, J. (2005). El papel de los estilos de aprendizaje. *Revista de Investigación e Innovación en la clase de Idiomas*, 15, 14-24. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2327583>
- CAF (Corporación Andina de Fomento) (2016). *Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno, y el mundo laboral*. Bogotá: Corporación Andina de Fomento.
- 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.
- Campero, M. (2017). Un individuo sujeto. El yo como unidad compleja. *Revista de Filosofía*, 42(1), 135-151. doi://10.5209/RESEF.55453
- Camps, V. (2008). *Crear en la Educación*. Madrid: Ediciones Península.
- Camps, V. (2012). Conferencia Inaugural VI Congreso Estatal de Educación Social. ¿Qué es educar? *Revista de Educación Social (RES)*, 18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6424987>
- Camus, A. (2017). *El mito de Sísifo*. Madrid: Alianza editorial.
- Cantero, C. (2015). La autoridad pedagógica de los docentes. *Memorandum*, 28, 206-220. Revista editada por la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Recuperado de <https://seer.ufmg.index.php/memorandum/article/view/6321>
- Cañas, J. L. (2010). De la deshumanización a la rehumanización (El reto de volver a ser persona). *Pensamiento y cultura*, 13(1), 67-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=32578275>
- Capograssi, G. (2015). *El individuo sin individualidad*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Carbajo, F. (2004). La comunicación entre el profesor-tutor y los alumnos. Reflexiones sobre la tutoría en los centros estatales españoles. *Revista ESE (Estudios sobre Educación)*, 7, 129-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1058738>

- 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. Santiago de Chile.
- Carrasco, A., Contreras, D., Elacqua, G., Flores, C., Mizala, A., Santos, H., Torche, F. & Valenzuela, J. P. (2014). *Hacia un sistema escolar más inclusivo: cómo reducir la segregación escolar en Chile*. Santiago de Chile: Instituto de Políticas Públicas.
- Carrillo, I. (2013). Retos para una educación del siglo veintiuno, el ser y el saber hacer docente. En J. Argos & P. Ezquerro (editores). *Liderazgo y Educación* (p.53-57). Ediciones Universidad de Cantabria.
- Carvajal, A. (2014). Factores cualitativos que inciden en la deserción de la educación superior. *En Libro de actas de la Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.194-200). Medellín: Colombia.
- Carvajal, P., Trejos, A., Gordillo, M. I. (2017). Prácticas docentes que influyen positivamente en el desempeño académico de los estudiantes. *En Libro de actas de la Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.46-55). Córdoba: Argentina.
- Casassus, J. (2003a). Una conversación acerca de las relaciones escuela/mercado y sus efectos en la desigualdad. *Revista Educación Social*, 24(84), 997-1017.
- Casassus J. (2003b). *La escuela y la (des) igualdad*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Casassus, J. (2007). El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador. *En XXIII Simposio: por una escuela de qualidade para todos: Formacao, financiamento e gestao de educacao, 11-14 de noviembre de 2007*. Porto Alegre. Associacao Nacional de Politica e Administracao da Educacao.
- Casassus, J. (2008). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Revista Paulo Freire de Pedagogía Crítica*, 7(6), 81-95.
- Casassus, J. (2009). Una escuela reflexiva frente al problema de la calidad y la desigualdad educativa. *Revista Paulo Freire de Pedagogía Crítica*, 8(7), 27-36.
- 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. Recuperado de <https://www.sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/>
- 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.
- Castro, M. & Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 1-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5169752>

- Cavieres, E. (2014). La calidad de la educación como parte del problema. Educación escolar y desigualdad en Chile. *Revista Brasileira de Educacao*, 19(59), 1033-1051.
- 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.
- 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.
- Centro de Estudios MINEDUC (2017a). *Análisis de las recomendaciones OECD contenidas en Evaluaciones Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en Marcha*. Serie Evidencias, nº 37. Ministerio de Educación, Chile.
- Centro de Estudios MINEDUC (2017b). *Estadísticas de la Educación 2016*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Chile.
- Centro de Estudios MINEDUC (2018). *Indicadores de la Educación en Chile, 2010-2016*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Chile.
- Centro de Estudios de Opinión Ciudadana (CEOC) (2018). Estudio acerca del 5 de octubre. Recuperado de <https://www.utralca.cl/link.cgi/investigacion/12587>
- Centro de Estudios Públicos (CEP) (2017). *Encuesta Nacional de Opinión Pública números: 71, 72, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 80, 81, 82*. Recuperado de <https://www.cepchile.cl/cep/site/edic/base/port/encuestacep.html>
- Centro de Políticas Públicas Universidad Católica de Chile & GFK Adimark (2018). *Encuesta Nacional Bicentenario*. Recuperado de https://www.encuestabicentenario.uc.cl/resultados/*2018
- Cere (1993). *Evaluar el contexto educativo*. Documento de estudio. Vitoria: Ministerio de Educación y Cultura. Gobierno Vasco.
- Cercós, M. (2009). El clima emocional del aula y el aprendizaje de Historia. *XII jornadas interescolas/Departamentos de Historia*. Departamento de Historia de la Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario, Bariloche Universidad Nacional del Comahue. San Carlos de Bariloche, Argentina.
- Cisterna, F. (2007). Reforma educacional, capital humano y desigualdad en Chile. *Revista Horizontes Educativos*, 12(2), 43-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3992759>
- Cisterna, F. & Blanco, E. (1999). El perfeccionamiento del profesorado en Chile. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 35, 95-101. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118036>
- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile: Territorios explorados e inexplorados. *Revista Calidad en la Educación*, 35, 131-164. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5345104>

- Cisternas, L. (2019). *La escuela, un espacio de formación ciudadana: un estudio desde los discursos de los estudiantes*. Ponencia presentada en La Universidad de Manizales, Colombia.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar: Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza. En C. Coll, J. Palacios, A. Marchesi (eds.), *Desarrollo, Psicológico y Educación. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Coll, C. (2016). La personalización de l'aprenentatge escolar: un repte indefugible. En J. M. Villalta (director) *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari 2015* (pp.43-104). Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Collao, M. (2017). *Gratuidad universal en la educación. Hacia una política democrática del conocimiento* (Trabajo de Fin de Grado no publicado). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <https://www.repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/146589.pdf>
- Collarte, C. (1993). *Estrategias de estudio y Aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Ediciones de Universidad Católica de Chile.
- Compañía de Jesús. (1599). *Ratio studiorum*. Compañía de Jesús (Ed).
- Condemarin, M. (2002). Falsas concepciones sobre el lenguaje y la cultura de los niños pertenecientes a las familias pobres. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 23(1), 10-18.
- Conejeros, M, Rojas, J. & Segure, T. (2010). Confianza: un valor necesario y ausente en la educación chilena. *Perfiles Educativos*, XXXII (129), 30-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3422957>
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006). *Informe Final*. Santiago de Chile.
- Consejo Nacional de Educación (2019). Índices de educación superior. Recuperado de <https://www.cned.cl/indices-educacion-superior>
- Contreras, G. & Villalobos, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Revista Educación-Educación*, 13(3), 397-417. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3646481>
- Contreras, J. (2009). Prólogo. En C. Skliar & J. Larrosa (comps.) *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp.7-11). Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras & N. Pérez de Lara (coords), *Investigar la experiencia educativa* (pp.21-86). Madrid: Ediciones Morata.

- Contreras, J. (2016). Hacia una carrera del tutor: actualización del modelo de selección de tutores PAIEP, basado en resultados de aprendizaje. En *Libro de actas de la Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.16-22). Talca: Chile.
- Corbin, J. (2016). La investigación en la teoría fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional. En: Silvia Bernard C. (Coordinadora). *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa* (pp.13-54). Ediciones Universidad Autónoma de Aguas Calientes (México).
- Córdoba, C., Farris, M. & Rojas K. (2006). Segregación escolar y segregación residencial en Chile: reflexiones en torno a su vínculo. *Educación*, 55 (pp.1-27).
- Córdoba, C., Farris, M. & Rojas K. (2017). Discussing School Socioeconomic Segregation in Territorial Terms: The Differentiated Influence of Urban Fragmentation and Daily Mobility. *Investigaciones geográficas*, 92. doi://10.14350/rig.54766
- Cornejo, R. & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Revista Última Década*, 15, 11-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256196>
- Cornú, (L). (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En G. Frigerio, M. Poggi & D. Kornfeld (comps.) *Construyendo un saber sobre el interior del aula* (pp.19-26). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Coromines, J. (1973). Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana. Madrid: Editorial Gredos.
- Corrales, M. (2017). *Representación social de la disciplina escolar y su influencia en la convivencia escolar* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Antioquia, Colombia. Recuperado de <https://www.bibliotecadigital.udea.co/space/bitstream/10495/9841.pdf>
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. & Guzmán, C. (2013). Creencias Docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113.
- Cubero, R. (2001). Maestros y alumnos conversando: el encuentro de las voces distantes. *Revista Investigación en la Escuela*, 45, 7-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117074>
- Cuñat, R. (2007). Aplicación de la teoría fundamentada (Grounded Theory), al estudio del proceso de creación de empresas. *XX Congreso anual de AEDEM* (Asociación Europea de Dirección y Economía de Empresa), 2, 1-13.
- Chaparro, C. (1995). *El ambiente educativo: condiciones necesarias para una práctica educativa innovadora*. Especialización de Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales. CINDE-UPTC. Tunja.
- Chárriez, M. (2012). Historias de vida: una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot* (5)1, 50-67. Editada por el Departamento de Conserjería para el Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Puerto Rico.

- Chiara, M. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja, La Rioja. Recuperado de <https://www.reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2976.pdf>
- (DA) Documento de Aparecida (2007). V Conferencia General del Consejo Episcopal Latinoamericano y del Caribe (CELAM).
- D'Alessandre, V. (2014). *El desafío de universalizar al nivel medio. Trayectorias escolares y cursos de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*. Buenos Aires: UNESCO-OEI-IIPE.
- D'Alessandre, V. & Mattioli, M. (2015). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio*. Buenos Aires: UNESCO-OEI-IIPE.
- Dammert, L. (2016). Confianza en la policía en Chile. Un arma de doble filo. *Civitas. Revista de ciencias Sociales*, 16(4), 575-594. Editada por la Pontificia Universidad Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Darder, A. (2010). *Reinventando a Paulo Freire: una pedagogía del amor*. Valencia: Editores del CREC.
- Darder, P. & Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativa desde las emociones. *Revista Teorías de la Educación*, 18, 55-84.
- De Calisto, C. (2006). *Autoridad y Poder en la figura del profesor*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <https://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2006/cs-calisto.c/pdfAmont/cs-calisto.c.pdf>
- 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.
- De Vargas, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(4), 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2030512>
- Del Águila, R. (2002). Poder, Legitimidad y Violencia. En F. García de Cortázar (coord.) *La mecánica del poder* (pp.211-239). Madrid: Fundación para el Análisis y los Estudios Sociales (FAES).
- De la Cruz, G. (2017). Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. *Revista Educación*, Vol. XXVI, 51, 159-178. [doi://10.18800/educacion.201702.008](https://doi.org/10.18800/educacion.201702.008)
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Santillana: Ediciones UNESCO.
- Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos. Cognición y Desarrollo humano*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Dewey, J. (1998). *Democracia y Educación*. Madrid: Ediciones Morata.

- De Zubiría (2013). El maestro y los desafíos a la educación en el siglo XXI. *Revista Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE)*, 825, 1-17.
- Díaz, B. & Hernández, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Díaz, C., Solar, M., Soto, V. & Conejeros, M. (2015). Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios. *Revista Civilizar*, 15(28), 229-246.
- Díaz, C., Solar, M., Soto, V., Conejeros, M. & Vergara, J. (2015). Temas clave en la formación de profesores en Chile desde la perspectiva de docentes y directivos. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 543-569. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5226557>
- Díaz De Rada, A. (2007). Valer y valor: una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. *Revista de Antropología Social*, 16, 117-158. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499762>
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=752242>
- Díaz, G. & Salamanca, N. (2013). *La pedagogía del afecto. Una mirada al contexto escolar de la Institución Educativa Distrital Fe y Alegría San Ignacio* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura: jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 11(29), 431-457. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2322500>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. & Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. Revista editada por la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Diker, G. (2005): Los sentidos del cambio en Educación. En G. Diker & G. Frigerio (comps.), *Educación: ese acto político* (pp.127-137). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Diker, G. (2010). Ejercer autoridad, transmitir la autoridad. Apuntes sobre el problema de la autoridad docente en la escuela. En B. Martínez & G. Álvarez (coords), *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina: 30 años del grupo de Historia de la práctica pedagógica* (pp.21-52). Bogotá: Editorial Magisterio.
- Dilthey, G. (1944). *Historia de la Pedagogía*. (2ª edición). Buenos Aires: Editorial Losada.
- 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.

- Dirección de Inspección General (2010). *Autoridad y autoridad pedagógica*. Buenos Aires: Argentina.
- Dirección General de Políticas Interiores de la Unión Europea (2011). La reducción del abandono escolar prematuro en la Unión Europea. Recuperado de <https://www.europarl.europa.eu/studies>
- Donoso, S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educacao*, 13(39), 437-454.
- Dottrens, R. (1973). *La enseñanza individualizada*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Duarte, A. & Abreu, J. L. (2014). La autoridad dentro del aula; ausente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *International Journal of Good Conscience*, 9(2), 90-121.
- Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*, 33, 97-113. Revista editada por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Austral de Chile.
- Dubet, F. (2004). *La escuela de oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Editorial Gedisa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2499755>
- Duch, Ll. (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Ediciones Morata.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la Educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica en Francia*. Madrid: Editorial Endymión.
- Durkheim, E. (2013). *Educación y Sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas propuestas y reflexiones. En J. C. Tedesco (comp.), *¿cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp.85-115). Buenos Aires: UNESCO.
- Dussillant, 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 de <https://www.gobierno.udd.cl/cpp/files/2017/08/18>
- (EC) La Escuela Católica (1977). Congregación para la Educación Católica.
- (EC) La Escuela Católica (1997). Congregación para la Educación Católica.
- Echeverría, R. (2005). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Educación 2020 (2013). La reforma educativa que Chile necesita. Documento de trabajo. Recuperado de <https://www.educacion2020.cl/sites/default/files/hdr.pdf>
- Elacqua, G., Martínez, M., Salazar, F. & Santos H. (2011). *Geografía de las oportunidades educacionales en Chile*. Santiago de Chile: Instituto de Políticas Públicas.
- Elacqua, G. & Santos, H. (2013). Los efectos de la elección escolar en la segregación socioeconómica en Chile: un análisis georreferenciado. *Documento de referencia 01*. Recuperado de <https://espaciopublico.cl>

- Elige Educar (2015). El profesor que Chile necesita: análisis de los marcos nacionales e internacionales para la definición del rol docente. Recuperado de <https://eligeeducar.cl>
- Emol.com. ¿Cuánto cuesta en los colegios con mejor puntaje PSU? (2017, diciembre, 27). Versión digital del diario "El Mercurio". Recuperado el 5 de julio de 2018 de <https://emol.com/noticias/Nacional/2017/12/27/888892/Cuanto-cuesta-estudiar-en-los-colegios-con-mejor-Puntaje-PSU.html>
- Emol.com. PSU: Estos son los colegios con mejores puntajes promedio en el proceso 2017 (2017, diciembre 27). Versión digital del diario "El Mercurio". Recuperado el 6 de julio de 2018 de www.emol.com/noticias/Nacional/2017/12/26/888786/estos-son-los-colegios-con-mejores-puntajes-promedio-en-el-proceso-2017
- Emol.com. Conoce cuáles fueron los 100 colegios con mejores resultados en la PSU (2018, diciembre 27). Versión digital del diario "El Mercurio". Recuperado el 13 de enero de 2019 de <https://emol.com/noticias/Nacional/2018/12/27/932287/Conoce-cuales-fueron-los-100-colegios-con-mejores-puntajes-en-la-PSU.html>
- Emol.com. De dónde vienen: radiografía al origen de los inmigrantes que recibieron visa en Chile el 2017 (2018, abril 05). Versión digital del diario "El Mercurio". Recuperado el 20 de junio de 2018 de <https://emol.com/noticias/Nacional/2018/04/05/901372/De-donde-vienen-Radiografia-al-origen-de-los-inmigrantes-que-recibieron-visa-en-Chile-el-2017.html>
- Emol.com. Ante el anuncio de 21 mil nuevas viviendas integradas: cómo es el mapa de la segregación social en Santiago (2018, noviembre, 19). Versión digital del diario "El Mercurio". Recuperado el 19 de noviembre de 2018 de <https://emol.com/noticias/Nacional/2018/11/19/927628/Ante-anuncio-de-21-mil-nuevas-viviendas-sociales-integradas-Como-es-el-mapa-de-la-segregacion-social-en-Santiago.html>
- Emol.com. Superintendencia de Educación: denuncias de maltrato entre estudiantes ha aumentado 38% en el último año (2018, agosto 09). Versión digital del diario "El Mercurio". Recuperado el 15 de agosto de 2018 de <https://emol.com/noticias/Nacional/2018/08/09/916435/Superintendencia-de-Educacion-Denuncias-de-maltrato-has-aumentado-38-en-el-ultimo-ano.html>
- Escalante, E. (2011). Teoría fundamentada y la investigación en criminología. *International journal of Criminal sciences*, 3 (5), 1-27.
- Escobar, J. & Bonilla, I. (2011). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 51-67. Revista editada por la Universidad de El Bosque de Colombia.

- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, 5(8). Editada por el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Guadalajara. Recuperado de <https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5695434>
- Escotet, M. (2012). Educación afectiva: alas para el viaje del futuro. *Revista Crítica*, 62(982), 14-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4094516>
- Escudero, L. (2017). Entre pares nos acompañamos. En *Libro de actas de la Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.795-803). Córdoba: Argentina.
- Espinosa, R. (2014). Una escuela sentipensante para el reconocimiento y práctica de los derechos humanos. *Rastros Rostros* 16(30), 95-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515588>
- Espinoza, O., González, L., Santa Cruz, E., Castillo, D. & Loyola, J. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y educadores*, 17(1), 3. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5450668>
- Espinoza, E., González, M. & Retamal, F. (2016). Escuela de formación de tutores pares: una experiencia para la equidad y la calidad de los aprendizajes de la Universidad Austral de Chile. En *Libro de actas de la Quinta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.1175-1178). Talca: Chile.
- Espinoza, O. (2015). "Política", Políticas Públicas y Política Educativa: reflexiones y enfoques alternativos. En C. Tello (compilador). *Los objetos de estudio de la Política Educativa* (p.143-159). Buenos Aires: Ediciones Autores de Argentina.
- Espot, M. & Nubiola, J. (2014). El profesor como mentor. *Vanguardia Educativa*, 17, 17-22.
- Esquirol, J. (2007). El respeto o la mirada atenta: una ética para la era de la ciencia y la tecnología. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, 75, 129. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2299294>
- Esteve, J. M. (1977). *Autoridad, Obediencia y Educación*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación de la Organización de Estados Iberoamericanos, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)* 33, 1-10.
- Eyzaguirre, S. (2016). Urgentes modificaciones al nuevo sistema de admisión escolar. *Puntos de Referencia*, 437, 1-10. Recuperado de <https://cepchile.cl/cep/site/artic/20160920/asocfile/20160920170115/pder437>
- 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.

- Feixas, G. (1999). Prólogo. En M. Guell, & J. Muñoz. *Desconócete a ti mismo*. Programa de alfabetización emocional. Barcelona: Editorial Paidós.
- Fernández, E. & Anguita, R. (2015). Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 1-6.
- Fernández, M. (1990a). *La cara oculta de la escuela*. Madrid. Siglo XXI.
- Fernández, M. (1990b). *La escuela a examen*. Madrid: Ediciones de la Universidad Complutense S.A.
- Fernández, T. (2004). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Estudios sociológicos*, XXXII (2), 377-408. Recuperado 1 de noviembre de 2018, de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2192102>
- Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* 14(44), 15-40.
- Ferreiro, A. (2012). *Retrato de la desigualdad en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones del Senado de la República de Chile.
- Ferreira, M., Avitabile C., Botero J., Haimovich F. & Urzúa S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Washington, D.C: Banco Mundial.
- Fleet, A. & González, P. (2017). Beca laboral Universidad de Chile. Mecanismo de formación del talento y retención académica. En *Libro de actas de la Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.93-104). Córdoba: Argentina.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Franco, M. (2017). Los grupos focales en investigación educativa: posibilidades y posicionamiento. *Diversidad y encuentro. Revista de Estudios e Investigación educativa*, 4 (1) (nueva época), 1-8. Editada por la Universidad Pedagógica Nacional (Puebla, México).
- Freire, P. (1977). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI editores.
- 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.
- 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?* (pp.23-34). México: Universidad de Colima.

- Frites, C. & Miranda, R. (2014). Tutorías y nivelación en la Universidad de Santiago de Chile: tensiones y desafíos en la implementación de iniciativas de permanencia. *En Libro de actas de la Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.713-719). Medellín: Colombia.
- Fuentes, R. & Venegas M. (2017). Escuela de tutores: un modelo de desarrollo de formación de estudiantes pares para la retención y el desarrollo de competencias genéricas inserto curricularmente en el proceso de formación inicial. *En Libro de actas de la Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.1025-1034). Córdoba: Argentina.
- Gadamer, H-G. (1984). *Truth and Method*. New York: Crossroad.
- Gaete, A., Gómez, V. & Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? Centro de Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *Temas de la Agenda Pública*, 11(86), 2-15.
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F. & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos* 43 (1), 123-138.
- Gagliano, R. (2005). Esferas de la experiencia adolescente. Por una nueva geometría de las representaciones intergeneracionales. *Anales de la Educación común. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*. Tercer siglo 1(2), 204-212.
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A & Lizama, L. (1999). *Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gallego, D. & Gallego, M. J. (2004). *Educación en la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Gallino, L. (2001). *Diccionario de Sociología*. México: Siglo XXI editores.
- Gan, F. (1998). *Las habilidades emocionales para vivir y trabajar mejor*. Barcelona: Apóstrofe.
- García, Á. & Hernández, M. J. (2013). Liderazgo y Educación. En: Javier Argos y Pilar Ezquerria (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.
- García, B. (2009). Las dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 2-14. Editada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Recuperado de <https://www.revista.unam.mx/vol10/num11/art71/int71.htm>
- García, B. (2011). Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 392-410. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5144518>

- 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 psicología e educación: revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 9, 113-126.
- García, L. (1999). Pasado y presente de la acción tutorial en la UNED. En *Perspectivas sobre la función tutorial en la UNED*, 19-54. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2109308>
- García, M. & Rodríguez, I. (2000). El grupo focal como técnica de investigación en salud: diseño y puesta en práctica. *Atención Primaria: revista oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria*, 26 (3), 181-187.
- García, M. (2007). *Nosotros, los profesores. Breve ensayo sobre la tarea docente*. España: Editorial Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- García-Huidobro, J. E. (2009). Una nueva meta para la educación latinoamericana en el Bicentenario. En A. Marchesi J. C. Tedesco & C. Coll (coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp.19-34). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, Servicio de Publicaciones.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garita, G. (2001). Aprendizaje significativo: de la transformación en las concepciones acerca de las formas de interacción. *Revista de Ciencias Sociales*, 94(4), 19-34. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4585142>
- Gasparini, L., Jaume, D., Serio, M. & Vázquez, E. (2011). La segregación escolar en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *Documento de trabajo nº 123*. Universidad Nacional de La Plata, Centro de Estudios Distributivos Laborales y Sociales (CEDLAS). Recuperado de <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/3705>
- Gaviria, A. & Raphael, S. (2001). School Bases Peer Effects and Juvenile Behavior. *Peer Review of Economics and Statistics* 83(2), 257-268.
- (GE) Gravissimum Educations (1965). Declaración del Concilio Vaticano II sobre la educación cristiana.
- Geddes, H. (2016). *El apego en el aula*. España. Editorial Graó.
- Ghiso, A. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Revista Decisio*, 28, 3-8.
- Ghouali, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 207-242.

- Giacobbe, C. & Merino, L. (2015). Los alumnos y la autoridad docente, ¿crisis de sentidos? *Revista Académica Digital* 1(1). Editada por la Universidad Nac. de Córdoba, Argentina Recuperado de <https://www.revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/21799/2151>
- Gil P., D. (2001). La innovación en algunos aspectos esenciales, pero habitualmente olvidados en el planteamiento de la enseñanza/aprendizaje de las ciencias: las relaciones enseñanza-medio y el clima escolar. (Documento en línea). Disponible en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://www.oei.org.co/seivirt/gil02.c.htm>
- Gil, F. (2001). Educación y crisis del sujeto. *Teoría de la educación*, (13), 45-68.
- Gil, F. (2008). Ciudadanía y humanidad: la educación en el disenso. *Teoría de la Educación*, 20, 25-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2718346>
- Gil, F., Buxarrais, M., Muñoz, J. M. & Reyero, D. (2013). El liderazgo educativo en el contexto del aula. En J. Argos & P. Ezquerro (editores). *Liderazgo y Educación* (p.99-120). Ediciones Universidad de Cantabria.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Editorial Siglo XXI.
- Giussani, L. (2006). *Educación es un riesgo. Apuntes para un método educativo verdadero*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- González, A. & González, M. (2000). La afectividad en el aula de clase. *Colombia Médica*, 31(1), 55-57.
- González A. & Solano, J. M. (2012). De profesor a educador: los cambios de rol. *Revista Crítica*, 982, 42-46.
- González, D., Vieira, M. J. & Vidal, J. (2019). La percepción del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria sobre las variables que influyen en el Abandono Escolar Temprano. *Revista de investigación educativa, RIE*, 37(1), 181-200. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735658>
- González, J. (2016). *Motivación y abandono escolar en Educación Media*. (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La República, Uruguay. Recuperado de <https://sifp.psico.edu.uy>
- González, J. L. (2014). *Hacia una universidad más humana. ¿Es superior la educación superior?* Madrid: Biblioteca nueva.

- González, L. & Lascar, S. (2017). *Efectos del Clima Escolar sobre la Deserción en Chile: Un estudio de Dimensión Longitudinal en base a datos SIMCE*. (Trabajo de Fin de Grado no publicado). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <https://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/143910.pdf>
- González, O. & González, L. (2012). Estilos de liderazgo del docente universitario. *Multiciencias: Revista de la Universidad de Zulia* (Venezuela), 12(1), 35-44.
- González, R. (2008). Herramientas Básicas para el Acompañamiento Tutorial. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, 6(14), 12-18.
- González, R. (2017) *Segregación educativa en el sistema educativo chileno desde una perspectiva comparada*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- González, T. (1993). La figura del maestro en la historia del pensamiento pedagógico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 135-144. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286606>
- González-Simancas, J. L. (1992). *Educación: Libertad y compromiso*. Navarra: Ediciones de la Universidad de Navarra S.A.
- 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.
- Gotzens, C. (1986). *La disciplina en la escuela*. Madrid: Ediciones Pirámide S.A.
- Greco, M. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Editorial Homo Sapiens.
- Greco, M. (2011). Una autoridad emancipatoria: volver a pensar la autoridad en tiempos de transformación. *Actas de la III Jornada Nacional de Ética y I Jornadas Interdisciplinarias UCES sobre la Autoridad: perspectivas interdisciplinarias y prácticas sociales* (pp.85-90). Buenos Aires: FUCES.
- Greco, M. (2012). *Emancipación, Educación y Autoridad*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.
- Gross, M. & Stiller, L. (2015). Contribución de la técnica del grupo focal al acercamiento a la percepción estudiantil sobre accesibilidad en el entorno universitario. *Revista actualidades investigativas en Educación*, 15 (1), 1-16. Editada por el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad de Costa. [doi://10.15517/aie/v15il.17587](https://doi.org/10.15517/aie/v15il.17587)
- Gubbins, V. (2014). Las prácticas educativas parentales que reproducen la desigualdad social: las familias de clase media y alta en Santiago de Chile. En A. Paniagua & L. Alamillo- Martínez (Comps.), *Producción y reproducción de las élites* (pp.9-14). Santiago de Chile: Editorial Traficante de Sueños.
- Guido, S. (2010). Diferencia y educación: implicaciones del reconocimiento del otro. *Revista Pedagogía y Saberes*, (32), 65-72.

- Gurdián A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socioeducativa*. Colección Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER). San José de Costa Rica.
- Gutiérrez-Cabello, A. (2015). Entre la autoridad y el autoritarismo: análisis del papel de las tecnologías digitales en la relación pedagógica. *Revista d' innovacio y recerca en Educacao*, 8(2), 357-367. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5187054>
- Habermas, J. (1996). *Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos*. México: REI.
- Hamui-Sutton. A. & Varela M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55-60. Revista editada por la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Heidegger, M. (1987). *De camino al habla*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Hernández, F. (2011). *Pensar la relación pedagógica en la universidad desde el encuentro entre sujetos, deseos y saberes*. Barcelona. Dispositivo digital de la Universidad de Barcelona. Recuperado de <https://www.hdl.handle.net/2445/20946>
- Hernández M. & Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195. Editada por la Universidad de Vigo.
- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas. Revista de ciencias de la educación*, 23, 181-210. Editada por la Universidad de Sevilla.
- Herrera, K. & Rico, R. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5034102>
- Hevia, R. (2006). Frente a la crisis de sentido, una pedagogía de la confianza. *Revista del Programa Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC, UNESCO)*, 2, 70-75.
- Homero (2008). *La Odisea*. Santiago de Chile. Editorial Origo.
- Hopenhayn, M. (2006). La educación en la actual inflexión epocal. Una perspectiva latinoamericana. *Revista del Programa Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC, UNESCO)*, 2, 12-25.
- Horn, A. & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3664384>
- Hoxby, C. (2000). Peer Effects in the Classroom. Learning from Gender and Race Variation. *NBER Working Paper*.
- Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y en la obra de Loris Malaguzzi*. España: Editorial Octaedro.
- Ibáñez, J. A. (2015). La acción educativa como compromiso ético. *Participación educativa*, 4(6), 19-28.

- Idoyaga I. & Barrios, P. (2014). Estudio comparado sobre la tutoría universitaria: desde perfiles inclusivos a estrategias planificadas. *En Libro de actas de la Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.535-540). Medellín: Colombia.
- Iglesias, J. L. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Revista Pediatría Integral*, 17(02), 88-93.
- Imbernón, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja: la difícil tarea de enseñar*. Barcelona: Editorial Graó.
- Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH). (2017). *Informe Anual: situación de los Derechos Humanos en Chile*. Santiago de Chile: Ograma Ediciones.
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). (2010). *6ª Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago de Chile: Puerto Madero Ediciones.
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). (2012). *7ª Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago de Chile: Maval Ediciones.
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). (2017). *8ª Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago de Chile: Simple Comunicaciones.
- Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). (2017). *Bullying en Establecimientos Educativos*. Recuperado de <https://www.injuv.gob.cl/storage/docs/>
- Instituto Nacional de Estadísticas (INE) (2018). Encuesta Suplementaria de Ingresos (ESI) Recuperado de <https://www.ine.cl/docs/default-source/ingresosygastos/esi/ingreso-de-hogares-y-personas/resultados/2017>
- 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. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5381579>
- Ivankovich, C. & Araya Y. (2011). "Focus groups": técnica de investigación cualitativa en investigación de mercados. *Revista de ciencias económicas*, 29 (1), 545-554. Editada por la Universidad de Costa Rica.
- Jackson, Ph. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jaramillo, D. A. & Murcia, N. (2014). Hacia una pedagogía del encuentro: apuestas por la relación cuerpo-alteridad en educación. *Revista de Investigaciones UCM*, 24, 142-149. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5583106>
- Jiménez, M. (2015). Modelo para la implementación de la tutoría entre pares. *Revista Atenas* 3(31), 23-31. Editada por la Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos de Cuba.
- Jiménez, R., García, E., Azcárate, P., Navarrte, A & Cardeñoso, J.Ma. (2016). La teoría fundamentada como estrategia de análisis de los datos: caracterización del proceso. En *Actas del V Congreso Iberoamericano Investigación Cualitativa. 12-14 de julio de 2016* (pp. 356-365). Porto, Portugal.

- Josephson, K., Francis, R. & Jayaram, S. (2018). *Políticas para promover la culminación de la Educación Media en América Latina y El Caribe. Lecciones desde México y Chile*. Buenos Aires: Ediciones de la Corporación Andina de Fomento (CAF).
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. (1ª edición). Madrid: Ediciones Akal S.A.
- 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.
- Katzkowicz R. & Macedo, B. (2005). Formación docente para una secundaria de calidad. *Revista del Programa Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC, UNESCO)*, 1, 100-105.
- Kricheski, M. (1999). Orientación y tutoría en los sistemas educativos. Tradiciones y cambios en la gestión educativa. En: M. Krichesky (Editor), *Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*, (pp.49-64). Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Kojeve, A. (2014). *The notion of Authority (a brief presentation)*. Londres: Editorial Verso.
- Labarca, C. (2008). La confianza y la reputación como variables del desarrollo económico y la imagen país. *Revista Cuadernos de Información*, 23(2), 72-81.
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en Educación. En C. Skliar & J. Larrosa (comps.) *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp.13-44). Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- La Tercera.com. PSU 2016: 44% de alumnos de colegios municipales no alcanzó 450 puntos (2016, diciembre 27). Versión digital del diario "La Tercera". Recuperado el 11 de marzo de 2018 de <https://latercera.com/nacional/noticias/psu-2016-44-alumnos-colegios-municipales-no-alcanzo-450-puntos>
- La Tercera.com. Las 5 mejores comunas en la PSU están al oriente de la RM (2018, diciembre, 27). Versión digital del diario "La Tercera". Recuperado el 13 de enero de 2019 de <https://latercera.com/nacional/noticias/las-cinco-mejores-comunas-la-psu-estan-al-oriente-la-rm/461561>
- La Tercera.com. Sólo 30% de quienes se inscribieron en la PSU en el sector municipal quedó seleccionado (2019, enero, 14). Versión digital del diario "La Tercera". Recuperado el 14 de enero de 2019 de <https://latercera.com/nacional/noticias/solo-30-quienes-se-inscribieron-la-psu-sector-municipal-queda-seleccionado/484973>
- La Tercera.com. Colegios: 82% de las denuncias por ciberbullying afecta a mujeres (2018, julio, 22). Versión digital del diario "La Tercera". Recuperado el 22 de julio de 2018 de <https://latercera.com/nacional/noticias/colegios-82-as-denuncias-ciberbullying-afecta-mujeres/25220>
- Latinobarómetro, 2018. Encuesta, 2018. Recuperado de <https://latinobarometro.org>

- Le Breton, D. (2007). *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.
- Leithwood, K. (2009) ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Ediciones Fundación Chile.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas Maya-Tojolabales*. México: Plaza & Valdés.
- Leris, M. D. & Sein-Echaluce, M. L. (2011). La personalización del aprendizaje: un objetivo del paradigma educativo centrado en el aprendizaje. *Arbor: Ciencia Pensamiento y Cultura*, 3, 123-134. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=38228>
- Lévinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. Madrid: Editorial Visor.
- Ley General de Educación de Chile 20.370 de 12 de septiembre de 2009.
- Ley que crea el Sistema de Educación Pública 21.040 de 24 de noviembre de 2017.
- Ley sobre el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización 20.529 de 11 de agosto de 2011.
- Ley Orgánica de Educación de España de 14/1970 de 6 de agosto, para el financiamiento de la reforma educativa, BOE Nº 187 (1970).
- Ley Orgánica de Educación de España 2/2006 de 3 de mayo. BOE Nº 106 (2006).
- López, I. (2015). *Retiro temprano del sistema educativo de Chile*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <https://www.repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137123.pdf>
- López, I. & Valenzuela G. (2015). Niños y adolescentes con necesidades educativas especiales. *Revista Médica Clínica Las Condes* 26(1), 42-51. doi://10.1016/j.rmcl.2015.02.004
- López, J. (2008). La autonomía de los centros escolares en la Ley Orgánica de Educación (LOE). En A. García Albadalejo. (Editor). *La autonomía de los centros escolares* (p.9-29). Madrid: MEC.
- López, J. (2013). El liderazgo en el aula: entre la *docilitas* y la *libertas*. En J. Argos & P. Ezquerra (editores). *Liderazgo y Educación* (pp.155-158). Ediciones Universidad de Cantabria.
- López, M., Maturana, H., Pérez, A. & Santos, M. (2003). *Conversando con Maturana de Educación*. Ediciones Aljibe.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Argentina: UNESCO.
- López, R., Figueroa, E. & Gutiérrez, P. (2013). *“La parte del león”: nuevas estimaciones de la participación de los súper ricos en los ingresos de Chile*. Disponible en <https://repositorio.udechile.cl/handle/2250/143685>
- Luhmann, N. (1995). *Poder*. España: Ediciones Anthropos.
- Lyotard, J. F. (2000) *La condición postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.

- Macías, D., Santamaría, A., Zavala, A., Ayoví, M. & Pincay, J. (2016). Gestión pedagógica: clima social en el aula, desde la percepción de estudiantes y profesores. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa (REFCALE)*, 4(1), 125-138. Recuperado de <https://www.refcale.uleam.edu.ec>
- Maffesoli, M. (2017). De la postmedievalidad a la postmodernidad. *Revista de Educación*, 375, 245-273. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5769954>
- Magendzo, A. & Toledo, M. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-16. Recuperado <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5169743>
- Maillard, B. (2014). Tutoría entre pares: un sistema de acompañamiento entre compañeros de primer año y de cursos superiores, como una manera de fortalecer la transición entre la enseñanza media y la educación superior. En *Libro de actas de la Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.541-548). Medellín: Colombia.
- Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educativa. En C. Tello (compilador). *Los objetos de estudio de la Política Educativa* (p.25-42). Buenos Aires: Ediciones Autores de Argentina.
- Mallimaci F. & Giménez V. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Mancovsky, V. (2017). Historias mínimas, grandes desafíos: los inicios a la vida universitaria desde el acompañamiento entre estudiantes-pares. En *Libro de actas de la Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.759-767). Córdoba: Argentina.
- Manent, P. (2004). *¿Una educación sin autoridad ni sanción?* Barcelona: Editorial Paidós.
- 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., Riquez, Á. & Suárez, M. (2012). El rol del mentor en un proceso de mentoría universitaria. *Educación XX1: 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*, (pp.641-656). Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=99688>
- Marcelo, C. (2009). Profesores principiantes y programas de inducción a la práctica docente. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 6, 61-80.
- Marco, A. (2009). *El silencio en la enseñanza: las hieles de un sistema educativo delirante*. Barcelona: Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias, PPU.

- Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de matemáticas y la respuesta a las diferencias individuales. *Bordón: Revista de Pedagogía*, 57(2), 197-210. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2037651>
- Marchesi, A. (2006). El valor de educar a todos en un mundo diverso y desigual. *Revista del Programa Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC, UNESCO)*, 2, 54-69.
- Martín, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida. Técnicas de investigación en Pedagogía social. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 7, 41-60.
- Martínez, F. (2012). Las desigualdades en la educación básica. *Revista Perfiles Educativos*, 34(138), 29-46. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4159718>
- Martínez, M. (2004). Los grupos focales de discusión como método de investigación. *Revista Heterotopía*, 10 (26). Editada por la escuela de Sociología de la Universidad Central de Caracas (Venezuela).
- Martínez, M., Branda, S. & Porta, L. (2013). ¿Cómo enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers* 4(2), 26-35. Recuperado de <https://www.ugr.es/jett/index.php>
- 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.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. (8ª edición). Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. & Nisis, S. (1995). *Formación humana y Capacitación*. Santiago de Chile: UNICEF-DOLMEN.
- Maureira, F. (2015). Acompañamiento: ¿a escuelas o a las aulas? *Cuaderno de Educación*, 66, 1-10.
- May, O. (2001). Pedagogía del afecto: un amalgamiento de perspectivas para la educación colombiana del nuevo milenio. *Revista zona próxima*, 2, 30-43.
- Mayol, A. (2013). *El derrumbe del modelo: la crisis de la economía de mercado en el Chile contemporáneo*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- MEC (1990). *Orientación y tutoría*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- MEC (1992a). *Secundaria Obligatoria: Orientación y Tutoría*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- MEC (1992b). *Informe Nacional de Educación. Conferencia Internacional de Educación 43ª reunión*, (Ginebra, 1992). Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- 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*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED (España). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis/codigo=72458>
- Mella, O. (2006). Factores que afectan los resultados de la Escuela Pública en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 4(1), 29-37. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/123998>
- Mena, I. & Valdés, A. (2008). *Clima social escolar*. Documentos Valoras UC. Recuperado de <https://ww2.educarchile.cl/Userfiles/P0001>
- Mena, I., Romagnoli, C. & Valdés, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas en la escuela. *Actualidades investigativas en Educación*, 9(3). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3104590>
- Mendoza, Y. & Mamani, J. (2012). Estrategias de enseñanza - aprendizaje de los docentes de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno 2012. *Comuni@cción. Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 3(1), 58-67. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3970681>
- Mensaje presidencial n° 131/362. (2014). *H. Cámara de diputados de la República de Chile*. Santiago de Chile.
- Mensaje presidencial n° 362/366. (2019). *H. Cámara de diputados de la República de Chile*. Santiago de Chile.
- Meirieu, P. (2006). *Carta a un joven profesor*. (1ª edición). Barcelona: Editorial Graó.
- Mérida S. & Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(2), 371-389.
- Meza, M. (2010). *Autoridad pedagógica en un contexto democrático: una reflexión filosófica* (Tesis doctoral). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de https://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/fi-meza_m/pdfAmont/fi-mezam.pdf
- Milani, L. (2006). *La escuela de Barbiana*. Madrid: Editorial PPC.
- MINEDUC (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2015). *Revisión Nacional 2015 de la Educación para Todos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2016a). *Aulas del Bien Estar*. Documento de Orientaciones Técnicas. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2016b). Tercer Censo Nacional Docente. *Revista de Educación*. (Revista Oficial del Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC). Recuperado de <https://www.revistadeduccion.cl>

- MINEDUC (2016c). *Orientaciones Curriculares para el Desarrollo del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2017). *Orientaciones sobre Estrategias Diversificadas de Enseñanza para Educación Básica en el marco del decreto 83/2015*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Chile.
- Mínguez, R. (2013). Liderazgo, Ética y Educación. En J. Argos & P. Ezquerro (editores). *Liderazgo y Educación* (p.93-96). Ediciones Universidad de Cantabria.
- Mínguez, R. & Hernández, M. Á. (2013). Hacia otra educación en la sociedad del conocimiento: cuestiones y propuestas pedagógicas. *Revista Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(3), 191-210.
- Mínguez, R., Romero, E. & Pedreño, M. (2016). La pedagogía del otro: bases antropológicas e implicaciones educativas. *Revista Teoría de la Educación*, 28(2), 163-183. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757867>
- Ministerio de Desarrollo Social. (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN)*. Recuperado de <https://www.observatorio.ministeriodedesarrollosocial.gob.cl/casen>
- Miranda, M. & Guzmán J. (2017). Análisis de la deserción de estudiantes universitarios usando técnicas de minería de datos. *Revista de Formación Universitaria* 10(3), 61-68. doi://10.4067/S0718-50062017000300007
- Molina, N. & Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: un caso de estudio. *Paradigma*, (2), 193-219.
- Morales, J. (2015). El campo teórico de la política educativa y su objeto de estudio. Un campo específico e interrelacionado con el campo de la educación. En C. Tello (compilador). *Los objetos de estudio de la Política Educativa* (p.223-237). Buenos Aires: Ediciones Autores de Argentina.
- Moreau, B. (2000). *La pedagogía Cristiana*. South Bend: Ave María Press.
- Moreira, M. A. (2005). Aprendizaje significativo crítico. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, 6, 83-102. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1340902>
- Moreno, D. (2012). *La importancia del vínculo maestro-alumno fuera del aula universitaria* (Trabajo de Fin de Grado no publicado). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Moreno, E. (2018). *Años de transformaciones (segundo gobierno de Michelle Bachelet)*. Santiago de Chile: Ediciones del Centro Democracia y Comunidad.
- 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. Recuperado de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/issue/archive>
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento contemporáneo*. España: Editorial Gedisa.

- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Mosca, A. & Santiviago, C. (2012). Fundamentos conceptuales de la tutoría entre pares. La experiencia de la Universidad La República. Montevideo: Ediciones PROGRESA (Programa de Respaldo al Aprendizaje).
- Moskowitz, G. (1978). *Caring and Sharing in the Foreign Language Class. A Sourcebook on Humanistic Techniques*. Cambridge: Newbury House Publishers, Inc.
- Motta, J. H. (2016). El valor del silencio humano en la cultura escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 167-187. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5603103>
- Moya, F., Mendoza, D. & López, D. (2016). Principios generales desde el enfoque sociocrítico en instituciones binacionales de educación superior. *Revista Desarrollo Gerencial* 8(21), 94-110. Editada por la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Simón Bolívar (Colombia).
- 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, 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.
- Muñoz, C. (2001). *Conflicto y convivencia en la escuela. Perspectivas*. Instituto Popular para la Capacitación de la Corporación de Promoción Popular. Medellín, Colombia: Editorial Martín Vieco.
- Muñoz, C. (2013). Métodos mixtos: una aproximación a sus ventajas y limitaciones en la investigación de sistemas y servicios de salud. *Revista chilena de Salud Pública*, 17 (3), 218-223.
- Muñoz, F., Ortiz, D., Serrano, M. & Villarroel J. (2017). La entrevista como técnica de diagnóstico y focalización para el acompañamiento a estudiantes de programas de acceso inclusivo a la Universidad Católica de Temuco. *En Libro de actas de la Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.481-489). Córdoba: Argentina.
- Muñoz, J. M. & Abalde, E. (1992). Metodología cuantitativa vs. cualitativa. En *Metodología educativa I*. Servicio de Publicaciones. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1217000>
- Muñoz, J. M. (2005). El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Teoría de la Educación*, 17, 209-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1312987>

- Muñoz, L. (2012). *La construcción de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Nacional de Colombia, Colombia. Recuperado de <https://www.bdigital.unal.edu.co/8928/1/04868196.2012.pdf>
- Namo de Mello, G. (2005). Profesores para la igualdad educacional en América Latina. *Revista del Programa Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC, UNESCO)*, 1, 25-36.
- Naranjo, C. (2007). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Santiago de Chile: Sociedad editorial Índigo/Cuarto propio.
- 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.
- Novara, D. (2003). *Pedagogía del saber escuchar: hacia formas educativas más democráticas y abiertas*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Nóvoa, A. (1999). Los profesores en el cambio de milenio: del exceso de discursos a la pobreza de las prácticas. *Cuadernos de Pedagogía* (286), 102-108.
- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de educación*, (350), 203-218.
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Revista Cadernos de Pesquisa* 47(164), 632-649.
- Obras de san Agustín. (1963). *El Maestro*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC).
- OECD (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar. Volumen 1: Teoría y Práctica*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- OECD (2009). *Mejorar el Liderazgo Escolar. Herramientas de trabajo*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/43913363.pdf>
- OECD (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/47101613.pdf>
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education. Supporting Disadvantaged Students and Schools*. [doi://10.1787/9789264130852-en](https://doi.org/10.1787/9789264130852-en)
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV), Pisa*. OECD Publishing. [doi://10.1787/9789264201156-en](https://doi.org/10.1787/9789264201156-en)
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. [doi://10.1787/eag-2017en](https://doi.org/10.1787/eag-2017en)
- OIT (2016) (Organización Internacional del Trabajo). *Estrés en el trabajo: un reto colectivo*. Turín, Italia.
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 2, 207-226. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3337518>

- Oliveros, L. (1996). La tutoría en la actual reforma del Sistema Educativo. *Revista Complutense de educación*, 7(1), 13-28.
- Onetto, F. (1998). *Con los valores, ¿quién se anima?* Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. (Documento en línea). Disponible en Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion04.htm>
- ONU (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos.
- ONU (1959). Declaración de los Derechos del Niño.
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Centro de Estudios MINEDUC. División de Planificación y Presupuesto: Documento de Trabajo número 5. Santiago de Chile: Chile.
- Oraison M. (2005). *La construcción de la ciudadanía en el siglo XXI*. Barcelona: Editorial Octaedro-OEI.
- Ortega, M. A. (1994). *La tutoría en Secundaria Obligatoria y Bachillerato*. Madrid: Editorial Popular.
- Ortega, P. (2004). La Educación Moral como Pedagogía de la Alteridad. *Revista española de Pedagogía*, LXII (227), 5-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866846>
- Ortega, P. (2009). Reflexiones en torno a sus prácticas y desafíos. *Pedagogía y saberes*, (31), 26-33.
- Ortega, P. (2012). Pedagogía y alteridad. Una Pedagogía del Nos-Otros. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 128-146. Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN>
- Ortega, P. (2016). La ética de la compasión en la pedagogía de la alteridad. *Revista española de Pedagogía* LXXIV (264), 243-264. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5436657>
- Orozco, S. & Gabbarini, P. (2014). Claves pedagógicas que guían la práctica educativa de una maestra. En J. Sancho, J. Correa, P. Giroux & Fraga, L. (coords.), *Aprender a ser docente en un mundo en cambio* (pp.275-281). Simposio Internacional: Barcelona. Recuperado de <https://www.hdl.handle.net/2445/50680>
- Ortega y Gasset, J. (2010). *La rebelión de las masas*. México: Ediciones La Guillotina.
- Osorio, M. & González, P. (2017). Sistema de alerta y acompañamiento para estudiantes de primer año de campus sur en la Universidad de Chile. *En Libro de actas de la Séptima Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.725-733). Córdoba: Argentina.
- Ovejero A. & Pastor J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michael Foucault: un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Revista aula abierta*, 77, 99-107.

- Pacheco, L. (2013). Clima escolar percibido por los alumnos y profesores a partir de las relaciones que predominan en las aulas de clase del Instituto Polivalente Dr. Doroteo Varela M. de Yarumela, La Paz. (Trabajo de Fin de Máster. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras). Recuperado de <https://www.repositorio.upnfm.edu.hn:8081/xmlui/handle/12345678>
- Paniagua, A. & Alamillo-Martínez, L. (2014). *Introducción*. En A. Paniagua, & L. Alamillo-Martínez, (comps.), *Producción y reproducción de las élites* (pp.5-9). Santiago de Chile: editorial Traficante de Sueños.
- Páramo, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, 39, 1-8. Editada por la Escuela de Negocios de la Universidad del Norte (Colombia). Recuperado de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN>
- 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 de <https://www.educacion.gob.es/exteriores/centros/cervantes/es/proyectoeducativo/pat.pdf>
- Patiño, J. (2013). *Abandono y repetición en Tercer grado de Básica: Agentes de Riesgo y Opciones de Políticas Públicas República Dominicana (2010-2011)*. (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://www.webs.ucm.es/centros/cont/descargas/documento4037.pdf>
- Peña, C. (2011). Desigualdad educativa y la necesidad de un enfoque de justicia social en la formación docente. *Revista del Centro de Investigaciones Teóricas (CISMA)*, 1, 1-20.
- Peña, F., Muñoz, F. & Barrios, M. (2014). Un modelo de retención universitaria de estudiantes de alto rendimiento de la región de la Araucanía: el caso de los estudiantes mapuches. *En Libro de actas de la Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.317-323). Medellín: Colombia.
- Peña, J. C., Soto, V., & Calderón, U. (2016). La influencia de la familia en la deserción escolar: estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70), 881-899. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5694166>
- Pérez, C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales: Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 189-214. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=147581>

- Pérez, E. (2006). Enseñanza, formación e investigación: un lugar para el otro en la pedagogía porvenir. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 11, 95-112. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2285876>
- Pérez, I., Maldonado, M. & Bravo, U. (2006). Fortalecimiento del Clima de Convivencia y mejoramiento de indicadores de calidad en escuelas técnicas. Una propuesta. *Revista de Educación Laurus*, 12(21), 70-85. Editada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.
- Pérez de Lara, N. (2009). Escuchar al otro dentro de sí. En C. Skliar & J. Larrosa (comps.) *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp.45-77). Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15 (1), 42-58.
- Pernalet, D., Peña, K. & Pérez, Ma. (2016). Decisiones para el uso de la teoría fundamentada como opción metodológica en la tesis doctoral. *Revista saber de Educación Saber*, 8 (nº especial), 61-72. Revista del Anuario del doctorado en Educación de la Universidad de los Andes (Venezuela).
- Pestalozzi, J. E. (1936). *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos. Ensayo de cartas con directivas a las madres que enseñan a sus hijos*. Madrid: Espasa Calpe.
- Pierella, M. (2014). La autoridad de los profesores desde la perspectiva estudiantil. *Revista Brasileira de Educacao*, 19(59), 893-912.
- 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.
- PNUD (2018). *Human Development Indices and Indicators, 2018. Statistical Update*. New York: United States of America.
- Poggi, R. (2012). La escucha, el silencio, la pausa: instrumentos para la creación en los distintos lenguajes. En *Actas del Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación/ IV Congreso Leer: 4-7 de septiembre de 2012 (pp.407-415)*. Salamanca, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Ponce, P. (2012). *Emociones y desempeño escolar: aproximaciones hacia una visión integradora* (Trabajo de Fin de Grado no publicado). Universidad del Bio-Bio, Chile.
- Ponce, S., García, B., Islas, D., Martínez, Y. & Serna, A. (2018). De la Tutoría a la Mentoría. Reflexiones en torno a la diversidad del trabajo docente. *Revista Páginas de Educación*, 11(2), 215-235. [doi://10.22235/pe.v11i2.1635](https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1635)

- Prieto, M. (2012). *El reconocimiento del otro en la Pedagogía Cívica: estudio sobre la función de las emociones en relación con la alteridad*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://www.eprints.ucm.es/16253/>
- Pumares, L. (2010). *El oficio del Maestro*. Madrid: Editorial Catarata.
- Queupil, J. P., & Durán F. (2018). El Principio de Inclusión: similitudes y diferencias en la Educación Escolar y Superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128. doi://10.4067/S0718-73782018000100008
- Quintas, M. (2016). Pedagogía experiencial o vivencial: el programa intensivo para jóvenes. *Revista de Educación Social (RES)*, 22, 291-301. Recuperado de <https://www.eduso.net>
- Ramírez, S. (2014). La profesión desprofesionalizada: miradas femeninas sobre la vida en las aulas de Santiago de Chile. *Revista Paulo Freire de Pedagogía Crítica*, 13(16), 121-132.
- Ramos, S., De León, F. & Santiviago, C. (2014). Tutorías entre iguales. Estrategia de orientación universitaria. *En Libro de actas de la Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.1083-1088). Medellín: Colombia.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Rattero, C. (2009). La pedagogía por inventar. En C. Skliar & J. Larrosa (comps.) *Experiencia y Alteridad en Educación* (pp.161-188). Rosario: Editorial Homo Sapiens.
- Ravela, P. (2007). Desigualdades sociales y logros educativos. *Revista Siteal (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina)* (pp.108-111). Recuperado de <https://www.siteal.iipe.oei.org/informetendencias>
- Real Academia Española de la Lengua (2014). *Diccionario RAE*. (23ª edición). Madrid: S.L.U. Espasa Libros.
- Redondo, J. M. (1997). La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 6, 7-18.
- Redondo, J. M. (2000). El fracaso escolar y las funciones estructurales de la escuela: una perspectiva crítica. *Revista de Sociología de la Universidad de Chile*, 14, 7-23. doi://10.5354/0719-529X.2000.27734
- Redondo, J. M. (2005). El experimento chileno en educación: ¿conduce a mayor equidad y calidad en la educación? *Revista Última Década*, 22, 95-110. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2255178>
- Redondo, J. M. (2015). *La extinción de la Educación Pública en Chile*. (1ª edición). Buenos Aires: Ediciones CLACSO.

- Reimers, F. (2009). Educar para la paz y la ciudadanía en América Latina. En A. Marchesi J. C. Tedesco & C. Coll (coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp.125-142). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, Servicio de Publicaciones.
- Reimers, F. & Villegas, E. (2006). Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático. *Revista del Programa Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC, UNESCO)*, 2, 90-107.
- REMO (2007). Proceso de construcción de un modelo de tutoría académica: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. *Revista Mexicana de Orientación Educativa (REMO)*, núm. 11(1). México. Editada por el Centro de Investigación y Formación para la Docencia y Orientación Educativa (CENIF). Recuperado de <https://www.remo.ws.revista/pdf/n11/separata1.pdf>
- Remolina De Cleves, N., Velásquez, B. & Calle, M. (2004). El maestro como formador y cultor de vida. *Revista Tabula rasa*, 2, 263-281.
- Renaut, P. (2004). *L'fin de l'autorite*. París: Editorial Flammarion.
- Repetto, A. (2016). Crecimiento, pobreza y desigualdad: la vía chilena. *Economía y Política*, 3(1), 71-101.
- Restrepo. L. (1995). *El derecho a la ternura*. Colombia: Grupo editorial 87.
- Rinaldi C. (2004). The relationship between documentation and assessment. *Innovations in early education. The International Reggio Exchange*, 11(1), 1-4.
- Ritacco, M. & Amores, F. (2011). Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 15(3), 117-137.
- Rivera, N. & Blanco F. (2001). La dimensión comunicativa en la práctica médica: el valor de la entrevista. *Revista cubana de Educación Médica Superior*, 15 (2), 301-311.
- Rochex, J. (2011). Las tres edades de las políticas de educación prioritaria: ¿Convergencia europea? *Revista propuesta educativa* 35, pp.75-84. Recuperado de <https://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar>
- Rodríguez, D. (2004). *Diagnóstico organizacional*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez-Mantilla, J. M. & Ruiz, J. (2019). El clima social en centros educativos: Percepción del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad de Madrid. *Revista de investigación educativa, RIE*, 37(1), 231-250. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6735652>
- Rodríguez, M. (1995). "Hablar" en la escuela: ¿Para qué?...¿Cómo? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 31-40.

- Rodríguez, M. (2010). *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la Psicología cognitiva*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Rojas, A. & Lambrecht, N. (2009). *Construyendo autoridad moral desde las aulas. Reflexiones y propuestas para la acción*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Rojas, C. (2010). *Filosofía de la Educación. De los griegos a la tardomodernidad*. Medellín: Ediciones de la Universidad de Antioquia.
- Rojas, M. & Armijo M. (2016). ¿Qué es la inclusión escolar?: distintas perspectivas en debate. *Cuaderno de Educación*, 75, 1-11.
- Román, M. (2009). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile? *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(4), 95-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/241894>
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4453200>
- Román, M. & Murillo, F. J. (2008). La Evaluación del Desempeño Docente: Objeto de Disputa y Fuente de Oportunidades en el Campo Educativo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 1-6. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2789090>
- 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).
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Rousseau, J. J. (1895). *Emilio o la Educación*. (Tomo primero). París: Garnier Hermanos, Libreros editores.
- Rubio, J., Cuadra, D., Oyanedel, C., Castro, P. & González, I. (2019). Tiempo escolar: una revisión teórica sobre estudios empíricos realizados en centros educativos latinoamericanos. *Perfiles Educativos*, XLI (164), 30-46.
- Ruffinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Revista Calidad de la Educación*, 39, 118-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5320839>
- Ruiz, J. M. (1994). El espacio escolar. *Revista Complutense de educación*, 5(2), 93-104.

- Saavedra, R. (2007). *El pensamiento del profesor vínculo mediador entre la reforma educacional y la práctica en el aula: el caso de la educación sexual*. (Tesis doctoral). Universidad de Chile, Chile. Recuperado de <https://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/106060>
- Sala, J. & Abarca, M. (2001). La educación emocional en el currículum. *Teoría de la Educación*, 13, 209-232. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=283032>
- Salazar, J., & Marqués, M. de la L. (2012). Acompañamiento al aula: una estrategia para la mejora del trabajo pedagógico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 11-20. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4523822>
- San Clemente de Alejandría (1994). *El Pedagogo*. Madrid: Editorial Ciudad Nueva.
- Sánchez, A. (2016). *Educación y derecho a la privacidad en la sociedad del conocimiento*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de <https://www.eprints.ucm.es/36514/>
- Sánchez, G. & Jara, X. (2014). Los espacios de tutoría en práctica profesional y sus necesidades de fortalecimiento. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-25.
- Sánchez-Santamaría, J. & Manzanares, A. (2017). *Equidad y orientación en la Educación Secundaria*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- 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*, (pp.177-188). Recuperado 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), 1-19.
- Sánchez, S. (1993). *La tutoría en los centros docentes*. (5ª edición). Madrid: Editorial Escuela Española.
- Sánchez, S. (2001). *Fundamentos para la investigación educativa*. Colombia: Editorial Mesa Redonda.
- 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.
- Sáenz, J. A. & Molina, A. (2017). Autonomía escolar en la educación básica (1982-2014): Estado de la cuestión desde la perspectiva supranacional. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, (6), 141-164. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6368599>

- Santa Cruz, E. (2016). *Mediatización de las políticas educativas en Chile: el discurso de los diarios La Tercera y El Mercurio sobre la Ley General de Educación (2006-2009)*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <https://www.digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43557/260826.pdf>
- Santiago, E. & Morfín, M. del C. (2011). Diálogo de saberes a través de la actividad turística. *Revista El Periplo Sustentable* 21, 31-59. Editada por la Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4046849>
- Santiviago, C., Mosca, A. & Bouzó, A. (2014). La transición hacia la educación superior. La experiencia del programa de respaldo al aprendizaje. *En Libro de actas de la Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.385-390). Medellín: Colombia.
- 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.
- Santos, H. & Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista de la CEPAL*, 119, 133-148. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5840595>
- Sanz, R. (2010). El profesor como tutor: un reto a consolidar en el ejercicio profesional de la orientación. *Revista española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 346-357.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Savater, F. (2006). Fabricar humanidad. *Revista del Programa Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC, UNESCO)*, 2, 26-29.
- Schfelbein, E. & Donoso, S. (2007). Análisis de los modelos explicativos de retención de estudiantes en la universidad: una visión desde la desigualdad social. *Estudios Pedagógicos*, 33(1), 7-27. [doi://10.4067/S0718-07052007000100001](https://doi.org/10.4067/S0718-07052007000100001)
- Schmelkes, S. (2009). Equidad, diversidad, interculturalidad: las rupturas necesarias. En A. Marchesi J. C. Tedesco & C. Coll (coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp.147-56). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, Servicio de Publicaciones.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a new design and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B. & Kerr, D. (2008). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana*. Ámsterdam: Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA).

- SEGIB. (Secretaría General de la Organización de Estados Iberoamericanos) (2007). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/alfabetizacion>
- Segovia, M. (2015). La entrevista como colectiva como dispositivo para el abordaje transdisciplinar de la identidad socioterritorial. Un acercamiento desde la mirada decolonial. *Informe científico-técnico UNPA*, 7 (1), 207-218. Revista editada por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (Argentina).
- Sennett, R. (1982). *La Autoridad*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Sepúlveda, L. & Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 120-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3190853>
- Servicio Jesuita a Migrantes, Contact Point & Social Media Research (2018). *Imágenes de los migrantes: reporte de resultados al estudio realizado en segmentos medios de Chile*. Recuperado de <https://www.u-nomades.com/migracion-en-chile-y-el-color-de-piel>
- Sicilia G. & Simancas, L. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sierra y Arizmendiarieta, B. (1999). El papel del ejemplo en la formación de profesores. *Revista Aula Abierta*, 73, 77-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45448>
- Silva I., Salgado I. & Sandoval, A. (2013). Modelo de asesoría a escuelas centrado en el acompañamiento docente. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 240-255.
- Sime, L. (2007). Las relaciones interpersonales en la educación desde el paradigma de la convivencia. *Revista Educación* 16(30), 41-52. Editada por la Pontificia Universidad Católica de Perú. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056929>
- Simmel, G. (1986). *Sociología 1. Estudio sobre las formas de Socialización*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sobrado, L. M. (2007). La Tutoría educativa como modelo de acción orientadora: perspectiva del profesorado tutor. *XXI. Revista de educación*, (9), 43-64.
- Somma, N., Labarca, C., Gálvez, M. & Godoy, S. (2016). ¿Qué ocurre con la confianza cuando los gobiernos locales se vuelven virtuales? Explorando los determinantes de la confianza en sitios web municipales en Chile. *Comunicación y Sociedad* (25),157-182. Revista editada por el Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la Universidad de Guadalajara.
- Soriano, E. (2011). La educación como valor y el valor de la educación en una sociedad en continuo cambio. En E. Soriano (ed.) *El valor de la educación en un mundo globalizado* (pp.69-90). Madrid: Editorial La Muralla.
- Steiner, C. (2011). *Educación Emocional*. Sevilla: Editorial Jeder.

- Straehle, E. (2016). *Hanna Arendt: una lectura desde la autoridad* (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona, Cataluña. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/399927.pdf>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia (Colombia).
- Suárez, R. (1980). *La educación*. México: Editorial Trillas.
- Pando, M. & Villaseñor M. (1996). Modalidades de entrevista grupal en la investigación social. En I. Szasz & S. Lerner (comps.). *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad* (pp.225-248). Ciudad de México: México. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, Servicio de Publicaciones.
- Tahull, J. & Montero, Y. (2013). Reflexionando sobre el concepto de autoridad. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 6(3), 459-477. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5644823>
- Talavera, P. (2011). Diálogo intercultural y universalidad de los derechos humanos. *Ius : revista del Instituto de Ciencias Jurídicas de Puebla*, 28, 7-38. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6634086>
- TALIS (2009). *La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje: síntesis de los primeros resultados*. Paris: OECD Publishing.
- TALIS 2013 (2014). *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa.
- Tallone, A. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente, en busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación, número extraordinario*, 115-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3735730>
- Tassin, E. (2002). *Poder, autoridad, violencia y acción política (la crítica arendtiana de la dominación* (pp.151-188). En G. Frigerio (comp.) *Educación: rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.
- Tedesco J. C. & Tenti 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.
- Teixidó, J. & Capell, D. (2002). Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5, 110-134. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/2484/A/2002>

- Tejedor, F. J. (2012). Evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1), 318-327.
- Tello, C. & Mainardes, J. (2012). La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, puralista y post-estructuralista. *Archivos analíticos de Política Educativa*, 20(9), 1-37. Recuperado de <https://epaa.au.edu./ojs/article/view/988>
- Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de la política educativa: tres argumentaciones epistemológicas para su análisis. En C. Tello (compilador). *Los objetos de estudio de la Política Educativa* (p.43-62). Buenos Aires: Ediciones Autores de Argentina.
- Tello, C. (2015). Los objetos de estudio de las investigaciones en política educativa: el debate abierto. En C. Tello (compilador). *Los objetos de estudio de la Política Educativa* (p.239-241). Buenos Aires: Ediciones Autores de Argentina.
- Tenti, E. (2004). Los maestros ante el desafío de construir una nueva legitimidad para sostener su tarea. *Revista Todavía*, 7, 38-43.
- Teruel, M. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=118075>
- Terrén, E. (1997). Postmodernidad y Educación: problemas de legitimidad en un discurso. *Política y Sociedad*, 24, 131-139.
- Tiana, A. (2009). Calidad, evaluación y estándares: algunas lecciones de las reformas recientes. En A. Marchesi, J. C. Tedesco & C. Coll (coords.), *Calidad, Equidad y Reformas en la enseñanza* (pp.113-124). España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI, Servicio de Publicaciones.
- Tiana, A. (2011). Un nuevo código deontológico para la profesión docente. *Revista Participación educativa*, 16, 39-48. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4942116>
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Tobón, S. (2014). Humanidad y Educación: Alteridad del siglo XXI. *Itinerario educativo*, XXVIII (63), 139-153. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280209>
- Torche, P., Madrid, J., Martínez, J. & Araya J. (2015). ¿Qué es “educación de calidad” para directores y docentes? *Revista Calidad en la Educación*, 43, 103-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5334434>

- Toro, L. & Berger, C. (2012). Percepción de profesores jefes de quinto y sexto básico de su rol en el aprendizaje socioemocional de los estudiantes. *Revista electrónica Diálogos educativos*, 23(12), 16-37. Editada por el Departamento de Formación Pedagógica de la Facultad de Filosofía y Educación de la U. Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4155127>
- Torres, A. (2009). La educación para el empoderamiento y sus desafíos. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 10(1), 89-108. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3175951>
- Torres E. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista Estudios y Experiencias en Educación (REXE)*, 17(35), 15-27. Editada por la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile). [doi://10.21703/rexe.20181735torres1](https://doi.org/10.21703/rexe.20181735torres1)
- Troncoso, C. & Amaya, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. Editada por la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. [doi://10.15446/revfacmed.v65n2.60235](https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235)
- Trujillo, G. (2015). Pensar desde otro lugar, pensar lo impensable: hacia una pedagogía queer. *Educação e Pesquisa*, 41(número especial), 1527-1540. Revista editada por la Facultad de Educación de la Universidad de Sao Paulo. [doi://10.1590/S1517-9702201508142550](https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142550)
- Trujillo, S. (2008). Pedagogía de la afectividad: la afectividad en la educación que le apuesta a la formación integral: ir al núcleo del sujeto. *Revista Tesis Psicológica*, 3, 12-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3865566>
- UNESCO (1979). *Conferencia Internacional de Educación. Recomendaciones 1934-1979*. Paris: UNESCO.
- 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 (2005a). *EFA Global Monitoring Report. Education for All: The Quality Imperative*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2005b). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago de Chile: UNESCO.
- UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Ediciones del Imbunche.
- UNESCO (2015). *Rethinking Education: towards a global common good?* Paris: UNESCO.

- UNESCO (2017). *Aprendizaje personalizado. Herramientas de formación para el desarrollo curricular*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación: UNESCO.
- UNESCO (2017). Informe de Prensa. Recuperado el 13 de junio de 2018 de <https://www.unesco.org/new/es/mediaservices/single/view-news/bajo-desempeno-de-jovenes-de-paises-latinoamericanos.html>
- UNESCO (2018a). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2020: inclusión y educación. Nota conceptual*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación: UNESCO.
- UNESCO (2018b). *Rendir cuentas en el ámbito de la Educación: cumplir nuestros compromisos*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación: UNESCO.
- UNESCO (2019). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo de 2019: migración, desplazamiento y educación: construyendo puntas, no muros*. Ginebra: Oficina Internacional de Educación: UNESCO.
- UNICEF (1959). Declaración de los derechos del Niño.
- UNICEF (1989). Convención General sobre los Derechos del Niño.
- Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de una cultura escolar de calidad. *Revista del Programa Regional de Educación para América Latina y El Caribe (PRELAC, UNESCO)*, 1, 107-115.
- Vaello, J. (2009). El profesor emocionalmente competente. *Revista Crítica*, 964, 26-30.
- Valencia, W. (2014). Acompañamiento, asesoría pedagógica y apoyo tutorial a estudiantes. *En Libro de actas de la Cuarta Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior* (p.636-651). Medellín: Colombia.
- Valenzuela, J. P., Villalobos, C. & Gómez, G. (2013). Segregación y polarización en el sistema escolar chileno y recientes tendencias: ¿qué ha sucedido con los grupos medios? *Documento de Referencia 03*, 1-37. Recuperado de <https://www.espaciopublico.cl/wp-content/uploads/2016/05/9.pdf>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., Sevilla, A. & Osses, A. (2009). ¿Qué explica las diferencias de resultados PISA de matemáticas entre Chile y algunos países de la OECD y América Latina? En L. Cariola, G. Cares & E. Lagos (Editoras). *¿Qué nos dice PISA sobre la educación de los jóvenes en Chile?* (pp.105-148) Santiago de Chile: Ediciones OEI- MINEDUC.
- Valle, A. & Núñez, J. C. (1989). Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto institucional. *Revista de educación*, (290), 293-319.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto y la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Van Manen, M. & Levering, B. (1999). *Los secretos de la infancia: intimidad, privacidad e identidad*. Barcelona: Editorial Paidós.

- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias y retos. *Revista Calidad en Educación Superior*, 3 (1), 119-139. Revista de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica.
- Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad educativa: sobre vínculos pedagógicos contruidos en torno a la "carencia" cultural y afectiva. *Revista Educacao e Cultura Contemporânea (REEDUC)*, 10(20), 4-28.
- Vázquez, F. (2010). *El vínculo maestro-alumno y su relación con el rendimiento escolar en el nivel secundario* (Trabajo de Fin de Grado no publicado). Universidad Pedagógica Nacional, México.
- 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), 209-229.
- 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. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/285227>
- Vila, E. (2004). Pedagogía de la ética: de la responsabilidad a la alteridad. *Revista Athenea Digital*, 6, 47-55. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1013266>
- Villalta, M. A., Martinic S., Assael, C. & Aldunate, 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.
- Villamil, M. (2010). La corporeidad como apertura del hombre al mundo. *Pensamiento y Cultura. Revista de Filosofía* 13(1), 53-65. Editada por la Universidad de La Sabana. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3257813>
- Waldman, G. (2009). Los rostros en la frontera. En E. León (ed.) *Los rostros del otro* (pp.9-21). Universidad Nacional Autónoma de México: Anthropos Editorial.
- Waissbluth, M. (2015). *Tejado de vidrio: Cómo recuperar la confianza en Chile*. Santiago de Chile: Penguin Random House Editorial S.A.
- Weinstein, J. (2001). Joven y alumno. Desafíos de la enseñanza media. *Revista última Década*, 15, 99-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2256213>
- World Vision & el Diplomado de Niñez y Políticas Públicas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile (2018). Modelos culturales de crianza en Chile: castigo y ternura, una mirada desde los niños y niñas. Recuperado de <https://uchile.cl/modelos-culturales-decrianza-en-chile>
- Zamora, G. & Zerón, A. M. (2009). Sentido de la autoridad pedagógica actual: una mirada desde las experiencias docentes. *Estudios Pedagógicos*, 1, 171-180. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3337426>

- Zamora, G. & Zerón, A. M. (2010). Caracterización y sentido actual de la autoridad pedagógica en escuelas chilenas de sectores de pobreza. *Revista española de Pedagogía*, LXVIII (245), 99-116. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3099462>
- Zapata-Ros, M. (2013). Analítica de aprendizaje y personalización. *Campus virtuales. Revista científica de Tecnología Educativa*, 2(2), 88-119. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5166881>
- Ziegler, S. & Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares desiguales. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1091-1115. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5336224>
- Ziegler, S., Gessaghi V. & Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de élite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio. *Revista Páginas de Educación* 11(2), 40-60. Editada por el Departamento de Educación de la Universidad Católica del Uruguay. [doi://10.22235/pe.v11i2](https://doi.org/10.22235/pe.v11i2)
- Zúñiga S. & Pizarro V. (2018). Mediciones de Estrés Laboral en Docentes de un Colegio Público Regional Chileno. *Revista Información Tecnológica*, 29(1), 171-180.

ANEXOS

Anexo número 1: Los 10 mejores resultados de los centros educativos a nivel nacional, según los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) 2018.

	NOMBRE CENTRO	COMUNA	PUNTAJE	DEPENDENCIA
1	Cambridge College	Providencia	707,5	Particular pagado
2	Francisco Encina	Ñuñoa	694,7	Particular pagado
3	Liceo A. D'Halmar	Ñuñoa	690,1	Municipal
4	The Grange School	La Reina	688,8	Particular pagado
5	Constitución	Constitución	688,6	Particular pagado
6	Internacional Alba	Maipú	686,1	Particular pagado
7	Tabancura	Vitacura	683,4	Particular pagado
8	Akros	Ñuñoa	682,4	Particular pagado
9	Los Andes	Vitacura	681,4	Particular pagado
10	Alborada	Linares	681,4	Particular pagado

Fuente: elaboración propia en base a Emol.com: <<conoce cuáles fueron los 100 colegios con mejores resultados en la PSU>>.

Anexo número 2: Los 25 mejores resultados de los centros educativos en la región metropolitana, según los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) 2018.

	NOMBRE CENTRO	COMUNA	PUNTAJE	DEPENDENCIA
1	Cambridge College	Providencia	707,5	Particular pagado
2	Francisco Encina	Ñuñoa	694,7	Particular pagado
3	Liceo A. D'Halmar	Ñuñoa	690,1	Municipal
4	The Grange School	La Reina	688,8	Particular pagado
5	Internacional Alba	Maipú	686,1	Particular pagado
6	Tabancura	Vitacura	683,4	Particular pagado
7	Akros	Ñuñoa	682,4	Particular pagado
8	Los Andes	Vitacura	681,4	Particular pagado
9	Cordillera	Las Condes	681,3	Particular pagado
10	Monte Tabor y Nazareth	Lo Barnechea	681,2	Particular pagado
11	I. Hebreo Dr. Ch. Weizmann	Lo Barnechea	680,3	Particular pagado
12	Andrée English School	La Reina	675,7	Particular pagado
13	S. Corazón (Apoquindo)	Las Condes	674,6	Particular pagado
14	Huelén	Vitacura	671,9	Particular pagado
14	The Kent School	Providencia	671,9	Particular pagado
16	Villa María Academy	Las Condes	669,3	Particular pagado
17	Santa Úrsula	Vitacura	669,2	Particular pagado
18	La Girouette	Las Condes	668,5	Particular pagado
19	San Isidro	Buín	667,5	Particular pagado
20	Del Verbo Divino	Las Condes	666,3	Particular pagado

21	Everest	Lo Barnechea	663,0	Particular pagado
22	Cumbres	Las Condes	662,8	Particular pagado
23	San Ignacio El Bosque	Providencia	662,2	Particular pagado
24	Trabulco	Talagante	662,1	Particular pagado
24	Liceo Bicentenario San Pedro	Puente Alto	662,1	Municipal
25	San Benito	Vitacura	661,7	Particular pagado
25	Saint Gaspar College	Ñuñoa	661,7	Particular pagado
25	Saint George's College	Vitacura	661,7	Particular pagado

Fuente: elaboración propia en base a Emol.com: <<conoce cuáles fueron los 100 colegios con mejores resultados en la PSU>>.

Anexo número 3: correo electrónico enviado a los directivos para solicitar su autorización y así permitir la participación de sus comunidades educativas en la presente investigación.

Santiago, xx de xxx de 2019.

Estimado/a XX

Directivo/a Colegio (o Liceo) XX

Presente.

Quien suscribe, el P. Rodrigo Valenzuela R. C.S.C., C.I. 9.506.901-0, Candidato a Doctor en Educación por la Universidad de Salamanca, le agradece sinceramente por toda su gentileza y disposición para permitir la realización de entrevistas y conversaciones con los distintos estamentos que conforman vuestra comunidad educativa, con el fin de efectuar una investigación en terreno, que corrobore todo el entramado conceptual acerca de una nueva categoría docente, a saber, el “profesor pastor”, el cual se caracteriza fundamentalmente, por el acompañamiento pedagógico que realiza con sus estudiantes.

En el archivo adjunto, están contenidas las preguntas que conforman los grupos focales (para estudiantes y profesores) y las entrevistas semiestructuradas (para directivos).

Otra vez, muchas gracias por sus atenciones y gentilezas y quedo a vuestra disposición.

Rodrigo Valenzuela R. C.S.C.

Anexo número 4: preguntas aplicadas a directivos y docentes en los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas, respetivamente.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FIGURA	<p>¿Desde su experiencia y formación, podrías definir el acompañamiento educativo al escolar?</p> <p>¿Qué ha sido (es) lo más complejo de desarrollar en el contexto del acompañamiento educativo?</p>
REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA	<p>¿Conocen la figura pedagógica del profesor pastor?</p> <p>¿Con qué imagen asocian la figura del profesor pastor?</p>
CONTEXTO POLITICO: PARADIGMA RENDICIÓN DE CUENTAS	<p>¿Creen que el acompañamiento pedagógico es relevante en el contexto de las actuales prácticas docentes?</p>
EXIGENCIAS FORMATIVAS	<p>¿Qué tipo de formación (inicial y permanente) han recibido para desarrollar el acompañamiento pedagógico?</p> <p>¿Consideran que es suficiente?</p> <p>¿Qué formación específica se necesitaría para este desempeño docente?</p>
RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL	<p>¿Consideran que existe una línea estratégica institucional en el desarrollo del acompañamiento pedagógico?</p> <p>¿Tienen dentro de tu carga laboral un horario destinado para conversar y conocer a los estudiantes, como una instancia para realizar el acompañamiento educativo?</p>
PERCEPCIONES IMAGINARIAS-IDENTITARIAS	<p>¿Qué experiencia de acompañamiento les ha resultado más gratificante en su vida docente?, ¿cuál la más frustrante?</p> <p>¿Qué características creen ustedes que debe tener y cultivar un profesor que desarrolla el acompañamiento al escolar?</p>

Anexo número 5: preguntas aplicadas a estudiantes en los grupos focales.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA FIGURA	Desde su experiencia como estudiantes, ¿qué conocen acerca de la temática del acompañamiento pedagógico al escolar?
REPRESENTACIÓN DE LA FIGURA	<p>¿Conocen la figura pedagógica del profesor pastor?</p> <p>¿Con qué imagen asocian la figura del profesor pastor?</p>
RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL	<p>¿Conversan ustedes con sus profesores? Si lo hacen, ¿de qué hablan con ellos?</p> <p>Si ustedes quieren conversar personalmente con un profesor, ¿hablan con él y éste los saca de clases?</p>
PERCEPCIONES IMAGINARIAS-IDENTITARIAS	<p>Desde su experiencia como estudiantes, ¿creen ustedes que aquí en la escuela se desarrolla acompañamiento educativo al escolar?</p> <p>¿Qué experiencia de acompañamiento les ha resultado más gratificante en su vida como estudiantes? ¿Cuál la más frustrante?</p> <p>¿Qué características creen ustedes que debe tener y cultivar un profesor que desarrolla el acompañamiento al escolar?</p>

Anexo número 6: transcripción de los grupos focales completos con los estudiantes y elaboración del proceso de codificación.

Estudiantes colegio Saint George.

Desde su experiencia como estudiantes, ¿qué conocen ustedes acerca de la temática del acompañamiento escolar?

Paula: o sea, ¿eso no es lo que tienen que hacer todos los profesores con los alumnos?, o sea, como acompañarlos en su aprendizaje (P.1).

Joaquín: me suenan como las dos palabras, por separado, pero la palabra junta como un uno; no, no me suena para nada.

¿Algún otro comentario?

Juan Manuel: sí, cómo lo mismo que estaban diciendo. El profesor tiene que acompañar al alumno en su aprendizaje y lo ayude.

Corina: ehh, yo no he escuchado que el concepto se ocupe, pero se entiende que acompañamiento al alumno es que alguien te acompañe en el aprendizaje o en el colegio (P.2).

¿Creen ustedes que, aquí en el colegio, se desarrolla el tipo de acompañamiento que ustedes han descrito?

Corina: obvio que lo he vivido, porque aquí los profes te acompañan toda tu vida escolar, porque uno crece y madura en el colegio y obvio que siempre están como acompañándote (P.3).

Josefa: ehhh, según yo, depende del profe, porque algunos como que lo cumplen mucho y otros, como que yo encuentro, como que les falta un poco cumplirlo (P.4).

Matías: yo encuentro que eso lo hacen mucho más los profesores jefes, porque están interactuando todos los días con nosotros. Por esto mismo es que hay como más confianza (P.5).

Sofía: que, igual depende del profe. Porque hay muchos profesores que solo son como, que solo les gusta pasar la materia (P.6) y entonces, no se preocupan mucho de cómo está aprendiendo cada uno por separado. Pero hay otros profesores que se preocupan más como de las diferencias de las personas. Entonces se preocupan de cómo están aprendiendo (P.7).

Corina: como, lo que decía de los profes jefes. No sé si los profes jefes son los que tienen las características. Como que igual los profes, le toman como cariño a los cursos como en particular (P.8) y también como que agarran la idea del acompañamiento al colegio y a cursos específicos. Como que los profes lo hacen inconscientemente. Como que inconscientemente un profe “le

hace cariño” a un curso y va a intentar que ese curso tenga la mejor experiencia en el colegio (P.9).

Joaquín: yo creo que el acompañamiento en el colegio no se da de una manera como tan óptima, debido a que los cursos son grandes (P.10), entonces como el profesor o profesora jefe no se puede como acercarse tanto a cada alumno o alumna, como en específico. Como que es más con un total que con cada estudiante.

¿Qué experiencias de acompañamiento escolar han tenido como estudiantes en el colegio?

Matías: con los profes jefes. No sé mucho, no me ha tocado, como que ese es el rol del profe jefe: acompañarte durante un año (P.11).

¿Y qué ocurre en el caso del profesor de asignatura?

Juan Manuel: no. Yo no he sentido ese acompañamiento porque tiene como otro rol que es enseñarte, en cambio el profe jefe es acompañarte (P.12).

Josefa: pero yo igual encuentro que a veces los profesores de asignatura, igual cumplen ese rol (P.13). O sea, a mí como personalmente sí me ha pasado que un profesor de asignatura, como que me ha acompañado, pero como que es más difícil que pase (P.14). Casi siempre pasa con los profesores jefes, pero con los profes de asignatura también se da (P.15).

Corina: la idea de acompañarte, igual es como muy importante, como que tenía que confiar en el profe y si la confianza como que no resulta con el profe jefe (P.16), como igual la voy a buscar con el profe de asignatura (P.17). Como, personalmente, no sé, yo el año pasado yo confiaba más en mis profes de asignatura a los que les podía contar, no sé mis cosas o problemas (P.18). Eso es igual, no sé, más allá como de la nota o los trabajos y todo eso, como poder confiar en el otro profe, eso es igual acompañarte (P.19); no importa que sea o no, tu profe jefe (P.20).

Yo creo que igual, personalmente, se puede confiar en cualquier profesor. Tal vez es más fácil con el profe jefe, porque igual lo como veí todos los días (P.21), pero yo creo que si al profe de asignatura, si uno le agarra confianza, se puede.

Juan Manuel: a mí me pasa parecido. Porque si uno logra, con el profe de asignatura, conectarse bien, entre comillas; sí, uno logra aprender más (P.22).

Sofía: ehh, pa mí, pa lograr confianza lo más importante es que te escuchen primero (P.23). Por ejemplo, te ponen una (anotación) negativa y antes de retarte, no sé, que te digan qué pasó (P.24). Si tenía algún problema, en vez que te miren desde el lado administrativo, siento que deberían primero ver como estás tú y cómo podrían ayudarte, en vez de retarte (P.25).

Joaquín: o sea, sí, que sean como un poco más comprensivos. O sea, yo creo que hay muchos profesores y profesoras que lo son y otros que no (P.26). Que sean comprensivos y que vean a un ser humano, antes que a un estudiante (P.27). Como que todo el mundo tiene sentimientos y no, por ejemplo, porque una persona lo está pasando mal en la casa y por eso se porta mal en el colegio (P.28), al ponerle la negativa, después lo pasa peor en la casa. Entonces, al final terminai en unas vueltas que no tienen fin.

Sofía: para mí, un profesor que me acompañe en el año, es como que yo necesite algo y pueda contar con él (P.29) y que esté a la par mía (P.30). Como que esté dando los pasos cómo que yo estoy dando con él al lado (P.31), ¿cachai? Como que me apoye. Por ejemplo, me pasó con una profesora de asignatura del año pasado que me había ido mal en una prueba y me dijo yo te ayudo, yo te puedo dar clases particulares si las necesitai, y nos quedamos después de clase (P.32). Como que esas cosas, pa mí me dicen que es un profesor que me acompaña. Como que te apoye cuando lo necesití (P.33) y va a la par tuya (P.34). Por eso el profe tiene que dejar de verse como una autoridad, (y más bien) debería verse como alguien a quien tu podai llegar (P.35) y contarle tus cosas (P.36). O sea, alguien que tu sabí que si le vai a decir algo, no te va a retar ni nada, sino que te va a apoyar (P.37), pero dándote consejos (P.38).

¿Han tenido experiencias de este tipo de acompañamiento que acaban de describir?

Paula: por ejemplo mi profesor jefe en octavo fue Cristian Rojas (P.39), y yo el año pasado, yo me llevaba muy bien con él y todo (P.40), porque igual tenía un rol como medio parental con el curso (P.41). Igual era como muy de confianza y el año pasado, a mí me fue muy mal en matemáticas y yo le pedí ayuda a él y él me enseñaba, me ayudaba a hacer los ejercicios (P.42), me decía, si tení alguna duda, podí ir a mi oficina y me podí preguntar (P.43) y como que eso pa mí, yo lo encuentro como un apoyo (P.44). Si yo le digo, tengo un problema en esto, yo sé que él está dispuesto a ayudarme (P.45), como de buen ánimo (P.46) y como, muy como acogedor (P.47).

Josefa: yo el año pasado también, tuve de profesora jefe a la Adriana (P.48) y ella era como con un rol, era como nuestra mamá en verdad (P.49). A ella le contábamos todo (P.50). En verdad, a ella le teníamos la confianza (P.51) para contarle todo. La íbamos a buscar ante cualquier problema (P.52) y eso. Yo he sentido, como que ella es la que más nos ha acompañado (P.53). Y como no sólo a mí, sino a todo el curso. Como se creó una relación muy profunda (P.54). Como cada vez que la vemos, es como nuestra mamá (P.55).

También con la miss Francesca (P.56), que es de asignatura, que nunca ha sido nuestra profesora jefa, pero como que nos ha ayudado mucho (P.57). Con ella también pasó lo mismo. Como que

nos apoyaba (P.58). Si nos iba mal, como que veía maneras (P.59). Igual nos retaba y hacía todo como el trabajo (P.60).

Juan Manuel: yo el año pasado, tuve clases con la miss Paulina (P.61), que no era mi profesora jefe, y en una prueba me fue mal, me “fue como el loly.”¹²⁰ Y me dijo: “no, no puede ser.” Me ayudó, me enseñó con otros métodos, y me interrogó (P.62). Y me subió la nota, me subió no sé cuántos puntos, y me ayudó mucho (P.63).

¿Ustedes, como estudiantes, conocen la figura pedagógica del profesor pastor?

A coro: no, la verdad, no (P.64).

Joaquín: mmm. Creo que puede ser algo que está muy ligado al acompañamiento (P.65), donde aparte de guiarnos (P.66), no sé cómo que el profesor pastor tiene que guiar al rebaño, tiene que guiar a los estudiantes y llevarlos por el buen camino (P.67).

Sofía: hasta hoy día no la había escuchado (P.68).

Pese a no conocerla, ¿la asocian con algo en particular?

Paula: la asocio con la figura de Jesús (P.69), como el pastor, de Dios (P.70) como el pastor, que es como este Padre que tiene a su rebaño de ovejas. Entonces como que yo relacionaría a este profesor pastor con que nosotros somos finalmente el rebaño de la profesora y que ella, su finalidad es irnos acompañando en todo nuestro proceso (P.71). Por ejemplo, si tenemos malas notas, problemas psicológicos, etcétera, como que ella está ahí pa ir a buscarnos (P.72) y tratar de apoyarnos (P.73).

Josefa: como que Jesús es el pastor y se preocupa por sus ovejas (P.74), como si le falta una, como que se da cuenta... lo mismo con el profesor: como que se preocupa de sus alumnos (P.75), aunque sean muchos, muy dedicadamente.

Si ustedes quieren conversar personalmente con un profesor, ¿hablan con él y éste los saca del aula en horario de clases? ¿Pueden contarme un poco de ello?

Sofía: depende. O sea, depende si está la confianza. Si está la confianza que el profesor o la profesora te están dando, yo me acercaría (P.76). Pero si no está la confianza, igual es importante como las entrevistas que se hacen, las entrevistas que les hacen como a cada persona durante todo el año. Igual es una forma de ver y saber si una persona está bien o está más o menos (P.77).

¹²⁰ Expresión juvenil usada en Chile para señalar que el resultado fue muy malo.

Juan Manuel: depende. Porque el profe jefe, normalmente te saca a hacer la entrevista, te pregunta cómo estai, o sea te pregunta sobre ti (P.78). El profe de asignatura, te conversa dentro de la misma clase y mientras estamos haciendo actividades o ejercicios, entonces hablas con él (P.79). Esa es la diferencia, que yo encuentro, entre los dos tipos de profesores que hay: el profe de asignatura y el profe jefe (P.80).

Joaquín: creo que depende del tipo de situación. Si es más superficial, uno se lo cuenta en la mañana antes de la oración, pero si es algo más profundo, lo más probable es que uno le pide que lo saque en horario de clases o después del recreo si es una cosa que requiere más tiempo pa conversarlo (P.81).

Josefa: yo tuve una experiencia hace como dos años, me acuerdo muy bien: fue con una profesora de asignatura, la miss Andrea. Yo le tenía mucha confianza a ella (P.82). De hecho, como que ese problema se lo conté a ella y no a mis papás, porque no sabía qué me iban a decir ellos, finalmente. Hablé con ella en el recreo y después en parte en clases, porque ella me fue a sacar y fue bacán¹²¹ (P.83). Me ayudó finalmente, porque los profesores tienen mucho más experiencia que uno y que te lo digan desde una mirada externa, que no necesariamente es la del papá o la mamá, de verdad es muy útil (P.84).

¿De qué conversan ustedes con sus profesores?

Corina: a mí, personalmente, me ha pasado que con los profesores jefes que he tenido, que conocen a mis hermanos, porque yo he tenido muchos hermanos que estudiaron aquí en el colegio. Entonces, como que ya conocen a mi familia y yo aprovecho ese momento, porque ya hay cercanía entre mis hermanos con los profesores (P.85) y yo también me empiezo a integrar en eso y yo aprovecho de contarles mis cosas privadas (P.86), como por ejemplo, alguna pelea con mi papá (P.87). Entonces, hay una mirada que va desde los profesores.

Juan Manuel: a mí, normalmente, me gusta conversar con mis profes de temas diferentes (P.88). No sé, estamos en Sociales y me gusta preguntarle de Deportes. En matemáticas, no sé, cómo fue su día y así se van formando lazos con los profes más, entre comillas, entretenidos y de amistad con el mismo profe y eso me ayuda, después, pa ir contándole mis cosas (P.89).

¿Tienen alguna otra opinión?

Matías: si, porque según yo, depende de cómo va avanzando el año. En la primera parte del año, si uno no ha tenido nunca un profe, entonces la comunicación es distinta, que cuando estamos

¹²¹ Expresión juvenil que significa “muy bien”, “excelente”.

a fin de año, como que vai conociendo más a la persona. Como que a medida que pasa el año, como que tení más confianza (P.90).

Corina: según yo, lo que pasa es que la confianza se va dando (P.91). La confianza se va formando, y son cosas que pasan que justo como sin querer me acerqué a un profe más que a otro. Entonces, a un profe le voy a tener más confianza que a otro (P.92). No sé si es tan pensado.

Sofía: a principios de año, yo veo si hago algo, cómo va a reaccionar este profesor: si me va a retar o me a apoyar (P.93). Entonces ahí empezai como a crear la confianza (P.94).

Josefa: pero a veces te retan para apoyarte (P.95). Te retan, pero al mismo tiempo te van a retar, o sea, no te están retando por retarte. Eso es lo que quiero decir.

Paula: para mí, eh, siento que es muy importante en la confianza, la disposición (P.96) que tú sientes (P.97) que el profesor va a estar dispuesto, o sea, la disposición que va a tener para escucharte (P.98). Eso de verdad, uno lo siente simplemente (P.99), o sea, si a él de verdad le va a interesar que tú le contí tus problemas (P.100), como tus asuntos en general, porque no siempre van a ser problemas y si él tiene ganas de escucharte o no. Lo que sí, depende mucho de la personalidad del profe y del alumno (P.101), porque hay alumnos y profesores como que encajan muy bien con sus alumnos y hay otros como que se odian, por muy simpáticos que sea el profesor o el alumno (P.102).

¿Han tenido alguna experiencia frustrante de acompañamiento, es decir que ustedes no se han sentido o no han sido acompañados por sus profesores?

Corina: en séptimo básico, mi profesor jefe me hubiera gustado que al momento en que me saqué bajas notas, en lo personal y con algunas de mis compañeras, uno le pedía ayuda y sólo era un profesor que llegaba en la mañana, pedía que fuera a buscar la oración a la sala de profesores, leía la oración y se iba (P.103). O sea, no era un profesor como presente (P.104). No era un profesor que tu dijera como “ya, si tengo un problema, voy a ir con mi profesor.” (P.105). Yo no me sentí con esa confianza ni esa cercanía (P.106) e iba con otros profesores, no iba con mi profesor jefe, sino con la psicóloga o con un profesor de asignatura. Yo no contaba con ese profesor en ese momento. Sólo llegaba por cumplir y por cumplir era profesor jefe (P.107).

Juan Manuel: en sexto (básico) me pasaba que en matemáticas me iba mal, y precisamente mi profesora jefe era de matemáticas. Yo le decía: “miss, sabe que no estoy captando bien, puede ayudarme.” Y ella me decía: “ya, mañana voy a preguntarte.” Llegaba mañana y no me preguntaba. Y yo le decía: “miss, puede por favor enseñarme otro método.” Ella me decía: “es

que no puedo hoy, que tengo esta o esta otra cosa. Pero mañana, lo revisamos.” (P.108). Y así pasó un año. Y nunca llego el día.

¿Alguien tiene otra experiencia triste para compartir?

Josefa: eh, a ver. Sí, a mí me ha pasado algo muy doloroso, yo me decepcioné de mi profesor jefe.

¿Quieres contarnos de aquello?

Josefa: (silencio) eh, es que... yo creía tener la confianza con mi profe jefe y un día fui a contarle a mi profe jefe un problema que tuve y no me escuchó. Me dijo: “a mí no me interesa. Anda a hablar con la psicóloga.” Eso me marcó mucho, porque me pareció muy chocante (P.109).

Sofía: a mí me ha pasado. Fue a principios de este año. Mi profe jefe nos dijo al curso: “yo no quería ser profe jefe en primero. Yo, en verdad, no quería tener este curso. Yo quería estar en tercero medio, con mi curso pasado y ojalá que este año sea bueno (P.110). Ojalá nos llevemos bien.” Eso.

Corina: sí, esas cosas chocan. A mí no me ha pasado que un profesor jefe nos diga eso, pero chocan esas cosas. Choca que te digan, porque está bien ser directo, pero hay un límite para todo. Y era lo que decíamos antes: hay que ponerse en el lugar del alumno (P.111). Imagínate cómo debe sentirse un niño de 13 o 14 (años) y tú tienes 40 o más y diciéndole eso.

Matías: a mí me ha pasado muchas veces que juzgan a los alumnos, por lo que les dicen los otros profesores. Como, “el año pasado tal estudiante se portaba pésimo” y altiro¹²² llega a la sala y le pone mala cara (P.112). O cuando son hermanos, y altiro le dice “ya, siéntate adelante” (P.113) sólo por ser el hermano de alguien (P.114). Como que todo el rato están juzgando, por cosas que aunque en verdad, todavía no conocen al alumno (P.115).

Corina: también al revés. Como que te tienen hartas expectativas, sólo por el hecho de ser hermano o hermana de (P.116)... Pa mí lo principal es que se hagan una imagen de ti mismo y no la que tiene de tus hermanos (P.117).

Paula: a mí me pasó eso mismo con la mayoría de los profesores de Historia que he tenido, porque todos conocen el apellido por todos mis hermanos y entonces me pasó con uno en especial que fue a hacer un reemplazo el año pasado y justo estaba pasando la lista y paró en mi apellido y estuvo hartito rato y como que esperaba demasiado de mí (P.118) durante el

¹²² Término de uso coloquial en Chile que significa “inmediatamente.”

reemplazo y yo soy nula pa la Historia y no cachaba nada y al momento de hacer una guía, no la hice porque no entendía nada y ahí está el tema de las expectativas (P.119). Yo desde esa situación nunca más he estado en una clase con él y siento que quizás el encuentro puede ser súper complicado (P.120).

¿Qué características creen ustedes que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento del cual hablamos hace un rato?

Joaquín: que sea cariñoso (P.121), porque se parte que pa crear confianza, es necesario tenerle cariño a alguien, pero igual, no demasiado. O sea, que un profesor sea cariñoso y todo, pero que no sea como invasivo (P.122).

Juan Manuel: que sea simpático (P.123), que yo sienta que yo puedo hablar con él sobre distintos temas (P.124).

Josefa: que aunque haya tenido un mal día, que cuando hable con el curso, como que no exprese eso, sino que exprese y no sé, que esté feliz y esté dispuesto y contento de estar con nosotros (P.125).

Corina: como que te escuche (P.126) y no te juzgue al final. Por más que en verdad, hagai como lo peor, que en verdad no te juzgue (P.127).

Paula: que se pongan en el lugar de uno (P.128). Por ejemplo, a mí este año me ha pasado con mi profesor jefe que yo duermo poco y llego cansada al colegio en las mañanas y me pregunta que “por qué esa cara” y le cuento y siento que él se trata de poner en mi lugar (P.129).

Corina: eso mismo, que se pongan en tu lugar (P.130). Como que se acuerden que ellos también fueron estudiantes y pasaron por las mismas cosas que nosotros y que en verdad recuerden que ellos también 14 o 15 años (P.131) y también me hubiese gustado que una persona me hubiera escuchado y hoy que puedo hacerlo, yo me convertiré en esa persona, al final.

Matías: según yo, aunque igual me relaciono poco con los profes, pero igual pa que sea más cercano (P.132), yo creo que tiene que salir de su rol profesional de ser un profesor y tiene que ser como un amigo.

Juan Manuel: opino parecido, pero con límites (P.133). O sea, que sea un amigo, alguien cercano, pero que no deje de ser profesor, que no se olvide de su profesión (P.134).

Corina: pa mí es muy importante que mi profe jefe esté dispuesto a ayudarte (P.135). Uno se basa en la confianza que tiene pa contarle o no sus cosas al profe. Pero yo creo que el profe debe igual estar como abierto y dispuesto a escucharte en cualquier problema que tengai

(P.136). Da lo mismo si es familiar o en el colegio o con los compañeros o personales, como contigo mismo.

Paula: también pienso que como otra característica, debe tener la capacidad de darse cuenta si hay algún alumno que tiene una necesidad (P.137), sin que necesariamente el alumno vaya y le diga explícitamente: “necesito ayuda en esto.” También, tiene que poner atención a esos detalles que te pueden dar cuenta de que algo no está bien. No sé, problemas dentro del curso, en la casa o con lo académico. Igual, el profe tiene que poner atención a esos signos, como qué hacer para ayudar a un alumno, aunque no te lo pida (P.138).

Estudiantes colegio Akros.

Desde su experiencia como estudiantes, ¿qué conocen ustedes acerca de la temática del acompañamiento escolar?

Mario: no, no me suena. O sea como algo específico, no.

Aracely: a mí tampoco. Así como concepto, no lo he escuchado (P.1).

Caroll: no, no me suena mucho, aunque lo relaciono con la idea de un profesor que está junto a sus estudiantes (P.2). Pero más allá, no. Eso pienso yo.

Siguiendo con lo que sostiene Caroll, ¿creen ustedes que, aquí en el colegio, se desarrolla este tipo de acompañamiento?

Caroll: yo creo que sí, por el tema que a los profesores los encuentro muy preocupados por los alumnos (P.3). La mayoría de los profesores siempre están pendientes de lo que hace el alumno en el año, no sólo académicamente, sino que en el estado de salud y cómo se encuentra física y anímicamente (P.4). También en los “open house”, que es como que vienen los papás junto con los niños, vienen a hablar con el profesor jefe, siento que son buenas instancias para poder ver esto del acompañamiento (P.5).

Mario: generalmente, sí. La verdad es que se suele acompañar al alumno ya sea en notas o en estado de ánimo, especialmente los profesores jefes (P.6), pero no sólo los profesores jefes. También otros profesores se preocupan. Igual se arma esa especie de cariño, por decirlo así, esa cercanía con un profesor (P.7), especialmente cuando lo tienes tantos años (P.8). Entonces, generalmente, sí.

¿Alguien más quiere decir algo, respecto de lo que estamos conversando?

Aracely: yo por lo menos desde mi experiencia, creo que en el colegio hay un acompañamiento, pero es más académico (P.9). Así como, por ejemplo felicitarte si te sacas buenas notas en una asignatura (P.10) o se nota que hay una preocupación fuerte cuando tú tienes bajas notas, pero esto de la preocupación por el estado psicológico, no lo encuentro tanto aquí en el colegio (P.11). Creo que es algo que falta (P.12). Pero igual algunos profes, si tú les tienes más confianza, como que te preguntan si estás bien o no y todo eso (P.13). Pero eso pasa cuando ya hay una confianza entre profesor y alumno (P.14).

¿Qué experiencias de acompañamiento escolar han tenido como estudiantes en el colegio?

Mario: en general, es que yo por lo menos, siempre suelo agarrar súper harta confianza con los profesores, porque en general me gusta que sea como ameno el ambiente (P.15), por lo cual no sé, para recordar una experiencia de acompañamiento: no sé, el profe de Historia, que me apañó¹²³ en un pasaje bien difícil de mi vida. Otro puede ser el profe Cristian, por ejemplo. Otro puede ser el profe de Música, el profe Julián, que lo tuve hace un par de años. El profe Sergio (P.16). En fin, no quiero entrar en detalles, pero esos profes estuvieron conmigo cuando yo más los necesité (P.17). Igual, son hartos profes en verdad que, en general, siempre son personas súper cálidas (P.18) y que igual me hacen clases hace un tiempo (P.19), pero que igual, valga la redundancia, con el tiempo, la verdad es que yo los veo como figuras a seguir, por decirlo de cierta forma (P.20). A mí, por lo menos, me pasa eso.

Caroll: o sea, yo también he tenido profesores y tengo profesores con los que tengo más cercanía y por decirlo así, una mayor confianza (P.21). Entonces, cuando en algún momento me he sentido mal anímicamente, los profesores se dan cuenta, por mi participación en clases y otros motivos, entonces se acercan a preguntarme a ver si pueden hacer algo por mí (P.22). Eso es valioso para mí porque siento que soy importante dentro del colegio (P.23). Esto lo hablo en general, porque por ejemplo, si bajo mis notas, me preguntan si hay algún trasfondo, que por qué me está pasando esto (P.24).

También quiero decir que esta preocupación de los profes no es invasiva en la forma en la que lo hacen (P.25). Es como bien amena, muy, a ver cómo decirlo, profesionalmente. Sí, esa es la palabra. Son muy profesionales (P.26). Por eso yo valoro mucho el trabajo de los profesores aquí en el colegio (P.27).

Aracely: para mí, de mi parte, yo me siento muy en casa con los profes porque encuentro que los profesores aquí el colegio (P.28), tienen el equilibrio perfecto entre profesionalidad y casi como el cariño de un padre o de una madre (P.29). Por ejemplo, por parte del profesor de Historia, el profe Cristian, que me ha felicitado por rendimiento y por mi participación en clases y mis aportes (P.30). También está la profesora Verónica, mi profesora jefe, que, porque yo soy muy de hablar con los profesores, sobre todo si me interesa mucho la asignatura (P.31). Entonces, por lo menos de mi parte, siento como un cariño de parte de los profesores por decirlo así. Como que me siento aceptada. Entonces, por ejemplo, también cuando he tenido algún

¹²³ Término de uso coloquial en Chile que alude a la acción de apoyar.

problema, le he preguntado a algún profesor qué puedo hacer en ciertas cosas y me ayudó (P.32).

Por lo menos a mí me parece, igual, que los profesores se preocupan harto y siempre (P.33) tratando de no pasar esa línea de lo personal (P.34). A mí jamás me ha pasado eso.

¿Conocen ustedes la figura pedagógica del profesor pastor?

A coro: no (P.35).

Pese a no conocerla, ¿pueden asociarla con algo en particular?

Aracely: en lo primero que pienso es en Jesús (P.36), en la religión (P.37)... incluso en la Iglesia (P.38).

Caroll: sí, con Jesús (P.39). Lo primero que se vino a la mente es como un guía espiritual (P.40). Porque al final el rol de los profesores es formar personas (P.41) como para el futuro. Entonces un profesor pastor es eso, guía (P.42), que te intenta formar como persona (P.43). Ehhh, pa mí, un profesor pastor es como alguien que te va a enseñar algo, no como meramente biología, (P.44) (sino) que te enseña algo que te va a servir más como en la vida (P.45). Eso.

Mario: yo la asocio con la fe (P.46), no sé, la fe en Jesús (P.47). Es algo religioso (P.48), porque la veo como el pastor que cuida (P.49) a sus ovejas. Como que un profesor pastor es un profe que se encarga de cuidar (P.50) a todos sus alumnos constantemente (P.51). O sea si hay una que se le escape un poco, la va a ir a buscar, no la va a dejar tirada (P.52).

¿De qué conversan ustedes con sus profesores?

Mario: en general, o sea, es que puede ser de cualquier cosa realmente. Suelen ser cosas que de alguna manera u otra están relacionadas, en mi caso, con el curso (P.53). Puede ser, no sé, a ver, voy a poner un ejemplo: hace poco fuimos a gira de estudios y varios profes nos preguntaban cómo nos había ido, cómo había sido. Esas cosas que de repente son, a veces, trivialidades pero que realmente importan (P.54), la verdad. Igual, como que rompen un poco el hielo y a veces, también ayuda en esta relación que puede ser muy asimétrica entre profesor y alumno. Obviamente, debe ser asimétrica hasta cierto punto (P.55), pero igual está bien que, de repente, haya como una cierta cercanía, hasta cierto punto (P.56).

Caroll: además de los estudios y temas más relacionados con la materia correspondiente, cuando conversamos más personalmente por ejemplo, con una profesora equis, como que me gusta que sus experiencias me den enseñanzas a mí (P.57). Por ejemplo, si en algún caso, estoy pasando por algún momento en el que me encuentre mal, me ayuda conversar, me cuenta sobre

ella y saber qué puedo hacer o cómo puedo salir del problema o de la situación (P.58). En ese sentido, igual me ayuda cuando la profesora me aconseja (P.59). Eso porque como los profesores son mayores (P.60), ellos siempre puedan dar muchas enseñanzas de vida o consejos (P.61), no sé y cosas y comentarios en los que nos podamos guiar (P.62). Eso.

Aracely: creo que depende igual, como del contexto, porque hay profesores que, a veces, tienen turnos de almuerzo aquí en el colegio y ahí hablamos o nos preguntamos cómo estamos (P.63). O sea, depende del contexto sobre todo. Por ejemplo, aparte de los estudios y eso, depende del tema que salga. Por ejemplo, no sé hablar de la vida, a veces, con algunos profesores en estos turnos de almuerzo, igual ayuda porque estamos en un contexto distinto, no estamos dentro del contexto de la sala. A veces, también, hablar de temas de actualidad o de cosas que pasan o sencillamente, cosas más personales y ahí uno puede pedir consejos también (P.64). Y eso.

Si ustedes quieren conversar personalmente con un profesor, ¿hablan con él y éste los saca del aula en horario de clases? ¿Pueden contarme un poco de ello?

Mario: de las dos formas.

Aracely: a veces pasa que uno, en general, busca como el momento, porque tampoco quiere ir directamente hacia los profes, porque ellos tienen otras cosas, tienen clases y muchas cosas por hacer (P.65), pero de repente te ven que uno anda como con “la cara larga”¹²⁴ o que andai raro, distinto, y van directamente a preguntarte y te dicen: “¿te pasa algo? “¿necesitai hablar?” o algo (P.66). O a veces pasa que uno les dice: “¿podemos hablar, como sin apuro y eso?” (P.67). Eso puede darse en el recreo, pero también y si es pa más largo, puede decirte, “ya, te sacó en tal clase y te sacó a entrevista.” (P.68). O sea, depende igual y según yo, pasan las dos cosas.

Caroll: también depende mucho de la persona y la situación. Este año tuvimos un buen problema en el curso, y yo con la persona con quien más lo hablé fue con mi profe (P.69). Ella es la primera persona que se me ocurre acercarme cada vez que algo pasa con el curso o que algo me pasa. Yo hablo con mi profe (P.70). En ese sentido siempre es útil, poder acercarse a los profesores. Pa mí es importante saber que ellos están ahí (P.71). Quizás no sean las primeras personas a las que yo recurro, pero saber que están ahí es algo muy bueno (P.72).

¿Han tenido experiencias frustrantes de acompañamiento? Es decir, ¿experiencias donde ustedes como estudiantes no se han sentido o no han sido acompañados por sus profesores?

¹²⁴ Expresión coloquial de uso en Chile que se aplica a las personas que están tristes.

Aracely: yo lo viví el año pasado. En la asignatura de Física, en la última prueba sobre todo, en la prueba global, en el segundo semestre. En general, en los últimos cuatro meses antes de terminar las clases, en la asignatura de Física, el profesor no pasó mucha materia, sino que era más que hiciéramos las actividades fijadas por el libro y después él las corregía. Y no nos enseñaba. Nosotros teníamos que preguntarle. Y después si teníamos una duda en general, nos decía: “esto se hace así y así”, pero no nos explicaba mayormente. La prueba después fueron directamente las actividades del libro y después ponerlas en la prueba fue “copiar y pegar” en el fondo. Pa mí, con eso, fue una de mis mejores notas. Pero después pa la prueba global, sentí por lo menos yo de mi parte, que no hubo mucha preparación (P.73) y además que el profesor nos dijo que iba a hacer como un recopilatorio de las pruebas anteriores, pero al final entraron unas preguntas que no sabíamos cómo responderlas (P.74): con eso a todos nos fue mal, muy mal. De hecho, yo me saqué un rojo. Esa fue mi peor nota del año (P.75).

Yo me quedé con una mala sensación, como que sentí, por parte del profesor, que tendría que haberse preocupado un poco más. Se entiende que los profes tienen poco tiempo o sea, por la falta de tiempo de los profes y porque sólo tenemos dos horas de clases a la semana, los martes; pero igual, debió haberse preocupado un poco más y haber explicado más, y después haber hablado y hecho las actividades del libro (P.76).

Pa mí y en el caso de mi curso, y de la generación mejor dicho, Física no es un ramo que a la mayoría se le dé fácil, sino que es una asignatura que igual es difícil de entender, sobre todo en la parte teoría y cálculo. Esa fue pa mí, por lo menos en el colegio, la parte donde me sentí como más, ¿cómo lo digo?, dejada por el profesor, con una falta de preocupación por parte del profesor pa que nosotros aprendiéramos, y también sobre todo por las notas que sacamos en las pruebas (P.77).

Caroll: si, tiene que ver con una prueba. Me pasó el año pasado en una asignatura equis (P.78). Me estaba yendo más o menos, con notas, ahí como puros 5,0¹²⁵, y sentí que el profesor no estuvo (P.79). Yo me esforcé, le pregunté varias veces, pero no me pescó (P.80). Y para la prueba global, que necesitaba sacarme una buena nota pa subir el promedio, estudié mucho, en serio, mucho y me saqué apenas un 4,0 (P.81). No lo logré. Estaba súper frustrada porque sentía que, en el fondo, tal vez me faltó más acompañamiento y dedicación por parte del profesor a cargo de la asignatura y eso (P.82). Lo bueno es que ha sido sólo una vez, porque lo demás en general, los profesores siempre me acompañan, me escuchan si tengo dudas de la materia y también me

¹²⁵ Teniendo presente que la escala de calificaciones en Chile es de 1,0 a 7,0 y la calificación mínima para aprobar una asignatura es 4,0.

escuchan (P.83) y puedo acercarme a ellos, cuando tengo un tema más personal, que no es sólo con la clase (P.84).

Mario: la que recuerdo que me marcó más... fue una profesora que básicamente, su manera de acercarse era muy dura, por decirlo así. Demasiado estricta, por decirlo así. Y le faltaba lo que, según yo, se necesita con adolescentes. Porque igual es una edad complicada y sentía que igual faltaba, faltó bastante en verdad, tacto emocional y yo y varios de mis compañeros y compañeras se sentían bastante mal con ella (P.85).

¿Qué características creen ustedes que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento del cual hablamos hace un rato?

Caroll: yo creo que los profesores, es importante que sean como... los profesores también son personas y también, obviamente, tienen más afinidad con algunos alumnos (P.86) y también ven de afuera cómo se ve un alumno y quién necesita más ayuda (P.87). Pero obviamente, se pueden equivocar, también y hay alguien que puede verse muy bien y no esté tan bien (P.88) Y también creo que eso es rol de los profesores de, no sé, indagar un poco más y preguntar qué tan bien están.

Mario: hablando de cualidades de profesores, a mí me ha pasado, no sé, me gusta mucho cuando el profesor... cuando me dan ganas de seguir aprendiendo más allá de la materia (P.89). Porque hay veces, por ejemplo en Historia, que no es mi materia favorita, a veces hago click. En cambio, hay otros profesores que pasan la materia y no te hacen querer escucharlos, por así decirlo. O sea, la cualidad que me gusta de los profesores, es que me den ganas de escucharlos y después querer seguir aprendiendo más allá de la prueba (P.90). Pero no es que tengan que estar contándome sobre su vida o como que sean más cercanos a mí. Pa mí es que tengan la habilidad de hablar y que tu digai: "qué interesante", más allá de qué si esto me servirá o no pa la universidad. Como que te hagan darte cuenta de por qué es importante.

Aracely: pa mí, como que se ha ido perdiendo un poco, esta como, humanidad dentro de la sala, de repente con los profes (P.91). Pero ahí, igual el tema es delicado, porque les enseñan a mantener distancia porque con todo lo que ha pasado, todo se puede malinterpretar (P.92). Se puede malinterpretar la cercanía que tiene el profesor con el alumno. Entonces tiene que haber un equilibrio: que no se dé espacio pa confusiones y también, ser cercano al estudiante (P.93).

Caroll: yo quiero agregar, que todo está en la pasión por enseñar (P.94), que está como más en la vocación que en el profesor que sea. A mí, por lo menos, me pasa que hay materias que me

cargan pero he estado con profesores que se nota que saben demasiado, que le gusta hablar de su materia, entonces te dan ganas de escuchar, te dan ganas de estar ahí.

En cambio, hay profes que están cumpliendo como cumpliendo con la tarea no más (P.95). Y ahí te aburrí. Porque parece que ni siquiera a él le gusta lo que está haciendo (P.96). Entonces cómo a mí me va a gustar, cómo me van a dar ganas. Entonces me pasa que profes que, aunque no son tan buenos, aunque no enseñan tan bien, pero uno los ve tan apasionados con lo que están haciendo que automáticamente te generan esa chispa adentro, donde yo quiero escucharlos, porque se ven tan motivados con lo que dicen, con lo que están enseñando, que eso me motiva a mí también (P.97). Como que va mucho en la línea de la vocación. Esto es más importante que el nivel educativo. Porque esto se aprende. Uno aprende a ser buen profe (P.98), pero la vocación, no (P.99).

Estudiantes colegio Instituto S.A.

Desde su experiencia como estudiantes, ¿qué conocen acerca de la temática del acompañamiento escolar?

A coro: nada, la verdad. De hecho es la primera vez que lo escucho (P.1).

Fernanda: aunque yo no lo he escuchado, creo que es cuando los alumnos están con los profesores, ¿o no? (P.2).

Siguiendo en la línea de lo que acaba de decir Fernanda, ¿creen que aquí, en el colegio, se desarrolla este tipo de acompañamiento?

Pedro: sí, porque la mayoría de los profesores, les preguntan a los alumnos qué les pasa y eso (P.3).

Ulises: se preocupan por nosotros, porque nos preguntan si estamos bien, si tenemos algún problema. (P.4). Eso.

¿Ustedes como estudiantes, han tenido esta experiencia de acompañamiento aquí en el colegio?

Macarena: sí, el tío Matías, el tío Claudio (P.5). Sí, porque cuando uno está enfermo, a uno o a tus compañeros, le preguntan qué pasa, cómo se siente (P.6). Incluso, a mí la otra vez, el tío Claudio, me llamó a la casa para saber por qué había faltado (P.7). Y era porque yo estaba bien resfriado.

Pedro: el tío Matías, nos dice, nos pregunta el día lunes o el miércoles, qué hicimos el fin de semana o en la semana (P.8). O sea, están como atentos. Y eso es bien importante para mí (P.9).

Ulises: sí, yo me he sentido acompañado, con la tía Daniela (P.10). Ella pregunta cuando llegamos a la sala, y nos ve mal, nos pregunta al tiro, qué tenemos o qué nos pasó (P.11).

¿Conocen ustedes la figura pedagógica del profesor pastor?

A coro: no (P.12).

Pese a no conocerla, ¿la asocian con algo en particular?

Ulises: para mí, es como un caballero que camina por el bosque con ellas y las cuida (P.13).

Macarena: yo lo asocio con la forma de tratar a los alumnos, la forma de hablar, en los hechos, en el sentido que anda atento (P.14).

Fernanda: sí, el año pasado la tía Carlina, casi siempre nos gritaba, estaba como enojada (P.15). Y cuando ella andaba así así, yo no me atrevía a tratarla (P.16). Ahora está más amable y ya no grita tanto.

Si ustedes quieren conversar personalmente con un profesor, ¿hablan con él y éste los saca del aula en horario de clases? ¿Pueden contarme un poco de ello?

Pedro: sí, él nos saca. Aunque eso no pasa casi nunca. Sólo en casos difíciles (P.17).

Ulises: sí, aunque hablamos con él en la hora de orientación.

Macarena: en la hora de orientación, aunque está todo el curso (P.18).

¿Pero si ustedes quieren conversar algo más privado con su profesor, cómo lo hacen?

Fernanda: a veces nosotros le preguntamos al tío si podemos ir a hablar con alguien porque tenemos un problema, y el tío no nos pone ningún problema y nos deja salir (P.19).

Pedro: sí, lo podemos hacer. Y eso me gusta del colegio. No tenemos problemas para conversar con nuestros profesores (P.20), aunque a mí a veces da un poco de vergüenza, no sé, porque yo soy más callado, soy más piolita¹²⁶ (P.21).

Ulises: claro, si uno quiere puede hablar con ellos en el recreo (P.22), está la opción.

Macarena: o podemos estar hablando aquí (en la sala) y le digo después al tío, si podemos hablar afuera y ahí conversamos (P.23).

¿De qué conversan con sus profesores?

Pedro: en la hora de orientación, nosotros estamos todos y hablamos cosas del curso. Por ejemplo, qué necesitamos o el paseo de fin de año (P.24).

Macarena: este año estuvimos hablando de las drogas que aquí en la población se ve harta (P.25).

Ulises: ahora, si queremos hablar de algo más personal, eso depende. Depende, si quiero hablar por un tema de un problema familiar, ahí me acerco y hablo con el profesor (P.26). Muchas veces ellos preguntan si estai triste, o por qué estai triste, porque a las finales, uno igual en la casa tiene problemas (P.27) y no encuentra a quien contárselos (P.28).

¹²⁶ Expresión juvenil coloquial chilena que alude a una persona con un carácter introvertido, reservado.

Fernanda: sí, yo hablo hartos con los profesores (P.29). La mayoría de las veces, hablo con la tía Sandra (P.30). Le cuento de mis cosas porque les tengo harta confianza (P.31), de mis problemas, porque yo tengo hartos problemas.

¿Tienen alguna experiencia gratificante, de acompañamiento aquí en el colegio?

Pedro: a mí me pasó, cuando se me murió mi hermanita, y ahí la mayoría de los profesores me preguntaban cómo estaban (P.32). La mayoría de los profesores estaban pendientes de mí, apoyándome (P.33). Para mí eso fue súper importante, porque yo falté mucho a clases, al colegio (P.34).

Macarena: la mayoría de las veces, a mí me ha acompañado también la tía Sandra (P.35), sobre mi papá... porque... ahora él no se puede acercar a mí, porque es drogadicto. Pero mientras estaba toda la cosa del juzgado, varias veces yo me puse a llorar y la tía Sandra me escuchaba y me hacía cariño (P.36). Ese tiempo fue súper difícil para mí (P.37).

¿Tienen alguna experiencia frustrante, de acompañamiento aquí en el colegio?

Fernanda: no sé si aquí en el colegio, pero muchas veces yo me siento sola, porque mis papás no tienen mucho tiempo para mí, porque somos cinco hermanos y yo soy la mayor, entonces mis papás no se preocupan mucho por mí, porque ellos me dicen que yo ya sé lo que debo hacer (P.38). Y yo muchas veces, no sé lo que tengo que hacer (P.39). Y ahí los profesores son importantes (P.40), porque ellos siempre me apoyan (P.41), me escuchan (P.42), no sé, me prestan atención (P.43) y aconsejan (P.44). Y esos consejos yo los pongo en práctica, aunque no siempre, a veces no más. Eso es súper importante para mí. Lo que pasa es que a mi profesor, lo veo todos los días, entonces puedo hablar con él cuando lo necesite (P.45). Y yo sé que él me va a escuchar (P.46).

Pedro: yo les hago caso a sus consejos, porque los profesores dan buenos consejos (P.47), porque ellos han vivido más (P.48) y nos quieren (P.49). Entonces, siempre nos van a dar buenos consejos, para que a nosotros nos vaya bien (P.50).

Ulises: pa mi es importante que nos apoyen (P.51).

¿Qué características, creen ustedes, que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento escolar?

Ulises: tiene que escucharme (P.52), tiene que ponerme atención (P.53). Por eso yo creo, pa mi es súper importante, que me mire a los ojos y así yo sé que me está tomando en serio (P.54).

Macarena: que sea comprensivo (P.55), o sea, que se ponga en mi lugar (P.56), porque de repente los profesores a veces no entienden por lo que estamos pasando.

Pedro: pa mí lo más importante es que tenga paciencia (P.57). Porque igual algunos de nosotros nos cuesta decir las cosas e igual somos molestos (P.58), porque siempre cuando queremos decir algo serio o así, siempre tonteamos y el profesor al final ya no nos toma en serio.

Fernanda: sí, yo estoy de acuerdo...tiene que tener paciencia (P.59) y tomarnos en serio (P.60), porque nosotros somos sus alumnos (P.61).

Estudiantes colegio Nuestra Señora de Andacollo.

Desde su experiencia como estudiantes, ¿qué conocen ustedes acerca de la temática del acompañamiento escolar?

(Silencio).

Eduardo: a ver, eh, yo creo que acompañamiento escolar es como un seguimiento, de que te vayan como analizando, te vayan como profundizando en ti (P.1), como que la gente del colegio se vaya profundizando en ti y te vaya como siguiendo tus pasos, como para conocerte más (P.2) y así como poder conocer tus necesidades, tus defectos, tus falencias. Eso para mí es acompañamiento escolar.

Catalina: creo que quizás, tiene que ver con conocer la situación familiar de las personas, ya que muchas veces eso afecta nuestro rendimiento en el día a día (P.3), quizás por qué faltamos, quizás por qué no hemos tenido tiempo para estudiar, quizás el estudiante tiene diferentes situaciones que no lo hacen estar al día en el colegio y yo creo que eso es necesario seguirlo e intervenir en eso (P.4).

¿Creen ustedes que, aquí en el colegio, se desarrolla el tipo de acompañamiento que ustedes han descrito?

Magdalena: yo creo que no se desarrolla bien, porque aquí, yo siento que a los alumnos, a la gran mayoría, nos ven como objetos, se podría decir, no como personas (P.5).

¿En qué sentido?

Magdalena: que por ejemplo, si nosotros faltamos, nadie nos va a preguntar “oye, por qué faltaste.” Siento que le importa sólo a pocas personas. A la gran mayoría no les importa (P.6).

¿A quiénes no les importa, por ejemplo?

Magdalena: a los profesores, generalmente. Pero la gran mayoría, te dicen: “tienes que dar una prueba atrasada”, pero no te preguntan por qué faltaste, por qué no pudiste venir o por qué te está yendo mal por ejemplo o ¿te pasa algo? (P.7) No se preocupan mucho de eso, la gran mayoría. Son pocos los que lo hacen (P.8). La mayoría, no.

Soledad: yo me quedé pensando y quiero responder la pregunta anterior, con respecto al acompañamiento. Porque a mí, en alguna oportunidad, a mí me sacaron una vez, me sacó la psicopedagoga Andrea, y ella me preguntó, y creo que fue porque la directora citó a mi mamá, por el tema de mis notas, que fue hace dos años, cuando yo repetí y ese año me fue muy mal.

Entonces, fue un día que la psicopedagoga me sacó y me entrevistó (P.9). Ahí yo noté como una preocupación (P.10), pero después de la entrevista no pasó nada más (P.11).

Después de eso, nunca más me han sacado, no me han preguntado, nada. Fue como esa vez (P.12). Por eso yo digo que sí, pero depende de lo que obtengan en la entrevista, porque es cierto que a mí me fue mal en las notas, eso porque yo no tengo método de estudio (P.13). Entonces como yo dije que no tengo método de estudio, porque pa que voy a mentir, entonces como ellos dijeron “ah, ella no estudia, por eso le va mal”, como que dijeron: “no necesita nada más.” Y ese año fue muy malo para mí, porque tuve muchos problemas familiares y en mi casa (P.14). No sé cómo será con otros alumnos. Por eso yo digo que es solamente un poco.

¿Algún otro comentario, respecto de lo que estamos conversando?

Gonzalo: sí yo. Yo creo que sí, pero este año lo he visto muy pocas veces. Lo que pasa es que el año pasado hubo una situación en el colegio, que echaron a muchos profes (P.15) y todos esos profes nos conocían ya, se preocupaban por nosotros (P.16). Si nos veían con mala cara, se acercaban a ayudarnos o a ver qué nos pasaba. Entonces este año, ya se alejó eso y ahora los profes se ven como mucho más laboral: es ir, hacer la clase y chao (P.17).

¿Qué experiencias de acompañamiento escolar han tenido como estudiantes en el colegio?

(Silencio).

Soledad: o sea, yo por ejemplo, he tenido varias oportunidades con mi profe jefe (P.18), que ella se preocupa mucho por los alumnos (P.19) y en más de alguna ocasión lloré con ella (P.20). Esa es mi experiencia con ella, más que con otros profes. O también los auxiliares. Yo creo que los auxiliares se preocupan mucho de los alumnos y las alumnas, especialmente la tía Lyz, ella es muy preocupada y los conoce a todos y a todos y se sabe todos los problemas de muchas personas aquí en el colegio (P.21).

¿Mucho más que los profesores?

A coro: sí.

¿Y de qué depende eso?

Soledad: depende de ella (P.22). Es que es más, no sé cómo decirlo, tiene un apego distinto que el de los profesores. Ese apego es más auténtico y esa preocupación hacia nosotros (P.23).

Es que yo, sinceramente, creo que los profesores nuevos, no se acercan tanto porque son nuevos, porque yo no siento que los profesores sean como despreocupados de los alumnos

(P.24). Por ejemplo, hoy hablé con mi profe de Lenguaje y siento que ella se preocupó por mí, por algo que le conté o el profesor de filosofía, él igual es como más general, pero él de repente te pregunta “¿cómo estás?” y entonces, yo siento que ellos no se sienten con la confianza de acercarse tanto a nosotros (P.25). Bueno y hay otros profesores que hacen su labor de profesor (P.26), pero yo creo que igual hay profesores nuevos, que se preocupan de los alumnos (P.27). Pero siento que son los menos (P.28). Esa es la verdad.

¿Y cuál es la “labor del profesor”, de acuerdo a lo que me dijiste recién?

Soledad: me refiero a esos profes que sólo se preocupan por enseñar lo que les piden, la asignatura que ellos enseñan (P.29).

Catalina: claro, acotando lo de dice la Soledad, yo siento que muchas veces, se crea como si tuviera que haber una jerarquía en el colegio, cosa que los profesores tuvieran que estar sobre nosotros y nosotros tuviéramos que tener un respeto tan infinito (P.30), que no debería haber una relación quizás de amistad, quizás de confianza, y creo que eso conlleva demasiados problemas, tal como que muchas veces, los profes no nos entienden (P.31). Yo creo que, quizás el profesor, suele mirar lo malo en nosotros, más que centrarse que quizás podemos estar pasando por muchos problemas porque es súper fácil decir “entréguenme el trabajo en esta fecha” (P.32), pero no saben todo lo que conlleva hacer ese trabajo, todo lo que estamos viviendo esa semana o quizás, cuáles son las razones por las que no lo hicimos (P.33) y es por el hecho que se sienten más arriba que uno (P.34).

¿Por qué es tan importante “el cómo estás”, que a veces les preguntan sus profesores y que enunciaron hace un rato?

Eduardo: pa mí, el “cómo estas” es muy importante, pero tiene que ser de verdad (P.35). Porque hay que decir que hay distintas formas de preguntarlo. Porque hay una forma de que, no sé po, de la nada te pregunten “cómo estás” o que a la vez te vean mal y te pregunten “cómo estás” sabiendo que te pasa algo y ahí él como que está interesado en saber qué realmente te pasa (P.36). Porque si viene un “cómo estás” así de la nada, es como que uno debe decir “bien”, pero no te va a prestar atención ni va a saber lo que realmente te pasa. Es como si no le interesaras (P.37).

Magdalena: sí, es que si te preguntan cuándo te ven mal. Yo noto por ejemplo cuando a mis compañeros o les pasa algo o están enojados y que se interesen. Porque hay veces que hay profesores que, como que preguntan a todos, “cómo estás” y es para que les respondamos “bien”, al tiro. Entonces que demuestren más interés, porque hay algunos que lo tienen, pero no todos (P.38).

Gonzalo: lo que pasa es que pa mí el “cómo estás”, cuando es sincero, demuestra el interés del profesor por estar contigo. Y eso se nota. Es como un círculo que crece... (P.39).

Eduardo: es como un espiral...

Gonzalo: eso. Por ejemplo, cuando un profe, que pasa varias horas a la semana, por electivo y por plan común, empezamos a tirar la talla dentro de la clase, empezó así. Y después empezamos a tirar la talla con las cosas que nos pasaban y así empezamos a confiar en él. Nosotros le contamos nuestras cosas, él nos escucha y todo (P.40).

Soledad: también tiene que ser una persona constante. O sea, que si un día te ve mal te dice “como tai” y yo le digo “mal porque sabe profe es que me pasó esto” y después, ya nunca más te pregunta. Sino que, si te ve mal a la otra semana, te pregunta esa semana y después a la siguiente (P.41). Y así. Es que depende de la instancia y cómo se den. Pero si él muestra, así como un interés constante y es un interés de verdad, yo creo que ahí se forma un lazo de confianza (P.42). Pero si te lo pregunta así como una vez, solamente por preguntarte o como por ser educado, uno igual se da cuenta. El interés se nota. Entonces, al final uno se da cuenta.

¿Cómo lo notas, tú?

Soledad: en la actitud. Es distinto que te digan “oye como tai” a que te digan “¿qué te pasó?”, cuéntame. Se nota en el tono de voz y en cómo actúa la persona (P.43).

¿Han tenido experiencias de este tipo de acompañamiento que acaban de describir?

Catalina: yo he tenido, también, buenas experiencias con mi profe Rebeca, mi profe jefe (P.44). Ella es muy preocupada y cada vez que me ha visto una cara mal, se acerca a mí a hablarme, pero dentro de la institución, yo no recuerdo haber tenido este acompañamiento escolar (P.45).

¿O sea es una acción poco frecuente aquí en el colegio?

Catalina: sí. De hecho, mi hermano, tiene autismo y va aquí en el colegio y él que, por así decirlo, necesitaría más un acompañamiento escolar, porque necesitaría un seguimiento, también que diera pruebas especiales (P.46), que los profes estuvieran evidentemente, más atentos a todo, no se hace (P.47). Entonces qué se puede esperar para uno, que quizás no es una situación tan concreta que necesita un apoyo (P.48).

Eduardo: yo, igual, estoy de acuerdo con todo lo que dijeron mis compañeras. Creo que también va de la mano, la cantidad de alumnos por sala, creo yo. Porque yo creo que un profesor no se puede estar preocupando de la vida de 40 alumnos, 45 alumnos (P.49). Yo creo que, igual, cada profesor debe querer hacerlo, pero es imposible, ningún ser humano podría escuchar todo un

día 45 problemas distintos en todo un colegio (P.50). Cada profesor jefe no podría estar todo el día aconsejando a sus alumnos, nada.

¿Por qué no podría?

Eduardo: porque se le va el tiempo, o sea son 45. Imagínese un día tiene 45 alumnos un problema y un profesor tiene que hacer clases, tiene distintas clases, tiene que atender a los distintos cursos (P.51). Tiene, también, más cursos a cargo, más alumnos que quizás tengan más problemas, y yo encuentro que eso es una falencia la cantidad de alumnos por curso (P.52).

¿Ustedes, como estudiantes, conocen la figura pedagógica del profesor pastor?

A coro: no (P.53).

Pese a no conocerla, ¿la asocian con algo en particular?

Magdalena: como que nosotros seríamos como... como que el profesor sería nuestro guía (P.54).

A eso lo asocio al tiro.

Eduardo: pa mí tiene que ver con lo que hablamos sobre el acompañamiento. Yo creo que el pastor es el que te guía (P.55), y el que va siguiendo a sus ovejas, y se preocupa (P.56) de ellas, también. Como que le interesa (P.57) y es parte de ellas (P.58).

Gonzalo: yo creo también que es el que está ahí pa nosotros, más que otra cosa (P.59): el que nos pregunta cómo estamos, el que se preocupa (P.60) por nosotros.

Soledad: yo creo que, complementado lo que dijo el Eduardo, es como el que se está constantemente informando sobre tu situación, tanto económica, académica, familiar, yo creo (P.61). Como el profe que está pendiente de ti (P.62), así como en el círculo del colegio, como de la familia y es pastor, porque se me ocurre, que está pendiente (P.63) de todos, a pesar de que tenga como tantos alumnos, eso. Que igual está como pendiente (P.64), quizás, no como tan profundo, pero por lo menos está consciente de la situación de cada uno (P.65). Eso.

Catalina: bueno, al pensar en un pastor, me imagino un rebaño de ovejas, y me imagino que nosotros, evidentemente, hay que saber que comenzamos muy chicos en el colegio, entonces, al final, siempre hemos tenido la figura de un profesor que fue el que nos empezó a enseñar todo lo que actualmente sabemos (P.66), y nos fue guiando (P.67) por el camino para construir gran parte de lo que somos actualmente como personas (P.68) y que sea un pastor, quizás es porque muchas veces se habla que un pastor se incluye en el rebaño, porque tiene que conocer a las ovejas (P.69), para que las ovejas confíen en él (P.70). Entonces yo creo que un profesor

tiene que generar la confianza y el respeto para que los alumnos le presten atención y lo tengan a él en cuenta (P.71).

¿Qué elementos son para ustedes esenciales para crear ese lazo de confianza, del cual me acabas de hablar?

Catalina: yo creo que la confianza se construye de a poco (P.72), porque no necesariamente, porque un profesor llegue y sea súper simpático y tire la talla, significa que da confianza, sino que quizás cuando te apoya en los momentos difíciles (P.73). Cuando quizás te entiende un poco más, y cuando notas un apoyo de su parte, uno empieza a confiar en ese profesor (P.74), quizás, de otra manera, porque uno lo deja de ver netamente, como la figura que está ahí parado haciéndote clases (P.75), sino que uno lo ve como la persona que quizás que puedes llegar a hablar o quizás contarle tus problemas (P.76).

¿Tienen alguna otra opinión?

Soledad: sí, yo también creo que importa el interés de los profes por generar un lazo (P.77). Y también el interés de uno, porque si uno no quiere, uno le dice al profe: “sabe que profe, no quiero hablar de esto, esto es una cosa personal y listo.” (P.78). Y también depende del profesor: si el profesor no muestra esa confianza y el profesor es realmente capaz de, no sé, quedarse callado en ese sentido, genial. Porque nosotros tuvimos un profesor, que fue hace como 3 años atrás, que era de matemáticas, que era bueno pa la talla¹²⁷ y toda la cuestión, pero uno entraba en confianza con él y él era como súper hablador y después andaba contando las cosas y lo decía como de talla (P.79). Pero tampoco es la idea que el profesor ande como divulgando información de un alumno que le confidenció su privacidad. Si bien no fueron cosas graves, él andaba divulgando y eso a mí me molestó (P.80). Aunque no fue en mi caso, sino que fue en el caso de una amiga y yo me di cuenta que en ese profesor no podía confiar. Entonces él tenía como la disposición de escucharte, pero, también estaba divulgando información que no debía. Entonces, eso también depende, depende de que él sea abierto a escucharte, a aconsejarte y que también se quede guardado lo que sabe (P.81). Eso depende para mí en lo personal.

Si ustedes quieren conversar personalmente con un profesor, ¿hablan con él y éste los saca del aula en horario de clases? ¿Pueden contarme un poco de ello?

Magdalena: yo siempre lo pido (P.82). Le digo “profe, sabe tengo que hablar algo con usted, me está pasando algo o no puedo hacer esto porque me incomoda”, siempre lo pido (P.83). No se ha dado la oportunidad que... o sea una vez se dio la oportunidad que el profesor José (P.84),

¹²⁷ Término coloquial usado en Chile para referirse a una broma.

hace como tres años ya, me dijo: “tengo que hablar contigo, porque estoy un poco preocupado por ti.” Pero normalmente, lo pido yo (P.85).

Catalina: a mí me pasa al revés que la Magdalena, porque normalmente yo soy súper cerrada para contar mis cosas (P.86), entonces las veces que me ha pasado, es que esa persona se acerca a mí a hablarme a preguntarme, porque quizás notó una actitud rara en mí o algo así.

Gonzalo: yo creo que para que un profesor te llegue a sacar para hablar pa saber cómo estás o cómo nos encontramos, es cuando tenemos que estar realmente mal o nos ven llorando, ahí recién se acercan (P.87). Yo recuerdo dos casos de profesores con los que de la nada me dijeron: “tengo que hablar contigo.” O sea, tienen que vernos muy mal para que se acerquen a conversar con nosotros (P.88).

¿Y te pueden sacar de clases?

Gonzalo: sí. O en las horas de consejo de curso, aunque eso es con todo el curso (P.89).

Soledad: pero también está la posibilidad que nos saquen de la sala. Pero eso no siempre pasa (P.90).

Y si ustedes quieren conversar de algo más privado, ¿cómo lo hacen?

Eduardo: yo creo que sería en un recreo (P.91) y uno debería acercarse al profesor, yo creo. O si ya el profesor está muy preocupado por ti (P.92), él se acercaría y te diría: “hablemos ahora, ahora estamos en recreo.” (P.93). El problema es que en el recreo, eso significa que hay gente viéndome y gente que posiblemente me esté escuchando (P.94).

Soledad: a mí me pasó, no me acuerdo si fue en horario de clases o fue así como en la mañana en la oración, que la profe jefe me vio mal y me sacó y estuvimos en el pasillo conversando, pero no había nadie en el pasillo (P.95).

¿De qué conversan ustedes con sus profesores?

Soledad: depende. Depende, porque en esa oportunidad fue con mi profesora jefe y fue sobre mis problemas (P.96). Con ella tengo esa confianza, pero... por eso, depende. Si yo no tengo confianza con el profesor, aunque el profesor sea simpático, puede que echemos la talla. Por ejemplo, el profesor de filosofía, yo encuentro que tiene hartos alcances con los alumnos, pero en lo personal no he hablado con él de temas personales (P.97). Pero sí puedo hablar con él de tantas cosas. Pero a nivel así como más general.

Eduardo: yo creo que depende, también, del tipo de profesor. Porque hay distintos tipos: hay profesores que son muy cerrados con los alumnos y que es clase y clase (P.98). Hay profesores que por ejemplo, nosotros, yo y un grupo de amigos tenemos una amplia relación con distintos profes: con el profesor de matemáticas, de física y nos ponemos a conversar del día a día de ellos, qué hacen los fines de semana, cosas que hacen, como no sé, hay profesores que nos cuentan las historias de sus hijos, de sus novias, cosas así (P.99). Entonces, igual, depende del tipo de profesor con el que te toque hablar.

¿Han tenido alguna experiencia frustrante de acompañamiento, es decir que ustedes no se han sentido o no han sido acompañados por sus profesores?

Soledad: yo cuando repetí. Y me sentí muy mal, porque ningún profe se preocupó de por qué me estaba yendo tan mal. Eso. (Llora). Para mí eso, igual, fue “muy penca”¹²⁸ (P.100), pero si ya estoy saliendo, igual, qué le voy a hacer.

Magdalena: yo tuve una experiencia y la única que se dio cuenta que me estaba pasando algo, fue la inspectora (P.101). Siendo que ella era nueva y todo. Ella me preguntó qué me pasó, yo le compartí, pero sólo con ella (P.102). No se dio cuenta ni mi profesor jefe, nadie (P.103). Yo creo que, igual, yo no puedo decir, todos los profesores no nos acompañan. Algunos lo hacen, no son todos (P.104).

Magdalena: ¿cómo tomaste eso que tú no fueras acompañada en ese momento puntual de tu vida?

Magdalena: me dolió un poco, pero igual me di cuenta que tenía personas que sí me apoyaban (P.105). Entonces traté de buscarle más lo bueno. Fueron pocos, pero estuvieron ahí conmigo. Entonces eso es lo que valoro más.

¿Qué características creen ustedes que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento del cual hablamos hace un rato?

Magdalena: yo creo que tiene que ser humilde (P.106), ante todo. Porque aquí hay muchos profesores que pueden ser, así como buenos profesores en el ámbito laboral (P.107), pero les falta humildad (P.108) y quieren respeto sólo para ellos y no respetan a los alumnos (P.109). Hay profesores demasiado humillantes para los alumnos (P.110).

Soledad: yo creo que todos tenemos distintas capacidades para aprender: algunos se demoran más y otros menos (P.111). Y algunos profesores como que te dicen: “ya po, entiende, cómo te

¹²⁸ Chilenismo que alude a una situación “muy desgraciada”, “muy triste”.

va a costar tanto entender.” (P.112). No me ha pasado a mí, pero lo he visto que se lo han hecho a mis compañeros y me molesta mucho. Hay que ser humilde y no creerte como lo mejor (P.113).

Eduardo: empatía (P.114). En el sentido que sea capaz de ponerse en el lugar del otro. De decir “él está mal, él tiene un problema”, eh, no sé, si le va mal. O sea, más que nada que él pueda darse cuenta que yo también soy una persona (P.115). Eso de decir, “ah, yo también pasé por eso.” Como pensar eso (P.116). Porque no todos los profes piensan eso y dicen: “ah, yo soy profesor, me creo mejor (P.117) que ellos y no po, porque el profesor también fue alumno en algún momento de su vida. Entonces por eso creo que la empatía (P.118) es muy importante.

Gonzalo: yo creo que también la personalidad.

¿En qué sentido?

Gonzalo: en el sentido de que, al profesor no le dé como miedo “el qué dirán”, si algún cargo superior o quizás otro profesor lo ven hablando solo con un alumno. Porque yo creo que, igual, hoy día, por todos los casos que han pasado, está como mal catalogado el tema del acercamiento, tanto profesor-alumno. Pero yo creo que hoy día, un profesor debe tener personalidad y si un alumno está mal, acercarse a él y preguntarle “cómo está” (P.119), sin tener temor a lo que pueda decir el resto o lo que pueda especular el resto sobre lo que están hablando.

Catalina: yo le encuentro razón a Gonzalo. Ahora, yo pienso que también es importante, más que nada y juntando todo, creo que lo más importante de un profesor es que sea como, bien, eh, cable a tierra, por decirlo así. Como que nos dé a nosotros un soporte (P.120), eh, para que nosotros sigamos en esto, ya que muchas veces hay alumnos a los que les cuesta, quizás enfocarse en clases o sentir que los estudios son algo importante (P.121). Yo creo que algo que nos falta aquí en el colegio es quizás, es la personalidad para hacer valer nuestros derechos como estudiantes y quizás, esa una guía (P.122) que nos deberían dar nuestros profesores.

Gonzalo: yo tengo otra... que sean transparentes (P.123). O sea, que no sean doble cara. Porque hay muchos que son doble cara. Porque afuera son otra persona (P.124). Acá es una persona muy distinta, por la directiva y todo eso. Por su gente de mayor rango. Por el qué le van a decir y cosas así.

Soledad: yo tengo una más... que tenga vocación. O sea, que le gusta lo que hace y que se le nota que le gusta estar con nosotros (P.125). Porque si uno es profesor, yo creo que tiene que tener vocación, porque yo creo que estar en una sala, enseñando, enseñando a tantas personas, requiere de harta paciencia (P.126). Entonces, realmente si uno no quiso ser profesor, que yo

creo que, o sea, a ver cómo explicarlo: yo creo que si un profesor, no tiene vocación, eso se nota, son como esos profesores que no son empáticos (P.127) con los alumnos y quizás, fueron profesores porque quizás no les quedó otra opción. Yo creo que para ser profesor uno tiene que tener vocación, uno tiene que ser empático (P.128), creo yo, porque eso requiere de mucha paciencia, de que uno sabe que si va a ser profesor, va a tener que enfrentarse a muchos alumnos, a ese tipo de cosas. Entonces, si uno realmente no disfruta su trabajo, para qué ser profesor. Y eso se nota. Los alumnos lo notamos (P.129).

¿Cómo se nota a ese profesor que tú dices que lo es “por vocación”?

Soledad: es en la actitud de ellos. Por ejemplo, esos profesores que te dicen: “si no entendí mil veces, yo te lo explico mil veces.” (P.130). Yo creo que ese es un profesor con vocación, que le gusta enseñar (P.131), que se le nota que tiene disposición para enseñarte las mil veces que no entendai. Eso creo yo. Porque eso es lo que hace el profesor, porque la base general es enseñar, como en general. Porque esa es la definición de un profesor: “el que enseña”, a eso voy yo. Entonces, eso, que si uno realmente tiene vocación, uno es capaz de lo que está enseñando mil veces, porque le interesa que todos sus alumnos, aprendan (P.132).

Es como lo que ya dije, porque no todos entendemos igual. Entonces, por ejemplo, en este momento, yo tengo clases con un profesor que si uno le pregunta, dice: “pero cómo no entendí.” (P.133). Existen hartos profesores que dicen eso: “pero cómo no entendí”, “pero eso ya lo pasé.” O sea, clase que pasó la dan por sabida, como ya fue, como “ya vimos esto, no me pregunten.” (P.134). Y no po: si realmente le gusta enseñar y yo le voy a preguntar, ojalá me responda lo que yo le estoy preguntando (P.135). Entonces eso para mí es un profesor con vocación.

Estudiantes colegio York.

Desde su experiencia como estudiantes, ¿qué conocen acerca de la temática del acompañamiento escolar?

Daniel: sí, me suena. No sé definirlo muy bien de manera conceptual, pero sí puedo decir que desde la prebásica hasta que uno sale de la enseñanza media, siempre tiene a un profesor que a uno lo acompaña, que está al lado de uno, durante toda la casi vida de uno como alumno (P.1) Siempre se mantiene una relación con algún profesor (P.2).

¿Creen ustedes que, aquí en el colegio, se desarrolla este tipo de acompañamiento escolar que Daniel ha descrito?

Esperanza: resulta que han pasado cosas en el colegio y yo por mi parte he tenido la confianza de hablar con mis profesores obviamente (P.3), porque sé que no estoy sola (P.4), sé que cualquier cosa que pueda necesitar decir, puedo hablarla con ellos (P.5). Ya sea por urgencia u otra razón. No tenía que estar alejado de los profesores, porque de alguna forma, te van a ayudar, no sólo por el tema académico, sino que ellos también conocen el mundo (P.6) y te pueden ayudar en cualquier cosa que tú necesites (P.7). Por ejemplo, con mi profesor de electrónica, el profe Braulio, yo con él he hablado montones de cosas (P.8) con temas de, ya sea porque tengo pena, porque estoy enojada, etcétera, etcétera (P.9). Yo hablo muchas cosas con él, porque yo lo veo como alguien de confianza y no lo puedo ver como un desconocido que te va a hacer algo, si al fin de cuentas lo vas conociendo durante el año (P.10) y si es posible, lo vas a ver más adelante y así poder llegar a conocerlo y conversar más.

¿Puedes profundizar, Esperanza, por favor acerca de este punto?

Sí, eh, pensándolo bien, mi profe Julio, que es mi profesor jefe, también converso muchas cosas con él (P.11). Así que nada, sí hay un acompañamiento con el profesor, porque tú tení que tener la confianza con el profesor, porque si no hay confianza, el profesor no va a entender qué te pasa (P.12). Si te preguntan algo, no podí decir “nada”, porque al final de cuentas, vas a terminar peor (P.13) y no van a saber ni te van a poder ayudar en lo que te está pasando (P.14). Entonces, ahí se crean los problemas más que nada. Si no hay mucha capacidad de hablar por el estudiante, igual en ocasiones, los profesores te incitan a hablar con ellos, porque simplemente como dije, no estai solo (P.15); sí, porque te ven todo el tiempo (P.16).

¿Qué experiencias de acompañamiento han tenido ustedes como estudiantes?

Connie: me acuerdo que cuando falleció mi papá, que fue hace tres años, pasó todo en abril. Estaba en medio del colegio. Siento que yo era la “medio invisible” entre comillas en el curso, por eso todos como que se empezaron a preocupar por mí: los profesores, las profesoras, la gente del PIE (P.17). Eso fue súper como, especial para mí, podríamos decirlo así (P.18). Porque ahí sentí mucho apoyo. Mucho apoyo de todos. De las profesoras y todo (P.19).

¿A qué te refieres con “medio invisible”?

Connie: a que soy “piolita”, porque no soy conflictiva, no tengo problemas de notas y me porto relativamente bien en el colegio, entonces no llamo la atención de los demás (P.20).

Daniel: tú estás pidiendo la palabra...

Daniel: sí, yo tengo un par de experiencias de acompañamiento, en segundo medio. Yo me acuerdo que tuve un quiebre amoroso por decirlo así, con una chiquilla de acá y el tema es que un profesor se me acercó y habló conmigo (P.21). Y el año antepasado también, se murió mi abuela y también se murió el hermano chico de mi mejor amigo. Entonces me brindaron apoyo en el tema de mi abuela, y por lo del hermano chico de mi mejor amigo (P.22). Pero con el tema de mi abuela, inspectores, profesores me apoyaron, porque estuve súper bajoneado¹²⁹, porque yo crecí con mi abuela (P.23).

Pablo: para mí el acompañamiento es importante, porque los profesores nos forman en valores (P.24), enseñanzas, nos dan como un tipo de guía (P.25), para ser alguien en la vida. Yo llegué a este colegio en primero medio y si comparo con mi otro colegio, allá también había una

¹²⁹ Expresión coloquial juvenil de uso en Chile que alude a una persona que se siente triste por alguna situación particular que la ha afectado.

preocupación por los alumnos. Ahora el tema del docente, es cómo uno se relaciona con el docente, o sea, si uno está dispuesto a relacionarse con el docente (P. 26). Entonces, depende más de uno que del docente (P.27). Depende de la confianza que uno le dé al profesor.

Luis: yo creo que sí. Le voy a dar el ejemplo que me pasó el año pasado. El año pasado empecé con crisis de pánico en el primer semestre o en el segundo, no sé ya no recuerdo muy bien. Y no podía contra eso. Era ya un tema de todas las semanas, me tenía que dar una. Y el apoyo que medio el colegio fue muy grande los profesores, los psicólogos, la jefa de UTP, todo fue tan grande que pude pasar esa etapa (P.28). Aunque si bien la sigo teniendo, pero no me da como antes. Me puede dar una vez al mes. Antes como le digo, me daban todas las semanas, y ahora con la ayuda del colegio, de mis papás es un tema que ya lo he ido superando. En toda esa crisis, el profe que más me ayudó fue el profesor Daniel, que fue mi profesor jefe (P.29). Él siempre, cuando me pasaba algo, me llevaba en su auto a urgencias y ahí me inyectaban. Él fue como el apoyo del profesor jefe que tuve (P.30).

Fabián: yo no puedo nombrar a un solo profesor, porque desde que llegué al colegio, todos los profesores me han apoyado, me han tenido mucho cariño (P.31). El año pasado, que fue bastante duro en términos personales, y el día que fue cuando se destapó la olla por decirlo de alguna manera, yo me vine a la biblioteca y a la semana siguiente me estaban llamando, me habían llamado. Me llamó la psicóloga del colegio, para preguntarme qué había pasado. Después me llamó la directora para decirme que un profesor, no me quiso decir quién había sido, había dicho esto y esto y quiero que sepas, que si esto vuelva a pasar, pasará esto y esto y nosotros siempre te vamos a apoyar (P.32), siempre vamos a estar contigo. Y después supe quienes habían hablado para que me ayudaran. Así que yo, he recibido apoyo de todos mis profesores y estoy muy agradecido (P.33). Y ahí yo hago la diferencia, porque el psicólogo ejerce según su profesión y la cosa es que a él le enseñaron como profesional (P.34). Pero el tema va en que si uno habla con el profesor, él va a actuar más humanamente que el psicólogo (P.35).

Ustedes, como estudiantes, ¿conocen la figura pedagógica del profesor pastor?

Fabián: yo he estado en siete colegios, incluyendo este y dos de ellos han sido católicos Y uno de ellos era católico ferviente. Y el profesor que nos hacía clases de religión a nosotros, siempre trataba de orientar a los estudiantes, a los que nos decía que éramos los descarriados. Él me decía siempre: “tú vai a llegar lejos, tu vai a salir adelante, estai viviendo un período muy duro”, qué se yo. Y él era jefe de la pastoral y era profesor. Eso es lo que a mí se me viene a la mente (P.36).

Daniel: yo no la he escuchado nunca (P. 37).

Esperanza: yo tampoco, nunca la había escuchado.

Pese a no conocerla, ¿la asocian con algo en particular?

Daniel: yo la asocio con la religión, con la clase de religión (P.38), con la idea de apoyo moral (P.39).

Connie: pero la asocio con alguien que te ayuda a buscar y encontrar el camino de alguna forma (P.40), a pesar de todos los problemas que tú tengas. Si tu tení un problema, él te va a guiar (P.41) y te va a cuidar (P.42) pa no irte por el camino malo. Por ejemplo, cuando tení un problema como estudiante, más allá quizás, que sea económico o de notas o emocional (P.43), muchas veces, tú podí irte por otro lado y a fin de cuentas vai a tener un beneficio, pero al final será peor (P.44). Eso podría decirse.

Pablo: yo la asocio con Dios (P.45).

¿Tienen ustedes en su horario escolar, un tiempo reservado para conversar con los profesores?

Daniel: el tema es que tenemos consejo de curso y aquí vemos más un tema de organización de curso, de cómo hacemos pa ganar plata y esas cosas (P.46).

Esperanza: en el caso de nosotros el año pasado, el profesor jefe era como súper distante, pero este año el profesor jefe, extraoficialmente se acerca a los alumnos (P.47), conversa con nosotros situaciones que no le parece, porque dice que nos pueden llevar a situaciones riesgosas (P.48).

Y si ustedes quieren conversar personalmente con un profesor, ¿hablan con él y éste los saca del aula en horario de clases? ¿Pueden contarme un poco de ello?

Daniel: yo por lo menos cuando hablo con mi profesor, es en horario de clases (P.49). Obviamente cuando no estamos haciendo nada, porque si estamos haciendo clases, como que no me gusta interrumpirlo.

Esperanza: siempre es dentro del horario de clases (P.50). A mí en años pasados, sí, pero era por otros temas y otras razones equis, pero ahora no lo necesito ahora mismo, entonces es como que no... (P.51).

Pablo: depende. Casi siempre es por las notas, por el tema de los aprendizajes. A veces, nos saca de la sala y conversamos afuera de la sala (P.52).

¿Y de qué conversan?

Esperanza: de todo. Muchas veces nos sacan al patio y ahí conversamos de todo (P.53). Lo que quiero decir, es que el profesor en sus momentos libres, por ejemplo 5 minutos (P.54). Porque si quisiera hablar de otra cosa, podría ser en nuestro recreo o fuera de clases.

¿Han tenido experiencias frustrantes de acompañamiento? Es decir, ¿experiencias donde ustedes como estudiantes no se han sentido o no han sido acompañados por sus profesores?

Daniel: yo no.

Luis: lo que pasa es que en el mismo año duro del año pasado, yo claro recibí mucho apoyo, pero claro, hubo profesores que se desentendieron de la situación que yo estaba pasando (P.55). De hecho para referirse a mí, era como muy frío y se desentendieron simplemente (P.56). Mi problema no era de su incumbencia ni de su interés. Entonces, después escuchaba comentarios. Esa ha sido mi experiencia frustrante (P.57).

Esperanza: es que a veces uno no quiere ser acompañado (P.58). Uno quiere estar solo dentro de una situación o a veces quiere compañía. Pero en el tema, por ejemplo, si yo quiero compañía, no me he sentido solo, porque tengo a mis amigos e igual nos distraemos y “tiramos la talla.”¹³⁰ Lo que pasa es que a veces con los profes no socializamos mucho (P.59). Con el profe jefe de ahora, socializo más. Pero, por el tema de tener confianza con algún profesor, es más cuando estamos en su ramo y hablamos de temas puntuales (P.60).

¿Qué características debería reunir un profesor que realiza el acompañamiento escolar a sus estudiantes?

Daniel: que el profesor sea como más preocupado (P.61), como que sea simpático (P.62).

Fabián: depende más si es persona, no... lo quiero decir de otra manera: si es profesor así de vocación que está pa enseñarle a los alumnos o es de estos profesores que no le quedó pa otra y eligió ser profesor, pero en realidad nunca le ha gustado ni le va a gustar hacer clases (P.63). Yo creo que depende más de eso que de la personalidad. Yo le pediría que fuera cercano (P.64). Que no fuera tan frío. Que se esfuerce por intentar entender la situación del otro (P.65).

¹³⁰ Expresión chilena que alude a decir una broma.

Estudiantes liceo Presidente Balmaceda.

Desde su experiencia como estudiantes, ¿qué conocen ustedes acerca de la temática del acompañamiento escolar?

Natalia: como, apoyarlo en lo que necesite (P.1).

Fernando: es como lo que hace convivencia escolar (P.2). Que acá convivencia escolar es como que si algún niño tiene algún problema en el ámbito académico (P.3), como que está acompañándolo y tratando de ayudarlo a resolver, así entre paréntesis, sus problemas (P.4), por así decirlo.

¿Creen ustedes que, aquí en el liceo, se desarrolla el tipo de acompañamiento que ustedes han descrito?

Natalia: sí, porque al revés, cuando no está este acompañamiento, a veces cuando los profes, como que por así decirlo, le tendrían mala a un alumno, el alumno pierde las ganas como de venir al liceo o al final termina perdiendo el año, le va mal con las pruebas, con las notas, todo (P.5). Entonces, que un profesor lo esté apoyando a uno, como cuando uno se saca una mala nota, el profe te tira pa arriba y te dice, “ya pa la próxima” (P.6) y cuando no entiendes algo, los profes te ayudan...entonces por eso son importantes (P.7). Igual, nosotros pasamos acá más horas en el liceo que en la casa. Entonces, tener un buen ambiente hace que estudiar aquí en el liceo sea algo más grato (P.8).

Ivania: yo creo que igual eso sirve porque como que le da motivación al estudiante (P.9) para que quiera ir a estudiar o quizás, si tiene problemas, de estar mejor o superarse (P.10) y esa es una ayuda demasiado importante (P.11).

¿Qué experiencias de acompañamiento escolar han tenido como estudiantes en el colegio?

Natalia: yo quiero decir que... yo vivo con una profesora. Para ella, soy como una hija más. Ehhh, lo que pasa es que como que yo he tenido muchos conflictos, o sea en la parte personal, y en sí aquí los profes como que más allá de ver a un alumno (P.12), lo ven a uno como un ser humano. Entonces le brindan a uno el apoyo emocional en todo el sentido (P.13).

Beirut: es cómo lo mismo... lo que pasa es que aquí los profes, de repente te dan el apoyo que uno necesita, así emocionalmente (P.14). O sea, si tení algún problema, se te acercan (P.15) y preguntan: “¿qué pasó mi niña?, cuéntame para ver como lo podemos solucionar” y cosas así (P.16). Y eso por mi parte.

Fernando: bueno, reforzando lo que se dice... en mi escuela anterior, yo no podía pronunciar bien las erres, pero yo nunca dije, hasta que aquí el profesor Miguel se me acercó a decir: “vamos a ayudarte.” (P.17). En verdad, me sentí a gusto la primera vez que me ayudaron y sirvió (P.18), lo hicieron efectivo, con métodos totalmente atractivos (P.19), también. Y con esas pequeñas experiencias que son totalmente pequeñas podrían decir, vas así como abriéndote más y a decir más cosas (P.20), ¿no? Y ehhh, por ejemplo si yo no decía eso, a lo mejor en unos años más, ehhh me cerraría más y no me habría expuesto a las demás personas porque es muy fácil sentarse ahí y no decir nada (P.21).

¿Conocen ustedes la figura pedagógica del profesor pastor?

Fernando, Natalia, Ivania y Beirut: no, no (P.22).

Pese a no conocerla, ¿la asocian con algo en particular?

Ivania: yo la asocio con el profesor de religión (P.23).

Natalia: con, no sé, como alguien que... ¿cómo se puede decir? Como religiosamente (P.24) o algo así.

Fernando: para mí, desde mi pensamiento, yo lo asocio con la figura de un grupo religioso (P.25), sobre todo yo la asocio con el pastor que cuida a las ovejas (P.26).

Beirut: si, como esa persona, ese profesor que los alumnos lo siguen (P.27).

Si ustedes quieren conversar personalmente con un profesor, ¿hablan con él y éste los saca del aula en horario de clases? ¿Pueden contarme un poco de ello?

Ivania: cuando uno quiere conversar con un profesor jefe (P.28), va, como que lo busca y podemos hablar de ciertos temas (P.29). Obviamente de buena manera, no alzando la voz, ni nada... pero súper respetuoso.

Fernando: si hay un problema en la sala y necesito conversar con él, me acerco y le digo: ¿“podemos conversar un poquito”? (P.30) Si son cinco minutos, salimos y conversamos. Ahora, si es fuera de clases, eso ya es más complicado... podría ser en su recreo o a la hora del almuerzo (P.31).

Natalia: ahora, si son temas más personales, porque yo he conversado temas personales con mi profe Andrés (P.32), le pido si por favor, puede salir conmigo cinco minutos y conversamos en el patio (P.33) y se lo digo. Eso. Ahora, es siempre en horario de recreo para los dos (P.34).

Beirut: lo que pasa es que nuestro momento de conversar con nuestro profesor jefe es en la hora de consejo de curso, donde estamos todos (P.35). Pero así, como instancias de conversación personal, no, no tenemos (P.36).

Natalia: es que depende del profe. Por ejemplo, ahora mi profe jefe lo estaba haciendo. Ella sale con cada alumno (P.37), porque en mi curso de repente hay conflictos, entonces como que ella prefiere, ella solucionar los problemas y no mandarnos a convivencia escolar. Entonces ella sale al patio (P.38), habla con cada uno, le pregunta qué pasa y así (P.39). Pero la profe genera esa confianza de uno abrirse y contarle sus cosas (P.40). Los otros profes lo hacen, pero sólo en casos graves (P.41).

¿De qué conversan ustedes con sus profesores?

Natalia: si, mucho... yo, de todo. Ehhh. No sé, es que de repente, porque yo llevo mucho más años acá en el liceo. Yo soy de las que se lleva muy bien con los profes (P.42). Entonces, ellos ya me conocen y saben cuándo estoy bien o cuándo estoy mal (P.43). Entonces a veces, ellos mismos se me acercan a preguntar cómo estoy o si faltó algún día a clases, después me andan preguntando qué me pasó y cosas así (P.44). Entonces ahí yo les cuento mis cosas (P.45), ellos me aconsejan y eso (P.46).

Ivania: ehh, a veces de problemas que pueden pasar en el curso o con otros compañeros (P.47) o no sé cosas que uno siente y eso (P.48).

Beirut: yo hablo de todo un poquito. O sea, de la vida, de cosas del colegio, cosas de afuera, así... de todo un poco (P.49).

Fernando: es que depende del profe...depende de la confianza que yo le tenga al profe (P.50).

Ivania: si, pero eso es más personal, porque no todos tienen esa habilidad como de darse con otras personas (P.51). Por ejemplo, yo me llevo mejor con personas mayores que con los de mi edad, porque encuentro que para mí es más sano estar con personas como más maduras, por así decirlo así (P.52). Entonces yo con los profes sé tener una conversación madura, por así decirlo. Que no lo hablamos como amigos, sino que entablamos una relación ehh, de hacia un adolescente a un adulto y vice-versa (P.53). Entonces, ninguno se falta el respeto ni nada, sino que se mantiene el respeto (P.54).

Fernando: yo voy mentalmente registrando a ver qué hace el profesor en la sala y si es buena onda o no (P.55). De ahí nos vamos relacionando para ver si tenemos cosas en común (P.56). Yo creo que cuando un profesor te pasa mandando, por ejemplo pa buscar los diccionarios y si hay

confianza, entonces soy capaz de hacerlo y me gusta hacerlo. Pero cuando perdemos ese vínculo, eso lo veo como un abuso y no me gusta, me hace sentir incómodo (P.57).

¿Han tenido alguna experiencia frustrante de acompañamiento, es decir que ustedes no se han sentido o no han sido acompañados por sus profesores?

Natalia: que igual no todos los profes, son como muy empáticos (P.58). Ehhh, igual a veces, si tú te sacas una mala nota y se dejan llevar por eso, pero no preguntan porque no estudiaste o qué te está pasando (P.59), porque a veces igual, los problemas en la casa igual influyen en las notas (P.60). Entonces se dejan llevar más por eso que lo que en realidad, pasa.

Fernando: yo tengo una historia guardada de muchos años. De una profesora que me gritaba porque no le entendía y por eso, me iba mal en clases (P.61). No quiero entrar en detalles, pero es un episodio muy negro en mi vida... la verdad, prefiero no contarle... (P.62).

¿Qué características creen ustedes que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento del cual hablamos hace un rato?

Natalia: es que, a veces hay ese conflicto con los profesores. Porque hay ciertas personas que no se miden de que ellos son profesores y nosotros somos adolescentes, somos sus alumnos (P.63). Entonces se rompe esa confianza y entonces ahí ya pasa a otro lado y se pierde el respeto entre los dos (P.64).

Ivania: sí, porque esa confianza se puede romper cuando le cuentan algo a un profesor y después, él lo esté diciendo en otros lados (P.65).

Beirut: es que yo creo que igual, tiene que ver con que el profesor sepa diferenciar en la palabra profesor y alumno y amigos (P.66). Porque a veces, los profesores como que tienden a pensar que al tener confianza con un alumno, como que empiezan a ser amigos (P.67). Entonces eso como que no agrada mucho y se empiezan a meter mucho en la vida privada, a veces (P.68). Como que toman el cargo de ser como sus padres, pero después, dejan de pensar que son los profesores (P.69). Como que el cargo no va, ¿a ver cómo se puede decir?... es que está bien que, a veces, se preocupen de uno y uno le cuente las cosas y todo eso. Pero es que depende de cómo después va relacionándose el profesor, porque a veces, como que se confunden (P.70). Por ejemplo, mi profesor que le decimos las cosas y después como que...cree que es nuestro amigo y se pone como al mismo nivel de nosotros (P.71). Y eso como que no nos gusta a nosotros, porque se supone que también, tiene que existir el respeto con el profesor y él nos hace bromas y a él no le gusta tampoco que le hagan bromas después (P.72). Y se enoja.

Fernando: yo, como característica, le pido que siempre sea profesor. Que no se olvide que él es nuestro profesor (P.73). También quiero decir, que no hable de nosotros, de lo que nosotros le contamos (P.74), porque, a mi modo de pensar, es feo que lo cuente a espaldas nuestras (P.75).

Ivania: sí, también que no se olvide que en la sala no vamos a ser amigos. Somos siempre profesores y alumnos, aunque cercanos, es cierto, pero somos profesores y alumnos siempre (P.76). Por lo mismo, contar chistes, rompe ese ambiente de buena convivencia escolar, en todo sentido. Eso molesta mucho.

Beirut: siguiendo eso. Por ejemplo, hay un profe que si uno le cuenta algo, o sea como talla¹³¹ en forma pesada, como que le “toma mala”¹³² a una persona. Pero por ejemplo, yo me llevo muy bien con ese profe y él entra a la sala y dice que soy su alumna favorita y cosas así y eso genera un aspecto negativo en los otros compañeros (P.77). Entonces, si yo me saco una buena nota con ese profe, dicen que es porque me tiene preferencia...y eso no es cierto. Yo me esfuerzo mucho en su ramo (P.78).

Fernando: sí, dicen que es favoritismo, preferencias y cosas así, y se olvidan de todo el esfuerzo que uno le pone pa que le vaya bien (P.79).

Beirut: es que ese tipo de comentarios, molesta a los demás (P.80). Y lo sé. Entonces, yo le digo que no, que él me tiene que tratar igual como a todo el curso (P.81). Entonces esas como las pequeñas diferencias que hace el profe.

¹³¹ Término chileno de uso coloquial que significa broma.

¹³² Expresión chilena que refiere a sentir desagrado por otra persona.

Estudiantes colegio Confederación Suiza.

¿Desde su experiencia como estudiantes, qué conocen acerca de la temática del acompañamiento escolar?, ¿cómo lo definirían ustedes?

Javiera: yo creo que el acompañamiento escolar para que sea algo más cómodo, debería ser conociendo a las personas, antes que nada (P.1). Si no, sería como estar cada uno dentro de su burbuja y lo mejor es relacionarse con todas las personas del entorno.

Pilar: desde ese punto de vista, siguiendo con la idea de ella, considero que es un poco como lo que hacen los profesores a los estudiantes como para conocer o identificar las virtudes y las dificultades de un estudiante para mejorar su condición de aprender (P.2).

¿Creen que ustedes que aquí en el colegio se desarrolla este tipo de acompañamiento que acaban de describir?

Javiera: yo creo que si. Los profes igual se preocupan de ti (P.3), de ver bien de ver cómo cada uno aprende, de ver cómo cada uno lo hace a su ritmo y ahí van dando cierta ayuda a los que necesitan más, tratando siempre de darle una motivación hacia el alumno (P.4). Eso es bastante bueno. Te ayudan a querer hacer todo. Y eso.

Constanza: yo encuentro que, en general, la mayoría lo hace. Pero siempre hay casos particulares que no lo hacen (P.5). Pero la verdad, son un grupo pequeño.

Pilar: aquí, en general, la mayoría de los profesores de acá, tienen una relación súper cercana con los alumnos y la mayoría nos conoce, saben nuestros nombres (P.6). Por eso me gusta estar aquí en el colegio (P.7).

Javiera: igual el entorno que hay en este colegio es bien hogareño, uno se siente cómodo al estar en este colegio por la relación que uno tiene con los profes (P.8). Igual, con los compañeros tenemos harta confianza y uno a los profes puede decirle lo que a uno le pasa, aunque se nota que ellos igual se preocupan por uno, aunque nosotros no lo digamos (P.9). Eso, igual, hace mucho más cómodo y que uno quiera estar acá (P.10).

¿Qué experiencias de acompañamiento escolar han tenido ustedes como estudiantes en el colegio?

Constanza: yo llegue acá en primero medio y llevo cuatro años acá. A decir verdad, la mitad de estos cuatro años era todo como muy distinto a cómo es ahora (P.11). En el sentido que los profes te hablan, te conversan - y de hecho había otros profes - e igual el ambiente era diferente,

no es como ahora. Antes no era tan hogareño, como ahora (P.12). Ahora está como lo bueno. Después de los dos primeros años, yo me he sentido apoyada. Al principio, no.

Ahora, respondiendo la pregunta sobre mi experiencia, yo quiero decir que una profesora me apoyó en primero (medio), por un problema que tenía con mi mamá, por el problema de mi sexualidad, porque yo soy lesbiana, y tuve muchos problemas. Incluso, fui amenazada por mi mamá y mi pareja, también. Y la profesora Luisa me apoyó, en todo eso, me dio consejos, me apoyó y siempre voy a estar agradecida por eso (P.13).

Pilar: yo como venezolana, llegué con mi familia a Chile hace unos pocos meses y me matricularon aquí. Al principio, los primeros meses, se me hizo bien difícil y tuve un día un bajón emocional que no pude estar en clases, tuve que salir a llorar, porque es bien difícil ser inmigrante. Y llego una profesora, la maestra Eugenia, que estaba pendiente y cuando me ve afuera, me pregunta qué estoy haciendo, y entonces como yo no estaba en clases, ella llegó, se me acercó y me preguntó qué me pasaba y entonces yo le conté a ella (P.14), y estuvo conmigo, escuchándome todo el rato (P.15). Me dio un abrazo y me dijo que podía tomarme un tiempo para desestresarme y luego, entrar a clases y después de eso, todos los días me pregunta cómo estoy (P.16).

Reinaldo: eh, yo entré aquí en primero medio y en ese tiempo, tenía muchos problemas con mi papá. Y ahí el profe Rolando fue súper importante porque me apañó mucho (P.17). Por eso, pa mí el acompañamiento de un profe para uno, como estudiante, es importante (P.18).

¿Alguna experiencia frustrante?

Constanza: yo por ejemplo, en la (enseñanza) básica, me saqué una beca, la beca Presidente de la República, y cuando terminé el año necesitaba un par de recomendaciones para que me la renovaran y hablé con varios profes si es que me podían ayudar y “no estuvieron ni ahí conmigo” (P.19). Hubo una sola profesora, la misma profesora Luisa que fue de hecho la que estuvo conmigo y me apoyó frente a mi mamá, la que me apoyó (P.20). A mí me marcó hartito esto, porque yo creo que los profes no me ayudaron por prejuicios por mi orientación sexual. Fue así como arréglatelas sola... (P.21)

Pilar: igual, con respecto a una profesora en específico, eh, no diré si nombre... eh, yo creo que ella como que no tiene la vocación que tienen los demás profesores. Y es que ella llega a clases, e incluso a veces ella lo hace de manera prepotente y grosera y entonces, como que da su clase y se va. Ni siquiera, se queda a responder preguntas o dudas o no entendemos qué dijo y ella se va (P.22).

¿Conocen ustedes la figura pedagógica del profesor pastor?

No (en distintos momentos) (P.23).

¿Pese a no conocerla, pueden asociarla con algo en particular?

Constanza: con la religión (P.24), con la Iglesia (P.25).

Luis: pienso que es como alguien que acompaña, que está cerca y cuida (P.26), que se encarga que sus alumnos tengan buenos resultados y les vaya bien.

Reinaldo: a mí me suena a un profesor que es líder en su curso (P.27).

Javiera: un profesor que te guía, como hacen los pastores que guían a sus ovejas (P.28).

Constanza: es como alguien que es como un líder, que une a la comunidad... (P.29).

Pilar: es alguien que te ayuda a encontrar el camino, como un guía (P.30).

¿De qué conversan ustedes con sus profesores?

Luis: yo hablo con ellos, por ejemplo, de la materia que acabamos de ver y algunas veces he compartido experiencias y cosas personales para saber la opinión del profesor (P.31).

Pilar: igual, depende del profesor. Tengo algunos profesores con los que tengo mucha confianza con ellos y sí puedo hablar de mi vida, mis temas, más allá del colegio (P.32). Y les he contado algunos éxitos o algunos problemas que he tenido, al profe Mauricio, a la profesora Catalina (P.33). Ellos me escuchan y me apoyan porque yo también soy inmigrante. Yo llegue el año pasado a Chile y a veces también me siento solo (P.34), pero les cuento de mis cosas solo a ellos, no con todos los profes.

Javiera: esa confianza, igual, de hablar algo fuera del colegio, como de los problemas que uno tiene, y momentos de crisis que uno va pasando, que de verdad necesita compartir lo que uno siente pa sentir se apoyado (P.35), son bien pocos los profes con los que uno puede tener la confianza pa hacerlo. Son los profes más antiguos que de verdad, te conocen, hablan contigo, te saludan de beso en la cara, te dicen que estés bien (P.36). Pero generalmente, los profes nuevos como que no quieren tener como esa relación más cercana con los alumnos, como que vienen a hacer su clase y terminan su clase y después se van... (P.37).

¿Por qué crees que pasa eso con los profesores nuevos?

Javiera: yo creo que pasa porque igual vienen recién llegando e igual debe ser extraño ser nuevo. Son tímidos y tienen que acomodarse a los demás (P.38). Entonces, claro que hay algunos que

quieren relacionarse más a fondo para tener esa confianza y que el curso se lleve con ellos. Pero hay otros que quizás no están tan interesados en eso. Eso igual depende de cada profe (P.39).

¿Qué pasa si ustedes necesitan conversar personalmente con un profesor?

Luis: yo le pido al profe hablar después de la clase y él me atiende ahí mismo o en el patio (P.40). Por ejemplo, el viernes en la última clase, si tengo una duda o algo que contarle, eh, le hablo a mi profesor.

Javiera: yo siempre trato de aprovechar el momento de clase para resolver mis dudas. Pero si quiero contarle algo así como más personal, le digo que hablemos y ahí buscamos un horario, que casi siempre es en nuestro recreo (P.41). Aparte, los profes no tienen problemas que uno se acerque en el recreo o pillarlos por ahí (P.42)... uno, por ejemplo, se encuentra con ellos y te preguntan “como tai” y ahí uno entabla una conversación y fluye.

Pilar: por lo general, después que terminamos las clases, nos quedamos como un rato, esperando que toquen el timbre, y ahí es cuando uno se sienta a hablar con un profesor (P.43), como hablar cosas de uno.

¿Y si quieren o necesitan tener una conversación más personal, cómo lo hacen?

Constanza: por ejemplo, en mi caso, espero que la clase termine y le digo: “¿profe, tiene tiempo”? O de hecho, a veces, es el revés: porque no soy yo la que se acerca, sino que son ellos los que me preguntan y ahí hablamos temas más personales (P.44). Incluso, tengo profes que me buscan para contarme de cosas que saben que a mí me interesa, como, no sé, concursos de fotografía y cosas así. Pero lo más importante es que siempre están a nuestra disposición y si no pueden porque están en clases u otra cosa, te lo dicen (P.45). Por lo general, eso no pasa y te ayudan mucho y se nota que están dispuestos a ayudarte.

Reinaldo: bueno, por decirlo así, cuando yo tengo cosas que contar más personales, yo me acerco a los profes fuera de nuestro horario de clases (P.46), es decir, como en la tarde o en la mañana, porque en las mañanas, yo casi siempre llego temprano y por las tardes, igual me demoro un poco en salir.

¿Pero no tienen un horario previsto, no tienen un horario de entrevistas? ¿O todo surge por iniciativa del profesor o de ustedes?

Luis: así es. Surge de ellos o de nosotros (P.47).

¿Tienen algún espacio dónde reunirse a conversar esos temas más personales de ustedes?

Pilar: conversamos donde nos agarre la conversación (P.48).

Javiera: claro. Donde sea el espacio, porque igual el colegio es grande y la gente se dispersa en los pasillos (P.49).

Constanza: (interrumpe): en las escaleras, también (P.50).

¿Pero no tienen así como un espacio físico más privado?

Constanza: no, no tenemos ningún espacio físico como dices (P.51). Está la sala de profes y ahí uno los encuentra, pero yo ahí yo no conversaría, porque estén todos. Hay que buscar un lugar tranquilo.

Javiera: siempre mis conversaciones han sido en cualquier parte... en el jardín o en el patio (P.52). Con nuestra profe jefe, en la primera hora de clases, se puede hablar con ella, porque ella está rellenando el libro y cosas así. Eso.

¿En qué ocupan el horario de consejo de curso u orientación?

Luis: en nada (P.53).

Javiera: es cierto. Es que, igual, nuestro curso es súper flojo. Y ahora, cada vez vamos llegando más tarde y claro, decimos “no hacemos nada”, pero yo por lo menos que soy la presidenta de curso, igual, quiero organizar un día para que vendamos algo o quizás, organizarnos pa las cosas de curso, pero como no están todos, es difícil dar esa información. Es fome que las cosas no funcionen por la irresponsabilidad de nosotros como alumnos, que llegamos a lo hora que se nos ocurre (P.54).

Pilar: Sí, mucha gente llega tarde y así ahorita que estamos cerrando el semestre¹³³ el profe se concentra en las cosas puntuales, como los alumnos deficientes en alguna materia, como que habla directamente con ellos y los demás ahí no más, nos quedamos mirando (P.55).

¿Cómo van construyendo ustedes el vínculo de la confianza con sus profesores?

Luis: para mí es muy importante la experiencia. Por ejemplo, hay profesores que vemos una vez por semana y ahí hay menos confianza con ellos, en comparación a los profes que vemos a diario, donde hay más confianza prácticamente (P.56).

¹³³ Tras una larga paralización de los docentes, reclamando mejoras salariales y de infraestructura para las escuelas municipales, el primer semestre académico finalizó a fines de agosto, debiendo hacerlo la segunda quincena de julio.

Javiera; si, igual. Los tiempos en la semana, igual son importantes, porque es distinto ver al profe una vez por semana que verlo tres veces por semana, donde te dicen “hola cómo estás” e igual eso de verlo todos los días, igual ayuda a crear esa confianza y ahí te dan ganas de conversar y contar lo que a uno le pasa (P.57). Igual, uno a veces dice “pucha, que lata que no tengamos más tiempo pa seguir conversando”, pero igual el tiempo en la semana, igual influye mucho en la confianza que uno tiene con el profe (P.58).

Reinaldo: yo creo que afecta mucho el comportamiento del estudiante. Como experiencia propia, yo tengo esa confianza con algunos profesores y ellos hacia mí, pero ha ido variando porque mi comportamiento que ha mejorado (P.59).

Pilar: en parte, también, es necesario que un profe te entienda y no te juzgue, porque uno es adolescente y puede cometer muchísimos errores, entonces uno le tiene miedo a los padres porque son más severos, eh, y ahí uno le cuenta a los profesores (P.60). Entonces, la confianza está en que el profe no te juzgue y te quiera ayudar a resolver tus problemas en una forma de crecer en confianza (P.61).

Javiera: yo creo que igual es importante la honestidad que tienen los profes contigo, porque tampoco sirve de mucho que uno pida un consejo y te lo esté dando como muy rutinario o por lo que dice el reglamento, sino es mejor la opinión que el de tiene de verdad. Por eso encuentro que es importante la honestidad, también (P.62).

¿Qué características personales debe tener y cultivar un profesor que aspira a desarrollar este acompañamiento del cual hemos estado hablando esta mañana?

Reinaldo: alguien que sea cien por ciento confiable. O sea, que no ande diciendo las cosas a las demás personas, porque igual hay profesores que cuenten lo que uno les dice (P.63). Eso es muy desagradable.

Javiera: si, igual hay profes que a veces, se les sale lo que uno conversa con ellos, no sé cómo de cahuineros, y eso igual es fome, porque es muy importante la confianza que uno tiene con los profes (P.64). Por eso, como que son profes muy puntuales con los que uno tiene la confianza de hablar. Obviamente (otro punto) tiene que ver con el tema del respeto, que no se pierda por ninguna de las dos partes (P.65).

Pilar: yo considero que un profesor debe tener mucha empatía (P.66) para acompañar a los estudiantes y conocerlos. También, pienso que debe tener pasión por lo que hace (P.67), porque igual hay profes que no tienen esa pasión por la educación y sucede lo que decía antes: vienen, dan su clase y se van. Entonces, uno a veces, no capta o no entiende bien el tema. Y los profes

que sí tienen pasión por lo que hacen y están pendientes que todos sus alumnos aprendan, más allá de la materia (P.68).

Constanza: el tema de los valores, también es muy importante (P.69). Porque es cierto lo que se dice, que uno pasa más tiempo en el colegio que en su casa (P.70). Entonces hay profes que, aparte de enseñar materias, te enseñan los valores y encuentro que es necesario que los profes tengan eso (P.71).

Luis: pa mí el profesor, porque a mí me cuesta abrirme con ellos, debe ser amable (P.72) con el alumno y expresarles amor a sus alumnos.

Javiera: también debe tener vocación, en el sentido que el profesor realmente quiera conocer y así acompañar al alumno para sacarlo adelante de todas sus dificultades (P.73). Entonces, el profesor realmente debe querer tratar de conocer y apoyar al estudiante o al menos (P.74), hacer su mayor esfuerzo.

Proceso de codificación.

Código: estudiantes colegio Saint George.	Párrafos.
Acompañamiento en el aprendizaje.	P.1; P.2; P13.
Acompañamiento durante la vida escolar.	P.3.
Docentes no siempre cumplen el acompañamiento.	P.4.
Relación cotidiana en el aula genera confianza entre estudiantes y docentes.	P.5; P.21; P.89; P.90; P.91; P.93; P.94.
Profesores enfocados en los contenidos.	P.6.
Profesor expresa interés en conocer a su alumno y lo que él está viviendo.	P.7; P.100.
Importancia de la cercanía del docente en el acompañamiento.	P.8; P.30; P.31; P.132.
Profesor preocupado por sus estudiantes genera una trayectoria escolar positiva.	P.9.
Excesivo número de alumnos por curso dificulta el acompañamiento.	P.10.
Profesores jefes acompañan por un año.	P.11.
Distinción entre el rol del profesor jefe y el de asignatura.	P.12.
Acompañamiento del profesor de asignatura es más ocasional.	P.14.
Acompañamiento es realizado casi siempre por el profesor jefe.	P.15.
Profesor jefe: primer foco inspirador de confianza para el estudiante.	P.16.
Profesor de asignatura: segundo foco inspirador de confianza para el estudiante.	P.17.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.18; P.71; P.84.
Confianza como sinónimo de acompañamiento.	P.19; P.51.
Acompañamiento ocurre indistintamente entre el profesor jefe y el profesor de asignatura.	P.20; P.80.
Confianza facilita el aprendizaje de contenidos	P.22.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.23; P.98; P.101; P.126.
Necesidad que las anotaciones no sólo sean un registro punitivo del estudiante.	P.24.
Necesidad que los docentes comprendan a los estudiantes.	P.25; P.26.
Necesidad que los profesores se preocupen y reconozcan la humanidad de sus alumnos.	P.27.

Dificultades familiares afectan el comportamiento y el rendimiento de los estudiantes en el aula.	P.28.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.29; P.58; P.73; P.127.
Acompañamiento como ayuda a los alumnos para superar sus dificultades de aprendizaje.	P.32; P.42; P.44.
Acompañamiento supone la disposición del profesor para acompañar.	P.33; P.34; P.35; P.37; P.43; P.45; P.46; P.47; P.73; P.96; P.135; P.136.
Profesor asume el rol de confidente en el acompañamiento.	P.36; P.50.
Profesor asume el rol de orientador en el acompañamiento.	P.38; P.52; P.67.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del docente que lo desarrolla.	P.39; P.48; P.53; P.56; P.57; P.61; P.63; P.83.
Buena relación docente-discente.	P.40.
Profesor asume el rol de padre en el acompañamiento.	P.41.
Profesora asume el rol de madre en el acompañamiento.	P.49; P.55.
El acompañamiento genera una relación cercana entre profesor y estudiante.	P.54.
Confección de distintas estrategias pedagógicas como expresión de acompañamiento hacia el alumno.	P.59; P.62.
Acompañamiento no implica dejar de lado las tareas profesionales del docente.	P.60.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.64; P.68.
Profesor pastor ligado al tema del acompañamiento.	P.65.
Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.66; P.84.
Profesor pastor asociado a Jesús.	P.69.
Profesor pastor asociado a Dios.	P.70.
Acompañamiento como expresión de la preocupación del docente por sus estudiantes.	P.74; P.75.
Confianza hacia el docente como elemento esencial para una relación de acompañamiento.	P.76; P.82; P.87.
Entrevista como instancia formal institucional de conocimiento hacia los estudiantes.	P.77; P.78.
Conversaciones informales que ayudan al docente a conocer a sus estudiantes.	P.79.
Gravedad de la situación determina el modo de acompañamiento.	P.81.
Trayectorias escolares de familiares inciden en el estudiante.	P.85; P.86; P.115; P.119.

Distintos tópicos de conversación entre estudiantes y profesores.	P.88.
Factores subjetivos en el acompañamiento.	P.92; P.97; P.99; P.102.
Correcciones del docente al estudiante como instancias de crecimiento para éste.	P.95.
Reconocimiento que atributos personales del profesor no garantizan una efectiva relación de acompañamiento.	P.103.
Trayectoria escolar se ve resentida por profesores desatentos.	P.104; P.105; P.108, P:109.
Despreocupación del docente genera desconfianza de los estudiantes hacia él.	P.106: P.107.
La ausencia de acompañamiento genera decepción en los estudiantes hacia sus profesores.	P. 110.
Profesor manifiesta desagrado de estar con estudiantes.	P.111.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.112; P.128; P.129; P.130.
Necesidad de conocer personalmente al estudiante sin juzgarlo de antemano.	P.113; P.114; P.116; P.117; P.118; P.120; P.121.
Importancia que el profesor sea cariñoso.	P.122.
Importancia que el docente respete el ámbito personal del alumno.	P.123; P. 133.
Importancia que el profesor sea simpático.	P.124.
Importancia que el profesor demuestre agrado de estar y enseñar a sus estudiantes.	P.125.
Importancia del autoconocimiento humano y profesional del profesor.	P.131; P.134.

Código: estudiantes colegio Akros.	Párrafos.
Desconocimiento del concepto acompañamiento escolar.	P.1.
Acompañamiento significa estar con los estudiantes.	P.2.
Acompañamiento como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes.	P.3; P.52.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.4; P.44.
Estructura horaria del centro educativo considera el acompañamiento al alumno.	P.5; P.63; P.68.
Acompañamiento es realizado casi siempre por el profesor jefe.	P.6.
El acompañamiento genera cercanía profesor-alumno.	P.7; P.21; P.56.
Relación cotidiana en el aula genera confianza entre estudiantes y docentes.	P.8; P.19.
Acompañamiento se enfoca en el ámbito académico.	P.9; P.11; P.78.
Reconocimiento de los docentes sobre los logros de los alumnos.	P.10; P.30.
Acompañamiento emocional es infrecuente.	P.12.
Acompañamiento emocional surge por iniciativa personal del docente.	P.13.
Confianza hacia el docente como elemento esencial para una relación de acompañamiento.	P.14; P.69; P.70.
Confianza como indicador de un buen clima de aula.	P.15.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del docente que lo desarrolla.	P.16.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.17; P.71; P.72.
Importancia de la cercanía del docente en el acompañamiento.	P.18; P.93.
Acompañamiento convierte al docente en un modelo a imitar.	P.20.
Profesor expresa interés en conocer a su alumno y lo que él está viviendo.	P.22; P.66.

Acompañamiento permite que el estudiante se sienta valioso en el centro.	P.23.
Profesores vinculan descensos anímicos con bajas calificaciones.	P.24.
Importancia que el docente respete el ámbito personal del alumno.	P.25; P.26.
El acompañamiento genera una valoración de la tarea docente.	P.27.
El acompañamiento genera querer estar en la escuela.	P.28.
Profesores asumes roles paternas y maternas en el acompañamiento.	P.29.
El acompañamiento genera agradecimiento de los estudiantes hacia sus maestros.	P.31.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.35.
Profesor pastor asociado a Jesús.	P.36; P.39; P.47.
Profesor pastor asociado a la religión.	P.37.
Profesor pastor asociado a la Iglesia.	P.38.
Profesor pastor como guía espiritual.	P.40.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.41; P.43.
Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.42; P.59; P.61; P.62; P.64.
Formación valórica como preparación para la vida adulta del alumno.	P.45.
Profesor pastor asociado a la fe.	P.46.
Profesor pastor asociado con algo religioso.	P.48.
Figura del "pastor" es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.49; P.50; P.52.
Conversaciones docente-estudiante vinculada a temáticas del curso.	P.53.
Valoración por las cosas cotidianas por parte del docente.	P.54.
Reconocimiento de la asimetría en la relación entre docente-estudiante.	P.55.
Experiencias vitales de los docentes ayudan en la formación de los alumnos.	P.57; P.58; P.60.
Reconocimiento acerca de las distintas actividades que desempeña un docente.	P. 65.
Estudiante solicita conversar con su profesor.	P.67.

Desequilibrio entre lo estudiado en el aula y la evaluación calificada.	P.73.
Incumplimiento de compromisos contraídos por el docente lesiona la confianza y el acompañamiento.	P.74.
Bajos rendimientos son vinculados a la falta de acompañamiento.	P.75; P.76; P.77; P.79; P.80; P.82.
Esfuerzos desplegados por el estudiante no se reflejan en sus calificaciones.	P.81.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.83.
Falta de tacto emocional afecta negativamente la trayectoria escolar.	P.85.
Factores subjetivos en el acompañamiento.	P.86.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.87.
Acompañamiento es necesario para alumnos que no presentan mayores dificultades.	P.88.
Necesidad que el profesor entusiasme a sus alumnos en los contenidos estudiados.	P.89; P.90; P.97.
Pérdida del sentido de humanidad en el profesor.	P.91.
Atender al contexto en el cual se desarrolla el acompañamiento.	P.92.
Importancia que el profesor demuestre su pasión por enseñar.	P.94; P.96; P.98.
Críticas al profesor como un funcionario de la educación.	P.95; P.99.

Código: estudiantes colegio Instituto S.A.	Párrafos.
Desconocimiento del concepto acompañamiento escolar.	P.1.
Acompañamiento significa estar con los estudiantes.	P.2.
Profesor expresa interés en conocer a su alumno y lo que él está viviendo.	P.3; P.4; P.32; P.43.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del docente que lo desarrolla.	P.5; P.6; P.7; P.8; P.10; P.30; P.35.
El acompañamiento genera una trayectoria escolar positiva en el estudiante.	P.9.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.12.
Figura del “pastor” es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.13; P.14.
Trayectoria escolar se ve resentida por profesores desatentos.	P.15.
Gritos de los docentes como expresión de enojo hacia los alumnos.	P.16.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.17.
En la hora de orientación prima la atención al grupo curso y el desarrollo de actividades.	P.18; P.24.
Acompañamiento personal surge por petición del estudiante.	P.19; P.26.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.20; P.42; P.46; P.52.
Factores subjetivos en el acompañamiento.	P.21.
Falta de infraestructura física adecuada para el acompañamiento personal.	P.22; P.23.
En la conversación en el curso con el profesor se analizan temáticas contingentes.	P.25.
Dificultades familiares afectan el comportamiento y los resultados de los estudiantes en el aula.	P.27.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.28; P.33; P.34; P.36; P.37; P.41; P.51.
Disposición del estudiante para dejarse acompañar por su profesor.	P.29.

Confianza hacia el docente como elemento esencial para una relación de acompañamiento.	P.31.
Padres desatentos de sus hijos.	P.38.
Adolescentes se sienten desorientados.	P.39.
Importancia de las actuaciones de los docentes en las vidas de los estudiantes.	P.40.
Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.44; P.47.
Relación cotidiana en el aula genera confianza entre estudiantes y docentes.	P.45.
Experiencias vitales de los docentes ayudan en la formación de los alumnos.	P.48.
Factores afectivos garantizan buenos consejos de los profesores a los estudiantes.	P.49.
Consejos de los docentes orientados al éxito de los estudiantes.	P.50.
Importancia que el docente valore al estudiante.	P.53; P.54; P.60; P.61.
Necesidad que los docentes comprendan a los estudiantes.	P.55.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.56.
Importancia de la paciencia del docente en el acompañamiento.	P.57; P.59.
Reconocimiento que a los adolescentes les cuesta expresar sus vivencias.	P.58.

Código: estudiantes colegio Nuestra Señora de Andacollo.	Párrafos.
Objetivo del acompañamiento escolar es conocer al estudiante.	P.1; P.2.
Dificultades familiares afectan el comportamiento y los resultados de los estudiantes en el aula.	P.3; P.4; P.14; P.33.
Alumnos se sienten como objetos.	P.5.
Alumnos sienten que no son importantes para sus profesores.	P.6.
Profesores sin interés por conocer situaciones que afectan a sus estudiantes.	P.7.
Profesores atentos a sus estudiantes son una excepción en el centro.	P.8.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del docente que lo desarrolla.	P.9; P.11; P.12; P.44; P.84.
Entrevista como expresión de la preocupación hacia los estudiantes.	P.10.
Ausencia de método de estudio por parte del alumno.	P.13.
Despido de profesores en el centro educativo.	P.15.
Profesores despedidos atentos a sus estudiantes.	P.16.
Nuevos profesores son despreocupados de sus alumnos.	P.17; P.28.
Acompañamiento es realizado casi siempre por el profesor jefe.	P.18.
Reconocimiento de la atención de los docentes por sus estudiantes.	P.19; P.27.
Experiencia de llanto con la profesora.	P.20.
Preocupación de los auxiliares del centro por los estudiantes.	P.21; P.23.
Acompañamiento se origina en el adulto.	P.22.
Dificultad de los estudiantes para iniciar una relación con sus profesores.	P.24.
Falta de confianza impide el acercamiento del docente hacia los estudiantes.	P.25.
Profesores enfocados en los contenidos.	P.26; P.29; P.32.
Jerarquía afecta posibilidad de relación entre docente y discente.	P.30; P.34.
Necesidad que los docentes comprendan a los estudiantes.	P.31.

Preocupación del docente debe ser sincera hacia el estudiante.	P.35; P.36; P.37; P.38; P.39; P.42.
Relación cotidiana en el aula genera confianza entre estudiantes y docentes.	P.40; P.99.
Preocupación del docente debe ser constante hacia el estudiante.	P.41.
Factores subjetivos en el acompañamiento.	P.43; P.86.
Ausencia de acompañamiento afecta negativamente la trayectoria escolar.	P.45; P.48; P.100; P.103.
Acompañamiento se enfoca en el ámbito académico.	P.46; P.98.
Ausencia de acompañamiento en alumnos con NNEE.	P.47.
Excesivo número de alumnos por curso dificulta el acompañamiento.	P.49; P.50; P.52.
Reconocimiento acerca de las distintas actividades que desempeña un docente.	P.51.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.53.
Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.54; P.55; P.67; P.122.
Figura del “pastor” es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.56; P.57; P.58; P.59; P.60; P.62; P.63; P.64; P.69.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.61.
Acompañamiento como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes.	P.65.
Profesor preocupado por sus estudiantes genera una trayectoria escolar positiva.	P.66; P.101.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.68.
Conocimiento del docente genera confianza en los estudiantes.	P.70.
Profesor expresa interés en conocer a su alumno y lo que él está viviendo.	P.71; P.102; P.119.
Reconocimiento que la confianza entre docente y estudiante es un proceso.	P.72.
Confianza en el docente se juega en su actitud frente a las dificultades del estudiante.	P.73.

Comprensión y apoyo del profesor generan mayor confianza en el estudiante.	P.74; P.76.
Apoyo en las dificultades del estudiante permiten que éste vea al profesor como un ser humano.	P.75.
El profesor debe estar interesado en construir un lazo de confianza con el estudiante.	P.77.
Respeto al ámbito personal del estudiante como señal de profesionalismo del docente.	P.78.
Alumnos dudan de su profesor cuando él vulnera la confianza y divulga partes de lo conversado.	P.79; P.80.
Confianza supone escucha, consejo y reserva de lo conversado.	P.81.
Acompañamiento personal surge por petición del estudiante.	P.82; P.83.
Es excepcional que el acompañamiento surja por iniciativa del docente.	P.85.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.87; P.88; P.92; P.96.
En la hora de orientación prima la atención al grupo curso y el desarrollo de actividades.	P.89.
Acompañamiento personal es excepcional.	P.90.
Falta de infraestructura física adecuada para el acompañamiento personal.	P.91; P.94; P.95.
Profesores desarrollan el acompañamiento en sus horarios libres o de descanso.	P.93.
Distinción de grados de confianza hacia el docente.	P.97.
Reconocimiento que no todos los profesores acompañan a los estudiantes.	P.104.
Alumno en dificultades descubre quienes lo apoyaban.	P.105.
Importancia de la humildad en el docente en el acompañamiento.	P.106; P.108; P.113; P.117.
Crítica a los profesores enfocados en los contenidos académicos.	P.107.
Importancia del respeto que muestra el docente en el acompañamiento.	P.109.
Hay profesores que humillan a sus alumnos.	P.110.
Importancia del respeto para los tiempos de aprendizaje de los alumnos.	P.111; P.112.

Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.114; P.118; P.127; P.128.
Necesidad que los profesores se preocupen y reconozcan la humanidad de sus alumnos.	P.115.
Importancia del autoconocimiento humano y profesional del profesor.	P.116.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.120; P.121.
Importancia de la transparencia del docente en el acompañamiento.	P.123.
Demanda por coherencia del docente.	P.124.
Importancia que el profesor demuestre agrado de estar y enseñar a sus estudiantes.	P.125; P.130; P.131; P.132; P.135.
Importancia de la paciencia del docente en el acompañamiento.	P.126; P.133; P.134.
Importancia que el profesor demuestre su pasión por enseñar.	P.129.

Código: estudiantes colegio York.	Párrafos.
El acompañamiento escolar se refiere al profesor que está al lado de uno.	P.1.
Acompañamiento es indisoluble con la acción educativa.	P.2.
Confianza como sinónimo de acompañamiento.	P.3.
El acompañamiento genera la sensación de compañía al interior de la escuela.	P.4; P.15.
Acompañamiento supone la disposición del profesor para acompañar.	P.5.
Experiencias vitales de los docentes ayudan en la formación de los alumnos.	P.6.
Profesor asume el rol de orientador en el acompañamiento.	P.7; P.14.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del docente que lo desarrolla.	P.8; P.11; P.29.
Conversaciones docente-estudiante trascienden los contenidos académicos.	P.9.
Relación cotidiana en el aula genera confianza entre estudiantes y docentes.	P.10; P.16; P.49; P.60.
Confianza en el docente como base para la empatía.	P.12.
Conversar los problemas permite solucionarlos.	P.13.
El acompañamiento genera una trayectoria escolar positiva en el estudiante.	P.17; P.18; P.22; P.28; P.31; P.33.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.19; P.23; P.30; P.32.
Desatención a estudiantes que no presentan mayores dificultades.	P.20.
Profesor expresa interés en conocer a su alumno y lo que él está viviendo.	P.21; P.35.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.24.
Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.25; P.40; P.41; P.48.
Disposición del estudiante para dejarse acompañar por su profesor.	P.26; P.27.
Distinción entre el tipo de acompañamiento de un psicólogo y el que hace un profesor.	P.34.
Profesor pastor asociado a Pastoral.	P.36.

Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.37.
Profesor pastor asociado a la religión.	P.38.
Profesor pastor asociado al apoyo moral.	P.39.
Figura del “pastor” es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.42; P.44.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.43.
Profesor pastor asociado a Dios.	P.45.
En la hora de orientación prima la atención al grupo curso y el desarrollo de actividades.	P.46.
Contraposición entre estilos de prácticas pedagógicas.	P.47.
Acompañamiento personal es excepcional.	P.50.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.51.
Acompañamiento se enfoca en el ámbito académico.	P.52.
Falta de infraestructura física adecuada para el acompañamiento personal.	P.53.
Profesores desarrollan el acompañamiento en sus horarios libres o de descanso.	P.54.
Ausencia de acompañamiento afecta negativamente la trayectoria escolar.	P.55; P.57.
Profesores sin interés por conocer situaciones que afectan a sus estudiantes.	P.56.
Decisión de dejarse acompañar o no es personal del estudiante.	P.58.
Reconocimiento que la confianza entre docente y estudiante es un proceso.	P.59.
Importancia que el docente se muestre preocupado por sus estudiantes.	P.61.
Importancia que el profesor sea simpático.	P.62.
Importancia que el profesor demuestre su pasión por enseñar.	P.63.
Importancia de la cercanía del docente en el acompañamiento.	P.64.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.65.

Código: estudiantes liceo Presidente Balmaceda.	Párrafos.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.1; P.6; P.11; P.13; P.14; P.15.
Acompañamiento se identifica con labor de convivencia escolar.	P.2.
Acompañamiento se enfoca en el ámbito académico.	P.3; P.60.
Acompañamiento como ayuda al alumno a resolver sus problemas.	P.4.
Reconocimiento de la influencia de los profesores para generar una trayectoria escolar positiva.	P.5; P.7.
El acompañamiento genera un incentivo para el estudio y la superación del estudiante.	P.9; P.10.
Acompañamiento resalta la humanidad del estudiante.	P.12.
Profesor expresa interés en conocer a su alumno y lo que él está viviendo.	P.16; P.39; P.43; P.44.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del docente que lo desarrolla.	P.17; P.32.
El acompañamiento genera querer estar en la escuela.	P.8; P.18.
Profesor confecciona distintas estrategias pedagógicas como expresión de acompañamiento hacia el alumno.	P.19.
Comprensión y apoyo del profesor generan confianza en el estudiante hacia sus profesores.	P.20.
Comprensión y apoyo del profesor generan mayor confianza en el estudiante.	P.21.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.22.
Profesor pastor asociado al profesor de religión.	P.23.
Profesor pastor asociado a temas religiosos.	P.24.
Profesor pastor asociado a grupos religiosos.	P.25.
Figura del "pastor" es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.26.

Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.27; P.46.
Acompañamiento es realizado casi siempre por el profesor jefe.	P.28.
Acompañamiento personal surge por petición del estudiante.	P.29; P.30.
Profesores desarrollan el acompañamiento en sus horarios libres o de descanso.	P.31; P.34.
Falta de infraestructura física adecuada para el acompañamiento personal.	P.33; P.38.
En la hora de orientación prima la atención al grupo curso y el desarrollo de actividades.	P.35.
Acompañamiento personal es excepcional.	P.36.
Acompañamiento surge por iniciativa personal del docente.	P.37.
Confianza hacia el docente como elemento esencial para una relación de acompañamiento.	P.40.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.41.
Alumna con buena relación con sus profesores.	P.42.
Preocupación del docente genera apertura en el estudiante.	P.45.
Conversación entre docente y estudiante trata sobre asuntos del curso.	P.47.
Tópicos de la conversación puede tratar sobre asuntos personales del alumno.	P.48.
Conversación entre docente y estudiante aborda tópicos importantes para este último.	P.49.
Tópicos de la conversación subordinados a la confianza con el profesor.	P.50.
Factores subjetivos en el acompañamiento.	P.51; P.56.
Sensación de bienestar del estudiante de estar con personas mayores.	P.52.
Importancia del respeto que muestra el docente en el acompañamiento.	P.53; P.54.
Alumno observa con atención actitudes del docente.	P.55.

Relación cotidiana en el aula genera confianza entre estudiantes y docentes.	P.57.
Sin confianza pequeños favores del docente son considerados como abusos por el alumno.	P.58.
Falta de empatía del docente lesiona el acompañamiento.	P.59.
Dificultades familiares afectan el comportamiento y los resultados de los estudiantes en el aula.	P.60.
Gritos de los docentes inciden en el rendimiento de los alumnos.	P. 61; P.62.
Ausencia de acompañamiento afecta negativamente la trayectoria escolar.	P.63.
Profesores no asumen la asimetría en la relación entre docente-estudiante.	P.64.
Importancia del respeto en la relación entre docentes y estudiantes.	P.65.
Alumnos dudan de su profesor cuando él vulnera la confianza y divulga partes de lo conversado.	P.66; P.75; P.76.
Cercanía con los estudiantes confunde el rol del docente.	P.67; P.68; P.70; P.71; P.72; P.74.
Importancia que el docente respete el ámbito personal del alumno.	P.69.
Profesor incoherente.	P.73.
Acompañamiento no significa que el profesor se convierta en amigo de sus estudiantes.	P.77.
Favoritismo docente por un alumno genera desagrado en los estudiantes.	P.78.
Favoritismo docente por un alumno impide que se reconozca su esfuerzo en la asignatura.	P.79; P.80.
Petición de una relación sin favoritismos.	P.81.

Código: estudiantes colegio Confederación Suiza.	Párrafos.
El objetivo del acompañamiento es conocer a las personas.	P.1.
El objetivo del acompañamiento es conocer al estudiante para ver cómo aprende.	P.2.
Acompañamiento como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes.	P.3; P.9; P.16.
Acompañamiento como estrategia para superar las dificultades académicas de los estudiantes.	P.4.
Acompañamiento es realizado por casi todos los profesores.	P.5.
Acompañamiento como reconocimiento de la singularidad del estudiante.	P.6.
El acompañamiento genera querer estar en la escuela.	P.7; P.8; P.10.
El colegio ha cambiado en los últimos dos años.	P.11.
Colegio con ambiente hogareño.	P.12.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del docente que lo desarrolla.	P.13; P.14; P.17; P.20; P.33.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.15.
Profesor preocupado por sus estudiantes genera una trayectoria escolar positiva.	P.18.
Ausencia de acompañamiento afecta negativamente la trayectoria escolar.	P.19; P.21.
Actitudes de la profesora manifiestan su desagrado de estar con los estudiantes.	P.22.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.23.
Profesor pastor asociado a la religión.	P.24.
Profesor pastor asociado a la Iglesia.	P.25.
Figura del “pastor” es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.26.
Profesor pastor asociado a la figura de un líder.	P.27; P.29.
Profesor pastor asociado a la figura de un guía para sus estudiantes.	P.28; P.30.
Alumnos conversan temas personales y académicos con sus profesores.	P.31.

Alumnos conversan temas personales más allá del colegio.	P.32.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.34; P.35.
Profesores antiguos más preocupados que los nuevos.	P.36.
Disparidad entre profesores nuevos y antiguos.	P.37.
Profesores nuevos son más tímidos que los nuevos.	P.38.
Acercamiento a los alumnos depende de cada docente.	P.39.
Falta de infraestructura física adecuada para el acompañamiento personal.	P.40; P.48; P.49; P.50; P.51; P.52.
Profesores desarrollan el acompañamiento en sus horarios libres o de descanso.	P.41; P.42.
Acompañamiento se realiza fuera del horario de clases.	P.43; P.46.
Acompañamiento se origina en el adulto.	P.44.
Profesores siempre dispuestos para conversar y escuchar a los alumnos.	P.45.
Acompañamiento surge por iniciativa individual del alumno o del docente.	P.47.
En la hora de consejo de curso los alumnos manifiestan que no hacen nada.	P.53.
En la hora de consejo de curso prima la atención al grupo curso y el desarrollo de actividades.	P.54.
El docente dedica la hora de consejo de curso a atender alumnos con dificultades académicas.	P.55.
Relación cotidiana en el aula genera confianza entre estudiantes y docentes.	P.56 P.57; P.58.
Mejor comportamiento del alumno incide en la confianza que deposita su profesor.	P.59.
Importancia de la comprensión del docente sobre la etapa que vive el adolescente.	P.60.
Comprensión del docente provoca en el estudiante un sentido de confianza de éste hacia aquél.	P.61.
Importancia de la honestidad del docente al momento de dar un consejo.	P.62.

Alumnos dudan de su profesor cuando él vulnera la confianza y divulga partes de lo conversado.	P.63; P.64.
Importancia del respeto en la relación entre docentes y estudiantes.	P.65.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.66.
Importancia que el profesor demuestre su pasión por enseñar.	P.67; P.68.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.69; P.71.
Estudiantes permanecen mucho tiempo en la escuela.	P.70.
Importancia que el profesor sea amable.	P.72.
Importancia que el docente quiera conocer a su alumno para poder acompañarlo.	P.73; P.74.

Anexo número 7: transcripción de los grupos focales completos con los profesores y elaboración del proceso de codificación.

Profesores colegio Saint George.

¿Creen que el acompañamiento escolar es relevante durante la etapa estudiantil?, ¿creen que para el colegio es importante hacerlo?

Aníbal: yo diré que sí, porque es el proyecto que quiere promover el colegio (P.1) y abordando el tema de mi experiencia, esta es mi primera vez que soy profesor jefe en los ocho años que llevo haciendo clases, y efectivamente siento y he sentido un poco la responsabilidad de ese acompañamiento (P.2) que yo he escuchado de los profes que han estado acá y agarrar el testimonio de esa mística que se quiere generar, de ese sello (P.3) que tiene el profe georgiano (del colegio Saint George).

Siento que eso se genera evidentemente, en la medida que uno va avanzando en los años y va escuchando las experiencias de los profes (P.4) y no sé, cuando escucho a Fernando (Marín), cuando escucho a la Claudia (Carter), cuando escucho a profesores jefes que llevan muchos años acá, te das cuenta que insisto, la pega¹³⁴ del profesor jefe no sólo es una pega administrativa (P.5); sino que, sobre la base del acompañamiento, hay un compromiso más allá con el alumno y también con sus familias (P.6), y con esto que se quiere generar de lo que propone el colegio, con esta responsabilidad, pero también y esto para cerrar, también me da la impresión que tiene que ver con cómo van avanzado las categorías, tanto culturalmente, socialmente y en la realidad del colegio (P.7). O sea, las lógicas del colegio también van cambiando en términos de que nos están pidiendo más cosas administrativas (P.8) que quizás uno tiene que poner en la balanza, y ahí surge la pregunta: ¿cumpló con lo administrativo, porque eso es lo que me pide el colegio, la institución o sigo y le doy más tiempo a cosas trascendentales y el sello al cual ustedes se refieren? (P.9). Ello, de alguna u otra forma, se ha ido como diluyendo.

Margarita: yo encuentro que igual acá (en el colegio Saint George) es una mirada completamente distinta de profesor jefe (P.10) y aparte cuando uno viene llegando, por lo menos eso es lo que me pasaba a mí, había muchas cosas que yo no entendía de la labor del profesor jefe y el acompañamiento que debo hacer con los estudiantes. Como que se asume que uno tiene que saber muchas más cosas de las que realmente (P.11), uno sabe que hay que hacer o hay que decir y como decían antes, yo creo que uno igual va aprendiendo hartó de los que ya fueron profesores jefes (P.12), que tienen también una voluntad de ir modelando el trabajo (P.13). O sea, yo lo por lo menos, siempre trato de observar hartó, porque todo es

¹³⁴ Término chileno que alude a “trabajo u ocupación”.

distinto, todos los niños son distintos, todos los trabajos son distintos, pero yo creo que lo más importante, es el compromiso y el compromiso con los niños (P.14).

Yo he sido profesora jefe en otros lados y tampoco tenía el tiempo para ser profesor jefe, porque tenía todas las horas con clases y era para ser profesor jefe, para hacer la oración de la mañana (P.15) y listo y después, no los veía en todo el día. Pero acá como que se intenciona que el profesor jefe le haga algunas asignaturas a su curso para tener ese vínculo y así desarrollar el acompañamiento (P.16).

La hora de orientación no es como consejo de curso solamente, sino que también hay consejos de curso entremedio, pero también hay varias instancias para hacer un vínculo como curso, vínculo con el profesor jefe (P.17) pero el entrevistar a los alumnos (P.18), el tener la instancia, el tiempo dentro de tu horario para poder conversar con ellos, para saber cómo están (P.19), es también una cosa distinta que genera un vínculo, que no se genera en otros trabajos de profesor jefe (P.20). Porque yo creo que eso también ayuda a generar y ser un profesor pastor, porque si no conocemos a los alumnos (P.21), no podemos guiar nada (P.22).

Sí, yo creo que eso es como un sello de acá (P.23), principalmente. Comparto con ustedes, que claro igual nosotros no tenemos el sello de los que tienen más tiempo siendo profesor jefe, pero también creo que es algo, porque tal vez no sea algo igual, igual replicable, porque los tiempos son distintos, pero yo creo que podemos sacar lo medular para que se siga manteniendo el rol.

En ese contexto, ¿que sería lo medular?

Andrés: yo creo que lo medular es el vínculo que se genera para hacer un mejor acompañamiento como profesor (P.24), porque uno no es el profesor jefe sólo el que te soluciona el problema administrativo de con qué profesor tienes que hablar o qué debes hacer en estas circunstancias (P.25), sino que por lo menos a mí se me han dado casos, en este tiempo, que hay niños que a mí me escriben en las pruebas, dejándome mensajes así como: "tengo que hablar con usted, porque me está pasando algo y no me atrevo a acercarme a otra persona" (P.26), porque claro todos funcionamos distintos. Tener esa instancia que sabes que pueden contar contigo como profesor (P.27) y que tú los vas a sacar a conversar, es como yo creo que es lo medular.

Román: lo primero que tengo que decir es que no tengo punto de comparación, porque he estado toda la vida en este colegio, primero como alumno, después como profesor de asignatura y ahora, como profesor jefe y estoy tratando de acordarme de otras experiencias de profesor jefe o qué he escuchado de otros profesores jefes, y lo que yo podría reconocer en mí que ha

sido diferente (P.28), como que siento ahora como profesor jefe, una suerte de complicidad con mi curso. O sea, como que siento que soy responsable de algunas cosas que quizás por las cuales no me debería hacer ni ser responsable y es de lo que le pasa a mi curso (P.29). Por ejemplo, si el curso está mal con tal profe o tienes malas notas, ahora por primera vez, hago como chuta, como lo hacemos para salir de esta cuestión, a quien ayudamos, llamamos y eso también va asociado con el cargo, porque mi vida como profesor de asignatura era distinta (P.30). Yo pensaba, bueno es problema de ellos, o sea, tal vez conmigo en mi ramo cómo puedo ayudar, pero con esto del acompañamiento como que tengo que estar atento a todos (P.31).

En ese sentido, sobre la base del acompañamiento, el profesor jefe está obligado a una suerte de protagonismo social dentro del colegio (P.32), cuestión que es muy interesante, porque no es solamente articular las relaciones entre el colegio y la familia, que es lo típico, sino también entre profesores y eso me ha llamado mucho la atención de acá y creo que de eso hemos hablado poco (P.33). O sea, como el profesor jefe debería ir a pedirle a un profesor un favor, por ejemplo, puedes ser más flexible con esto o con lo otro. Yo me imagino que un profesor jefe, yo llevo apenas dos meses, me imagino que se debe encontrar con problemas, fricciones, diferencias de criterios con otros profesores y ahí uno que entra en un campo diferente al del profesor de asignatura (P.34).

Antes yo como profesor de asignatura recibía la información que me daba el profesor jefe, y me decían: "oye atento a este alumno" y uno iba ahí como tratando de resolver. Ahora, uno tiene que ir a pedir cosas... (P.35). Antes a uno le hablaban sobre los apoderados y no le contaban sobre esta otra parte que es como, los profesores. Y hay mucho de eso que me ha llamado la atención y de lo que menos me hablaron antes de ser profesor jefe. Hay un trabajo con los profesores que es interesante y ahí encuentro que hay poco tiempo designado, poco espacio para que un profesor jefe se junte con los profesores de asignatura para tener reuniones de esto (P.36), y es ahí donde es importante el seguimiento.

¿Algo más?

Andrés: sí, yo quiero agregar que cuando me toca pensar en la figuras de los profesores, a mí me encanta esta idea del profesor como un pensador, lo encuentro notable. Y el profesor pastor es otra de estas figuras que la encuentro muy interesante (P.37), pero donde a mí me hace ruido así como a priori de esta idea, es la idea de esta vocación como infinita, como que el profesor deja la vida en sus alumnos (P.38).

Lo que me he impuesto como tarea de ser profesor jefe, es cómo tratar de administrar eso. Como conseguir el equilibrio entre estar con los alumnos (P.39), que los alumnos reconozcan

que uno está para ellos (P.40), pero tampoco como una idea más antigua de profesor, como que uno se venía a jugar la vida acá y como que excedía su trabajo (P.41).

Aníbal: cuestión que es más bien un mito de la película que una realidad. Yo no me recuerdo que los profesores jefes antiguos hubieran sido distintos más o menos a como trata de hacerlo uno. Ese profesor de “la sociedad de los poetas muertos”, está solo en la película y en la novela, pero está muy lejos de la realidad (P.42).

¿Conocen la figura pedagógica del profesor pastor?

Andrés: sí, aquí en el colegio se nos habla y hemos trabajado harto sobre los profesores pastores (P.43). El rol del profesor pastor, también lo identifico como este rol del profesor que se instala desde la fe, antes que desde otra cosa (P.44). Creo que si queremos como renombrar a esta figura y cambiar desde el profesor jefe y pasar a profesor pastor, aunque sea sólo por nombre, yo creo que tiene que ser un trabajo que parta desde la institución, tiene que ser un trabajo desde el rector para abajo. Creo que es necesario implementar muchos pequeños cambios que hacen que sólo este cambio de nombre, provoque mayores cambios (P.45). Y aquí quiero hablar en relación al tiempo, porque este profesor pastor es este profesor que anda con su palito y protege (P.46) a las ovejas, las anda formando (P.47).

Aníbal: sí. Para mí este profesor pastor, es ante todo un profesor formador de valores (P.48), es este profesor que tiene que tener espacios que quizás no sean determinados por un nombre (P.49). Porque nosotros aquí las horas de profesor jefe son para atender a los apoderados, a los alumnos, las reuniones. Todas las 10 horas tienen un nombre, pero no hay ninguna hora de reflexión personal, de compartir y conversar con el otro colega (P.50).

Margarita: es cierto. Aquí hay un importante desafío para el colegio, porque si queremos como colegio reformar esta figura de profesor jefe, también tenemos que hacerlo a un nivel que mayor, que es la comunidad y presentarlo así, tanto a los apoderados, como a los estudiantes. Ahora hay que decirles: “saben ahora el profesor jefe, sigue siendo profesor jefe, pero ahora no se llama profesor jefe, sino que se llama profesor pastor y estos son sus roles.” (P.51).

¿La asocian con algo en particular?

Román: con esa idea mística y apasionada de ser profesor (P.52).

Andrés: un profesor que se inspira en la imagen de Jesús (P.53) para cuidar (P.54) a sus ovejas, que en este caso, son sus alumnos.

¿Tienen ustedes como profesores un horario destinado para conversar de un modo más personal con los estudiantes?

A coro: sí.

Aníbal: sí. Tenemos, en nuestra carga laboral, tiempo para realizar las entrevistas personales a los alumnos (P.55).

Margarita: claro. Tenemos que entrevistar a los alumnos para saber cómo están (P.56).

¿Qué es lo más difícil de desarrollar en el contexto del acompañamiento escolar?

Aníbal: para mí es lo que decía Román: el tiempo (P.57). Porque uno tiene más preocupaciones. Por ejemplo, uno está preocupado por alumnos (P.58), que ni siquiera están tan preocupados por ellos mismos, como uno de ellos. Ahí tiene que ver con qué hace uno para la semana del georgiana con su curso (1º medio): va y los presiona para que participen o se preocupa de que lo pasen bien y ahí hay una cuestión de guía que tiene que ver con que me voy a involucrar con ellos y me voy a meter y los voy a organizar para que ganen. ¿Es eso bueno para un 1º medio? O está bien que los primeros medios no se presenten a nada, y que ellos se encuentren con su realidad. Entonces en ese manejo hay una cuestión importante. Creo, otra vez, que nos falta tiempo para mejorar la compañía con los estudiantes (P.59), donde uno gasta mucho tiempo hablando con otras personas que te dan información que puede ser súper valiosa para los alumnos, para tomar decisiones, para ver como los acompañamos mejor (P.60).

¿Alguien quiere hacer otro aporte?

Román: sí, yo quiero poner otro acento: la horizontalidad entre profesor y alumno (P.61), porque el profesor y sin variar en cuanto a su rol, tiene que asumir que hay una cuestión como más horizontal con el alumno, porque uno lo ve todos los días en la sala (P.62), con la confianza (P.63), porque tiene que ver con la propia vida del alumno, que no tiene que ver ni con lo académico (P.64), donde uno realmente está a la altura del alumno, sólo que es más viejo no más (P.65). Lo único que uno tiene es más edad no más, ha pasado por eso más veces, pero de ahí a tener más habilidades, más conocimientos, nada. Ahí está esa horizontalidad que yo sentí con algunos de mis profesores que en muchos temas ellos se planteaban como una voz más, no más.

Andrés: el tema del tiempo (P.66) y la cantidad de trabajo burocrático que hacemos (P.67). Por ejemplo, personalmente siento que lo que hacen de llenar esta ficha por estudiante, de juntarnos dos o cuatro horas a conversar a analizar a estudiante por estudiante, ¿es realmente

tan importante en la formación o estamos desperdiciando estas cuatro horas de tiempo? (P.68). A esto voy con el tiempo. Si hacemos una reformulación, estas horas las puedo dedicar a otras cosas, en beneficio de los alumnos (P.69).

Román: cuando yo empecé a hacer clases, tenía otra jefa, había otros profesores... era otro colegio. En ese momento, en el colegio, se daba mucho una reflexión masiva, muchos profesores juntos, pasar una tarde conversando con respecto a diversos temas. En la medida que he sido profesor, he ido viendo como se ha ido tecnificando (P.70), por decirlo de alguna manera, el trabajo de profesor, porque todas estas instancias ahora tienen que ser medibles, evidenciables, tienen que arrojar productos y bla, bla, bla (P.71).

Creo que la idea del profesor pastor se enfrenta con ese sistema educativo (P.72). Entonces, lo difícil es un poquitito eso. Acá los profesores necesitan horas, necesitan tiempo para "mirarse el ombligo" (P.73), no sé cómo decirlo. Hay una cuestión de tiempo. Uno necesita estar tiempo con sus alumnos, tiempo para estar ahí con ellos (P.74), tiempo para estar con otros profesores, para realizar un trabajo de reflexión (P.75). Ahí es donde empieza la pugna: por un lado, no podemos estar filosofando todo el año y por otro, sí creo que es necesario tener conversaciones donde quizás el acta o el producto no tiene que ser hoy día y donde existan reflexiones más ampliadas, donde quizás nos hagamos preguntas más grandes (P.76), donde las respuestas no van a aparecer hoy día (P.77). Y donde el trabajo es un poquitito más complejo.

Otra cosa que quiero decir, tiene que ver con el hecho que el profesor pastor pone un poco la pata en el... se parece un poco a la figura del sensei de karate (P.78), porque el profesor pastor es un maestro y este modelo tiene que ver con una cuestión que es todo lo contrario a esta como tecnificación de la educación (P.79) y tiene que ver con que una persona está al lado de la otra no más (P.80). Por el hecho de estar al lado de la otra, simplemente aprende. También, uno empieza a pasarse un poquitito como psicólogo, pero claramente hay un poco de eso, sobre todo en la entrevista personal, cuando uno toca el tema y pregunta, "cómo está todo en la casa". Ahí se nota el psicólogo (P.81) que todos llevamos adentro.

Además, la formación valórica (P.82), está claro, no se enseña. Le hemos dicho toda la vida a nuestros alumnos de cuarto medio que está muy mal robarse las pruebas, se lo hemos dicho en 12 millones de formas y al final, siguen robándose las pruebas igual. Está claro que así no se aprende. No se aprende como se aprenden las matemáticas: los valores se aprenden cuando yo veo a alguien que ha sido coherente, consecuente, tú dices "ahí está." (P.83). Y lo que siempre hablamos, el mejor profesor para los alumnos no es el profesor más flexible o el más buena onda, es el más coherente (P.84). Uno tiene grandes recuerdos de profesores que con uno

fueron duros, pero que el profesor era coherente, era así de comienzo a fin y era así con él mismo y con todos (P.85). O sea, tenía la prueba corregida dos días después, entonces tú no le pedías permiso para entregar nada tarde, porque ya tenía todo corregido. En cambio, el problema está con el profesor que llega tarde y te deja fuera. Ahí es donde a uno le da rabia (P.86).

Esta es una coherencia formativa, y yo creo que esa es una de las características más importantes del profesor pastor (P.87), o sea, que debe ser un buen ser humano (P.88). Eso es como de sentido común, o sea, trabajar con los alumnos desde la confianza (P.89). O sea, un profesor debe confiar en su curso (P.90) y en sus alumnos hasta que el curso como que "lo apuñale por la espalda" y después de eso, seguir confiando en el curso (P.91). No hay otra opción no más.

Yo creo que ahí, si esta es una figura que nosotros queremos potenciar, falta más tiempo de intercambio entre profesores y alumnos, intercambio de experiencias entre los profes (P.92). A mí me pasa al extremo que no siquiera le hago clases a mi curso. O sea, yo ni siquiera los veo en el horario de Arte, donde tendría que verlos, a propósito que se dio el espacio para ser profesor jefe muy tarde y había problemas de horarios que ya estaban armados y todo (P.93).

Aníbal: yo este año le estoy haciendo clases a mi curso (primero medio). Por ejemplo, dos años anteriores, no. Y quizás porque este año León (jefe académico) me dio la posibilidad de enseñar Teología, siendo yo profesor de Filosofía, en primero medio (P.94). Además, creo que también coincidió con que este curso es totalmente distinto y creo que es mucho más necesario estar con ellos, más con esta generación que con las anteriores (P.95).

Quiero volver al tema del tiempo del que habló Andrés: creo que necesitamos administrar y redefinir esas horas (P.96). En ese sentido, es sumamente necesario que nosotros como profesores del nivel, podamos sentarnos a conversar, conversar estrategias, conversar problemas, conversar y hacer reflexiones pedagógicas (P.97), donde se puedan levantar las categorías, donde podemos conversar lo que está pasando en el curso, porque el primero medio "E" no es muy distinto del primero medio "A". Es una generación que ha estado trabajando tres, cuatro años juntos. Entonces las dinámicas que tienen son parecidas. Estas instancias, formalmente, insisto formalmente, no están (P.98). Y por eso, creo que acá lo importante es ver cómo administramos los tiempos, para que también nosotros no terminemos destinemos tiempos personales en esta figura que es absolutamente encomiable (P.99). Es una figura muy bella en términos de lo que quiere intencionar. Es como la esencia conceptual.

¿Alguien quiere profundizar acerca de esta imagen que se asocia al profesor pastor?

Román: sí. A mí me parece que es una figura que yo la veo como mucho más poética que técnica, más profunda (P.100). Eso es lo que yo quiero decir cuando digo que esta figura se enfrenta a la idea de educación, porque es una figura mucho más holística (P.101), mucho que más que la figura de un profesor que debe cumplir “puros check.”

Aníbal: desde lo filosófico es definirnos ontológicamente como profesores, pero yo ante todo soy un ser humano (P.102), que tiene tiempo, que tiene una familia, que necesita tiempo, que necesita salir también del trabajo (P.103)... porque a veces me toca entrevistar a un alumno que lloró en toda la entrevista porque en su casa, la verdad, está pasando de todo, le está yendo mal en todo, entonces yo a veces me he ido de acá en el auto y me pregunto y lo diré tal cual como lo pienso: “cómo mierda puedo ayudar a este alumno.” (P.104). Y al otro día llego acá y no sé hablo con alguno de mis colegas y le digo: “esto es lo que me pasa.” Cómo puedo solucionar este problema con este alumno (P.105). Pero ahí estamos otra vez: no tenemos estas instancias para poder reflexionar y compartir con nosotros (P.106).

Andrés: y desde esa experiencia yo me asumo como profesor pastor. Yo me asumo así desde la fe (P.107), desde cuestiones que no son medibles, no son tangibles. Para mí y esto es lo que quiero decir cuando hablo “desde la fe.” No es desde lo católico o evangélico. Desde la fe, o sea para mí, es desde lo personal, desde lo humano (P.108).

¿Desde esta perspectiva más humana, que experiencias más frustrantes, qué experiencias más positivas en términos de acompañamiento han tenido ustedes como profesores, que puedan compartir?

Aníbal: a principios de año, Sergio, un alumno que fue alumno de mi jefatura hace dos años atrás, se acercó y me dijo: “profe, necesito hablar contigo.” (P.109). Yo no era ni su profesor jefe, ni nada. Yo le dije, “obvio, conversemos.” (P.110). Y claro, el alumno me contaba lo que le estaba pasando en la vida y eso no se lo había conversado ni siquiera a la profesora jefe de ahora, ni al anterior. Yo creo que esa experiencia con Sergio fue muy significativa (P.111), o sea, el vínculo que construimos (P.112). Yo creo que esa es la mejor retroalimentación que yo pudiera tener, acerca de cómo lo hago como profesor: qué hice para que, finalmente, él tuviera la confianza de venir y decirme, “profe me está pasando esto.” (P.113). Ahí te das cuenta del vínculo que tienes que crear, de esta figura que se presenta horizontalmente frente a los chiquillos (P.114). Yo no saco nada con ser un profesor que llega desde la autoridad, estableciendo las diferencias más radicales (P.115). Esta con Sergio es de las experiencias más significativas que yo he tenido como profe (P.116). En cuanto a las experiencias más frustrantes, no recuerdo exactamente cual pudiera ser.

Román: tenemos que enseñarles a los alumnos a ponerse en el lugar de los demás (P.117). Mira, el otro día, en mi curso, dijeron que tenían clases de matemáticas y un grupo dijo “qué lata, nos toca matemáticas.” Yo les dije: “mientras ustedes dicen “qué lata matemáticas” hay un profesor que al otro lado del colegio viene caminando y puede venir pensando: “qué lata, me toca clase con este primero medio” y para ellos fue una sorpresa pensarlo de ese modo. Para ellos, el hecho de ponerlos en el lugar del profesor, fue fuerte. Como tratar de entender que uno es tan humano como ellos (P.118). Yo entiendo que el rol del adulto en la sala es ser un adulto, pero hay veces que uno se da vuelta y mira el pizarrón y dice...hasta cuándo!!! (P.119).

Yo me imagino que hay momentos en la vida de un profesor que uno debe sentirse sobrepasado (P.120). Yo me acuerdo de una analogía que escuché la otra vez: “uno no puede dar lo que no tiene.” Y es ahí donde uno debe pensar qué clase de profesor quiere ser: puede ser un profesor desde un trato horizontal, una persona cálida, que inspire confianza, que tenga llegada a los alumnos. Al final, una persona que esté ahí para el estudiante (P.121).

Margarita: mis experiencias más frustrantes fueron el primer año, cuando yo estaba perdidísima, no sabía qué hacer y me tocó un curso que era muy gritón y de verdad no escuchaban lo que uno tenía para decirles (P.122). Son excelentes en la individualidad, pero como grupo podían destrozarte la clase o podían armártela. Si venían con buena onda, apoyaban todo el rato. Si venían con el ánimo del desorden, estaban todo el rato cantando, gritando... un desorden tremendo (P.123). Entonces, esa cuestión era para mí... De hecho un día, y creo que ahí fue cuando hicieron el switch que dijeron “ya no podemos seguir así”, cuando pensaron “el profesor tiene sentimientos y no viene acá un rato” fue cuando me fui de la sala. Les dije: “si quieren gritar, entonces que griten todo el rato y chao.” Cerré el computador y me fui. Quedaron sorprendidos. Ese fue mi colapso (P.124).

Y las situaciones reconfortantes, tienen que ver con lo que Aníbal acaba de decir. Por ejemplo, me acuerdo que en medio de una prueba, se me acercó Valeria (P.125), una exalumna de mi jefatura que conocía muy bien porque estuve un año con ella (P.126) y me dijo: “profesora necesito hablar contigo, necesito de tu escucha y de tu ayuda.”

¿Qué tipo de formación (inicial y permanente) han recibido para desarrollar el acompañamiento escolar?

Margarita: no, nada. Eso no está dentro de la malla que yo estudié en la universidad. Nada (P.127).

Aníbal: intuición pura (P.128).

Román: yo uso mucho del sentido común, también (P.129). Sobre todo en el plano de los límites entre el colegio y los apoderados.

Aníbal: con respecto a la formación permanente, hemos recibido talleres y capacitaciones, especialmente en relación a cómo mejorar las entrevistas con los estudiantes (P.130).

Margarita: sí, el foco estos últimos años ha estado puesto en eso, porque sabemos que las entrevistas son importantes, pero muchas veces, no sabíamos bien cómo hacerlas (P.131).

¿Consideran que existe una línea estratégica institucional en el desarrollo del acompañamiento escolar?

Román: yo pienso que no. Lo hacemos con voluntad, pasión y mística, pero de ahí a hablar de línea estratégica, yo pienso que no (P.132).

Aníbal: para mí, y es bien obvio lo que voy a decir, la línea estratégica es que cada alumno se sienta acompañado en este inmenso colegio. Y eso creo que lo hacemos bien, pero claramente falta más (P.133).

¿Qué formación específica, creen ustedes, que un profesor necesita para ir mejorando y perfeccionando este acompañamiento escolar, del cual hemos estado conversando?

Aníbal: yo creo que más que una formación específica, como tal, lo que se necesita es un mayor compromiso de los profes con sus estudiantes (P.134). Sabemos que acompañar no es fácil, que es muy demandante (P.135).

Margarita: seguir perfeccionándose. O sea, no basta con uno que otro curso de perfeccionamiento (P.136). Tenemos que tener mayores perfeccionamientos en el campo psicológico, porque la buena voluntad es insuficiente (P.137). Uno con buena voluntad, con nobles intenciones, puede, sin intención, provocar muchos daños (P.138). Por eso, pienso que tenemos que tener mayores capacitaciones, perfeccionamientos por el lado psicológico.

Andrés: una preocupación que yo tengo, es que es muy desafiante hacer acompañamiento, hacer buenos acompañamientos, pero ¿quién acompaña al acompañante? (P.139). Tenemos que no sólo capacitarnos, y en eso concuerdo contigo, sino además, tener una estructura que nos ayude a nosotros, que nos acompañe a nosotros, como acompañantes de nuestros estudiantes (P.140).

¿Crees tú que este acompañamiento escolar, resulta relevante en el contexto de las actuales prácticas docentes?

Román: absolutamente. Hoy es muy necesario hacerlo, no sólo desde el punto de vista académico, sino especialmente, desde lo humano (P.141), porque estamos con chiquillos que viven muy solos y se sienten muy solos, muy incomprendidos (P.142).

Margarita: en el mismo sentido. O sea, me pasa que muchas veces, pienso que yo como profe conozco mucho mejor a los estudiantes que sus propios padres (P.143). En ese sentido, retomo lo que tú dijiste: veo alumnos muy solos, que no saben bien cómo enfrentar sus problemas y donde hay pocos adultos que resulten importantes para ellos (P.144). Y dentro de estos pocos (adultos), creo que los profes ocupamos un lugar no menor (P.145).

¿Qué características debería reunir un profesor que realiza el acompañamiento escolar a sus estudiantes?

Andrés: para mí lo más importante es su fe (P.146).

Román: yo no estoy tan de acuerdo. Yo creo que dentro del colegio, es el espacio que queda... O sea, hay una cuestión administrativa, hay una cuestión social, académica, y la conversación sobre lo espiritual, sobre la relación con lo otro, no se da en el colegio en un espacio normado. Yo creo que ese es el espacio para el profesor jefe (P.147). Creo que claro tiene que ver con la fe, pero estoy pensando en una espiritualidad (P.148) ampliada. O sea, la idea de compañía más allá de “profe, me fue mal en esta nota.”

Andrés: a eso mismo apuntaba cuando antes yo decía “desde la fe.” Por ejemplo, ayer en la hora de consejo de curso yo les decía a los estudiantes: “yo como profe de matemáticas, yo quiero que ustedes aprendan matemáticas. Como profe jefe, no quiero que sólo aprendan matemáticas, y no quiero que sólo aprendan asignaturas, sino que quiero formarlos en valores (P.149), formarlos en autonomía. Esto es lo que pretendo: cuando pasen de curso, lo de 1º medio ya esté, es decir, valores, respeto, etc... (P.150).

Margarita: como formación para la vida (P.151).

Andrés: eso. Pero eso también, tienen que estar institucionalizado y lamentablemente, tiene que ser administrativo también (P.152), tienen que haber puntos claros, tiene que haber un embarque donde el profesor pastor sea de esta manera. Puede que tengan más cosas de esto y es lo ideal, pero nosotros como colegio, decimos que esto es lo mínimo, necesitamos que las personas tengan estas características (P.153).

Aníbal: fortaleciendo las ideas ya dichas, yo viví una transición bien interesante dentro de mi formación en este colegio, cuando tenía antes yo venía 2 días al colegio para hacer clases y de repente pasé a venir todos los días y tener 40 y tantas horas y asumir el rol de profesor jefe. Me da la impresión que de uno u otra manera, lo que diferencia al profesor jefe del profesor pastor, yo no lo miro tanto desde la fe en sí misma, sino que lo veo desde esta transmisión, donde yo estoy tratando de formar (P.154), de conseguir una meta, tratar de conseguiré un objetivo.

Yo como profesor de filosofía, me dedico a desestructurar los valores y la cultura, pero lo que yo busco como profesor jefe es que funcionemos desde categorías que se establecen en la relación del colectivo, en el sentido que... por ejemplo, cuando en el campamento de inicio del año escolar, los alumnos dibujaron unas esvásticas, yo hablé con ellos y les decía: "muchachos, esto simboliza algo, esto representa algo." Eso es lo que trato de hacer en la jefatura, avanzar un poco más desde los valores (P.155), del sentido que tienen los valores, desde esta perspectiva colectiva que tenemos que formar, etcétera.

Román: yo creo que la herramienta sigue siendo la misma: la palabra. Por muy revolucionario la figura que estamos inventando, igualmente se cifra en cosas tan, tan arcaicas como la palabra. Si tú no puedes hablar con tu curso, si tienes problemas de comunicación, para elaborar esta categoría, un profesor debería ser elocuente o tener facilidad para conversar (P.156) o tener habilidades blandas (P.157) y poder sentarse con alguien y sacarle el rollo de lo que le está pasando.

Margarita: en ese sentido yo quisiera resaltar la figura de la intuición (P.158), en una categoría del conocimiento, que muchas veces nosotros la despreciamos y muchas veces nosotros nos guiamos por esta categoría de la intuición que es más interesante, que muchas de las formalidades que aludimos. O sea, cuando el alumno se te acerca a ti, es porque confía que tú le vas a escuchar (P.159), porque en algún momento tú como profesor despertaste algo en él y se produjo eso. Y eso no está ni en las descripciones de cargo, ni está en ningún lado (P.160).

Profesores colegio Akros.

¿Creen que el acompañamiento escolar es relevante durante la etapa estudiantil?

Beatriz: sí claro, porque el acompañamiento escolar es, desde mi especialidad, apoyar al niño cuando está débil en algo (P.1), dándole las nociones para que él solo vaya progresando en su aprendizaje (P.2). Ahora, no necesariamente el acompañamiento es en la asignatura. Por ejemplo, si soy profesora jefe, y el niño tiene alguna dificultad o quizás si está en 3º o 4º medio y desea seguir alguna especialización, es irlo guiando en ese proceso. Eso es acompañar.

Mónica: dependiendo de qué arista. Claro, porque puede ser desde la especialidad o puede ser desde el rol de profesor jefe (P.3), pero es ir conociendo todo el camino del estudiante (P.4), en el año escolar o también puede darse en más de un año o incluso, puede ser en el ciclo, porque uno se va enterando qué le está pasando, también de entrevistarlo para saber cómo está (P.5), de entrevistar a sus apoderados, de saber cómo le va y porqué le va de ese modo (P.6), particularmente en los casos donde uno ve que el alumno no está bien (P.7).

Carolina: sumando a lo que dicen mis compañeras, pero también un poco ligándolo a que muchas veces se entrega al departamento de orientación (P.8).

Beatriz: ahora quizás, uno le da el nombre formal de acompañamiento escolar, por lo menos en mi realidad, yo no le digo al niño “te voy a acompañar.” (P.9). Cuando he sido profesora jefe, uno lo va haciendo, pero no le dice “vamos a hacer un acompañamiento.” Uno lo hace no más, porque es lo que hay que hacer (P.10). Eso es un punto importante creo yo.

¿Creen ustedes que en el colegio se desarrolla este tipo de acompañamiento?

Mónica: de todas maneras. Desde los profesores jefes, estamos permanentemente preocupados y enterados de qué están haciendo sus alumnos y por qué (P.11). Y además, los profesores de asignatura, siempre están preguntándoles a los profesores jefes, porque además hay una cuestión de cuidado de no invadir al alumno (P.12), porque si todos le preguntamos al alumno qué le pasa, él o ella se sentirán agobiados. Por eso hay un profesor jefe quien es quien maneja toda la situación (P.13). Entonces, no hay una intervención de todos, pero sí veo una atención permanente de qué le está pasando (P.14). Yo he escuchado tantas veces: “oye he visto a fulanita de tal manera” y ya cuando los chiquillos tienen un recorrido en el colegio, ya se conocen con el nombre (P.15) y pese a que los profesores le dejaron de hacer clases, siguen pendientes (P.16), sabiendo y conociendo y entonces dicen: “oye he visto a fulanita que no se ve bien o se ve solitaria.” Entonces siempre hay una observación de parte de los profesores siempre. Entonces, siempre aquí un acompañamiento en el colegio (P.17). También lo veo,

aparte de la sistematicidad de parte de los profesores jefes, que está dentro de sus funciones (P.18), lo veo como parte del quehacer pedagógico, o sea no está desligado, no puede desligarse (P.19). Y yo que soy profesora muy vieja, lo cierto es que eso está dentro de lo que uno es como profesora (P.20), definitivamente.

Carolina: yo quisiera agregar, además, que nosotros funcionamos con una dinámica de traspasos de curso que es súper personalizada (P.21). A diferencia de otros colegios, el profesor jefe que va a entregar un curso, se toma la molestia de hablar uno a uno de sus estudiantes (P.22). Entonces todos los profesores que les hacen clases a esos estudiantes, conocen la realidad que les va a tocar. Entonces yo creo que es una dinámica del colegio en general, no es sólo del profesor jefe, sino que todos los profesores están al tanto de qué pasa con cada estudiante, así en particular, incluso los paradocentes (P.23). Todos los profesores del colegio estamos muy preocupados de cada uno de nuestros alumnos (P.24).

Como profesores, ¿qué experiencias de acompañamiento escolar ustedes recuerdan como las más gratificantes durante su vida docente?

Mónica: mira, yo hace 20 años que soy profesora, entonces tengo muchos recuerdos. Me recuerdo de una alumna especial, la Javiera (P.25), que le costaba mucho. Yo me quedaba con ella haciéndole reforzamiento en las tardes (P.26) y veía su esfuerzo por mejorar sus calificaciones. Y después yo ya dejé de hacerle clases, pero siempre le seguí la pista, siempre hablaba con ella cuando me la topaba en el colegio o en la calle (P.27), siempre le preguntaba a mis colegas cómo le iba, cuáles eran sus inquietudes y gustos y de paso, les decía cuánto le había costado y cuánto empeño le ponía a la asignatura (P.28).

En otros colegios, tuve alumnas, algunas en situaciones bien difíciles, que vi desde chiquititas, yo haciéndole clases y después ver cómo uno las ayudó para que ellas puedan salir adelante (P.29). Me recuerdo, por ejemplo a la Mari (P.30) recibirse de abogada y llegar al colegio y visitarme y a contarme lo que estaba haciendo y decirme, que me recordaban, que me recordaban y me agradecían (P.31), que se recordaban qué se yo cuando conversábamos de sus gustos, o de esto, o de algún libro, o cuando yo les di algún consejo (P.32) o de situaciones u otras conversaciones que se dieron en otro ámbito y que ellos sintieron efectivamente cuidados (P.33), en esas situaciones que no tienen nada que ver con las notas (P.34), sino que donde uno, a veces, se ve metido en un hoyo y siente que no hay salida para ningún lado y el conversar y escuchar el consejo de otra persona te abre el panorama, te da un poco de luz (P.35).

Bueno, a lo largo del tiempo, se me vienen a la cabeza un montón de caritas de alumnos desde hace más de 20 años atrás, que eran un desastre y que ya son padres de familia y que los

encontré acá como apoderados. Yo no lo podía creer y llega y me abraza y el sentirlo tan cercano, fue como si hubiese sido un sobrino. Como si hubiese sido un familiar. Y él llega y me abraza de esa forma, fue realmente emocionante (P.36). Entonces, eso de saber de ellos y de esta conexión que se crea, es de las mejores cosas que me han pasado. Es realmente maravilloso (P.37).

Beatriz: para mí el acompañamiento es tratar de guiar a mis alumnos, no sólo en las materias que imparto (P.38), sino fundamentalmente para la vida (P.39). En matemáticas, que es lo que yo enseño, hay niños que les va muy mal, que les cuesta o no se sienten capaces. Entonces, es gratificante en el corto plazo, cuando uno ve a un alumno que se esfuerza (P.40) y yo puedo con un par de palabras subrayar ese esfuerzo, ese tesón (P.41). Yo siempre les enseño, que en matemáticas, uno tiende a cometer los mismos errores, tal como sucede en la vida (P.42). Entonces siempre les digo, destaquen sus errores, vean sus errores, no para machacárselos, sino para descubrirlos para no volver a cometerlos. Para mí es gratificante cuando en una prueba, me dicen: “profesora, yo en la prueba anterior, cometí este error y ahora no lo volví a cometer.” Entonces yo les digo que las matemáticas se acercan harto a la vida, desde esta perspectiva (P.43).

Yo no llevo tanto tiempo haciendo clases. Pero algunos de mis estudiantes, que ahora están en la universidad (P.44), me han contactado por facebook y me dicen: “profesora, recuerdo sus clases y me han ayudado mucho o profesora, gracias por escucharme en tal momento, mientras estaba en el colegio.” (P.45). Entonces es cómo decir, quieren seguir conmigo, yo fui importante para ellos (P.46). Entonces, es gratificante que saber que uno hizo un trabajo por detrás que quizás, uno no se da cuenta en el día a día (P.47). Muchas veces el espacio no se puede dar para generar una conversación más allá, pero sí, tú te das cuenta que lo que hiciste, lo que dijiste, cuando ayudaste fue oportuno y valioso para el alumno o la alumna (P.48).

A lo largo de su vida laboral, ¿han tenido experiencias frustrantes de acompañamiento a los escolares?

Mónica: sí, me recuerdo que hace muchos años atrás, no me acuerdo de cuántos, una vez una alumna, se retiraba del colegio al final del año y ya no volvía al año siguiente. Entonces, yo me acerco a ella y ella iba caminando, entonces le tomo el brazo para despedirme, en rigor. Ella al verme, hace un gesto así como que me tira el brazo, algo así como un “suélteme” y yo me quedé pasmada. Y me miró con una rabia. Yo me quedé helada. Y entonces, fue tan frustrante porque nunca supe, qué pasó, donde no estuve (P.49). Yo creí que lo estaba haciendo bien. Qué pasó ahí que nunca me di cuenta que a ella le estaba afectando tanto (P.50). Eso es algo que ha acompañado el resto de mi vida (P.51).

Beatriz: yo estudié licenciatura en matemáticas, y me recuerdo que llegué a mi primer trabajo. Yo estaba haciendo entrevistas a los alumnos en el liceo, que era un liceo de muy escasos recursos, y al terminar esas entrevistas, les regalábamos peluches. Muchos de esos niños, adolescentes la verdad, cuando recibían el peluche, empezaban a llorar. ¿Por qué lloraban? Porque para muchos de ellos, eran los primeros regalos que recibían en su vida. Después, al interiorizarme más en sus historias, tenía niños que quizás habían sido violados y cosas así. Y mi frustración fue: yo les estaba enseñando matemáticas, les estaba enseñando raíces cuadradas y ella no me entendía y claro, cómo me iba a entender con el tremendo drama que tenían (P.52). Ahí me di cuenta que hay toda una historia por detrás que yo no sabía y por eso no me entendían. Ahí, quizás en ese momento, yo no estaba al tanto de la vida por detrás de ellos. Entonces ahí yo no sabía que quizás en su casa tenía miles de problemas y claro, con razón este alumno no me entendía, porque si yo estuviese en sus zapatos, quizás, yo ni siquiera estaría parada aquí (P.53). Entonces yo por lo menos, ahí me di cuenta de varias cosas (P.54).

Además, la frustración se hace mayor, porque uno no puede interceder tampoco más allá, porque hay una historia más allá y que incluso también puede ser desconocida para el propio colegio (P.55). Ahí, desafortunadamente, tampoco se puede avanzar más, porque son sus espacios (P.56) y entonces, no puedes más. Ahí yo me siento muy frustrada, muy atada de manos, cuando tú no puedes hacer más por las vidas de ellos (P.57).

Carolina: por lo menos, lo que me pasa a mí en física, cuando hago clases de física, uno empieza a acompañar y a focalizar en los alumnos que están descendidos (P.58). Entonces, yo me cuestiono qué puedo hacer y cómo les respondo a los aventajados (P.59), que uno los tiende a dejar de lados porque entre comillas no te molestan, total, los que están con problemas son los que necesitan de mi ayuda (P.60). Al final, llego a mi casa y me doy cuenta que me falta tiempo... (P.61) y ahí me digo: "todos los estudiantes necesitan acompañamiento (P.62), sólo que algunos están descendidos académicamente, no más." De repente uno tiende, no sé si por falta de tiempo (P.63) a concentrarse en los casos más graves (P.64) y no atiende como debería ser y acompañarlos a todos. Eso.

¿Conocen ustedes la figura pedagógica del profesor pastor?

A coro: no (P.65).

Pese a no conocerla, ¿pueden asociarla con algo en particular?

Beatriz: con Jesús (P.66). La relaciono también con la figura de una persona que es protectora (P.67).

Carolina: con la idea que es un pastor que está comprometido (P.68) con sus ovejas y las cuida (P.69). Por ese lado me voy yo.

¿Tienen ustedes como profesores un horario destinado para conversar de un modo más personal con los estudiantes?

Mónica: yo sí tengo. Quienes somos profesores jefes, tenemos un horario fijado para la atención de alumnos (P.70).

Beatriz: los profesores jefes, sí (P.71).

Mónica: y además uno destina más tiempo, porque uno como profesor jefe puede sacar a los alumnos, si cree que eso es oportuno (P.72). Los profesores de asignatura, también pueden conversar con los alumnos, quizás no tan formalmente, pero sí pueden acercarse (P.73). Ahora, como decía, cuando el profesor de asignatura recibe una información o ve que algo no está bien con el estudiante, inmediatamente, se lo comunica al profesor jefe y ahí él toma cartas en el asunto (P.74).

Beatriz: así es. Generalmente, el profesor de asignatura, tiende como a informarle al profesor jefe y ahí, él “mueve” el asunto y lo canaliza (P.75).

¿Qué es lo más difícil de desarrollar en el contexto del acompañamiento escolar?

Beatriz: yo creo que el tiempo (P.76). Siempre es poco el tiempo (P.77). El tiempo, sí es el tiempo (P.78). Porque quizás tú dices, “esto se lo quiero explicar al niño”, pero ahí se me hace difícil, porque no puedo sacarlo obviamente, porque está en otra asignatura que también es importante o quizás puedes, pero tienes miles de cosas por hacer entonces, al final siempre es la falta de tiempo (P.79).

Mónica: claro, porque hay que considerar que uno ve una parcela. Yo veo Lenguaje, y por ejemplo, en Lenguaje este alumno está teniendo problemas, pero lo atraviesan una serie de circunstancias que uno no maneja, no tiene la posibilidad de manejar, tampoco. Hay situaciones de vida que lo están interfiriendo (P.80). Hay, también, situaciones orgánicas. En fin, tiene dificultades para aprender. En estas situaciones uno no puede intervenir y no tiene el tiempo (P.81), tampoco. O sea, te pilla el que tienes que seguir avanzando (P.82). No sé, no entendió los verbos, y ya ok, en algún momento de la vida hará click y lo entenderá, pero hay que seguir (P.83). O sea, de todas maneras tengo que continuar con el contenido que sigue. Otro ejemplo, es cuando el estudiante no tiene una buena comprensión lectora. Seguimos dándole, y dándole pero ya aquí no tengo el tiempo (P.84) para sentarme con él a hacer, con él a hacer este tipo de

desarrollo (P.85) de conversar con los papás para decirle: “mira, avanza en este tipo de ejercicios.” Este tipo de trabajo nos resulta imposible, es literalmente imposible de realizar así como para que en la asignatura se puedan superar las deficiencias (P.86).

Beatriz: tú estás pidiendo la palabra...

Beatriz: sí es que yo quiero, además, resaltar otro punto: cómo atendemos y acompañamos a los niños que no tienen ningún problema (P.87). Me refiero a esos alumnos que son tranquilos, que están siempre ahí, que les va bien y que tú vas “tirando pa la cola”¹³⁵ porque te apremia el que tiene problemas (P.88).

Carolina: buen punto. El problema es al final, que el chiquillo llamado del término medio, pasa a ser un invisible para nosotros (P.89).

Beatriz: claro, aunque desde el otro lado, lo mismo pasa con el aventajado (P.90). Total, al final, se va a cuidar solo, va a aprender por sus propios medios y por tanto, no tengo que fijarme, porque todas mis energías están concentradas en atender a todos los descendidos (P.91).

Mónica: claro. Es a ese al que tienes que ir sosteniendo (P.92).

Quiero decir otra cosa: la profesora o el profesor jefe, por la propia dinámica aquí del colegio, está preocupada, tiene que ir viendo a todos los estudiantes (P.93). El problema se presenta para el profesor de asignatura, como tiene las horas de clases solamente, al margen de felicitar al que le va bien (P.94), ayudar y estar más atento con el que le va mal (P.95) y ese que no está ni para felicitarlo ni para apoyarlo, ese pobre sí que queda en tierra de nadie (P.96).

¿Qué tipo de formación (inicial y permanente) han recibido para desarrollar el acompañamiento escolar?

Mónica: en mi pregrado aprendí poco de acompañamiento (P.97). Quizás un poco de psicología, de adolescente o de los jóvenes, pero poco de acompañamiento. Sobre mis cursos de orientación, fueron bastante simples, digamos (P.98). Más bien en la universidad, hay una marcada carga hacia lo académico de la especialidad (P.99).

Me acuerdo cuando tuve mis últimas prácticas en la universidad, eran con jefatura de curso. Ahí yo diría que tuve suerte, porque mi profesor guía, me ayudó a trabajar con el curso (P.100). De lo contrario, nos quedamos en lo mínimo que pide la universidad.

¹³⁵ Expresión de uso coloquial en Chile, que en este caso, significa que los alumnos sin mayores dificultades van quedando para el final o lisa y llanamente, son olvidados en los procesos de acompañamiento.

Beatriz: ahora, con respecto a cursos y talleres de perfeccionamiento aquí en el colegio, eso es un poco más profundo (P.101). Ahora, reconozco que yo sola he ido buscando la manera de profundizar en ese sentido. O haciendo cursos y en mi caso, me he ido formándome para acompañar. Pero eso ha sido de mi parte, o sea, ha sido por iniciativa personal (P.102). También, en relación con los cursos y talleres que se han impartido en el colegio, quiero decir, que es algo que se puede profundizar (P.103).

¿Consideran que existe una línea estratégica institucional en el desarrollo del acompañamiento escolar?

Mónica: sí, pero no del todo. Lo que pasa es que no es tan claro, porque hay una cosa que piden en el acompañamiento y está centrado en el profesor jefe (P.104) y no tanto qué acompañamiento hacen los profesores de asignatura (P.105). Entonces quizás, no todos los profesores de asignatura creen que pueden acompañar a sus alumnos, más allá de la clase de la asignatura. A eso me refiero. Porque está claramente identificado todo para el profesor jefe, pero pienso yo, que todos los profesores deberían saber acompañar (P.106). Eso sí, que no todos los profesores sabrán hacerlo, porque una cosa es el dominio de grupo y otra cosa es acompañar los procesos personales que viven los estudiantes. Creo que hay una distinción muy importante (P.107). Y ahí se puede profundizar más.

¿Qué formación específica creen ustedes que un profesor necesita para ir mejorando y perfeccionando este acompañamiento escolar del cual hemos estado conversando?

Mónica: yo creo que es importante perfeccionarse en estrategias (P.108), en cosas que tengan que ver con el desarrollo emocional tanto de los niños, como del propio profesor (P.109). También que tenga que ver cómo ellos se vinculan con su entorno. Más allá de la pura psicología del desarrollo. O sea, todo lo que tiene que ver con el tema de las emociones y cómo ellas repercuten en la sala (P.110).

¿Crees tú que este acompañamiento al escolar, resulta relevante en el contexto de las actuales prácticas docentes?

Beatriz: Claramente, porque muestra el compromiso que tiene el profesor con el alumno (P.111), sobre todo, en el aspecto valórico (P.112), incluyendo, todas las cosas que están detrás del alumno y que muchas veces nosotros no vemos, pero que tenemos que hacernos cargo (P.113).

Mónica: es muy relevante, porque da cuenta de todo lo que implica la educación que no es sólo materias o aprenderse fechas y lugares (P.114), sino que incluye la carga académica que tiene el

colegio y también, todo lo que incluye la educación, que claramente también, son los problemas sociales que van más allá del colegio (P.115).

¿Qué características creen ustedes que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento del cual hablamos hace un rato?

Mónica: creo que la característica más importante, primero, es que esté dispuesto a acompañar (P.116). Que tenga una noción y una certeza que lo que él sabe hacer, lo sabe hacer bien. Al final, es una especie de perspectiva, de cómo nosotros abordamos y entendemos la docencia (P.117). Muchas veces los agentes externos y la gente de afuera tienden a pensar que los profesores no somos preparados, pero sí lo somos. Y eso hay que creérselo (P.118). De repente, pasa mucho que queda en cuestionamiento, la capacidad del profesor frente quizás a otros tipos de profesiones. Entonces hay que relevar lo que hacemos y sabemos.

Profesores colegio Instituto S.A.

¿Creen que el acompañamiento escolar es relevante durante la etapa estudiantil?

María: sí, absolutamente. Para mí acompañar al alumno es algo integral (P.1), significa preocuparme no sólo por la parte académica que aprenda (P.2), sino de qué tipo de familia viene, qué problemas tiene en su casa, qué es lo que impide que él avance académicamente y también influye en su conducta (P.3). Eso es lo que es para mí el acompañamiento.

Luz María: claro, porque el acompañamiento escolar, para mí, es estar pendiente del alumno (P.4), o sea, escucharlo no sólo desde la parte académica (P.5).

Helia: sí. Como ya lo mencionaron mis compañeras, considero que el acompañamiento escolar es un todo, porque uno no solamente está aquí para entregar contenidos (P.6), sino que tiene que estar pendiente de todo y durante toda la jornada (P.7), ya sea en clases, ya sea en recreos, ya sea en almuerzos, en toda la jornada escolar hay que estar pendiente de los niños (P.8) entregándoles contenidos y valores (P.9), atendiendo si está enfermo, si llegó, si comió o no, si tomó desayuno, etcétera, etcétera.

¿Algún otro aporte?

Héctor: sí, yo coincido con mis colegas, porque para mí el acompañamiento escolar es ver al alumno desde una forma integral (P.10), donde el alumno tiene que ser reconocido en sí mismo como una persona absolutamente original (P.11) y creo que eso en el fondo a veces nos perdemos, en tanto esta búsqueda de resultados (P.12), como que de repente nadie entiende. Entonces como que nos perdemos un poco el foco como persona (P.13) y por eso pienso que el acompañamiento escolar debiese ir en ese lineamiento.

¿Qué es lo más complejo de desarrollar en este acompañamiento escolar?

Helia: bajo mi experiencia, lo más complejo ha sido conocer la realidad de cada niño (P.14), porque nosotros no contamos con un apoyo, o sea, siempre hay apoderados que apoyan a sus hijos verdad, pero en la gran mayoría del porcentaje de la escuela, no está presente en el proceso educativo de los chiquillos (P.15). Eso para mí ha sido lo más complejo, porque finalmente, lo poco que uno entrega acá, queda nulo cuando ellos se van a sus casas y competir contra eso es súper difícil (P.16).

Luz María: para mí lo complejo de acá es el poco apoyo que hay en los papás o los apoderados, en el caso de los alumnos que viven con sus abuelos (P.17), porque si bien es cierto para mí es fundamental que el niño tenga aunque sea un poco de apoyo en su casa. Acá los niños vienen y

vienen por ejemplo sin materiales, muchas veces sin desayuno (P.18) y es complejo para mí realizar una clase así. Que estemos en plena clase y me digan “tengo hambre.” (P.19). Eso para mí es un punto muy importante. Considero para mí que es lo básico para los niños.

María: sumando a lo que decían mis compañeras también, está la parte afectiva, la carencia que tienen los chicos no sólo en la preocupación (P.20), sino en muchos casos, el desinterés de los padres (P.21). Cuando uno conversa con ellos, tratando de pedir ayuda para moldear conductas y ellos lo único que alegan es que no saben qué hacer con sus hijos (P.22). Entonces la parte afectiva, bajo mi experiencia, es muy importante para que ellos también se motiven a poder aprender y uno se la da acá (P.23), pero como decía mi compañera, el chico llega a su casa y son puros maltratos, gritos, entonces hay un desequilibrio (P.24).

Héctor: sí, yo coincido. Yo agregaría que para mí lo más difícil, en realidad, es lidiar por este poco apoyo gubernamental que existe con las políticas educativas (P.25). Porque si bien igual se ha inyectado harta plata, digamos, al nuevo modelo que se quiere instaurar en Chile, igual los resultados todavía están estancados, más que una subida de SIMCE (P.26). Todavía igual vemos que se le carga la mano, muchas veces, a los profesores, cuando justamente, muchas veces, es el modelo que no se cambia y seguimos con el mismo modelo trabajando hace más de 30 años (P.27). Todavía trabajamos de una manera súper unilateral (P.28), donde no hay ningún tipo de construcción en el aprendizaje (P.29), entonces eso por lo menos ha sido, desde mi experiencia, como lo más complejo trabajar. A eso hay que sumar el poco apoyo en las casas (P.30) y que también deviene de un contexto sociocultural, porque se supone que vivimos en un estado de derecho y democrático, el gobierno, el estado es quien tiene que hacerse cargo de estas problemáticas (P.31).

¿Qué experiencia de acompañamiento al escolar te ha resultado, en tu vida profesional, más gratificante?

María: una de las experiencias que tuve cuando tomé un quinto básico, que era un curso muy disruptivo (P.32), donde algunos colegas salían llorando de ese curso. Con un grupo de colegas que trabajamos allí, pusimos todos, nos pusimos todos de acuerdo para trabajar en una misma línea (P.33). Logramos en seis meses, sobre la base del cariño (P.34) y de preocuparnos de ellos en forma integral (P.35), logramos hacer que el curso fuera compacto, que no hubiera tanta agresividad entre los niños, porque los apoderados eran muy agresivos (P.36). Si al niño le iba mal ellos eran capaces de agredirte (P.37). A ese nivel. O sea, si sus hijos repetían, podías esperar que los apoderados te pegaran. Los mismos niños, te decían: “te vamos a ir a reventar la casa.” (P.38). Pero en base al afecto (P.39), toda la dedicación que les dimos (P.40) y mantener parte

de la educación de antes, ser lineales y estrictos, nos funcionó. Logramos que el curso cambiara en disciplina, en aprendizajes (P.41). Logramos concientizar a los apoderados que ellos también se preocuparan (P.42). Al final, fue un curso óptimo para ir avanzando en el aprendizaje. Por ejemplo, en el SIMCE subieron notablemente en ambas asignaturas, como son Lenguaje y Matemáticas (P.43), pero también bajo la mirada de nosotros en la parte afectiva (P.44), logramos mucho con ello (P.45). No la tenían en casa (P.46). Sabían que con afecto y ser rigurosos, porque si se les decía “sí” a algo, ellos sabían que lo íbamos a cumplir, si se les decía que “no”, también (P.47). Llegaron a culminar el octavo básico y en mi experiencia (P.48), puedo decir que fue un curso que se ganó el cariño y el pasar de año a año con esfuerzo, pero todo con la mirada en la parte afectiva (P.49) y un trabajo lineal con los que colegas que estuvimos allí (P.50). Al final, nos jugamos a fondo por ellos (P.51).

Luz María: sí, recuerdo muy bien a ese curso. Yo también fui su profesora jefe. Era un curso bien complejo. Con personalidades distintas, vidas familiares diferentes, donde había mucha drogadicción en sus familias (P.52). Quizás en los niños también, en algunos.

En realidad, yo trato de ser bien carismática con los niños. Pero llega un momento que, cuando son muy agresivos (P.53), en los que hay que tomar medidas. Fue una experiencia, si bien es cierto con muchos logros, también conjugado con un poco de decepción, porque al final se fue la mitad del curso, pero por una cosa, para mejorar que los demás también estuvieran bien (P.54). Porque a veces ocurre que hay niños que tienen otra formación, se van del colegio (P.55). Emigran porque la conducta es mala, se ve por fuera como que el colegio hace poco, que los profes hacemos pocos y no es así (P.56). Dentro de todo uno aprende muchas cosas, porque entregándoles cariño (P.57), si bien es cierto, funciona, pero no siempre. No siempre funciona el cariño, también hay que tomar medidas y esa es la parte triste. De hecho, ese fue mi último año en el que yo tomé jefatura de curso. Traté de entregar lo mejor, pero de ahí decidir dejar la jefatura (P.58).

Héctor: a mí lo que me ha sido grato, en realidad. Yo debo reconocer que hubo un tiempo en verdad, en que me quería ir de aquí (P.59), pero ya no, porque empecé a darle otro matiz y también a ver prácticas de mis colegas que funcionaban (P.60), justamente, para modificar las mías (P.61). Eso fue lo que me llevó, ahora, a tener mejor disciplina, mejores hábitos, pero también - y en eso concuerdo con Luz María - también hay que gestionar medidas más duras (P.62) que tienen que ser un poquito más a través del conductismo que no es malo, tampoco.

Enfocado a la pregunta de cosas gratas que me han pasado, en todo aspecto lo más grato que yo me puedo sentir acá por lo menos, es el tema afectivo con los niños (P.63). Yo creo que eso

es lo primordial. Porque si uno hace este trabajo con poca cercanía con los chiquillos (P.64), igual es poco lo que uno va a obtener también de ellos, porque ellos aquí como que ya tienen todo perdido (P.65), también el sentido de venir acá no es el mismo sentido que tiene otro niño que va a otro colegio. Cuando te ganas, por ejemplo, al niño por el lado afectivo (P.66), muchas veces obtienes resultados con ellos y no solamente en lo académico, sino en el tema personal (P.67). Y es lindo cuando a uno lo vienen a ver acá los niños que salieron y uno de verdad que eso es una alegría enorme, porque de verdad se nota que tú fuiste participe de sus vidas. Para mí, por lo menos, eso es impagable (P.68).

Helia: para mí trabajar acá me es grato. Tanto por el ambiente laboral, como porque somos una escuela pequeña, entonces el ambiente es más familiar (P.69). En cuanto al acompañamiento escolar, yo en mi primer año que egresé de la universidad, me tocó un octavo y para mí era un desafío tremendo, porque yo no tenía experiencia y tenía que enfrentarme a esta realidad que de repente, igual es difícil (P.70). Entonces, para mí ese curso fue súper importante, porque si bien fue mi primera experiencia, además era un curso complejo, muy complejo. Y eso fue muy grato al ver cuando ellos se graduaban de octavo (P.71), compartir después con sus familias, con gente que para ellos era importante (P.72), y para muchos de hecho, eso fue lo último grato que vivieron y lo vivieron acá en el colegio (P.73), porque muchos de ellos han estado presos, fueron padres muy jóvenes; otros ya no estudian, otros sí, si siguen estudiando. Y eso para ver que ellos nos recuerdan a nosotros, que fuimos importantes o que marcamos algo en sus vidas, eso para mí es muy gratificante (P.74).

¿Y recuerdan alguna experiencia frustrante de acompañamiento escolar?

María: me tocó, dentro del mismo curso que hablé, fue muy frustrante cuando yo me enteré que dos de mis estudiantes se andaban cortando los brazos en el baño. En primera instancia, yo no lo creí, porque consideraba que siempre estaba pendiente de ellos, en todos los instantes (P.75). Y cuando fuimos a ver lo que pasaba, realmente, sí estaba sucediendo. Para mí fue muy frustrante, sentí que algo me faltó, sentí que no llegué bien al alumno, que me faltó hacerlo comprender algo o de repente, ser más afectiva. Me sentí fatal (P.76). Esa fue una experiencia de mucha frustración (P.77).

Luz María: para mí, frustrante ha sido conocer a excelentes niños que han estado acá en el colegio y que después los veo, porque yo llevo bastantes años acá en el colegio, y los veo en las calles, muchos tomando, alcohólicos; otros consumiendo droga, otros siendo papás lolitos, niños (P.78). Para mí personalmente, es frustrante porque uno se queda con la imagen del niño feliz acá y verlos después, igual muy cariñosos conmigo, es triste. Me recuerdo, hace dos años

atrás, que mientras andaba por Vicuña (Mackenna) y un alumno mío, lo vi pidiendo dinero, que fue alumno de acá, me dio pena (P.79). Para mí esas cosas son frustrantes.

¿Alguien más desea narrar una experiencia frustrante de acompañamiento?

Héctor: sí, mientras hablaba Luz María, me acordé de un episodio: yo también vi a un niño de acá pidiendo plata en la calle. Esos episodios de verdad son los más frustrantes. Más que cosas que le hayan pasado a uno, verlos a ellos en esa realidad (P.80), que hay cosas que te atan de manos para poder ayudar, porque son cosas que superan al sistema escolar, hay cosas que transgreden, hay cosas que no parten por el colegio, y en eso en el acompañamiento es bastante frustrante (P.81). Yo siempre lo pienso y me da pena decirlo, pero pienso que muchos niños que de verdad, nacen como con esta nube negra (P.82).

Helia: en mi primer octavo, como lo conté, logramos que muchos sigan sus estudios en institutos profesionales, universidades y puedan salir de aquí (P.83). Pero así también hay varios que cayeron presos, que fueron padres y no sólo de ese curso, sino que es la realidad de muchas de las generaciones que van terminando (P.84). Me frustra porque tratar de competir y aportar, cuando la familia es cero aporte (P.85) es súper difícil y ver que en el país, en realidad, nadie se hace cargo de eso, eso es frustrante (P.86).

Héctor: yo quiero decir, como bien dice Helia, que tenemos problemas no sólo a nivel de la escuela, sino que como país, porque - y me frustró y me molestó por eso - nadie se hace cargo (P.87) y todavía le están dando instancia que el colegio es una instancia prácticamente de cambio social mágico (P.88), donde va a resurgir un nuevo ser humano, cuando insisto, las políticas educativas no apuntan a eso, apuntan netamente a los resultados numéricos y mientras no cambiemos ese foco (P.89), yo creo que vamos a seguir en lo mismo eternamente.

¿Conocen la figura pedagógica del profesor pastor?

Luz María, Helia y María: no (P.90).

Héctor: yo recuerdo cuando estuve en La Salle, porque yo quería pertenecer a los Hermanos de La Salle y estuve dos años yendo a retiros espirituales (P.91). Después me di cuenta que no era lo mío. Ellos tenían una labor por ejemplo, social y los Hermanos de La Salle trabajaban haciendo clases en labores educativas, pero también hacían ayudas comunitarias, entregando tablas de madera a la gente y nosotros también ayudábamos en eso. Era como una comunidad de fe (P.92).

Pese a que no todos la conocen, ¿la asocian con algo en particular?

Helia: pucha, yo lo puedo relacionar de dos formas. Cuando uno habla de pastor, uno lo asocia inmediatamente con la Iglesia (P.93), pero también lo puedo asociar como que, independientemente, de las religiones, uno en sí como pedagogo es un pastor, porque uno trata de guiar a sus alumnos (P.94) por el buen camino.

Luz María: porque uno al final es como un guía para ellos (P.95).

¿Creen que el acompañamiento escolar es relevante en el contexto de las actuales prácticas docentes?

María: en mi experiencia, yo creo que el acompañamiento es necesario porque aquí, al colegio, nosotros no sólo venimos a dictar contenidos (P.96). Somos más que eso y tratamos con seres humanos. Por eso lo considero importante.

Helia: es muy importante, porque es un conjunto o sea, nosotros somos el 50% de la formación de nuestros niños y por eso tenemos un rol importante (P.97). Sin nosotros, ellos no tienen un guía (P.98).

Luz María: es importante porque acá es el único lugar que tienen muchos niños (P.99), no digo todos, pero sí la gran mayoría, donde nosotros podamos entregarles valores (P.100), de hacerlos entender que existen otras realidades y otros sistemas de vida. Ese es mi punto.

¿Qué tipo de formación (inicial y permanente) han recibido para desarrollar el acompañamiento escolar?

Helia: yo en la universidad, no (P.101).

Luz María: en la universidad no (P.102). Porque en la universidad, en mi opinión, uno en la universidad uno va a aprender, uno ve de todo y llegan distintas realidades. En mi caso por ejemplo, yo velaba por mí y mis amigos, pero el resto como que a uno no le interesa mucho. Uno va por sacar su título. Esa es mi opinión.

Yo esa formación valórica, la recibí en mi casa (P.103). Yo vengo de una familia católica. Entonces yo tengo una formación muy a la antigua si se quiere ver hoy en día, donde hay un respeto, donde hay códigos, donde uno debe respetar primero que todo (P.104). Entonces esa formación de la casa a mí me ha servido mucho, tanto en mis estudios, como en mi propia vida en general. Ahora veo que ellos tenían razón. Creo que ahora se han perdido muchas de esas cosas (P.105). Se han perdido los valores, el respeto y un todo.

María: en cuanto a la formación inicial que yo recibí, yo pienso que cuando uno termina esta carrera, te pintan algo que cuando estás *in situ*, es lejos de la realidad (P.106). Las estrategias, los contenidos, las teorías, los diferentes estilos pedagógicos... hay un abismo entre lo que tú aprendes a lo que tú tienes que poner en práctica (P.107), porque tú tienes que ver según tu contexto qué corrientes usas, qué teorías aplicas, ampliarte más en psicología, porque para llegar a este tipo de niños y acompañarlos, es algo que nosotros tenemos que capacitarnos (P.108). No deja de ser importante, porque los contenidos te preparan para estas cosas y la formación, en lo personal, soy una persona que sigue estudiante hasta la actualidad por mi propia iniciativa, porque la institución educativa no nos brinda ningún tipo de capacitaciones (P.109), lo que nos obliga a que cada uno lo haga según su tiempo y economía (P.110). Todos estos cursos y magíster que yo he hecho, me ayudan a seguir tratando de buscar nuevas estrategias, compartiendo y aprendiendo de los demás, para poder buscar una educación mejor (P.111).

¿Alguna otra opinión?

Héctor: sí, en mi experiencia, yo estudié mi formación académica en una universidad de izquierda. Netamente una formación humanista, crítica, pero también tengo críticas al modelo donde estudié (P.112) porque de repente, mi formación inicial fue demasiado discurso constructivo, constructivista para trabajar en el aula y nos hacían ver que eso era la panacea en educación y cuando tú llegas a estos tipos de colegio, te das cuenta que eso, en gran medida el constructivismo, no te sirve en su totalidad y es necesario el conductismo también (P.113). Es prácticamente *per sé* que tiene que uno ir ligado con el otro. Entonces yo creo que por ahí hubo un poquito de desajuste, de desacuerdo, porque no hubo una realidad para que se uniera la teoría con la práctica (P.114).

Helia: es cierto que la formación inicial yo la recibí en la universidad, pero debo reconocer que la mejor escuela es el día a día (P.115).

¿Qué pasa con la formación permanente aquí en el colegio, respecto del tema del acompañamiento escolar?

María, Luz María, Helia: no, no... (P.116).

María: no tenemos cursos ni perfeccionamientos (P.117).

Héctor: o sea se trabaja el autocuidado, con un plan que se llama “habilidades para la vida” y que viene de la municipalidad. Si bien, igual nos desestresa en su momento, pero tampoco es algo que incida mucho en el acompañamiento (P.118).

¿Qué formación específica creen ustedes que un profesor necesita para ir mejorando y perfeccionando este acompañamiento escolar del cual hemos estado conversando?

Helia: yo creo que lo principal es mostrar la realidad educativa que existe hoy en día, porque la realidad que a uno le muestran cuando uno está estudiando es completamente diferente. Muy diferente (P.119). Nos muestran distintas teorías, bases biológicas, psicológicas, muchas cosas, pero yo siento que falta de manera importante mostrar la realidad de hoy en día, la realidad educativa (P.120). Lo mismo puedo decir respecto del acompañamiento: aprendimos aquí en el colegio que es importante, pero en la universidad no nos hablaron, ni menos nos enseñaron nada de él (P.121).

María: yo creo que lo que falta es mostrar la diversidad educacional de Chile, donde te encuentras con lugares muy bien pagados, hay otros medianamente y otros, como este, muy vulnerables (P.122). Entonces si un estudiante de educación conoce estas realidades va a saber a qué va y nos va a ayudar a ser más estrategias, porque estas estrategias no nos la dan en la universidad. Y el acompañamiento es una buena estrategia, una muy buena estrategia (P.123). Por ejemplo, a mí nunca me enseñaron cómo hablar con los apoderados y decirles que su hijo necesita apoyo, y decirlo con palabras bonitas, amables, porque si lo dices fríamente, te estás buscando problemas (P.124).

Luz María: yo estoy de acuerdo, porque efectivamente yo considero que cuando uno elige esta carrera... mi vieja siempre me decía: "si te gusta esto, no vas a ganar dinero." (P.125). Mi vieja ya falleció y ella siempre nos decía a los cuatro: "si tomas una responsabilidad, tienes que terminarla." Esta carrera, de verdad es muy linda, pero es difícil (P.126), es para personas que realmente les gusta trabajar con niños. Si bien es cierto uno trabaja por un sueldo, pero no es para vivir de ese sueldo (P.127). Por eso muchas personas, no terminan esta carrera. Empiezan y después se empiezan a dar cuenta, entre comentarios que la cosa no es lo que ellos creían (P.128), aparte de tener dos meses de vacaciones prácticamente, eso sería todo. Pero estar en un lugar así, aunque si bien es cierto que uno puede trabajar en colegios particulares que son otras realidades (P.129), acá es complejo, entonces a uno le tiene que gustar mucho (P.130). Al que no le gusta y lo hizo por dinero, mal. Yo creo que eso es importante.

María: no deja de ser importante lo que comentan mis colegas: que a los estudiantes de educación se les prepare, yendo a distintas realidades, estando en el primer o segundo año, va a tener una idea si realmente es lo que quiere, como profesión de vida, porque lo que sucede es que se vive engañado, ya que se les dice que tendrán alumnos de esta manera y en realidad no son así (P.131). Entonces cuando egresan ya han invertido años, tienen que pagar préstamos, y

son profesionales amargados, porque dentro de todo, están siendo engañados para el trabajo al que van a ir, ya que la realidad educativa es distinta (P.132).

¿Consideran que existe una línea estratégica, desde el colegio, en el desarrollo del acompañamiento escolar?

Helia: sí. Pese a que no hay capacitaciones (P.133), pero sí, nosotros en consejos de profesores nos juntamos y tenemos instancias para compartir nuestras prácticas (P.134). Quizás no son todos los días, pero sí tenemos instancias para compartir que cosas nos ayudan, que estrategias funcionan, cuáles no, dentro de este tema del acompañamiento (P.135).

María: y sumando a eso, los diálogos con el director o la jefa de U.T.P. Cuando uno tiene dudas para distintas actividades, evaluaciones o adecuaciones curriculares que hacemos, al menos en lo personal, ellas son personas que me han podido ayudar y guiar en cosas en las que me han visto complicadas (P.136).

Héctor, tú estás moviendo tu cabeza en señal de negación...

Héctor: sí, es que yo difiero de mis colegas. Encuentro que no tenemos instancias para hablar de lo que pasa sobre este tema del acompañamiento, más que las conversaciones de pasillo que sí se hacen (P.137), porque no estoy diciendo que no se hagan. Pero de ahí a hablar de lineamientos estratégicos de la institución, yo no los veo (P.138). O sea, que haya cursos específicos o actividades específicas para trabajar el acompañamiento en donde todos lo hagamos como conjunto, no, no lo veo (P.139).

Luz María: yo considero que todo lo hace la experiencia. Uno va aprendiendo que existen realidades distintas y va agradeciendo en la vida el lugar donde uno se queda. Hay lugares donde uno no tiene mucha opinión. Uno desempeña su trabajo y hay poca acogida. Eso es una realidad. Y acá, de una u otra forma, hay una unión que tenemos nosotros como grupo interno del colegio y tratamos de tirar esto para arriba. Creo que eso es importante, porque entre todos hacemos juntas, se piden opiniones, para dar soluciones entre nosotros (P.140). Eso nos sirve mucho, porque vemos distintas realidades, tratamos de darles soluciones, consideramos distintas opiniones, porque la sostenedora del colegio no está con nosotros acá (P.141).

Luz María: lo que pasa es que este acompañamiento que nosotros hacemos, como decía, se guía por la intuición (P.142), más que por cursos formales (P.143). La experiencia y el compartir unos con otros, entre nosotros los profesores (P.144).

María: a mí en lo personal, los cursos formales, me han ayudado no sólo para aprender, sino el hecho de compartir con otros profesionales, de distintas instituciones y llegar acá y ver que dentro de toda la problemática que hay en este colegio, es como dicen “una taza de leche” en comparación de otras escuelas (P.145).

Helia: efectivamente, no hay cursos formales en este tema del acompañamiento (P.146). Eso es una realidad, pero sí hay un aporte de parte de la dirección del colegio (P.147), en nuestra labor de acompañamiento y guía de nuestros estudiantes (P.148).

¿Tienen ustedes como profesores un horario destinado para conversar de un modo más personal con los estudiantes?

María: de manera personal, no (P.149). Una posibilidad es el curso de orientación y otro cuando cada docente ve que no es espacio suficiente y en su hora libre decide sacar a un estudiante (P.150), conversar y preocuparse más por su problemática (P.151), ya que en la hora de orientación son consejos generales y no puede ir puntualmente (P.152).

Luz María: ahora, nosotros podemos pedir un permiso y, viendo la gravedad que hay (P.153), conversarlo con el otro colega que está en clases, sí, eso sí se puede. Pero no es algo de una hora, no es algo establecido (P.154)... son cinco minutos y ahí.

Helia: pero existe el tiempo. Ahora, nosotros tenemos una hora de colaboración y allí cada colega pueda solucionar esos problemas. Por lo tanto, en esta hora se atiende apoderados (P.155), pero tomando su pregunta, sólo en los casos más graves se conversa personalmente con los estudiantes (P.156).

Héctor, tú estás pidiendo la palabra.

Héctor: es que yo no estoy muy de acuerdo con lo dicho, porque a ver... una hora específica, así que esté como a nivel de colegio o en un espacio o un contexto arreglado, no, eso no (P.157). Pero sí cada profesor tiene contacto con los padres, con los apoderados, cada profesor hace el esfuerzo por saber y conocer a sus alumnos, la realidad que tiene, con quién vive, cuál es su problemática (P.158).

Luz María: conocemos cada problemática, a través de citas a los apoderados o porque el apoderado asiste a la escuela en cualquier horario, porque nuestro colegio tiene el sistema “puertas abiertas” o sea, si viene un apoderado a las 08:45 y necesita hablar con algún profesor, el profesor lo atiende (P.159). Uno puede ver quizás, que un alumno tiene alguna problemática, uno se encarga de llamar al apoderado para que pueda ponerse en contacto.

María: como usted ve, es más por nuestra propia iniciativa (P.160), que por un horario reglamentado desde el colegio (P.161). Ahora, el problema pasa cuando el alumno no tiene problemáticas graves, no se le saca a conversar (P.162). Si bien es poco, hay que reconocer que en otros colegios, esa instancia no está. Pese a todo, considero que es una cuestión positiva de la escuela en particular, es que siempre está esa instancia de trabajar y conversar con los niños y con los apoderados, también.

¿Qué características creen ustedes que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento escolar?

Helia: yo creo que, principalmente, el compromiso de parte de uno (P.163), porque aquí no se está trabajando en una empresa o en una fábrica... aquí se está trabajando con niños, con vidas y yo creo que teniendo eso en cuenta hay que tener todo el compromiso posible con ellos (P.164), porque todo lo que hacemos es para ellos (P.165), porque al final, se está formando un ser humano (P.166) y creo esto lo primordial: el compromiso que uno tiene que tener (P.167).

María: claro, sumando a eso del compromiso, también está la dedicación (P.168), de entender que son personitas (P.169), que cada palabra que uno les diga les va a afectar notablemente en el producto total (P.170) y en la parte afectiva (P.171), aunque sepamos que no son familiares de uno, que no son mis hijos, pero esa parte también es importante.

Héctor: creo que el compromiso, como decía Helia, es muy importante (P.172)... es el compromiso con lo que uno está haciendo (P.173), es al final, comprometerse porque uno igual, está formando personas, más que alumnos (P.174). Yo creo que de repente, a veces, es difícil comprometerse con eso porque muchas veces pasa que uno trata de llegar a ellos, trata de conversar con los chiquillos, pero es como difícil (P.175), porque ellos están en un contexto que es bastante complejo (de) salir.

Luz María: apasionarse por esta vocación (P.176), comprometerse con sus estudiantes (P.177)... Personalmente, yo considero que primero que todo, hay que querer esta carrera, hay que apasionarse con ella (P.178).

Profesores Colegio Nuestra Señora de Andacollo.

¿Creen que el acompañamiento escolar es importante durante la etapa estudiantil?

Ricardo: yo creo que es muy importante porque es lo que hace el profesor con respecto al resguardo que uno puede hacer con los alumnos. O sea, el cuidado que uno tiene con ellos (P.1), acompañarlos para ver cómo pueden mejorar sus notas (P.2)... pero esa es, más que nada, una tarea que hace fundamentalmente el profesor jefe (P.3), más que tal vez el profesor de asignatura.

Montserrat, tú mueves tu cabeza en señal de negación...

Montserrat: yo lo veo como una cosa más amplia. En este caso, puede ser el ámbito de uno, profesor, frente al alumno, que yo creo que es válido. Pero, y aquí no estoy de acuerdo con Ricardo, porque ese acompañamiento no sólo puede hacerlo el profesor jefe, también puede hacerlo un profesor de asignatura (P.4), también puede visualizar, también puede acompañar, aunque no tan formalmente porque tiene menos horas... porque a veces no es la cantidad, sino la calidad del tiempo que uno tiene (P.5), que puede lograr, igual, varios efectos que pueden ser positivos para ambos (P.6).

Felipe: yo también lo veo como una cosa más grande. En ese sentido, pienso en el acompañamiento que puede hacer cualquier miembro de la comunidad al estudiante (P.7). También lo visualizo como un acompañamiento que va más allá del rol académico (P.8), sino que intenta ejercer un rol en la formación en valores (P.9), o sea de alguna manera, más integral (P.10). Entonces, para mí es muy importante, porque es el rol que toma una persona de la comunidad, aunque fundamentalmente son los profesores (P.11), donde este acompañamiento podría no centrarse sólo en las notas, sino que en el desarrollo emocional de los estudiantes, en el desarrollo de sus habilidades sociales (P.12). Si creo, que es bien relevante, porque me ha pasado con más de algún estudiante que más allá de las notas, que para más de alguno, no son más que un número, un reflejo de lo que necesita para avanzar en el desarrollo del colegio (P.13). Para ellos, el colegio es más que eso. Están aquí la mayoría del tiempo, todos los días (P.14). Entonces se hace vital ese acompañamiento más integral, no solamente academicista, quizá (P.15). Yo siento que para nuestros estudiantes, especialmente en los casos más difíciles en cuanto a su desarrollo socio-afectivo, ahí sí sería más importante (P.16).

Dominga: yo quiero decir, aunque mis compañeros lo dijeron casi todo, que el acompañamiento es muy importante, porque tiene que ver también, porque yo soy nueva aquí y es lo que he visto en estos pocos meses, la importancia de la figura del profesor y cómo acompaña en el proceso,

representando a la comunidad (P.17), que va desde los profesores, la directora, las personas del aseo, y cómo acompaña en el proceso, no sólo cognitivo del estudiante (P.18).

¿Creen ustedes que, aquí en el colegio, se desarrolla este tipo de acompañamiento?

Montserrat: yo digo que sí. Ahora, la dificultad ha sido el aumento del número de alumnos por sala (P.19). Porque por ejemplo, cuando yo llegué acá eran como 30, ese era el máximo y algunos cursos tenían 15. Ahí, evidentemente, era más fácil acompañar, era mucho más personalizado (P.20). Ahora igual se puede hacer, pero dentro de las exigencias, el tiempo y las otras actividades (P.21), yo creo que ese acompañamiento, perdió un poco esa riqueza, por el hecho que se hace más difícil que la calidad sea la misma, ya que la cantidad nos dificulta en el proceso. Yo creo que esta igual, sólo que a lo mejor, trabajamos con aquellos que son más notorios, como esos casos que son más caóticos (P.22).

Felipe: yo no estoy de acuerdo... porque claramente es un problema de números, de tener 45 alumnos por sala (P.23). También la práctica del acompañamiento a los chicos, no está tan institucionalizado (P.24). Derechamente, lo ven y lo desarrollan algunos profesores aisladamente (P.25), haciendo su mayor esfuerzo y cambiando el foco, quizás, enfocándose en el cómo está el estudiante como persona, pero no siento que sea una práctica a nivel de la institución (P.26), sino que netamente depende de la iniciativa de cada profesor (P.27) y dentro de todo, de la parte de convivencia escolar y del departamento de orientación (P.28), pero igual, hacen su mayor esfuerzo manejando cursos sobre 40 estudiantes. Y con más de 40 alumnos por sala, es inviable hacer un acompañamiento (P.29), porque la atención tiene que estar repartida en tantos factores (P.30), aparte del bienestar de los estudiantes. Entonces, uno al final hace lo que puede, porque no se pueden atender tantos frentes a la vez. Puede pasar que a principios de año, uno reciba mucha información respecto del curso, pero a mitad de año esa información puede cambiar, puede pasar algo que afecta a varios estudiantes y los afecta de distinta manera (P.31). Entonces, puede pasar cualquier acontecimiento, dentro de la familia, fuera de la familia (P.32), etcétera, y los afecta de distinta manera y como no es una práctica institucionalizada (P.33), siento que no hay una conversación o nos falta más apoyo, en ese sentido, de entregar herramientas a nosotros para acompañar a los estudiantes (P.34). Y hacerlo bien.

Dominga: porque, de repente, cuando uno acompaña puede abrir un portal, del cual no podrás hacerte cargo después de lo que viene (P.35). Porque no basta en indagar con el alumno, también hay que hablar con la familia para que se haga cargo, pero el problema no está

solucionado, por el hecho de abrir un portal. Yo no puedo decir, después de abrir un problema: “ya, ahora les dejo el cacho¹³⁶ a ustedes como familia.” No se puede abrir una caja de pandora...

Felipe: ese es el problema...no se puede abrir temas, donde no sabemos cómo dar respuestas, ni como acompañar, porque no tenemos las herramientas (P.36)... y además tenemos un problema de disponibilidad horaria (P.37). Entonces, en eso creo que estamos al debe, quizás. Esa es otra de las grandes dificultades, además como ya se dijo, de los números de alumnos por sala (P.38), nos faltan las herramientas como docentes, para poder hacerlo bien (P.39).

Andrea: yo creo que, y en eso estoy de acuerdo con Montserrat, la cantidad, igual, a uno le amarra un poquito las manos, con respecto a lo que quisiera hacer. Uno, de repente, quiere abarcar harto y no alcanza. Yo creo que el acompañamiento en la parte académica, no hay mayor problema. Para mí el problema está porque uno quisiera de repente...no sé, yo tengo jefatura de curso, este es mi séptimo año con jefatura con diferentes cursos, y se han presentado varios inconvenientes con los niños, entre ellos mismos, personales, familiares, y de repente a uno le nace el espíritu de guía (P.40) y quiere ayudarlos en todo...y uno no alcanza a ayudarlos en todo, porque a veces los papás no cooperan o hay ciertos papás que cooperan, pero no todos están ahí (P.41). Entonces como que, de repente, la cantidad de estudiantes puede generar esto que uno no alcanza a ayudar a los que quisiera ayudar (P.42).

Ricardo: yo hablo como profesor de asignatura...yo dedico el tiempo más a hacer clases que a conversar con alguien, o a visualizar algún aspecto especial de algún chico. Yo veo que hay un acercamiento de los profesores hacia los alumnos, pero en algunos casos: solamente los alumnos que están con muchas dificultades (P.43), entonces hay muchos que se dejan de lado (P.44). Por lo tanto, yo creo que el acompañamiento a la mayoría de los chiquillos, yo creo que no. Sólo en casos puntuales y urgentes (P.45). Y estos casos son los que están en los consejos de dirección, alumnos que tienen problemas, que los van a suspender (P.46). Entonces se les da mucho énfasis a ellos y se dejan a muchos chicos en el fondo, atrás, y no los toman en cuenta (P.47).

Andrea: pero no sólo los que tienen problemas. También está el alumno neutro (P.48). El que no tiene muchas dificultades, el que es plano en su comportamiento y con un promedio del medio, como dicen, pasa desapercibido y esos niños también necesitan atención y dedicación (P.49).

¹³⁶Chilenismo que significa que “otras personas deben asumir el problema”.

Dominga: para mí eso es un problema... o mejor una preocupación, porque no abordamos cómo ayudarlo po. Porque como que confiamos que está bien. Y muchas veces cometemos el error de dejarlo como en la lista de espera, porque sabemos que no presentan una dificultad evidente (P.50), siendo que eh, el alumno se podría sentir de dejado de lado, de cierta forma, de alguna manera, en ciertas asignaturas tal vez o en su plano personal, en el crecimiento, en el desarrollo, en cómo enfrenta la vida, en los miedos que se le presentan, no sé... en segundo medio tienen que, a final de año, tener claro cuál va a hacer su electividad y muchos no tienen idea pa donde va el camino y hay muchos que dicen, “yo me porto bien, me va bien en todo, y no tengo idea qué voy a hacer.” (P.51). Entonces, necesitan mucho conversar y plantear distintos planos.

Montserrat: el acompañamiento que hacen distintos profesores. Yo soy profesora jefe de un octavo básico, y hay profesores que me dicen: “ella está rara, a ella le pasa algo”, entonces, ellos solamente se dan cuenta al observar al alumno y después quizá, el profesor de asignatura no interviene inmediatamente, pero le dice al profesor jefe (P.52). Entonces, nos deja la misión a nosotros, para preguntar, lo cual yo encuentro que está bien. Entonces, si bien no hay una intervención inmediatamente, pero está la participación del profesor de asignatura, en este caso (P.53).

¿Qué es lo más difícil de desarrollar en el contexto del acompañamiento escolar?

Ricardo: además de los números, que ya hemos hablado, también está el factor del tiempo (P.54), porque el profesor no tiene como esos, no sé, 20, 30 minutos para poder conversar con el estudiante (P.55), y tampoco el espacio físico (P.56). Entonces, esos son dos temas que no hay: el espacio físico donde conversar con el chico y el tiempo. No hay una hora especial, porque el consejo de curso, es para manejar justamente temáticas del curso, no para asuntos personales de los alumnos (P.57). Entonces no tenemos espacios personalizados (P.58) para tener una entrevista privada con el alumno.

Dominga: yo creo que lo más difícil, es la falta de estructura escolar para hacer el acompañamiento (P.59), porque todo al final, es por pura iniciativa personal de nosotros, los docentes (P.60)... y además, como se dijo, no tenemos las herramientas para hacerlo (P.61). Entonces todo está quedando a la buena voluntad nuestra (P.62).

Felipe: yo estoy de acuerdo con Dominga. Insisto, no están los tiempos (P.63), tenemos cursos muy numerosos (P.64), no sabemos cómo hacerlo bien (P.65), no tenemos tampoco la infraestructura para las entrevistas (P.66)... los tiempos en horarios no lectivos son para mil y una actividades extras. Creo que hasta ahora, en lo que va del año, nunca se ha mencionado en algún consejo la instancia de la entrevista con el estudiante (P.67), más allá de que se va a

trabajar un asunto o algún conflicto súper puntual, algún problema entre compañeros, pero pensando en el desarrollo personal del estudiante, un acompañamiento, no se ha mencionado. Sí se ha mencionado, que podemos derivarlo a convivencia, podemos derivarlo a orientación (P.68). O sea, se puede derivar, pero a nosotros como docentes, que se nos diga, porque somos agentes relevantes en este proceso para poder acompañar a los estudiantes, siento que no un punto central de la institución (P.69).

Montserrat, tú estás pidiendo la palabra...

Montserrat: sí, yo quiero decir que, a propósito de lo que dice Felipe, que hay que derivar los casos, quizás yo puedo derivar un caso, porque no tengo tiempo en mi contrato laboral para hablar con el estudiante (P.70), pero el problema es que si yo derivo o la gente de orientación se da cuenta que hay un problema, esa información queda ahí, esa información no llega después al profesor jefe (P.71). O puede que durante el recreo pase algo, algo grave, pero queda ahí. Entonces, después no se hace una retroalimentación, informándole al profesor jefe. Y eso es un problema. Porque no hay una comunicación entre el problema que le pasa al niño y el profesor jefe (P.72). Porque después pasa que el niño está suspendido, pero el profesor, a mí por lo menos me ha pasado, que pregunto “¿dónde está tal niño? y los alumnos me dicen que ayer lo suspendieron” y yo no tenía idea (P.73). Entonces, y aparte de todo eso, tampoco se considera, por ejemplo, yo poder sacar a algún niño en matemáticas para hacer esta entrevista del estudiante, porque no está previsto ningún tiempo y sería interferir la clase de él, aparte de vulnerar su derecho a educarse, pero estamos dejando de lado quizás, el tema emocional del niño, porque quizás ese niño que se mueve, que hace ruido, quizás ese niño necesita conversar, pero no tengo las instancias (P.74)... y ahí volvemos a la falta de tiempo (P.75) y organización (P.76) del colegio. Entonces, al final, todo está relacionado con el hecho que el colegio tiene un proyecto más académico y no tanto emocional (P.77).

Andrea: yo estaba recordando cosas, actividades o acciones que me han frenado a pasar más allá del límite como de buscar la solución, investigar más y consultar más qué es lo que le pasa al alumno, y no sé hace unos años atrás, 2015 puede ser, un alumno tuvo un problema en la calle, le vino una crisis y unas niñas del curso me vinieron a buscar. Todas ellas eran de mi jefatura y me buscaban para que por favor fuera a hablar con ella. Yo les dije que no podía salir porque era fuera del colegio. Me insistieron y las vi tan angustiadas, que yo me puse mi “capa de súper héroe” (P.78) y salí. Ahora, mirándolo, yo no debía haber salido, porque esta niña estaba en una crisis que no era para que yo la pudiera manejar, porque no soy psicóloga, no tengo experiencias en manejar crisis, y esta alumna, reaccionó mal y me agarró del pelo y me

mechoneó. Después de esto, yo quedé súper mal. Ahora, yo me decía, el problema es ella, ella es la que sufre con sus crisis, no importa lo que me haya pasado a mí. Solucionamos el tema, a la niña se le logró sacar del colegio, para que la familia interviniera, se hiciera cargo de ella, asumiera el rol que ella necesitaba un tratamiento psiquiátrico y no era un tema leve, no era un tema de decir que estaba un poco deprimida. Ella tenía un problema muy grave y no lo habían atendido. Y después de esto, a mí me pasa esto de, parece que me quiero frenar un poco, de decir “no debería involucrarme tanto”, porque provoca daño... no es este daño de “ay que me dolió el pelo”, no. Es más como que se me quebró algo aquí adentro, en mi corazón (P.79).

Como profesores, ¿qué experiencias de acompañamiento escolar ustedes recuerdan como las más gratificantes durante su vida docente?

A coro: uff, son varias...

Montserrat: porque en el tiempo, por ejemplo, ahora yo tengo apoderados que han sido alumnos míos. Tengo personas que, de alguna manera, yo he visto todo su proceso de manera gratificante, y ahora ellos, después del tiempo, vienen y me cuentan en lo que están trabajando (P.80). Quiere decir que el área fue satisfactoria, en el tiempo se mantuvo, y es tan hermoso que ellos traen a sus hijos, que son sus tesoros, para que vivan una experiencia similar o mejor que la que ellos tuvieron, en el mismo lugar, que según ellos, la experiencia aquí en el colegio fue excelente, fue muy satisfactoria para ellos. Y por eso, los traen a estudiar acá (P.81). Entonces, en mi caso, he tenido en el tiempo alumnos que se transforman en profesionales que vienen a contarme, me mandan a decir en lo que están (P.82). Entonces la experiencia es muy gratificante.

Andrea: ver a las familias, po. Ver a las generaciones que se repiten. Hay familias que tienen cuatro hijos acá, que nos agradecen lo que hicimos por sus hijos (P.83). Uno ha sacado a los hijos más grandes y después se encuentra con el apoderado de nuevo, en un 6º básico o uno se acerca al alumno y le dice: “tú eres hermano de tal persona”, sí y “mi mamá quiere hablar con usted” o “mi mamá te manda esto”, porque el lazo se mantiene y eso es importante.

A lo largo de su vida laboral, ¿han tenido experiencias frustrantes de acompañamiento a los escolares?

Felipe: mi experiencia laboral, aunque no es tanta... eh... lo que pasa es que en mi primer año de trabajo, yo estuve en un colegio de Maipú¹³⁷, en donde recuerdo que estaba a cargo de toda el área de matemáticas y de física. Era un colegio bastante pequeño de un curso por nivel. Y

¹³⁷ Comuna de la región metropolitana de Santiago de Chile.

claro en esa época, puse todo lo que estaba a mi alcance, en un contexto de mucha vulnerabilidad, donde la droga y la criminalidad era súper recurrente (P.84). Y pasó lo siguiente: yo, a pesar de conocer el contexto de los estudiantes, igual les exigía. Les exigía como persona y no los consideraba como pobrecitos, a pesar de saber de dónde venían. Y el colegio, más allá del desarrollo de los mismos estudiantes, bajaba la vara, bajaba el nivel. Y los comentarios del jefe de UTP, me acuerdo, eran “profe, no espere tanto, baje sus niveles de sueños e ilusiones con estos chicos, porque no dan.” Eso para mí fue súper frustrante y marcó mi salida prematura, al final, de ese colegio y yo encontré que la institución, en ese caso, cortaba ese intento, esa motivación por acompañar a los estudiantes, y de exigirles más, sabiendo que pueden dar más. Eso fue muy decepcionante para mí (P.85).

Dominga: en otro colegio donde yo era inspectora. Estuve como tres años de inspectora. A mí siempre me mandaban con los chicos cuando tenían pataletas y todo. Había un chico que le pegaba a los profesores, le pegaba a los compañeros, pero conmigo no sé qué pasó y conmigo se daba. El apoderado se dio cuenta de esta situación, que Leandro se daba mucho conmigo. Entonces me pidió que cuando Leandro estuviera haciendo un berrinche, que yo fuera a hablar con él. Yo dije que ningún problema. Pero hasta que un día Leandro me desconoció. Tiró mesas, le pegó a una niña, me pegó, me agarró a combos y a patadas. A todo. Me quebró la mano (P.86). Tuvimos que llamar al apoderado.

Cuando llegué, después de una semana de licencia, la directora me llama y me dice que yo no me puedo hacer más al tercero básico “A”, porque el apoderado dijo que yo incentivaba al niño a pelear. Que yo lo ofuscaba. Eso era muy contradictorio. Por una parte estaba la directora y por otro, el apoderado de Leandro. Yo le dije que yo no iba a salir más al patio porque tenía miedo que el niño me pegara, con un escobillón o con cualquier cosa. A final de año, me llegó la carta diciéndome que yo estaba despedida. Al final, yo queriendo ayudar al niño, el niño me pegó y todo, y teniendo la confianza del apoderado, después salió todo lo contrario: que yo era la hostigadora de Leandro (P.87).

Yo la verdad, es que puse hartó corazón con el Leandro, hartó corazón, y siempre pienso qué hice mal, en qué me equivoqué, si es que efectivamente me equivoqué (P.88).

Ricardo: yo he visto que son muy, muy contados los casos que uno toma a un niño, no sé, en séptimo, octavo, primero medio, y que termina en cuarto medio, que se le haya hecho un acompañamiento y termina de una manera distinta (P.89). Muy pocas veces he visto eso. De hecho yo lo he visto, uno dos o tres veces. Ahora, cuando el joven sale y después vuelve a visitar el colegio, es otra persona, totalmente (P.90). Y ahí uno ve que el colegio hizo muchas cosas por

él, y se ven reflejadas en el joven. Pero en el colegio, pocas veces se ve ese cambio desde que, no sé, era un alumno muy desordenado en primero medio y que llega a cuarto medio con una actitud distinta, se ve poco, esa es la verdad (P.91).

Es decir que todos los cambios se evidencian cuando el estudiante egresa del colegio...

Ricardo: saliendo del colegio, uno los ve. Y ahí uno dice: “el colegio lo hizo bien.” Porque el chico no sé, tiene familia, está trabajando, es un profesional, y ahí se nota que nosotros como colegio le entregamos algo para que él fuera distinto (P.92).

¿Tienen ustedes como profesores un horario destinado para conversar de un modo más personal con los estudiantes?

A coro: no (P.93).

Montserrat: nosotros lo destinamos, de una manera, nosotros lo organizamos (P.94). En mi caso en orientación...

Dominga: sí, pero eso es con todo el curso... (P.95).

Montserrat: sí, pero yo lo puedo manejar. Yo ahí aprovecho de desarrollar entrevistas. Puedo hacer uno o dos entrevistas cuando son urgentes (P.96). Dentro de las actividades yo manejo los tiempos... hay actividades, tareas, trabajos, y ahí ellos están quietos un momento y están más concentrados y en ese rato yo, dentro de la misma sala, en un espacio un poco más privado dentro de lo que dispongo (P.97), pero con ellos trabajando uno puede lograr un poco de ese espacio...

Andrea: ¿entonces los sacas?

Montserrat: no, no los saco. Es dentro de la misma sala (P.98). Ellos están ordenados, están pintando, trabajando, además que a ellos eso les gusta y yo llamo (P.99) a una de las personas y en cosa de 5, 10 minutos, menos quizás, yo establezco el vínculo para poder sacar ahí la información que yo necesito y lo establezco en términos más formales, anotando el registro de la persona...

Andrea: ahí yo tengo, no sé reticencias porque tengo ciertos casos en mi curso que son casos bastante delicados, entonces yo no puedo conversarlos delante de nadie. Es más, si he sacado a algún alumno en alguna hora libre que he tenido (P.100), eh, me lo he llevado a alguna parte del patio (P.101), tal vez, eh, como pa conversar, porque son, de repente, temas súper privados para ellos. Es más, o sea, yo he tratado como de, hasta pedirles permiso y les digo “si tú quieres me contestas esta pregunta” (P.102), “si tú quieres llamo a alguien más”, “si quieres

conversamos del tema o si quieres lo dejamos hasta acá”, ehhh, pero más que nada pa mostrar una preocupación de tratar de indagar (P.103) y tratar de acercarse a la familia después y hacer la conversación, pero yo al alumno, en orientación sería imposible porque tengo que estar con el equipo, el curso. Ahora este año se me ha dado la facilidad de que orientación, en segundo medio y otros cursos, está trabajando con un grupo de psicólogos que están haciendo actividades de desarrollo de cómo trabajar la emocionalidad, de ponerle nombre a la emoción que tú sientes, etcétera (P.104).

Lo otro que me también ha pasado aquí en el colegio, en otros años, es que yo soy súper cercana a los alumnos en el sentido de que si no creamos esta confianza o lazo, los alumnos no van a sentir confianza como pa contar cualquier cosa (P.105) y a mí de dirección se me ha criticado en algún momento esa cercanía, diciéndome que yo no debería ser tan cercana a los alumnos, que yo debería tener más distancia con ellos, yo no sé si se ha confundido, desde lejos, que esta cercanía no es una falta de respeto, no es una amistad (P.106), porque no es así, pero se me ha criticado el hecho de ser cercana a los alumnos. Yo, bueno, evidentemente me he defendido diciendo: “gracias a esta cercanía yo logro indagar más en los alumnos, descubrir más cosas en ellos y poder ayudarlos desde otro punto de vista.” (P.107).

¿A propósito del tema del vínculo, para desarrollar este acompañamiento escolar, cómo lo van formando con sus alumnos?

Andrea: yo creo que eso no es una cosa planificada. A mí me ha pasado que, ehhh, yo he contado cosas personales, como por ejemplo, “chicos, hoy la clase llega hasta acá porque me pasó tal cosa” o en jornadas pastorales que hemos hecho, he hablado cosas de mi familia y el hecho de humanizar al profesor que soy igual que tú (P.108), que las cosas igualmente me duelen, que hay cosas que me hacen sufrir, y a pesar de todo, estoy aquí para ti (P.109), como que eso logra que el alumno vea que tú estás ahí para él. Se trata que no te vea como un extraterrestre lejano, que tú eres el súper adulto que estas súper lejos, que también tenemos sentimientos y nos pasan cosas, igual que ellos (P.110).

Dominga: yo también cuando estoy hablando, por eso estoy de acuerdo cien por ciento, por ejemplo, les cuento que el sábado fui a jugar a la pelota o que me pasó tal y tal cosa. Entonces trato de conectarlo. Por ejemplo, hoy mismo me pasó que un niño me dijo que él no tenía papá, y yo le dije que tampoco tenía papá y el mismo niño, dejó como de lado su tema y me empezó a preguntar cosas: “usted, cómo se sintió. Ah, profe, yo pensaba que usted podía tener una historia”, y todo, pero él empezó, porque yo no le conté nada. Siento que acercarse un poco, bajar un poco la posición del profesor (P.111), casi como Dios, que nunca le pasa nada, ayuda a

acercarse a los alumnos... para que te vean como lo que eres, un ser humano, como ellos, que nos pasan cosas (P.112), que también tenemos malos días. No lo hago con todos, eso sí. Pero siento que hay niños que te miran, como que te buscan, con esos niños, yo entro más.

Andrea: o bien en las oraciones de las mañanas, cuando uno pide, también. Por ejemplo: “¿quién va a pedir por algo?” y tú misma dices, que vas a pedir por alguien. Yo el año pasado, pedí mucho por la salud de mi padre y hasta el día de hoy, hay alumnos que me preguntan cómo está mi papá. Y ellos mismos te dan esa cosa como de darte ánimo. Y ahí tú vas creando un pequeño puente (P.113).

Montserrat: en el caso del vínculo, a mí me resultó siendo consecuente (P.114), es decir, esto es lo que voy a hacer, esto es lo que hago.

¿Conocen ustedes la figura pedagógica del profesor pastor?

A coro: sí... Aquí en el colegio, se nos dice que de acuerdo a la espiritualidad de la Congregación, tenemos que ser profesores pastores para los alumnos (P.115).

¿Pueden asociarla con algo en particular?

Andrea: con las ovejas.

Montserrat: con eh... Con un seguir instrucciones, con guiar (P.116). Que un grupo tenga claro hacia dónde va y qué es lo que debe hacer.

Felipe: en más de algún consejo nos han mencionado el tema del profesor pastor. Entiendo que el concepto se refiere a este docente que entrega apoyo (P.117)... que básicamente es esto: que se encarga de acompañar al estudiante. Que toma ese rol del acompañamiento escolar, refiriéndose al pastor en un sentido más transversal, en el sentido espiritual (P.118), en definitiva, que guía (P.119). Un profesor que no sólo atiende a los contenidos, sino que acompaña, en el día a día, al estudiante completo (P.120).

Ricardo: es un concepto que viene trabajando el colegio desde el año pasado y fuertemente, este año. Se refiere a un profesor que acompaña al estudiante, y tiene mucha relación con lo que estamos conversando ahora: que sea un guía (P.121). Ahora, ese guía tal vez no sea la más completa, porque - como lo conversamos al principio - van a haber chicos que van a ser los invisibles, que uno nunca tal vez pueda conversar o pueda saber qué les pasa (P.122). Entonces es un acompañamiento entre comillas.

Dominga: en la realidad, y este es mi primer año acá, quizás ese concepto no se mencionó (P.123), pero en colegios vulnerables donde yo he estado, sí lo veía porque yo era la inspectora,

sí veía a los profesores que se hacían cargo de su curso, pero, o sea realmente se hacían cargo de su curso. De hecho tenían un tiempo para entrevistar apoderados y aparte una entrevista con el estudiante (P.124). Era obligación entrevistarse con el estudiante (P.125). Entonces conocían más o menos de qué manera se comportaba tal niño o de qué manera aprende (P.126). Entonces yo quede con eso, que así se hacía el trabajo. Entonces llegué acá y no me pareció muy extraño de qué se tenía que hacer el trabajo, la labor docente. Pero como dijo Felipe, es un guía (P.127).

Andrea: yo lo asocié justamente a Jesús (P.128) porque “el pastor conoce a sus ovejas”, las cuida (P.129), las mantiene unidas, sabe que todas sus ovejas están donde deben estar.

¿Consideran que existe una línea estratégica institucional en el desarrollo del acompañamiento escolar, del cual hemos estado hablando?

Felipe: siento que en la teoría sí, sí se ha mencionado en más de algún consejo y se ha tocado el tema del profesor pastor, se ha definido lo que es y se ha trabajado. Pero siento que fuera de esos consejos, como, mencionando las dificultades que ya se han mencionado atrás, siento que no (P.130). En la parte teórica, sí, como que se espera que surjan profesores pastores, pero de allí a darles apoyo, la formación para que se generen profesores pastores y no que surjan de manera espontánea, eh, eso falta (P.131).

Montserrat: creo que nosotros, efectivamente, estamos haciendo la labor. Pero acá hemos hablado del pastor, hemos hablado de las ovejas, pero no hemos nombrado los lobos. Y también hay lobos. Dentro de la historia también hay lobos, por lo tanto, yo creo que ahí nosotros como pastores, tenemos que estar al tanto y atentos para desarrollar nuestra tarea.

¿A qué te refieres con lobos, Montserrat?

Montserrat: me refiero a las drogadicciones, las tentaciones, a las cuales están expuestos nuestros alumnos (P.132). Eso es parte de lo que puede pasar: ser atacado. Pueden ser atacadas las ovejas, como también puede ser atacado el pastor. Entonces, yo creo que es importante estar atentos frente a todo lo que corresponde y seguir haciendo el trabajo de nosotros, pero también sin dejar de lado estar ahí, también atentos a los otros aspectos, porque estamos viendo una pura parte de la película y yo creo que si la vemos completa, hay que todos esos otros aspectos, pero que están representados en estos símbolos que son los lobos.

Dominga: es una buena figura. Ahora, concretamente, los profesores también tenemos nuestros propios lobos. Por ejemplo, está el cansancio, la falta de tiempo, que hay que hacer cosas y no

hay tiempo para nada (P.133), también, el exceso de trabajo administrativo (P.134). Esos serían como los lobos.

¿Qué tipo de formación (inicial y permanente) han recibido para desarrollar el acompañamiento escolar?

Montserrat: yo tuve psicopedagogía y fue muy buena, porque hubo un problema y tuvieron que juntarnos con otras carreras (P.135) y habían psicólogos, psicopedagogos, por lo tanto, vimos no solamente un perfil, sino varios perfiles, con personas que trabajaban en distintas áreas y abarcamos de distintas formas, diversos problemas. Ahora, no fue todo, porque una cosa es la historia y otra cosa es con guitarra. Entonces, cuando llegamos a los colegios, tuvimos que aterrizar toda esa información y de alguna manera, aplicarla de la mejor forma, porque así como a uno no le enseñan a ser papá o mamá, uno aprende desarrollando ahí la experiencia (P.136), yo creo que en el caso de la pedagogía, es similar. Nosotros los profes manejamos mucha información, pero después hay que ser asertivo y la idea es ser lo más asertivo posible para cometer no errores.

Felipe, tú estás pidiendo la palabra...

Felipe: Yo no estoy de acuerdo. Al menos en mi caso, ramos que no fueran netamente pedagógicos, dígame de contenido (P.137), tanto para lo que es matemáticas y todo lo que eso involucra o de didáctica.

Dominga: yo los ramos que tuve en la universidad, y me acuerdo que cada vez que me hacían hacer una clase y el profesor como que empezaba a conversar con los demás, ver si yo tenía manejo, cosas así, pero era por debajo (P.138). Nunca nos dijo: “ya, que vamos a hacer si hay un grupo de niños que están tonteando en la sala.” Entonces, era una cuestión de él y yo se lo agradezco (P.139).

¿A nivel de la formación permanente aquí en el colegio?

Montserrat: cuando llegué acá, la verdad es que cuando yo empecé a hacer clases, además de lo que había aprendido en la universidad, fue como fortuito (P.140) y llegué a hacer clases donde había mucha gente mayor y yo era la única nueva y jovencita. Las demás eran todas arriba de sesenta o cincuenta y tantos. Y eran muy bondadosas, porque uno se sentaba y me empezaban a enseñar a usar por ejemplo, en ese tiempo, el libro o compartían, dentro de los momentos que teníamos las experiencias que ellas habían vivido (P.141). Entonces, a la larga, yo siento que eso me ayudó mucho, porque uno escuchando puede ir aprendiendo y recopilando y aplicando la información.

Además, en el caso de la universidad, me acuerdo también, la persona que teníamos en ese momento en la carrera, era una “señora muy seca”¹³⁸. Entonces, eso que ella, de alguna manera, nos contaba, nos hablaba porque a ella se le notaba que le encantaba hacer clases (P.142). Entonces, además de la información, que también era bastante exhaustiva, yo creo que eso me alivió bastante el tema.

Ricardo: a nivel de colegio, yo reconozco que hemos tenido un montón de capacitaciones. Ahora, recordarlas específicamente, si hablaban de ser un guía (P.143)... no me acuerdo. Creo que los talleres y los perfeccionamientos iban en el sentido del manejo de grupo (P.144). Hemos tenido tres o cuatro, por lo menos, que hablan de cómo hacer clases, inicio, desarrollo, manejo de grupos, pero así como capacitación externa, no hemos tenido respecto del acompañamiento (P.145). Sí desde la Pastoral del colegio (P.146) hemos tenido jornadas completas, respecto del profesor pastor. Sin embargo, no es una capacitación, sino que es, más que nada, dar la información, pero no se nos entregan las estrategias sobre cómo ser ese profesor pastor, ese profesor guía.

Andrea: eso lo abordamos, de repente, conversando entre nosotros mismos (P.147).

¿Qué formación específica, creen ustedes, que un profesor necesita para ir mejorando y perfeccionando este acompañamiento escolar, del cual hemos hablado?

Andrea: yo creo que se necesita práctica no más, enfrentar a un grupo de verdad. Porque uno, en la teoría, puede tener muy bien estructurado un plan, una estrategia, pero en el momento de aplicarlo, uno se tiene que enfrentar con un escenario distinto, algo real, donde hay 45 personas, que se están moviendo o despertaron de una manera distinta justo ese día y hay que ser estratégico y hay que cambiar el plan de acuerdo a lo que tú ves en ese momento. Claro, yo puedo tener un plan de trabajo con respecto a contenidos, qué es lo que voy a hacer, cómo lo voy a hacer, pero si surge un evento que no está previsto en mi planificación, porque es un tema emocional, yo la voy a tener que cambiar y tratar de manejarme para moldearme (P.148) y subsanar y sobrepasar ese problema y volver a encantar, digamos, para volver a traerlos al grupo y volver a trabajar con el grupo.

Felipe: yo creo que es muy importante, el tema y el desarrollo de la inteligencia emocional con los mismos chicos (P.149), que se habló aquí hace un rato atrás. Al menos yo, en mi historia como estudiante, no recuerdo que es un tema que haya visto y tampoco en la formación docente

¹³⁸ Expresión chilena que alude a una persona que es muy capaz y con muchos conocimientos y dominio acerca de la materia que enseña.

(P.150). Sino que cuando hablamos de los tipos de inteligencia, con suerte se habrán mencionado la clasificación con los distintos tipos de inteligencia y la inteligencia emocional, por lo menos para mí, en la formación docente, nunca ha tenido mucha relevancia y que ahora es vital (P.151).

Mira, el mismo hecho que si uno lograra manejar teóricamente y ojalá en la práctica la inteligencia emocional, uno como docente sería mucho más completo y no sólo como docente, sino que como persona (P.152). Entonces, al ser una persona más capaz de manejar sus propias emociones (P.153), y manejar la teoría para que otro más adelante lo pueda hacer, eso ya nos daría bastante pie, para que sin hablar tanto del acompañamiento escolar como tal, pero sí se les está dando una herramienta teórica a los docentes y eventualmente a los estudiantes, para que sea menos necesario o menos urgente, hacer un acompañamiento escolar. O sea, que se haga igual, pero, que se vea como un complemento, porque al estudiante ya se le está enseñando todo el tema del manejo de sus emociones (P.154). Ya va a saber, al menos, reconocerlas, ya va a saber el cómo tratar con ellas.

Ricardo: estoy pensando en algo más práctico. Porque cuando se habla de acompañamiento, se habla de algo muy individual, tiene que ser uno a uno, el profe con el alumno. Yo creo que necesitamos darle estrategias al profesor de cómo hablar con ellos, de cómo entrevistarlos (P.155), sin ser invasivos (P.156), cómo preguntarle las cosas, que la entrevista sea fluida. Yo creo que tiene que ver con eso: aprender estrategias de cómo hacer una buena entrevista a un el estudiante (P.157).

¿Qué características creen ustedes que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento del cual hemos conversado esta tarde?

Andrea: ser súper empático (P.158).

¿Por qué?

Andrea: porque uno tiene que entender que está trabajando con adolescentes que están en crecimiento, que no entienden las cosas en el mundo igual que uno, por lo tanto uno no se tiene que molestar con él. Uno no tiene que uno mostrar lo que a mí me pasa, sino que “yo te quiero ayudar a ti”, por lo tanto, yo me voy a entregar a ti como una herramienta para ayudarte (P.159). Y para hacer eso, yo necesito entender lo que le está pasando al estudiante, conocerlo (P.160). Si yo no lo conozco, no sirve.

Montserrat: yo coincido que tiene que ser empático, pero además de serlo, porque uno tiene que aprender a vivir y sentir cómo están ellos (P.161), porque de repente uno se acostumbra a

estar en su lugar. Por eso, creo que es importante acordarse y sentir un poco como ellos, porque a la larga, si nosotros somos empáticos con ellos y ellos con nosotros, el sistema funciona mejor. Yo a la empatía le agregaría la coherencia (P.162). Es decir, esto te exijo y eso mismo que te exijo a ti, me lo exijo a mí mismo.

Felipe: también quiero recalcar mucho la empatía (P.163). A eso quiero agregar, a propósito de lo que dije de la inteligencia emocional, para que uno sea un buen acompañante, un buen docente, en cualquier contexto, tiene que ser una persona que esté emocionalmente sana (P.164). Creo que esto es muy relevante, porque eventualmente, uno puede ser muy empático, puede conectar mucho con el estudiante, pero si tiene también trancas o problemas o dígame cualquier problema en el ámbito emocional como docente, puede ser hasta contraproducente, porque uno podría, como docente, hasta proyectar sus propios problemas en el estudiante y podría generar un problema mayor. Entonces, además de ser muy empático, porque si no hay empatía no hay ningún tipo de conexión que se pueda armar, tiene que ser una persona emocionalmente sana.

Ricardo: yo creo que tiene que ser una persona de carácter, que tenga carisma (P.165), ya que si uno conversa con una persona y no le genera nada, no le va a decir nada. En cambio si una persona es carismática, una persona de buen carácter, va a ser más fácil la conversación y le van a dar ganas de al chiquillo de conversar con él.

Dominga: yo estaba pensando: paciencia...ser paciente (P.166). Porque algunas veces uno le dice al alumno: "es fácil", pero para él no es tan fácil la cosa y aprenderlo inmediatamente. Paciencia... también la capacidad de escuchar (P.167), pero escuchar en serio, la escucha activa, y lo otro, hay que ser fuerte. Hay que tener carácter, emocionalmente hay que estar muy bien, y yo siento que a los chicos que uno les transmite esto, como que ellos se dan cuenta (P.168).

Profesores Colegio York.

¿Creen que el acompañamiento escolar es importante durante la etapa estudiantil?

Gerardo: sí, yo creo que sí. Yo creo que en sus labores, los docentes somos multifacéticos. Francamente, no creo que remitirse a la enseñanza en este caso de la asignatura que yo enseño, es una parte mínima de lo que uno puede hacer (P.1). Francamente, la labor de guía (P.2), de todos los papeles que una persona puede jugar, yo creo que los profesores, no todos evidentemente - y en mayor o menor medida - los profesores lo cumplen. Acompañar a los estudiantes es un trabajo muy bonito, puede ser muy cansador, agotador (P.3), pero es muy reconfortante (P.4). Desde la perspectiva humana es muy reconfortante. Yo soy muy feliz, siendo profesor (P.5).

Hay que reconocer eso sí, que es bien desgastante (P.6), porque hay situaciones que en su momento es difícil de cuantificarla, porque en el fondo la entrega que un profesor pueda hacer por un grupo de alumnos, por un alumno en particular, yo creo que no es una cosa que uno pueda pensar durante el momento. Ese costo puede notarse con el transcurso de los años, tras 20 o 30 años, sí puede haber un agotamiento (P.7). Pero en el momento dado, uno se pregunta poco eso. En el momento dado, una trata de ayudar a superar el problema (P.8). Puede que se equivoque, indudablemente, porque los seres humanos nos equivocamos, pero objetivamente si se trata de hacer algo, es difícil que uno diga, no lo hago porque el costo es alto, porque yo digo que la recompensa es más grande (P.9).

Angélica: súper importante. No podemos contentarnos con el hecho que el alumno deba responder a las materias (P.10), sino que la parte valórica y humana que entrega el profesor es muy necesaria (P.11). Es muy importante ahondar y profundizar y reconocer que cada chiquillo es diferente a otro (P.12), entonces hay que apoyarlo constantemente, especialmente cuando está en momentos difíciles (P.13).

Karina: En la misma línea que Angélica. Absolutamente que sí, porque yo creo que el tema de la formación de los chiquillos, no sólo puede ser desde el punto de vista academicista (P.14), sino que los chiquillos necesitan una formación que le dé más importancia a la formación valórica del individuo (P.15) y ahí son muchos ámbitos. No puede ser sólo el tema académico (P.16). El tema es cómo lo abordamos. Eso es lo que... yo creo que nosotros como colegio estamos claro que para ellos es relevante la presencia del profesor en la sala de clases (P.17). El tema es dónde vamos a hacer los énfasis (P.18), porque muchas veces, tenemos tantas cosas administrativas que terminan afectando el acompañamiento de los chiquillos (P.19). Ahí yo creo que es importante hacer la discusión.

¿Creen ustedes que en el colegio se desarrolla este tipo de acompañamiento escolar?

Gerardo: el acompañamiento en la realidad de este colegio, la verdad yo estoy bastantes años acá. Es una realidad diferente porque aquí hay, el alumnado de acá yo lo conozco bastante y la relación entre profesor-alumno es bastante estrecha acá (P.20). Hay una relación que yo no sé, yo he trabajado en otros colegios, no muchos más, quizás dos o tres más, con menos tiempo de permanencia, pero sí he trabajado en otras partes, y acá hay una relación profesor-alumno que no existe y que yo no he visto en ninguna parte (P.21). Primero acá existe, no tanto una verticalidad tan grande en la relación (P.22). Entonces, yo creo que aquí como institución está bien, hay un acompañamiento. Yo lo definiría como un proceso por el cual el profesor, de una u otra manera, aunque es difícil interiorizarse de todos los problemas del alumnado, porque objetivamente eso es imposible desde el punto de vista numérico, pero sí objetivamente hay casos que a mí me han tocado en mi vida laboral, de gente que yo sé que de una u otra forma uno lo ha pasado mal y uno les ha ayudado (P.23), compartiendo ciertas situaciones que puedan estar pasando en el momento.

También, hay que tener claro que este acompañamiento tiene sus bemoles, por decirlo de alguna manera. O sea, está bien escuchar pero eso no puede significar que a la gente joven, porque a mí me enseñaron así: que los problemas hay que enfrentarlos (P.24). Eso también es parte de la labor del educador (P.25). No entrar en un caso también de mucha (...) de escuchar demasiado y plantearle al alumno que los problemas también hay que sostenerlos y también vivir con ellos (P.26). Muchas veces los problemas son eternos para los alumnos. A eso me refiero. Ello no obsta que estemos ante un profesor acompañador y todo el tema.

A la gente hay que enseñarle a enfrentar el problema y a superarlo o por último a vivir con él (P.27). Hay gente, por ejemplo, que tiene problemas físicos. Por ejemplo, los alumnos que tienen serios problemas con su vista, tienen que aprender a convivir con ese problema, porque es un problema que los va a acompañar por toda su vida. Entonces ellos tienen que afrontarlo así (P.28). Justamente esta mañana en la clase, estuvimos conversando por otro motivo y tocamos el tema este: los problemas hay que afrontarlos, porque la gente no puede estar viviendo en permanente estado, donde otras personas les solucionen los problemas de uno. Uno tiene que enfrentar los problemas porque a veces de una u otra manera, uno vive realmente muy solo (P.29). Eso es lo que yo veo.

Angélica: yo siento que hoy día el sistema educativo es tan competitivo (P.30) y hay que dar cuenta siempre de evaluaciones, porque siempre los chiquillos se están sometiendo a pruebas (P.31). En el caso nuestro por ejemplo, está el SIMCE. En este marco, existe muy poco espacio

para preocuparse de la parte más humana de los chiquillos (P.32). A mí me toca vivirlo. Yo soy receptora de muchas cosas que a ellos les van pasando. Siento que con el acompañamiento, uno no descuida la parte valórica, humana, porque ella va en paralelo a los conocimientos (P.33). No se saca nada de pronto, con pasar de curso si el niño o la niña van necesitando de pronto otro tipo de ayudas. En ese sentido, si se está pensando en crear una nueva figura que resalte el acompañamiento del profesor jefe, sería bastante bienvenida (P.34) porque el profesor jefe también está sometido a tanto trabajo por lo que significa llevar adelante un curso, sumándole la cosa administrativa propiamente tal que es harta (P.35). Van quedando pocos espacios para que haga esa labor como profesor jefe que vaya en esa dirección.

Karina: sí, yo creo que tenemos hartas instancias como colegio para acompañar a los alumnos (P.36). Estamos siempre esforzándonos para mejorar, porque eso es muy importante pa los propios chiquillos. A veces, se hace más complejo con algunos, porque la energía está siempre volcada en los “casos” y se nos van las energías a atender esas situaciones complicadas (P.37).

Profesores, ¿conocen la figura pedagógica del profesor pastor?

Gerardo: sí, yo lo había escuchado en reuniones donde estuve con colegas de colegios católicos (P.38).

Angélica: yo coincido con Gerardo (P.39).

Karina: yo no conozco el concepto así como de “profesor pastor”, pero en el otro colegio donde trabajé, que era católico (P.40), hablaban que los profesores teníamos que ser como pastores para los alumnos.

¿La asocian con algo en particular?

Gerardo: sí, y en la línea de lo que decía Karina, yo lo asocio con los colegios católicos (P.41), o sea, fundamentalmente con colegios con una orientación religiosa (P.42), digamos. Al menos esa es la connotación que se la da ahí. No sé si eso será así. Se da en ese contexto religioso (P.43), como un guía espiritual (P.44), digamos. En ciertas cosas que les dan, ciertas pautas, ciertas cosas generales.

Angélica: para mí, es la figura de un profesor que camina con sus alumnos (P.45), como lo hace el pastor con su rebaño. Yo pienso eso.

Karina: con el tema de la fe (P.46), con el tema religioso (P.47). Sí, la asocio con eso. Para mí es el pastor de ovejas, pero en el sentido del acompañamiento y de un acompañamiento efectivo,

no del mero ir caminando al lado o adelante de... sino el saber del otro, interesarme por el otro (P.48).

¿Tienen ustedes como profesores, en su carga laboral, un horario destinado para conversar de un modo más personal con los estudiantes?

Gerardo: no, no lo tenemos. Es más bien una cuestión de iniciativa personal (P.49).

Karina: no, no hay horario para eso. Sólo los profesores jefes lo tienen (P.50). Quienes somos profesores de asignatura, no, no tenemos horario (P.51).

¿Qué es lo más difícil de desarrollar en el contexto del acompañamiento escolar?

Gerardo: yo creo que interiorizarse del problema, vivirlo. Eso es lo más complicado, digamos. De hecho las experiencias son intransferibles en la vida. A mí me costaría eso. Yo sé que uno puede acompañar a las personas, pero uno no vive el problema (P.52). Entonces, creo que eso es lo que más me costaría. Creo.

Angélica: hay que estar atento, porque hay problemáticas de los chiquillos que son propias de su edad. Entonces de pronto, incentivar eso que el mundo no se acaba porque el alumno tuvo un problema con el amigo, con la polola, el pololo, qué se yo, un familiar. Porque la vida continúa y si ellos están en un proceso de formación constante, entonces de pronto uno desde la mirada más adulta, tiene que enfocarse en esos problemas desde una orientación distinta (P.53).

Karina: para mí una cuestión difícil es generar la confianza con aquel a quien yo acompaño, sobre todo en los adolescentes (P.54). Yo creo que en los chiquititos, es más fácil. Otra cosa es seguirle el ritmo al que acompaño. Eso es complejo, porque es una relación recíproca que en definitiva si yo acompaño a un alumno que va bajando la guardia, eso a uno, aunque no quiera es algo que desmotiva (P.55). Y ahí vienen las dudas y pienso: “¿será que yo soy la persona indicada para que este alumno salga adelante?” Eso yo me lo cuestiono mucho, en los procesos cuando por ejemplo, cuando acompañamos a los alumnos con necesidades educativas especiales, uno dice: “¿seremos nosotros la respuesta para este niño?”, “¿es esto lo que le va a ayudar?” (P.56).

Angélica: yo quiero decir algo, eh, en relación al acompañamiento. ¿Puedo hacerlo?

Claro...

Angélica: lo que pasa es que el acompañamiento lo hacemos enfocado sobre todo en aquellos alumnos que sobresalen: el más desordenado, el que es más visible, el que tiene el problema, en cuanto a sus dificultades (P.57). Pero ese alumno que no demuestra ninguna situación, ese pasa a pérdida (P.58). Yo en lo personal, me pregunto: “a este alumno que le va bien aquí en el

colegio, ¿le irá a ir bien en otro contexto?” A ese alumno que le va bien: ¿le va bien por su propia condición y no requiere de nadie? Entonces yo, por eso, no lo acompaño aquí (P.59). Porque invisibilizamos a esos niños... es como que a los que les va bien, siempre les va a ir bien... porque tiene talentos, una familia que detrás los está apoyando, pero mi labor es para todos, po. O es el propósito que uno quisiese. Ehhh, pero yo creo que en el colegio nosotros acompañamos sólo a aquel que se sale de la norma: el que molesta, el desordenado... en fin los casos más graves (P.60). A ese le buscamos la forma o la tratamos de buscar, lo derivamos, pero al que no pasa nada con él, ese niño no tiene acompañamiento (P.61), salvo que en algún momento levante su mano y diga: “pucha hoy día pasó tal cosa o tenga alguna situación en particular... recién ahí uno dice este existía, porque se nos olvida que se niño también tiene algo que decir.

¿Creen ustedes que este acompañamiento escolar, resulta relevante en el contexto de las actuales prácticas docentes?

Gerardo: yo creo que no sólo a nivel de las prácticas docentes cobra mayor realce, sino especialmente porque no se puede separar de la enseñanza (P.62). Ehhh. Sobre todo porque los alumnos pasan gran parte de su tiempo aquí (P.63). Ehh, y en ese sentido cobra realce... en lo que yo voy viendo día a día, en lo que se ve en la calle, en las noticias. O sea, uno ve las noticias sobre los balazos en las poblaciones, pero los que viven esos balazos directamente están aquí, estudian aquí (P.64)... ellos ven y viven todo eso. Entonces, claro que cobra realce. El punto es cómo lo gestionamos, qué herramientas necesitamos, cómo lo hacemos (P.65).

Angélica: yo estoy de acuerdo.

Como profesores, ¿qué experiencias de acompañamiento escolar ustedes recuerdan como las más gratificantes durante su vida docente?

Gerardo: yo destaco a dos personas que, en realidad, estoy hablando hace muchos años atrás. Ellos se llaman, aunque hace ya muchos años que no los veo. Todavía me acuerdo: Héctor y Carlos Velásquez. Estoy hablando hace casi 30 años atrás. Los conocí más o menos en segundo medio a ellos. A mí me impresionó, porque ellos eran personas cuya situación económica era malísima (P.66). Eran gente que venía del sur. Ellos arrendaban una pieza acá cerca, en Lo Hermida. Estoy hablando a fines de los '80.

Resulta que ellos superaron todos los límites, todas las limitantes de lo que puede significar la pobreza, la pobreza material, de todo tipo de pobreza (P.67). De hecho, ellos vivían solos en una pieza. La madre era asesora del hogar. Me imagino que a esta altura ella estará jubilada. A ellos los veía solamente los sábados y domingos.

Yo con ellos establecí una amistad. Yo iba a su casa. Establecí con ellos un grado de amistad bastante grande (P.68) y yo sé que en el fondo, nunca hice, de hecho yo como profesor de inglés, les enseñé inglés en un momento dado mientras estaban en la universidad, porque ellos venían del campo de Osorno y no sabían nada de inglés, y yo los preparé bastante en inglés para efectos de la universidad (P.69). Y sé que eso lo logramos y francamente y aunque no me gusta hablar en primera persona, nunca me interesó ni el tiempo, ni el dinero, nada. A mí esa parte no me interesaba. Lo digo honestamente. Ahora que tiene su costo, lo tiene, indudablemente que lo tiene, pero la recompensa es más grande que el costo (P.70).

¿Qué destaco de ellos? Que en realidad el esfuerzo, que las personas cuando quieren algo lo logran. Hoy ellos dos son ingenieros: uno es ingeniero químico y el otro es ingeniero comercial (P.71). Ellos ahora, deben tener cerca de 50 años y yo los conocí de 16 o 17 años. Nos llevamos desde segundo medio hasta 5º año de universidad. Desafortunadamente, perdí el contacto con ellos. Acompañando a esos alumnos, aprendí que todas las cosas se pueden lograr (P.72). Yo creo que son los alumnos que yo conocí en lo personal en este colegio, que han superado todas las vallas (P.73). Si yo lo pudiera describir en qué parte, en qué condiciones vivían ellos, ustedes no lo creerían jamás que ellos ahora son ingenieros... Y pensar que uno también contribuyó a formar esos profesionales (P.74).

¿Profesora Angélica, puedes narrar alguna experiencia personal de acompañamiento?

Angélica: sí. Me quedé pensado... Yo recuerdo los primeros años que llegué a este colegio, me impactó mucho una situación que se vivió con dos hermanos chiquititos de (enseñanza) Básica.

El director del colegio, los empezó a observar un par de semanas y se dio cuenta que todas las mañanas ellos llegaban solos. Los dos eran muy chicos, no sé cuarto o quinto básico, hasta que se acercó a ellos a conversar y se enteró que estos chiquititos, un día se despertaron y no estaba ni la mamá ni el papá con ellos. Los papás les habían dejado una carta que ya no podían más con la situación económica y los abandonaron (P.75). Y el hermano mayor, siendo un año mayor no más, o sea, eran chiquititos, se hizo cargo de su hermanito. Y llegaban al colegio todos los días de la mano. Él esperaba después que su hermano terminara las clases y se devolvían juntos. Ahí el colegio asumió la responsabilidad de sacarlos adelante solos, porque esos niños estaban solos (P.76). Nos preocupamos que comieran acá en el colegio, que llevaran mercadería a su casa (P.77). Llevamos el tema a las autoridades pertinentes para que ellos llegaran a un hogar de menores. Pero ese trabajo lo hicimos como colegio (P.78). Nunca nadie de sus compañeros de curso, se enteró de lo que el colegio hizo por ellos. A mí hasta el día de hoy, me impacta eso, porque esos chiquititos salieron adelante con 4º medio y después siguieron estudiando.

Karina: yo quiero decir que más que poner el acento en una experiencia personal de una vez, que tengo hartas, porque llevo muchos años haciendo clases, para mí algo muy importante es la relación cercana y muy profunda que yo tuve con los chiquillos (P.79), y que tengo hasta hoy con algunos de ellos (P.80), con los que son alumnos y exalumnos, porque una llega a ser como papá, mamá, psicólogo, psiquiatra, enfermero, cura, no sé... porque uno hace todas esas cosas (P.81). Entonces tú proyectas mucho de tu experiencia familiar, también, de cómo tú te vinculas con tus hijos, con tus sobrinos, con, con (sic), con otros. Tú también eso lo llevai, pucha no soy psicóloga, pero esto me ha resultado con los que conozco, con los míos... a lo mejor, por aquí va al cosa. O sea, uno lleva mucho de, de uno hacia el acompañamiento con los chiquillos (P.82).

A lo largo de su vida laboral, ¿han tenido experiencias frustrantes de acompañamiento a los escolares?

Gerardo: yo no recuerdo. Probablemente, debe haber existido durante mi vida laboral muchos casos, pero en este instante yo no recuerdo ninguno. No me acuerdo como me acuerdo de los gratificantes, la verdad. Yo conté uno, pero tengo varios más digamos. Pero, frustrante, frustrante, no me recuerdo (P.83). Puede haber sido en algunos casos, no recuerdo nombres en realidad.

A ver, déjame pensar... ah... hace 7 u 8 años atrás, algún estudiante metido en la droga, del consumo de drogas, entonces yo conversaba con él y le decía que eso era algo que le iba a hacer daño, en fin. Y uno terminaba el año, había hablado el año completo y terminaba el proceso, y uno sabe después que están en lo mismo. Entonces nunca fructificó, en realidad (P.84). Así, la conversación fue como una pérdida de tiempo, mirado en contexto. Ahí uno puede decir de una u otra manera, que hay una frustración (P.85).

Angélica: me ha frustrado mucho, el hecho que a veces se acercan chicos que uno trata de mantenerlos en el sistema escolar, pero siento una frustración muy grande cuando me entero que igual desertaron del sistema (P.86). Entonces, siento que no les ayudé lo suficiente, que tendría que haber hecho más (P.87). De pronto es difícil porque uno no sabe las situaciones que ellos están viviendo en sus casas y que en el fondo se van porque están obligados a salir a trabajar para ayudar a sus familias (P.88), pero uno igual siente una cuota de frustración y a ratos me siento culpable por no haber logrado que ellos sacaran su cuarto medio y terminaran su enseñanza (P.89). Me acuerdo de uno de mis regalones (P.90), él no terminó cuarto medio. Se fue en agosto...

¿Qué tipo de formación (inicial y permanente) han recibido para desarrollar el acompañamiento escolar?

Gerardo: en la universidad, en mi formación inicial, yo no recibí nada (P.91). Claro, yo aunque soy más viejo, si usted me lo pregunta derechamente, yo no recibí nada (P.92). Mi respuesta es no. Aparte, uno bien va aprendiendo en la parte técnica, lo que significa por decir la psicopedagogía del aprendizaje. Pero lo que uno aprende estudiando pedagogía en la universidad, lo que uno aprende en los ramos afines a la enseñanza, por ejemplo, entender a los adolescentes desde el punto de vista psicológico, entender cómo se comportan los adolescentes y entender que lo hacen porque están viviendo en una determinada edad. Entonces hay todo un tema de psicopedagogía, pero objetivamente para realizar el acompañamiento, no (P.93).

Angélica: yo sí. Yo soy más joven que tú, Gerardo (risas). Tuve un ramo en la universidad, que se llamaba “construcción del sujeto” y ahí generalmente se tocaban estos temas, donde nos enseñaban de alguna manera a implementar dinámicas dentro del aula para acercarnos más a los chiquillos y conocerlos desde otra área (P.94).

Gerardo: con respecto a la formación y la capacitación aquí al interior del colegio, yo creo que el acompañamiento lo hacemos más por la intuición humana (P.95) que por otra cosa. Si bien tenemos un acompañamiento directo, por ejemplo, a través de convivencia escolar o con la asistente social. Por ejemplo si algún estudiante se pierde desde el punto de vista que deje de venir unos días, hay una visitadora social que va efectivamente al hogar y se preocupa de saber por qué el niño dejó de venir. Entonces, tenemos una institucionalidad, tenemos a una persona equis, con nombre equis, con un cargo equis, cuyas funciones son así. Eso sí existe (P.96). Pero en la otra dimensión, más humana por decirlo así, yo creo que se hace más bien voluntariamente (P.97), más que institucionalizada, podríamos decirlo así.

¿Consideran que existe una línea estratégica institucional en el desarrollo del acompañamiento escolar?

Gerardo: no, de ninguna manera. Era como decía antes: aquí nos movemos y hacemos el acompañamiento guiados por la intuición humana (P.98).

Angélica: no. No hay una línea estratégica (P.99). Claramente, estamos al debe con nuestros estudiantes, en este punto.

¿Algún otro comentario?

Karina: yo... eh, pienso que no. Sí, yo diría que no. Porque yo creo que hay diferentes capacitaciones que se nos han hecho, pero que finalmente, son eventos. No es que haya un seguimiento. No hay una línea estratégica (P.100).

¿Qué formación específica creen ustedes que un profesor necesita para ir mejorando y perfeccionando este acompañamiento escolar del cual hemos estado conversando?

Angélica: yo creo que un aporte podría ser que a nosotros los profesores nos prepararan más para este acompañamiento, con cursos de capacitación donde recibiéramos testimonios de logros que se hayan conseguido en otros establecimientos en ese plano (P.101). Estoy pensando que aquí en el colegio, nosotros todos los miércoles tenemos reuniones del equipo de gestión donde algunas veces nos han hecho capacitaciones, pero no en esa línea directamente, sino que en el plano del currículo o mejorar los aprendizajes (P.102).

Quizás eso podría ser una herramienta positiva como para instaurar en los colegios, porque hay profesores que no tienen las herramientas pedagógicas para acompañar a los alumnos (P.103), tal como se ha dicho aquí. Pero quizás a ese colega, no se siente capacitado para relacionarse con los estudiantes en ese plano que... porque quizás él piensa que ese plano escapa a sus capacidades, cuando él cree que está para entregar una asignatura específica (P.104) y hay muchos colegas que incluso, y yo lo he escuchado decir, que ellos dicen que a ellos les pagan para que el estudiante aprenda (P.105). Entonces, de pronto restar horas de clases, para preocuparse de problemas específicos de uno u otro alumno, también el resto del curso puede pensar y qué pasa conmigo, si yo vine también a estudiar y yo no tengo ningún problema como mi compañero que tengo al lado. Entonces ahí hay también una cuestión que hay que conversarla y que hay que profundizar y que va en beneficio de todo el curso. Porque cuando uno le hace sentir al resto de sus compañeros de curso, en el caso de los chicos, que si alguien tiene un problema, también es un problema del curso, del colectivo, entonces cambia la mirada que puedan tener los compañeros sobre ese tema (P.106).

Gerardo: yo creo que aquí hace mucho el alumno (P.107). La relación que se da entre dos personas, es como uno se abre a la posibilidad que el profesor u otra persona adulta lleguen. Al contrario, es un poco más difícil. Primero, porque hay una separación intergeneracional. Segundo, cuando uno se acerca a una persona, también depende de cómo lo vean las otras personas, cuál es el contexto y cómo enfocarse. Por ejemplo, yo me acuerdo de alumnos que me han dicho: "profesor puedo hablar con usted" y hablan... (P.108) y la mayoría de las veces no tiene nada que ver con inglés. Me ha pasado una infinidad de veces, durante mi vida. Ahora,

si yo en ese momento me hubiera negado y les hubiera dicho, “no, no tengo tiempo para conversar, porque yo aquí vengo únicamente para enseñar inglés”, entonces indudablemente habría creado una barrera y se da por terminado el diálogo (P.109). Pero si el alumno me habla y yo me doy el tiempo para escucharle (P.110), indudablemente se va a empezar a producir un (...), algo bidireccional que va a hacer una entrega mutua, uno de cada lado.

Yo creo que el alumno tiene una manera de abrirse (P.111). Fíjese, hay una cuestión práctica: si uno toma a los alumnos, los alumnos tienen 10 profesores a lo más 12. Por lo consiguiente el abanico de ellos para elegir es mucho menor y ahí pueden encontrarse con profesores con los que se sienten mejor, otros peor, pero de entre los 12 habrá uno o una que le pueda parecer confiable como para conversar. En el caso mío como profesor, si yo me dedicara a eso, tendría como 300 alumnos a los que yo les hago clases y es más difícil en eso que yo me fije en una persona, salvo que fuera alguien de mi propio curso, de donde yo soy profesor jefe y ahí es claro, me tengo que dar más tiempo y me debo dar más tiempo para las personas. Con ellos puedo conversar más, primero porque es parte de mi jefatura, es parte de mi trabajo (P.112); pero en otras, tomando la totalidad de los cursos donde yo les hago clases es más difícil darse cuenta de esa temática.

Al revés: es más fácil que a ti te elijan... por ejemplo, cuando yo voy en la calle y los alumnos me paran y me dicen: “profesor, el inglés que yo sé me lo enseñó usted en el (colegio) York.” (P.113). Esos alumnos tienen 40 años en este momento. Ellos se acuerdan de uno. Es más difícil que yo me acuerde del alumno, porque yo pude haber tenido 10.000 alumnos. Él tuvo, profesores de inglés, seguramente 3 o 4 en su vida y se puede acordar de uno de ellos. Pero difícilmente, yo podré acordarme de 5.000 alumnos que les hice clases.

¿Qué características debería reunir un profesor que realiza el acompañamiento escolar, del cual hemos hablado esta tarde?

Gerardo: yo le pediría que demuestre, más que nada, confianza (P.114) hacia los alumnos, sus alumnos.

Angélica: sí, coincido plenamente. Además, yo creo que es muy importante que quiera hartito a los chiquillos (P.115).

Karina: yo creo que eso es súper complejo. Porque mucho pasa por las características de personalidad de uno, más allá de ser docente. Entonces tiene que ver con la empatía (P.116), con ser capaz de escuchar (P.117), con querer conocer al otro (P.118), y con las afinidades

también, que uno genera. Y eso es bien subjetivo (P.119). Entonces, yo lo encuentro bien difícil.
Así como establecer un perfil, yo lo encuentro complejo (P.120).

Profesores liceo Presidente Balmaceda.

¿Creen que el acompañamiento escolar es relevante durante la etapa estudiantil?

Teresa: es la primera vez que soy profesora jefe. Entonces yo estoy entendiendo ese acompañamiento. Siempre lo había mirado desde mi área, desde mi disciplina, desde los conocimientos, de poder dominar, entre comillas, y empleo la palabra dominar el aula, que haya un clima adecuado, donde yo pueda entregar un contenido (P.1). Pero la perspectiva cambia absolutamente para mí, desde el minuto, desde marzo, cuando asumí como profesora jefe (P.2). Creo que ahí, el acompañamiento es mucho más amplio (P.3) y yo no sólo puedo saber cómo se maneja el alumno con esa materia, sino además, tengo que saber un poco más de él (P.4).

Víctor: desde mi punto de vista, el acompañamiento escolar, lo divido en dos partes: un acompañamiento tiene que ver con el tema intelectual y de curiosidad del estudiante, acompañándolo para que él tenga las herramientas para poder aprender desde el punto de vista de sus capacidades e intereses (P.5) y por otra parte, un acompañamiento escolar que tiene que ver con el tema valórico (P.6) y además de apoyo, de contención (P.7), muchas veces, partiendo de la base que ambos tipos de acompañamiento son absolutamente complementarios (P.8). Para esto, yo necesito saber sus penas, sus alegrías, sus objetivos, sus metas, sus temores (P.9). Yo lo veo así.

Claudia: me imagino que debe ser alguien que ayuda a los estudiantes a lidiar con todo tipo de dificultades, no sólo académicas, sino además emocionales (P.10). Y aquí el rol del profesor es importantísimo, porque es quien está con el estudiante en la sala todo el día (P.11). Creo también que con este acompañamiento, se pueden conseguir mayores aprendizajes (P.12).

Silvia: coincido con ustedes: el acompañamiento tiene que ver con la contención (P.13), con el conocer, más allá que al estudiante, al ser humano (P.14) que tiene un rol como estudiante. Si yo soy capaz de poder entender desde dónde viene y cómo viene (P.15), puedo hacer un mejor acompañamiento en lo académico, en lo valórico, en lo espiritual y en otras áreas que de pronto los chiquillos requieren mucho más que lo académico (P.16). Es una suerte de ayudarlo, pero una ayuda que ni siquiera ellos la piden, sino que yo como profesora (P.17), debo ser capaz de darme cuenta que allí está esa necesidad (P.18).

¿Creen ustedes que acá en el liceo se desarrolla este tipo de acompañamiento?

Víctor: pese a todas las dificultades, tratamos de acompañar a nuestros alumnos, de escucharles (P.19), pero no tenemos tiempo (P.20) para hacerlo, como nos gustaría.

Claudia: es verdad. Creo que cuando conversamos y escuchamos a un estudiante (P.21), ahí se está jugando nuestra vocación de profesores (P.22). O sea, profesores que no sólo enseñan materias (P.23), sino además, forman a sus estudiantes para la vida (P.24).

Teresa: estoy de acuerdo. Pese a todos los problemas que van desde la falta de tiempo (P.25) y estructuras aquí en el liceo (P.26), tratamos de hacerlo a nuestro modo (P.27), aunque sabemos que nos falta mucho, creo que lo poco que hacemos, lo hacemos con el corazón (P.28) y al final, es importante para los chiquillos (P.29).

¿Qué es lo más complejo de desarrollar en este acompañamiento escolar?

Teresa: para mí lo más complejo es el “deber ser” de nuestros estudiantes. Veo una necesidad, veo una complicación seria, pero me enfrento ahí a una muralla porque para hacer un vínculo uno necesita un proceso, necesita también aceptar la ayuda del otro (P.30). Tengo que lograr también conectar (P.31). Si no está esa conexión, yo por mucha buena voluntad, mucho acompañamiento, mucho tiempo, estrategias, llamados a los apoderados, y otras cosas donde uno ya no sabe qué hacer (P.32). Porque un joven debería hacerse cargo de sí mismo, o por lo menos yo debería encontrar en él todas las respuestas, de lo que causa su mayor problema, pero no es tan simple. Entonces la aceptación es muy importante (P.33).

Claudia: en lo que uno topa, yo creo que es la falta de tiempo (P.34). Porque uno puede establecer lazos y todo eso, pero siempre deja de lado un poco lo académico y existen presiones para que uno avance en esto (P.35). Después, tienes un horario que es muy estrecho (P.36). Entonces, tampoco podemos quedarnos en los recreos conversando con ellos, porque tenemos cosas que hacer y necesitamos atender a otros cursos (P.37).

Silvia: siento que el apoderado es una tremenda muralla para uno... por miles de motivos (P.38). Todos pueden ser muy entendibles y acogidos, inclusive. Pero ellos también ponen una, por sus malas experiencias previas en los colegios (P.39), creen que si uno conoce un poquito más allá de su vida familiar, invade un espacio que es tan privado que no logran ver que uno no está copuchenteando¹³⁹, sino que uno lo que busca es con más información, diseñar las estrategias que ayuden a acompañar al chiquillo, es cómo yo lo saco a flote (P.40). A veces, los apoderados se ponen en una actitud que es más enemigo de uno que amigo y no logran ver que uno busca otra finalidad (P.41).

¹³⁹ Chilenismo que refiere a la acción de “chismorrear”.

¿Alguien desea aportar algo más?

Claudia: si, yo por mi parte quiero decir que los estudiantes son mucho más abiertos (P.42) y no les da vergüenza contar sus problemas, contar cuestiones muy terribles, en cambio el apoderado es más resistente a eso (P.43).

Víctor: yo creo que el tema tiene que ver con tiempo (P.44) y espacio (P.45). Por ejemplo, desde mi experiencia, yo he tenido muy buenas relaciones con la mayoría de los estudiantes, pero el tiempo (P.46) y el espacio (P.47) muchas veces, porque la presión por tener que adecuarse a un currículo académico (P.48) que, muchas veces, no es la realidad del liceo, choca con la verdadera formación que yo creo como ser humano, como persona va antes del tema intelectual (P.49). Entonces, muchas veces, se presiona demasiado con el tema intelectual, siendo que hay jóvenes que no tienen la base para aprender sumas o sustantivos o cosas así, porque ni siquiera vienen con desayuno desde la casa o no duermen, por equis o equis problema (P.50). La gran mayoría de las veces, “el” problema del chiquillo, es su propia familia y las consecuencias, las vemos nosotros (P.51). Desde este punto de vista, yo pienso que este es el espacio donde nosotros debemos luchar contra eso, porque muchas veces, ellos pasan más tiempo acá que en sus casas (P.52). Entonces, nosotros tenemos que ser el ejemplo de un apoyo para ellos (P.53). Yo creo que esto se puede hacer. Todo está en que se nos dé más tiempo (P.54) y más espacio (P.55) para hacerlo. Y hacerlo bien. Nosotros estamos dispuestos a hacerlo (P.56).

Como profesores, ¿qué experiencias de acompañamiento escolar ustedes recuerdan como las más gratificantes durante su vida docente?

Víctor: yo he trabajado en distintas instituciones que trabajan a la par con los colegios este tema del acompañamiento. Y esos chiquillos pobres y con condiciones de vida bien adversas, con un poco más de acompañamiento emocional e intelectual, sí salieron adelante, o sea, salieron de ese círculo de marginación (P.57).

Silvia: yo recuerdo que hace unos diez años, Luisa (P.58), una estudiante que en primero medio, pintaba todo mal. Era una cosa que uno la miraba y decía: “no, aquí, con suerte vamos a sacarla, va a llegar al final de año.” Hicimos todas las intervenciones que se podían desde el propio liceo, o sea, desde el profesor jefe, desde los profesores que le hacíamos clases, y fuimos haciendo esta contención (P.59) y cuando llegamos a cuarto medio con ella, esta estudiante logró todos los premios (P.60). Después siguió estudiando y fue educadora de párvulos y ahora, está trabajando en un buen colegio en Santiago, como educadora muy bien (P.61) y con una vida que si nosotros miramos para atrás, decimos “no, es que ella iba para ningún lado”, porque pelea

que había, estaba ella, y si no había pelea, ella la formaba, cahuín¹⁴⁰ que había, allí estaba ella. Y de pronto cuando nos dimos cuenta que tenía potencial y que faltaban algunas cosas, empezamos todos los profesores que le hacíamos clases, a sintonizarnos en la misma idea (P.62) y la fuimos potenciando desde allí y terminó siendo un tremendo aporte a la sociedad (P.63), porque ella desde su trabajo hoy día, es parte activa en la formación de otros (P.64). De vez en cuando, los profesores que llevamos más tiempo trabajando, nos acordamos de ella y a los nuevos que no la conocieron, les terminamos contando esta misma historia.

Claudia: yo tuve una alumna paraguaya que estaba acá con su mamá y la pareja de su mamá. Y a la mamá le dio cáncer. Entonces quedó sola con este pololo y yo me hice muy cercana a ella, y de hecho nos movilizamos juntas porque éramos vecinas. Yo me preocupaba de su colación, de sus tareas (P.65)... ella estaba sola y el pololo de la mamá era solo un poco mayor. Ese acompañamiento, no sólo fue académico (P.66), sino también de escucharla (P.67) y estar con ella. Yo me siento muy feliz de haberla acompañado (P.68) y haber estado con ella y haberla apoyado (P.69), cuando fue necesario. De hecho, cuando la mamá se recuperó me lo agradeció mucho. Ahora ellas volvieron a Paraguay y de vez en cuando nos escribimos.

Teresa: a mí se me vienen varios casos a la mente. Hace tres años, yo tenía muy pocas horas, siete horas, me acuerdo. Yo le hacía clases a un curso muy chiquito, porque era un electivo de cuarto medio matemáticas: eran ocho alumnos. Yo quedé maravillada de ese curso, específicamente. Era un curso muy rápido y muy bueno, muy bueno, como digo, eran poquitos. Entonces, era la mezcla perfecta. Pero el problema es que tenían tantas falencias de otros años (P.70), tantos conflictos, que me costaba llevarlos. Entonces se me ocurrió sacarlos a andar en bicicleta.

¿Qué tenía que ver con las matemáticas? Todo, porque yo sabía que si ellos se vinculaban, se afiataban como curso (P.71), como equipo de electivo de curso, todo iba a funcionar, porque tenían que apoyarse unos con otros, porque las deficiencias conceptuales (P.72) y los conflictos que tenían entre ellos, si no eran reparadas (P.73), entonces esta mezcla perfecta, no iba a funcionar. Esto de andar en bicicleta, formó algo tan fuerte y tan bonito entre los chicos, que hizo que este electivo chiquito cambiara totalmente. Y hace poco me escribió un alumno de este electivo y me invitó para su titulación: Ignacio Allendes (P.74). Él fue becado, sacó todos sus ramos bien y ahora se está titulando de una muy buena universidad (P.75). Eso es una historia entre tantas. Traté de buscar la que más me representaba.

¹⁴⁰ Término de origen mapuche que alude a “enredo o situación confusa”.

¿Qué experiencias más frustrantes, en términos de esta forma de acompañamiento, han tenido ustedes como profesores, pueden compartir?

Silvia: uff, ahora, por ejemplo. Tengo un primero medio de jefatura. Son solo 29 estudiantes, pero siento que estoy intentando algo que no sé, busco por todos los medios y creo que nadie recibe lo que estoy tratando de hacer. Todos los días me quiebro la cabeza, pensando cómo, cómo hacerlo, cómo llegar, qué tengo que hacer para que ellos entiendan lo que quiero (P.76). Entonces es como sembrar en el mar, porque de pronto tú hablas con uno y te das vuelta, y tení a 25 más que están haciendo de todo un poco y hay que dejar a ese uno con el que algo se había conseguido, para agarrar a los otros 25 más y al dejar a esto 25, me doy vuelta para continuar a ese uno que había dejado y... ya se perdió (P.77). Entonces, hay que empezar todo de nuevo. Así como van las cosas, yo creo que voy a quedar cansa de aquí a final de año (risas).

Claudia: sí, yo le hago clases a ese curso. De verdad, me siento frustrada, porque se escapan de la sala, no tienen cuadernos, cosas muy elementales que no permiten el desarrollo de una clase (P.78), ni siquiera “excelente”, sino que “decente.” Al principio, yo fui muy radical con ellos, fui muy estricta, pero después, cuando uno empieza a conocer la historia de esos alumnos, como que a uno le empieza a dar lástima, y uno no sabe quién qué hacer porque ya no siquiera me atrevo a levantar la voz, porque sé que tienen la embarrá¹⁴¹ en sus casas (P.79). Entonces, en realidad, me da pena, más que rabia e intento conversar con ellos (P.80). Pero el plan curricular que tenemos para este año, se ha visto muy mermado por su conducta.

¿Conocen ustedes la figura pedagógica del profesor pastor?

A coro: no (P.81).

Pese a no conocerla, ¿la asocian con algo en particular?

Víctor: al rebaño de ovejas. La verdad, la asocio con un tema bíblico (P.82), como muy religioso (P.83).

Silvia: bueno, Jesús (P.84), el gran pastor. Pero también tenemos una, quizás, imagen equivocada sobre la idea de oveja. Yo no me siento una oveja donde yo agacho mis orejas y hago lo que el pastor me dice, lo que implica que este ser oveja significa sumisión (P.85). En realidad, el profesor pastor, debiera ser como Jesús (P.86), un tipo que genera diálogo, genera crítica, genera análisis, genera mucho más que algo así como sumisión, más bien es todo lo contrario. Siento que Jesús (P.87) es el gran modelo de maestro. Uno debiera no ser sólo un profesor, sino

¹⁴¹ Término chileno de uso coloquial para referir a una situación especialmente compleja. En este caso, alude al contexto familiar que afecta al estudiante.

además y especialmente, un maestro. Pero este Jesús, lamentablemente, no siempre se enseña en las iglesias o en las clases de religión, y la gente termina pensando que ser oveja es ser del montón y no tener identidad propia y creo que Jesús, está muy lejos de eso (P.88). No es así, de ninguna manera.

Teresa: yo no lo puedo desvincular de la Iglesia (P.89) y todo lo que ella significa: dogmas, normas (P.90). Para mí hablar de pastor, es difícil, porque tiene muchas cargas de ritual religioso (P.91). Entonces sé a lo que apunta y la imagen me gusta, pero estas ideas las asocio con la palabra.

Víctor: lo que pasa es que claro, la persona la idea de pastor está asociado a eso, pero creo que a los chiquillos de ahora, creo que es difícil hablarles hoy día de la figura de "pastor", porque les dice poco, porque ya no se ven pastores. Quizás en los campos. La verdad, es que creo que el término está un poco desactualizado (P.92).

¿Creen que el acompañamiento escolar es relevante en el contexto de las actuales prácticas docentes?

Víctor: sí, absolutamente, porque estamos en una época, en la cual el problema no es la falta de información, sino que es el exceso de información y cómo accedemos a esa información (P.93). Entonces, desde ese punto de vista, creo que es tanta la cantidad de conocimientos que uno puede conseguir solamente entrando a un computador, que el profesor ya pasa a ser, desde sus conocimientos, una persona que entrega las herramientas, pero no sé si voy a saber más que google (P.94). Entonces, en ese sentido, creo que toma mucha relevancia, y se hace cada vez más necesario, cambiar esa visión del profesor como solamente una persona que entrega conocimientos (P.95). Por eso creo que nos debieran disminuir un poco la carga intelectual (P.96) y dar más lugar a la formación valórica (P.97), relación con los pares, enseñanza ciudadana, hacer deportes, algo que se necesita mucho, pensar en problemas socioambientales (P.98). Yo a esto lo asocio a la idea de un profesor que acompaña. Mi gran preocupación es que tenemos que actualizarnos (P.99), porque si no corremos el riesgo, como profesores, de quedar obsoletos.

Silvia: yo comparto con Víctor, porque si no uno termina compitiendo con la tecnología, en una cuestión que sabemos que no podemos ganar. La pregunta es cómo me voy adaptando, cómo hago para que el chiquillo sienta la necesidad de querer acercarse a mí y que me vea como el mediador de un algo, porque sí es verdad que hay mucha información, pero no toda esa información él la baja adecuadamente y en ese contexto, cómo yo puedo ser un aporte en todo ese proceso, y le ayudo a abrir otras puertas, a abrir otras fuentes de información y le enseño

también a procesar esas fuentes de información (P.100). Eso exige que yo esté actualizado, porque si yo soy enemigo de la tecnología, y la veo como un enemigo dentro de la sala de clases, siento que estoy completamente, fuera de contexto (P.101) y creo que debo dejar a un lado mi carrera de profesor, porque estas generaciones no responden a lo que respondíamos nosotros. Entonces, si yo no me actualizo como profesor, entendiendo que debo estar un paso delante de los chiquillos, siempre tendremos problemas en la sala de clases, porque no nos adaptamos (P.102). Yo soy una convencida, que el chiquillo no es quien tiene que adaptarse a mí, sino que soy yo quien tiene que adaptarse a él, entendiendo que es una cuestión sumamente compleja, porque si yo tengo 40 en la sala... también creo como profesor que uno tiene que humanizarse frente a los alumnos (P.103). Siento que a veces los chiquillos nos ven muy lejanos (P.104) y se olvidan que también somos personas (P.105), que nos cansamos. El problema es que no nos mostramos como personas, ¿cuándo nosotros abrimos parte de nuestra vida personal a los chiquillos? (P.106) Lo hacemos pocas veces y por eso creo que los chiquillos nos ven como muy distantes (P.107), pero esa distancia no pasa porque no nos entendemos, sino que muchas veces pasa por prejuicios que ellos tienen hacia nosotros (P.108).

Por ejemplo, yo hoy les contaba a un curso, para subrayar este tema de no negar la historia personal de cada uno, de no desarraigarse, les dije de dónde venía yo, de dónde veníamos como familia: mi papá toda la vida trabajó como maestro de cocina y el día que “quedó sin pega”¹⁴², mi papá tuvo que trabajar en el campo y jamás, en su perra vida, lo había hecho. Tuvo que ir a sacar papas. Entonces cuando mi papá volvió a la semana a la casa, con sus manos completamente partidas, resacas, al punto que mi papá juntaba un poco las manos y le brotaba sangre. Entonces cuando yo llego a la casa y está mi papá, yo no me puedo olvidar de esa historia, de mi historia. Esa es mi historia. Yo soy lo que soy (P.109), gracias al trabajo y a la historia de sacrificio de mi padre y eso me hace valorarlo más, quererlo más y entenderlo más ahora que está más viejo, más mañoso y más achacoso.

Ahí los chiquillos como que en el fondo, te empiezan a ver como persona y dejaste de ser sólo el profe (P.110). Eres la persona que está aquí, tratando de acompañarlos en este proceso de educación (P.111). Pero sin olvidar que soy una persona que se enoja, que le duele la cabeza y ahí como que les viene un click y dicen: “ah, la cuestión es distinta.” Y es distinta, yo sé que es distinta (P.112).

Claudia: cuando los chiquillos generan empatía con uno (P.113), bajan los niveles de agresividad y desorden en la sala. Es impresionante eso. Y claro, en el mundo, uno siempre va más atrás que

¹⁴² Chilenismo que alude a “perder el trabajo”.

los alumnos, porque muchas veces, uno habla de un tema y hay un alumno que sabe diez veces más de uno lo que uno sabe. Entonces uno tiene que ser un guía, en el otro sentido de la palabra, en las cuestiones más valóricas (P.114).

¿Qué tipo de formación (inicial y permanente) han recibido para desarrollar el acompañamiento escolar?

Víctor: en la universidad, yo mi formación en este punto, fue muy escasa (P.115). Por lo menos a mí, de ramos pedagógicos, yo contaría a psicología del adolescente y con un enfoque súper estructuralista, y mirado desde el punto de vista que el adolescente o el niño tiene que ser medicado, cosa que no comparto en absoluto (P.116).

Creo que las mallas de las universidades, apelan mucho al tema del conocimiento de la disciplina que uno va a enseñar (P.117), cosa que en sí no está mala, porque un profesor tiene que saber de lo que está enseñando, pero al mismo tiempo, creo que también las universidades dejan un poco de lado esto del tema valórico (P.118) y de los mismos profesores: uno ve de repente que acá, hay profesores que no tienen una buena formación valórica (P.119). Y esto se traspasa a los alumnos (P.120). Y en ese sentido, creo que las universidades pecan un poco de ser muy academicistas, como son las universidades, igual (P.121). Pero volviendo al tema de la formación para el acompañamiento, creo que es poco, en ese ámbito de formarlos más (a los estudiantes) en el campo de lo valórico (P.122).

Silvia: sí, yo tuve algo en mi formación en la universidad. Tuve profesores que puntualmente, se plantean desde esta perspectiva. O sea, te entregan conocimientos, pero si te entregan un poquito más allá, eso se agradece (P.123). Pero finalmente, pareciera que, como sucede con la mayoría de las carreras, lo que importa es entregar gente pa' fuera, no más, pal mundo laboral y que ellos vean y aprendan en el camino la otra parte, digamos (P.124).

¿Y en la formación permanente, acá en el liceo?

A coro: nada.

Se interrumpen: toda va por el portafolio, la PSU, los resultados del SIMCE (P.125).

Silvia: optimizar rendimientos (P.126), finalmente. Sacar que los chiquillos saquen buenos puntajes en comparación con los otros colegios de la comuna (P.127). Eso en sí no está mal, el problema es que no termina yendo al corazón de lo esencial (P.128), creo yo.

Claudia: creo que aquí en el liceo algo de responsabilidad tenemos nosotros. En ese sentido, nos falta más protagonismo a nosotros los profesores, porque tampoco exigimos ese tipo de

perfeccionamiento (P.129). Nos mandan algo y nos quejamos un poco, pero finalmente, lo hacemos igual y no proponemos nada distinto. Y cuando nos preguntan sobre nuestros aportes, (éstos) van por la misma línea que nos han dado siempre (P.130).

¿Qué formación específica creen ustedes que un profesor necesita para ir mejorando y perfeccionando este acompañamiento escolar del cual hemos estado conversando?

Claudia: yo creo que ahí deberían invertirse recursos en traer gente externa. O sea, no que la misma gente de acá, que por decirlo de alguna manera, ya está contaminada con la visión de uno por estar aquí todos los días (P.131), y que a uno le pueden dar “tips”, pero estos “tips” nosotros los sabemos. Yo creo, insisto, tiene que venir alguien de afuera, y que ellos nos den pautas (P.132), porque uno también se nubla de repente (P.133).

Víctor: yo creo que para algunas cosas se necesita gente externa. Y de repente, también, actualizar o poner en una balanza qué es lo que quiere la Municipalidad como sostenedora, qué es lo que quiere el DAEM¹⁴³, qué es lo que quiere el Ministerio de Educación, qué quieren los niños, los profesores, los padres, porque al final hay tantas opiniones distintas (P.134). Entonces, cuesta mucho funcionar así, con opiniones tan diferentes. También pesa tanto la lógica academicista, que sólo busca resultados (P.135). El problema es que muchas veces, las cosas no son así en la realidad.

Teresa: hay que entender que estamos en un liceo municipal con muchas necesidades de tener un clima de aula adecuado. Tenemos necesidades básicas que no están cubiertas (P.136), por lo tanto, el conocimiento, los perfeccionamientos, las capacitaciones, a veces, pasan a un segundo lugar (P.137).

¿Consideran que existe una línea estratégica institucional en el desarrollo del acompañamiento escolar?

Silvia: no, ninguno (P.138). Es más, yo creo que el colegio tiene una línea diferente sobre lo que decimos que es nuestra misión y visión. Y esta misión y visión, yo creo que puestas en frío, a veces nos quedan grandes (P.139). Si un revisa sólo la primera frase, eso queda claro. Esto pasa porque tenemos una idea obsoleta, a mi modo de ver, en lo que dice relación con los alumnos que tenemos, con el profesorado que tenemos, lo que quiere el DAEM, qué quiere el alcalde con este liceo. Entonces, al final no hay nada claro par adónde ir (P.140).

¹⁴³ Sigla que refiere a la Dirección de Administración de Educación Municipal.

Víctor: eso sí, hay mucha ayuda desde y entre nosotros (P.141). Por ejemplo, con la gente del programa PIE, los profesionales que están acá y nos apoyan, psicólogos, asistentes sociales, encargado de convivencia escolar, tratan de funcionar dentro de lo que ellos pueden funcionar. Pero por otro lado, creo que también, creo que es un despelote: uno habla una cosa, el otro dice otra cosa (P.142), entonces la misión y la visión queda en el papel, pero en los hechos concretos, falta mucho. Y cuando se propone una idea desde el profesorado, la respuesta es siempre la misma: “no hay recursos. No se permite.” (P.143). Entonces, para mí al final, es un círculo vicioso, porque dependemos de tantos factores, incluso, dependemos de la autorización que las personas responsables, quieran hacerlo.

¿Tienen ustedes, dentro de su carga laboral como profesores, un horario destinado para conversar de un modo más personal con los estudiantes?

Teresa: alumnos, no; apoderados, sí (P.144). Y si es algo más personal, yo me las arreglo en los recreos, después de clase (P.145), pero no tenemos un horario establecido (P.146). Yo tengo un horario para apoderados (P.147).

Claudia: si un alumno quiere conversar conmigo, todo es en la clase (P.148).

Silvia: si es algo más personal, lo saco de clases y lo llevo al patio. Pero ahí, todo el mundo sabe que estamos conversando algo más personal, porque todos lo están viendo, asomándose por la ventana (P.149).

Víctor: en los niveles de 3º y 4º medio, los chiquillos son más respetuosos en esos espacios. Pero en 1º y 2º medio, no es así. Todo lo que se conversa, tiene que ser o en la sala o en el recreo o le digo “espérame un ratito y de ahí conversamos”, lamentablemente. Claramente, no tenemos un espacio formal (P.150).

Claudia: claro, porque estos acompañamientos son de pura voluntad (P.151): es sólo cuando el alumno se acerca o yo lo hago.

Eso pasa en los casos más graves. ¿Qué ocurre con el alumno sin grandes dificultades académicas o conductuales?

Silvia: uff, ahí poco y nada podemos hacer. Sólo (actuamos) ante casos de emergencia, muy graves o muy negativos (P.152).

Claudia: en nuestra malla, sólo tenemos 45 minutos al consejo de curso. Y ahí como decíamos, no hay lugar para conversaciones personales (P.153).

Víctor: además que eso ya está pauteado, por convivencia escolar. O sea, es una clase más. Eso no es un aporte (P.154). De repente viene bien, abrirse a revisar otros temas, pero también, cumplir con esto implica de pronto decir: “tengo tres consejos de curso, y muchas veces, no tengo tiempo para analizar problemáticas emergentes.” (P.155).

Teresa: además, cuando uno logra abrir el espacio, tiene que decir: “saben chiquillos, me tengo que ir.” O sea, eso es horrible, porque si ya lo abrí, por respeto al otro, tengo que darle el espacio al otro, para que cuente lo que quiere contarle al resto (P.156).

Silvia: yo tengo la experiencia del video de la familia. Esa actividad la hicimos la semana pasada y se destaparon un montón de cosas, y al final tuve que decirles: “chiquillos: me tengo que ir porque quedamos solamente para este tiempo.” El problema es que pasó con las cosas que se abrieron, con las puertas que abriste. Ahí quedaron. ¿Quién las acompañó? ¿Quién ayudó al estudiante a digerirlas? (P.157).

Claudia: yo encuentro eso muy irresponsable. Pero no podemos hacer más (P.158).

¿Y qué ocurre con el alumno que no experimenta una situación tan seria?

Teresa: ese alumno se vuelve casi invisible (P.159).

Silvia: sí, se invisibiliza (P.160). En mi propio caso, con mi jefatura de este año: yo debo tener cinco chiquillos, que en realidad, como no tienen mayores problemas de notas ni de conducta en relación a los demás, para mí son invisibles en mi sala (P.161). Claro, porque no molestan, yo me preocupo de los demás. Y estos cinco pasan piola (P.162). Evidentemente, uno se preocupa, de los casos más complejos, sin ser mala onda, sino que están invisibilizados no más (P.163). No hay forma de abordarlo.

Víctor: uno también falla en eso: el estrés laboral, el dolor de cabeza, el cansancio, (P.164) y si son piolas, preferí obviarlo no más. Y es lamentable, igual, yo trato de acercarme a esos chiquillos en los recreos, les invito a una fruta en el recreo (P.165). Estoy pensando especialmente, en los niños inmigrantes que han llegado, que se ven solitarios en la sala, que conversan poco, que les ha costado tener amigos, yo los pesco en el recreo y ahí conversamos, pa saber cómo están y acompañarlos un poco (P.166). Lamentablemente, no se puede hacer más tampoco, porque no tenemos tiempo (P.167).

¿Qué características debería reunir un profesor que realiza el acompañamiento escolar a sus estudiantes?

Víctor: ser una persona psicológicamente competente (P.168) y tener algunos conocimientos de psicología. No ser un psicólogo, pero si tener una formación básica de temas de psicología. Debe también ser una persona empática (P.169), que empatices con los problemas de los chiquillos, que le guste y se apasione haciendo su trabajo (P.170).

Claudia: tiene que ser alguien emocionalmente inteligente (P.171), que sea flexible (P.172), que sepa adaptarse a las distintas necesidades de los estudiantes. Tiene que también ser muy empático (P.173), y tiene que saber controlar sus emociones (P.174). Porque aquí, a veces, vemos a profesores muy descontrolados o tiene un mal día y se descargan con los estudiantes.

Silvia: ser acogedor (P.175), ser una persona que escucha atentamente (P.176), porque una cosa es que yo escuche a la pasada y otra es escuchar atentamente. Además, pasa porque se tenga un carácter idóneo para eso. No todos tienen un carácter idóneo para acompañar y eso también es una realidad. Creo que tenemos que tener la capacidad de decir: “esto yo puedo hacerlo y esto no puedo hacerlo.” (P.177). Y no ponerme a hacer cosas en las que no tengo las habilidades sociales para hacerlo (P.178), porque puedo provocar mucho daño al estudiante que está confiando en mí, al contarme sus cosas (P.179). Y esto los chiquillos lo “cachan altiro”¹⁴⁴: saben con quien sí pueden conversar ciertas cosas, y saben también derechamente, con quien no lo van a ser no, aunque estén muy complicados, nunca lo van a hacer.

Víctor: es verdad. Hay profesores que tienen cero habilidad social, cero (P.180).

Teresa: yo creo que como dice Víctor, hay que tener más que buenas intenciones: hay que tener una formación, hay que tener herramientas y manejarse en temas complejos, porque si no, “doy palos de ciego”, porque no sé cómo se trabajan esos temas (P.181). Otra vez: no bastan las buenas intenciones, porque se puede hacer un inmenso daño al joven (P.182), porque esas intenciones pueden estar basadas sólo en intuiciones, que pueden estar equivocadas.

¹⁴⁴ Expresión chilena que significa que las personas “se dan cuenta con suma facilidad”.

Profesores colegio Confederación Suiza.

¿Qué entienden ustedes respecto del concepto acompañamiento escolar?

Daniel: uno entendería que tiene que ver eh, con superar el nivel de esta concepción de enseñanza-aprendizaje, como único foco del rol pedagógico y al final, es atender integralmente al estudiante en su proceso de aprendizaje (P.1), ocupando más elementos que únicamente la eh, entrega de información (P.2). Imagino que también que este acompañamiento tiene que ver con el vínculo emocional que construye el profesor con el alumno durante el aprendizaje (P.3).

Mauricio: estoy de acuerdo con Daniel. También esto tiene que no ser piramidal, tiene que ser más esa pirámide invertida, quizás no partiendo de la base que uno como profesor lo sabe todo (P.4).

¿Creen ustedes que el acompañamiento escolar del cual estamos hablando, resulta relevante durante la etapa estudiantil?

Sandra: si, absolutamente... a ver, yo creo que es inseparable de nuestro ser profesor desde prekindergarten hacia adelante (P.5). Todo esto de lo que hemos estado conversando en cuanto al acompañamiento, sobre todo en esta idea del profesor hacia el chico es de suma importancia para su formación, porque marca mucho al estudiante durante su tiempo aquí en el colegio (P.6).

¿Por qué Sandra?

Porque es fundamental que el proceso no quede solo lanzado, por decirlo así, a las capacidades o habilidades que tiene el estudiante en un determinado momento o el estado emocional que pueda estarle sucediendo en ese momento. Entonces, me parece que, en esa lógica, el acompañamiento es fundamental. De lo contrario, lo que estás entregando como mensaje es que aquí hay un proyecto que nos pertenece a unos pocos y que tú estás siendo sólo un objeto de ese proyecto, digamos (P.7).

Mauricio: yo estoy completamente de acuerdo con mis compañeros, pero creo también que el acompañamiento al escolar no es solo pedagógico (P.8). El acompañamiento viene también de la casa. O sea, convengamos que Paulo Freire dentro de sus grandes y muy célebres frases, dirá que la primera escuela es la casa. Entonces, yo creo que ahí tenemos que partir con la base que el acompañamiento tiene que partir desde la casa (P.9) y que después en el colegio (P.10). Por supuesto, vamos enriolando este acompañamiento, quizás no solamente en lo pedagógico, sino

también en lo emocional, en lo moral. Quizás las falencias que están en la casa, las podemos nosotros tratar de solucionar. A lo que me quiero referir es que tiene que ser una cuestión más integral.

¿Creen ustedes que aquí en el colegio, se desarrolla este tipo de acompañamiento que acaban de describir?

Carolina: yo siento que aquí el colegio trabajo de la mano con la familia (P.11). Es como que reman para un mismo lado, pese a las características que tiene el colegio, eh, se trata de rescatar eso a toda costa, eh, se trata de incluir a las familias en actividades y tratar de llevar un ambiente muy amigable entre la familia y el colegio, porque si uno ve, ve un colegio abierto (P.12). O sea, el apoderado siente que aquí puede entrar, venir, pedir, solicitar ayuda y se siente recepcionado. No hay como una muralla así que diga: pare, hasta acá llega usted... la verdad, es un colegio abierto para toda la familia.

Sandra: yo no estoy de acuerdo con Carolina. A mí me cuesta ver lo que ella está diciendo. Yo veo en los chicos, grandes carencias, porque son muy abandonados por sus familias (P.13). Entonces, dentro de este acompañamiento, uno cumple otro rol que no es solamente el profesor, sino que es como el consejero, el guía (P.14), el psicólogo (P.15), la mamá (P.16), etcétera. Yo creo que aquí, en general, los profesores estamos como bien amateurs en la situación (del acompañamiento), y por eso necesitamos que se nos capacite y se nos forme para eso (P.17).

Daniel (interrumpe): cierto. No tenemos herramientas (P.18).

Sandra (continúa): es verdad. Entonces, no tenemos grandes herramientas (P.19), somos como “puro corazón” y pura intuición (P.20), no más.

Daniel: si. Lo hacemos con pura intuición (P.21). Absolutamente.

Sandra: y lo bueno es que nos permiten ser “puro corazón”, también. Esto no es como en otros colegios en los que yo he estado, donde me decían: usted hasta cierto punto, hasta cierta distancia con el estudiante, no puede conversar en los recreos, etcétera. Acá se nos da esa libertad de poder acercarnos a ellos, de poder conversar con ellos (P.22), de no enfocarnos solo en los contenidos, en la parte académica (P.23). Pero, insisto, yo creo que aquí la mayoría de los profesores hacen el acompañamiento a “puro corazón” (P.24). Ahora, si tuviéramos las herramientas necesarias (P.25), lo haríamos mucho mejor.

¿Qué es lo más complejo de desarrollar en este proceso de acompañamiento escolar para ustedes profesores?

Daniel: me pasa que a veces es complejo enterarse de las situaciones emocionales, sobre todo, de los estudiantes y percatarse de la relevancia absoluta de ellas, porque sí, uno lo sabe teóricamente, pero cuando empieza a ver en la práctica, la relevancia absoluta de las condiciones emocionales para poder aprender (P.26) y con problemas que están muy fuera de tus capacidades poder atenderlos y no sólo problemas personales, sino que a nivel general, pareciera que está fuera de las manos de la sociedad, inclusive, resolver algunas cosas. Entonces, me sucede mucho que tengo mucha frustración frente a algunas temáticas, porque uno no tiene al final, las herramientas, como bien decían mis compañeros antes, para poder abordarlos (P.27).

Entonces, eh, me afecta en mi propia emocionalidad como profesor, es decir, hasta dónde uno puede llegar en mi involucramiento con el estudiante y sus problemas, sabiendo que eso termina afectándome a mí y a mi clase (P.28). Ahí estamos frente a una cuestión compleja: ¿en qué consiste el rol docente? Y ahí es donde yo creo que se genera una gran diferencia... como mucho en nuestra profesión, tiene mucho que ver con las habilidades blandas personales. A mi modo de ver, un buen profesor es el que tiene las habilidades blandas necesarias. Un mal profesor, es el que no las tiene (P.29). Y ahí hasta un contenido, parece poco relevante. Entonces, yo creo que es súper complejo.

Sandra: yo creo que otro tema es el tiempo: la falta de tiempo (P.30). No hablo solamente de los tiempos de planificación, sino que hablo del tiempo para estar y conocer al alumno, pensando que uno está con doscientos chicos al día y de esos doscientos, por lo menos unos 4 o 5, hablando así por lo bajo, tienen fuertes problemáticas (P.31). Yo creo que, finalmente, la falta de tiempo, como que frustra un poquito también (P.32), porque uno no tiene el tiempo necesario o que uno quisiera para poder ayudarlos, también, y así hacer un acompañamiento productivo

Mauricio, tú estás asintiendo...

Mauricio: claro. Coincido totalmente con mis colegas. Pero aquí el tema, yo creo que en esto de la frustración - por lo menos lo que a mí me pasa - lo más difícil de esto es que hay tantas problemáticas de nuestros niños (P.33). Pensemos por ejemplo, que el Índice de Vulnerabilidad de nuestro colegio es de un 87 por ciento, si es que no es más, porque las cifras son bastante discutibles, porque los apoderados mienten en los datos, para así no sentirse tan vulnerables (P.34).

Entonces, el nivel de vulnerabilidad de estos niños demuestra que nuestros niños tienen tantas carencias, que uno como profesor, se le hace imposible poder meterse en la cabeza del chico o cuando ellos están con un tipo de problema, ellos no tienen las herramientas para poder soltar lo que ellos sienten. Es frustrante, a veces, no poder ayudar a los chiquillos (P.35) y claro uno qué hace: ve, conversa, deriva y la situación se queda hasta ahí, porque uno no puede ir más allá. Conuerdo también con Sandra, cuando habla del tema del tiempo. El tiempo a veces, no nos acompaña: tenemos que planificar, atender apoderados y tantas otras cosas (P.36). El tiempo no nos alcanza para poder dedicarlo efectivamente a nuestros chiquillos (P.37), porque también se nos exigen, también, tantas tareas administrativas, que en mi opinión son un exceso (P.38).

¿Tienen ustedes dentro de su horario de clase, como profesores, un tiempo destinado para efectuar este acompañamiento?

Mauricio: no (P.39). Pero nosotros nos hacemos los tiempos cuando vemos estas situaciones particulares (P.40). Por ejemplo, cuando uno cita a los apoderados con el estudiante y trata de poder resolver algunas cosas. Yo como profesor jefe, tengo mis horarios de planificación, de jefatura y esas horas, fijadas para hacer trabajo administrativo, yo me las doy para atender apoderados. Eso me lo armo yo (P.41).

Carolina: pero depende de uno querer hacer este acompañamiento (P.42).

Sandra: claro. Si yo ocupo esas horas para planificar, está bien. Pero es uno el que las destina. Ahora, eso significa eso sí, que en otro horario - generalmente en mi casa - tengo que hacer el trabajo administrativo o de planificación que quedó pendiente (P.43). Pero así es.

Daniel: claro. Hay otros colegios, fundamentalmente particulares pagados, que te dan el tiempo para entrevistar a cada uno de tus niños al semestre. Por lo menos, una entrevista. Y además, debes entrevistar a los papás (P.44). O sea, tienes dentro de tus horas pagadas, por contrato, la obligación de entrevistar a los apoderados y a los alumnos. Eso, no está acá. Nosotros nos hacemos el ritmo, si es que podemos y queremos hacerlo (P.45), de atender cualquier problemática que tengan nuestros estudiantes.

¿Y tienen un horario previsto para la atención de apoderados?

Todos: no, no hay nada (P.46).

Carolina: no, no existe (P.47).

Mauricio: sólo la reunión de apoderados (P.48).

Carolina: ¿puedo decir algo?

Por supuesto...

Carolina: yo vengo de la educación privada y he hecho una opción por estar aquí y la situación es tal como la están describiendo mis colegas. A nosotros nos exigían, en el colegio privado, atender una vez al semestre a cada apoderado y cada alumno (P.49).

A mí me llama bastante la atención que aquí se ve mucha atención de apoderados y no existe por contrato. No hay tiempo previsto para eso y acá igual se hace. Uno ve a los colegas, después de la jornada, un poco antes de la jornada, pero siempre se ve atención a los apoderados, sin que exista el tiempo previsto y formal para hacerlo (P.50). Entonces al final, es como el compromiso ético-moral del profesor de atender a los apoderados y atenderlos en todo horario (P.51).

Respecto de los alumnos, ¿cuál es el criterio para atenderlos?

Mauricio: son muchos los factores. Por ejemplo, si yo veo una problemática en alguno de los alumnos, cito al apoderado, porque no sé, veo al alumno triste o quizás porque lo he visto - o me han contado sus compañeros - que está llorando mucho o qué sé yo. Cuando veo que su cara está rara, que está haciendo algo raro, que bajó sus notas, que su comportamiento es extraño (P.52), entonces esos indicadores me dicen que es necesario citar al apoderado, aparte de hablar con el estudiante en algún momento durante el día, que puede ser en los recreos o cuando tengo un rato libre (P.53), le digo al estudiante después de esta conversa: ya, necesito hablar con tu apoderado.

En ese contexto, ¿qué pasa si el alumno manifiesta un comportamiento normal y sus notas se ubican dentro de un segmento que pudiéramos llamar como “aceptable” o “normal”?

Mauricio: en ese caso, es difícil de identificar. Como tú dices, el término medio, el alumno sin grandes o evidentes problemas, no es que sea indiferente para mí, pero debo asumir que me cuesta leerlo, porque me tiendo a concentrar en los casos más complicados (P.54).

Daniel: uno ve a los colegas que, claro, ahí está otra vez el tema del tiempo (P.55), sino que al todo esto (el acompañamiento) se hace desde la buena voluntad del profesor (P.56). Ahora, los profes lo hacen comúnmente y eso, creo yo, revela el compromiso del docente hacia los estudiantes (P.57). Fíjate que en este colegio, no son pocos los profesores jefes que no teniendo horario para hacerlo (P.58), citan a todos sus apoderados. Ellos mismos se planifican y se dan el tiempo para hablar con cada uno de los apoderados. El asunto está en que al tener toda la

información de lo que uno ve en la sala y lo que cuenta el apoderado, eso produce sí o sí una focalización en el estudiante que está más complicado (P.59).

El asunto está en que el profesor tiene que determinar los casos que son más graves y en esos casos, concentrarse, pa que la cuestión no se termine escapando de las manos (P.60). Esto es muy difícil, porque como dijeron, no tenemos ni la formación ni las herramientas (P.61) o cómo ayudar a los estudiantes para que ellos enfrenten situaciones difíciles. El punto - y no se trata de culpar a los otros colegas, sino que la situación es así - es que a esos colegas a donde uno deriva, muchas veces también, se concentran en los casos todavía más graves y así el acompañamiento se diluye. Yo creo que la focalización es el resultado natural de cómo se entiende la educación hoy en día.

Sandra: creo que aquí volvemos al factor tiempo (P.62). Si bien nosotros vemos a los chicos más complejos, porque eso se trata en la sala de profesores o en conversaciones informales o se repiten los nombres de los estudiantes, nosotros claro, si tuviéramos destinados tiempos específicos para atender a los estudiantes, obviamente, pasaríamos por todos (P.63). Pero yo creo que el asunto del tiempo y la urgencia, nos hace enfocarnos en los que tienen problemas o que uno ve que lo está pasando mal (P.64).

Como profesores, ¿qué experiencias de acompañamiento escolar ustedes recuerdan como las más gratificantes durante su vida docente?

(Silencio).

Sandra: para mí las mejores experiencias, tienen que ver cuando los alumnos, después de cuarto medio, vuelven aquí al colegio para visitarnos. Ahí uno dice: "ah, hice bien mi pega" y vuelven a decirte que siguieron estudiando (P.65). El mismo alumno que pasa 4 años con tantos problemas que hacían tan difícil que rindiera bien, ahora está estudiando... yo creo que eso es de las cosas más gratificantes.

Mauricio: sí, tienes toda la razón. La verdad, es que esas son las cosas por las cuales a uno le da ganas de seguir este camino (P.66).

Carolina: yo tengo otro caso: Matías Vergara, de segundo medio. Un alumno con muchas dificultades en su casa y muy tímido. Yo conversé varias veces con él. Entonces, en clases, lo animo a participar y dar su opinión. Y ayer en un conversatorio en el colegio, me sentí tan feliz de escucharlo. Sus compañeros lo eligieron para que los representara y se expresó muy bien frente a un montón de niños. Además, dentro del curso, él tiene promedio sobre seis. Ayer hasta

me corrieron un par de lágrimas, al ver su desplante, al ver cómo se expresaba (P.67). Y saber que yo ayudé un poquito para hacerlo, es muy gratificante (P.68).

A lo largo de su vida laboral, ¿han tenido experiencias frustrantes de acompañamiento a los escolares?

Sandra: para mí lo más duro, es cuando un estudiante, pese a todos esos acompañamientos que son “a puro corazón” tiene que dejar el colegio, van desertando porque ya no tienen motivación, digamos, porque uno lo trata de ayudar y todo. Yo creo que los problemas son mucho más grandes que venir al colegio a dar una prueba o a estudiar. Entonces, yo creo que eso es lo más frustrante, cuando a mediados de año o cuando casi estamos terminando, los chicos no quieren más o simplemente, no se puede... no pudimos... y eso nos ha pasado (P.69).

Mauricio: este año tuvimos una experiencia dolorosa con Sandra... que se nos fue un estudiante bastante inteligente... Jim Tapia. Jim era un tipo súper potente, súper integral. Pero claro, lamentablemente se tuvo que ir del colegio por razones familiares y un tema familia bien potente... y por eso tuvimos que dejarlo ir (P.70). Con el dolor de nuestro corazón, le decíamos: “Jim, quédate con nosotros, que tu hermano se vaya al otro colegio” y él decía: “no puedo profe. Yo me tengo que hacer cargo de mi hermano, porque mis papás no pueden...” (P.71).

Entonces, tratamos de conducir a Jim de la mejor forma, involucrándolos, amándolo... y él era muy amable, por lo tanto, no costaba mucho hacerlo. Nos encariñamos hartito con Jim y fue terrible, fue doloroso y esa palabra para mí es súper fuerte. A mí me dolió mucho que se fuera, porque era uno de mis alumnos estrella, insisto... un alumno integral (P.72). Entonces cuando tú ves a una persona integral que se te va de las menos, tú decí: ¿a dónde va a llegar?, ¿quién lo va a poder contener?... porque era capaz de llegar a clases, cuando en un momento de su vida tuvo un encuentro cercano con las drogas, y claro, varios que lo queríamos le llamamos la atención, pero con mucho amor. Sin ánimo de ofenderlo, ni de molestarlo, ni nada.

En el fondo, entendió y encontró las vías de escape, frente a situaciones familiares tremendas, en el malabarismo y se metió a academias de malabarismo. Le celebrábamos todo lo que hacía... hasta los callos de sus manos, se los celebrábamos, eh, insisto, ese era un tipo súper potente y fue, de verdad, doloroso dejarlo ir, porque ahí se perdió una batalla. No es... no la perdimos solo nosotros, pero siento que se perdió igual. ¿No se si entiendes lo que quiero decir?

Sí, claro que se entiende...

¿Consideran ustedes que en esta temática del acompañamiento, existe una línea estratégica institucional en el colegio?

Sandra: no por parte de la municipalidad, que es la sostenedora del colegio. Yo creo que acá los profesores, insisto en la idea anterior, lo hacemos “a puro corazón” y afortunadamente, muchos de los profesores, un gran porcentaje estén como en la misma línea. Entonces, es algo como que se da, siento yo. No hay ninguna estructura, ningún lineamiento, para hacer acompañamientos, ni nada (P.73).

Mauricio: el acompañamiento lo hacemos nosotros mismos, nosotros solos porque queremos hacerlo (P.74) y porque queremos a los chiquillos y sabemos que esto es para ellos, importante y necesario (P.75).

¿Consideran relevante este acompañamiento en el contexto de las actuales prácticas docentes?

Sandra: absolutamente, si. Es más: yo creo que no se puede separar de lo que hacemos como profesores (P.76). Mira, yo tengo una teoría donde siempre digo que “a la educación falta humanizarla”. Entonces, al humanizarla, tendremos mejores chicos dentro de esta sociedad. O sea, vamos a empezar a potenciar a chicos que van a sentir un poquito más, que les va a importar lo que le hagan o no al compañero (P.77). Creo que es muy importante el asunto de acompañamiento en los chicos, porque así ellos van a aprender a sentirse escuchados (P.78), porque se van a sentir importantes y así el día de mañana, ellos van a replicar eso.

Daniel: a mí me parece que es tan importante que aunque la gente no tenga ni la formación (P.79), ni el tiempo (P.80), ni la obligación de hacerlo, igual lo hace (P.81). Eso te demuestra cuán importante es esto del acompañamiento (P.82). Eso te demuestra, también, que hay una necesidad de llevarlo a cabo. Entonces, claro, no se si será la realidad de este liceo en particular, pero hay una necesidad al final, de tener que hacer el acompañamiento, de uno como profe abrirse a escuchar las situaciones de los chiquillos (P.83).

Eso tiene una cosa bien interesante: que el profesor se da cuenta, en su práctica diaria, de la relevancia que tiene el poder tener un contacto más humano, pero al mismo tiempo, demuestra que para perfeccionar el asunto, para hacerlo mejor, es necesario que haya una propuesta, una idea de cómo se hace y así se supere, de alguna manera, la buena voluntad y se reconozca también, cómo y cuándo este acompañamiento es efectivo. Porque uno puede creer, que está acompañando de manera excelente, pero puede ser que no llegue a nada, porque nadie nos ha enseñado cómo hacerlo (P.84).

¿Qué tipo de formación inicial han recibido ustedes, como profesores, en este tema del acompañamiento?

Daniel: yo salí hace poco de la universidad y no recibí nada, cero (P.85).

Mauricio: yo no tengo recuerdos de haber recibido (P.86).

Sandra: nada (P.87).

Carolina: no, nada (P.88).

¿Y a nivel de formación permanente, aquí en el colegio?, ¿hay capacitaciones, perfeccionamientos, sobre el acompañamiento?

Mauricio: la verdad, no. Pero uno busca la forma. Otra vez: todo nace por la iniciativa individual de mejorar tu práctica a través de un curso, un diplomado... (P.89) pero como una cuestión institucional, no existe (P.90).

Sandra: lo que está claro, es que la estampa del colegio apunta a hacer un colegio más democrático, más participativo, más crítico, entonces todas esas cosas deben estar dentro de las clases, y todos los profesores que entraña al colegio, saben que la línea del colegio es esa... o sea, tiene que ver con una formación ciudadana. Pero respondiendo la pregunta, no tenemos formación (P.91), ni línea estratégica (P.92), pero somos los profes quienes vamos guiando el carro en esa dirección, pero es porque nosotros lo hacemos, y porque a nosotros nos nace dar este énfasis más valórico (P.93), más allá de lo que le exige el sostenedor.

¿Conocen la figura pedagógica del profesor pastor?

(Silencio).

A coro: no (P.94).

¿Pese a no conocerla, la asocian con algo particular?

Mauricio: me imagino liderar a una manada (P.95) y llevarla al lugar donde yo quiero que llegue. Me imagino, que también ese es como el rol del profesor, en el fondo. O sea, tener todo este conocimiento y repartirlo entre todos los alumnos que uno tiene y llevarlos al éxito, que en nuestro caso, es que terminen el colegio e ingresen a estudiar en la universidad (P.96).

Sandra: yo con lo mismo: el pastor que arrea y que cuida a sus ovejas (P.97).

Carolina: yo lo asocié inmediatamente con Iglesia (P.98).

Daniel: a mí me suena a cuidar, proteger (P.99), teniendo especial cuidado que en ese cuidar no se vea minada la libertad del otro, del estudiante... que no signifique decirle al chiquillo: “esto es lo que tienes que hacer, porque yo lo digo”.

¿Qué formación específica creen ustedes que necesita un profesor que aspira a desarrollar este acompañamiento?

Daniel: respecto de la formación inicial, a mí me parece que una de las cosas que falta mucho en la formación de Pedagogía, es que el estudiante tenga la posibilidad de ir aprendiendo en ambientes controlados sobre lo que implica la práctica real de ser profesor, porque actualmente está demasiado enfocado en el asunto de los aprendizajes (P.100). Por ejemplo, la importancia absoluta de la didáctica, de los contenidos, que está bien... el problema es que sólo se preocupa de eso (P.101) y se deja de lado que el futuro profesor también necesita habilidades blandas, porque sin ellas está incapacitado de poder relacionarse con otras personas (P.102). Entonces a mí me suena mucho que el problema esencial es poder aprender otras cosas, que también son fundamentales, como por ejemplo, cuáles son las mejores estrategias para abordar un problema, qué tipo de acompañamiento hacemos, etc... Y eso en las universidades está totalmente coartado, a mi modo de ver... está súper limitado (P.103).

Ahora, desde el punto de vista de la práctica profesional, me parece que a medida que uno va tomando cursos y aspectos por el estilo, si ellos mismos no son acompañados, por decirlo de algún modo por otros profesores, por otros directivos, no sé, no nos sirve de nada que alguien sepa y los demás no lo entiendan. Hay que compartir lo que sabemos y mejorar nuestra aceptación de las críticas de los demás, de los pares y de nuestros estudiantes.

Sandra: yo creo que la primera parte en la universidad, cuando uno está sacando la Pedagogía, no sé si como ramo, como taller, pero incluir esto del acompañamiento, de manera oficial (P.104) y luego capacitarnos, de acuerdo a la visión de cada colegio, también. O sea, yo creo que cada colegio debe tener súper claro cómo enfocar ciertas situaciones o cómo mejorar las inducciones que recibimos en relación a la visión del colegio. O sea, yo creo que el colegio la tiene que tener súper clara primero y luego a medida que el profesor va entrando, se le va haciendo la inducción (P.105).

¿Qué características creen ustedes que debe reunir un profesor que desarrolla este acompañamiento escolar?

Sandra: cercano (P.106). Yo creo también que tiene que ser muy abierto de mente, porque de repente, los chicos salen con cada cosa que uno no los puede juzgar, tampoco (P.107). Ehhh, yo

creo también, que esté también dispuesto a buscar soluciones. Ahora, cuando hablo de soluciones, pienso en un abanico amplio, porque me ha tocado atender desde cuestiones afectivas a asuntos económicos. Entonces, claro, es todo, desde el corazón, la cabeza hasta el bolsillo... porque si te vai a meter en este mundo, en el mundo del alumno, te vai a arriesgar a que el alumno te cuente o acompañarle en lo que sea y hay que estar dispuesto a eso.

Mauricio: concuerdo con Sandra. Aquí tienes que ser valiente, valiente porque en el contexto en el que estamos nosotros, uno no sabe con lo que se va a encontrar. Entonces, uno tiene que estar súper abierto (P.108), eh, tiene que ser súper cercano con los chiquillos, pero no esa cercanía que puede confundirlos a ellos. Porque a veces, ser cercano con los chiquillos, ellos lo confunden con que este profe es mi amigo y lo puedo manipular (P.109). Entonces ahí hay que poner un poquito de límites y ese es el juego que estamos teniendo constantemente con nuestros chiquillos. Entonces, en este contexto particular, concuerdo con lo que dice Sandra: cercano (P.110), carismático (P.111), psicólogo (P.112), porque eso es lo que necesitan los chiquillos.

Daniel: yo creo que concordando con todo lo dicho, eh, yo creo que ese profesor tiene que estar consciente que su trabajo no es ser trabajador social o psicólogo - más allá que estoy de acuerdo con el sentido que le dio Mauricio, por lo de escuchar (P.113) - sino que, como profesor, tiene que entender la importancia de la condición emocional del estudiante para que logre el objetivo del proyecto que, como escuela, estamos llevando a cabo, porque esto del acompañamiento no es algo accesorio a nuestro trabajo, sino que en este sentido, es el centro de nuestro trabajo (P.114). Todo lo demás, lo didáctico, lo metodológico, está dependiendo de eso. Entonces, a mi modo de ver, debiese ser una persona que entienda la profesión docente, como una que está enfocada a enseñar a fortalecer una relación con el mundo y consigo mismo. Entonces, debiese ser alguien capaz de entregar esas mismas características, porque el final, eso es el aprendizaje: es acompañar (P.115). Entonces, debiese enseñarse al estudiante a acompañar y darse cuenta que no está solito en el mundo.

Carolina: yo estoy muy de acuerdo con todo lo dicho. Creo que hoy día, el acompañamiento a los alumnos, es ir más allá de la cuestión académica (P.116) y no se puede separar de lo que somos y hacemos como profesores (P.117).

Proceso de codificación.

Código: profesores colegio Saint George.	Párrafos.
Acompañamiento es un objetivo de la institución.	P.1.
El acompañamiento genera un sentido de mayor responsabilidad en el docente.	P.2.
Acompañamiento como estilo peculiar de la práctica docente.	P.3.
Docentes comparten con sus pares sus prácticas y experiencias de acompañamiento.	P.4.
Acompañamiento es una tarea que el docente ejerce más allá de las exigencias administrativas.	P.5; P.160.
Acompañamiento como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes.	P.6; P.14; P.58; P.134.
Transformaciones de las demandas de los alumnos a los profesores.	P.7.
Tareas administrativas se realizan a costa del acompañamiento.	P.8; P.67.
Dilema del docente entre lo esencial de la tarea educativa o el cumplimiento de las acciones burocráticas.	P.9.
Acompañamiento singulariza y valora las prácticas del profesor jefe con respecto a otros centros.	P.10; P.23.
Desconocimiento de las exigencias que establece el establecimiento para el profesor jefe.	P.11.
Aprendizajes informales de los docentes observando a sus pares en relación al acompañamiento.	P.12.
Disposición de los docentes más antiguos para introducir al profesor novel.	P.13.
Profesor jefe realiza tareas puntuales.	P.15.
Importancia del vínculo docente-estudiante en el acompañamiento.	P.16.
Procesos y actividades institucionales favorecen la construcción del vínculo entre docentes y estudiantes.	P.17.

Carga horaria de los docentes asigna tiempo para la realización de entrevistas con los alumnos.	P.18; P.55; P.56.
Entrevista como instancia formal institucional para que el profesor conozca a sus estudiantes.	P.19.
Vínculo y acompañamiento como elementos peculiares del profesor jefe.	P.20.
Importancia que el docente quiera conocer a su alumno para poder acompañarlo.	P.21.
Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.22.
Importancia de crear un vínculo con el alumno para efectuar un efectivo acompañamiento.	P.24; P.112.
Acompañamiento trasciende la búsqueda de soluciones a problemas inmediatos.	P.25.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.26.
Acompañamiento supone la disposición del profesor para acompañar.	P.27; P.40; P.110; P.121.
El acompañamiento genera una transformación en la autocomprensión del docente sobre su rol.	P.28; P.29; P.35.
Reconocimiento que el rol del profesor jefe es más demandante que el del profesor de asignatura.	P.30.
Necesidad de atención de todos los estudiantes del curso por parte del profesor jefe.	P.31.
Relevancia del profesor jefe en relación a sus pares dentro de la institución.	P.32; P.34.
Rol de profesor jefe cambia el modo de comprender su práctica en relación con sus pares.	P.33.
Necesidad de los docentes de contar con más tiempo para conversar y reflexionar sobre temas pedagógicos y de acompañamiento con sus pares.	P.36; P.50; P.57; P.60; P.73; P.92; P.96; P.97; P.106.
Figura del profesor pastor complejiza la autocomprensión del docente.	P.37; P.38.
Necesidad del docente de equilibrar sus tiempos labores y personales.	P.39; P.99; P.103.
Manejo de las expectativas en torno a la figura del docente.	P.41.

Visión idílica sobre los docentes está alejada de la realidad.	P.42.
Conocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.43.
Profesor pastor asociado a la fe.	P.44; P.107; P.146.
Necesidad de revisar y modificar la organización del centro para favorecer el acompañamiento.	P.45; P.51; P.68; P.69; P.76; P.93; P.94; P.98; P.139; P.140; P.152.
Figura del “pastor” es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.46; P.54.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.47; P.48; P.82; P.87; P.149; P.150; P.151; P.154; P.155.
Necesidad de tener más instancias para desarrollar la tarea formativa.	P.49.
Figura del “pastor” es vinculada con el sentido místico de ser profesor.	P.52.
Profesor pastor asociado a Jesús.	P.53.
Necesidad de los docentes de contar con más tiempo para desarrollar el acompañamiento.	P.59; P.66; P.74; P.75.
Importancia de la cercanía del docente en el acompañamiento.	P.61; P.114; P.115.
Relación cotidiana en el aula genera confianza entre estudiantes y docentes.	P.62; P.126.
Importancia de la confianza en el acompañamiento.	P.63; P.89; P.90; P.91.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.64; P.141; P.151.
Experiencias vitales de los docentes ayudan en la formación de los alumnos.	P.65.
Predominio de la tecnificación en las perspectivas pedagógicas actuales.	P.70; P.71; P.77.
Figura del profesor pastor problematiza los modelos educativos imperantes.	P.72; P.79; P.100; P.101.
Figura del profesor como sensei de karate.	P.78.
Figura del profesor como compañero de camino.	P.80.
Figura del profesor como psicólogo.	P.81.
Importancia que el profesor sea un sujeto coherente.	P.83; P.84; P.85.
Consecuencias de un profesor incoherente.	P.86.
Énfasis en resaltar la humanidad del profesor más allá de su rol docente.	P.88; P.102; P.118.

Necesidad de mayor presencia y acompañamiento de los profesores con sus alumnos.	P.95.
El acompañamiento provoca que el docente atienda a aspectos que están fuera de su área profesional.	P.104.
Acompañamiento conlleva un desgaste emocional y humano para los profesores.	P.105.
Fe como sinónimo de valores y humanidad.	P.108.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del alumno.	P.109; P.111; P.116; P.125.
Acompañamiento como factor evaluador acerca de la propia práctica que desarrolla el docente.	P.113.
Importancia de enseñar acerca de la empatía a los alumnos.	P.117.
Cansancio de los profesores.	P.119; P.120; P.124.
Mal comportamiento de los estudiantes en el aula.	P.122; P.123.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.127.
El acompañamiento se guía por la intuición del docente.	P.128; P.158.
Uso del sentido común en el acompañamiento.	P.129.
Formación permanente orientada a mejorar las entrevistas con los estudiantes.	P.130.
Entrevista como instancia formal institucional de conocimiento hacia los estudiantes.	P.131.
Ausencia de línea estratégica institucional para el acompañamiento.	P.132.
Línea estratégica institucional demasiado general.	P.133.
Reconocimiento de los docentes que el acompañamiento escolar es una tarea demandante.	P.135.
Necesidad docente de perfeccionamiento sistemático en la temática del acompañamiento.	P.136; P.137.
Acompañamiento no puede guiarse sólo en las buenas intenciones del docente.	P.138.
Importancia y necesidad del acompañamiento en las prácticas pedagógicas.	P.142.
Importancia de las actuaciones de los docentes en las vidas de los estudiantes.	P.143; P.145.

Ausencia de adultos significativos en las vidas de los alumnos.	P.144.
Acción del profesor jefe es continua.	P.147.
Profesor pastor como guía espiritual.	P.148.
Necesidad de definir un perfil del profesor pastor.	P.153.
Énfasis que el docente sepa comunicarse.	P.156.
Importancia de cultivar habilidades sociales por el profesor en el acompañamiento.	P.157.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.160.

Código: profesores colegio Akros.	Párrafos.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.1; P.4; P.33; P.92.
Acompañamiento orientado a fomentar la autonomía del estudiante en sus aprendizajes.	P.2.
Distinción entre el acompañamiento que hace el profesor jefe y el profesor de asignatura.	P.3.
Entrevista como instancia formal institucional de conocimiento hacia los estudiantes.	P.5.
Interés del docente en los progresos académicos del estudiante.	P.6.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.7; P.58; P.88; P.91; P.95.
Docente asesorado por el departamento de orientación para efectuar el acompañamiento.	P.8.
Acompañamiento no es una instancia formal.	P.9.
Acompañamiento es indisoluble con las tareas pedagógicas de los docentes.	P.10; P.19; P.20; P.106.
Acompañamiento como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes.	P.11; P.14; P.15; P.16; P.23; P.24; P.111.
Importancia que el docente respete el ámbito personal del alumno.	P.12; P.56.
Acompañamiento de los alumnos centrado en el profesor jefe.	P.13; P.18; P.71; P.72; P.74; P.75; P.93; P.104.
Acompañamiento es una acción frecuente en el establecimiento.	P.17.
Dinámicas y procesos institucionales favorecen la personalización.	P.21; P.22.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del alumno.	P.25; P.30.
Dedicación de la estudiante por ascender en sus resultados.	P.26.
Acompañamiento como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes más allá de la etapa escolar.	P.27; P.44.
Reconocimiento de los docentes sobre los logros y los esfuerzos de los alumnos.	P.28; P.40; P.41; P.94.
Acompañamiento permite que el profesor se sienta parte del éxito de los estudiantes.	P.29; P.47; P.92.
El acompañamiento genera agradecimiento de los estudiantes hacia sus maestros.	P.31.

Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.32; P.35.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.34; P.38.
El acompañamiento genera una sensación de bienestar en el docente.	P.36; P.37; P.48.
Acompañamiento como preparación para la vida adulta del alumno.	P.39.
Paralelismo entre la asignatura y la vida.	P.42; P.43.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.45.
Profesor preocupado por sus estudiantes genera una trayectoria escolar positiva.	P.46.
Fracaso en el acompañamiento despierta dudas en el docente sobre sus prácticas.	P.49; P.50; P.51.
Dificultades familiares afectan el comportamiento y los resultados de los estudiantes en el aula.	P.52; P.53.
Conocimiento de la historia de vida del alumno cambia al profesor.	P.54.
Frustración del docente por no poder hacer más por sus estudiantes.	P.55; P.57.
Ausencia de acompañamiento a los alumnos aventajados.	P.59; P.90.
Desatención a estudiantes que no presentan mayores dificultades.	P.60; P.64; P.87; P.89; P.96.
Necesidad de los docentes de contar con más tiempo para desarrollar el acompañamiento.	P.61; P.63; P.76; P.77; P.78; P.79; P.81; P.84.
Acompañamiento es para todos los estudiantes.	P.62.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.65.
Profesor pastor asociado a Jesús.	P.66.
Figura del "pastor" es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.67; P.68; P.69.
Profesor de asignatura hace acompañamiento pero de manera informal.	P.73.
Reconocimiento que situaciones vitales inciden en los procesos de aprendizaje.	P.80; P.113.
Profesores presionados por la revisión de los contenidos.	P.82; P.83; P.85; P.86.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.97; P.98; P.100.

Formación inicial orientada a la dimensión académica.	P.99.
Reconocimiento docente acerca de la preocupación de la institución para formarlos en acompañamiento.	P.101.
Formación en el acompañamiento surge por iniciativa personal del docente.	P.102.
Formación permanente tiene que ser mejorada.	P.103.
Profesores de asignatura son los grandes olvidados en el acompañamiento.	P.105.
Reconocimiento de los docentes que el acompañamiento escolar es una tarea demandante.	P.107.
Profesores sin formación ni estrategias para el acompañamiento.	P.108.
Necesidad de formación en aspectos emocionales del docente y los estudiantes.	P.109.
Reconocimiento acerca de la importancia de las emociones en el aula.	P.110.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.112.
Educación no se limita a contenidos intelectuales.	P.114.
Educación abarca una formación para la ciudadanía.	P.115.
Acompañamiento supone la disposición del profesor para acompañar.	P.116.
Acompañamiento como una concepción acerca de qué es la docencia.	P.117.
Necesidad que el docente sea reconocido como un profesional en su área.	P.118.

Código: profesores colegio Instituto S.A.	Párrafos.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.1; P.2; P.6; P.7; P.9; P.10; P.35; P.96.
Dificultades familiares afectan el comportamiento y los resultados de los estudiantes en el aula.	P.3.
Acompañamiento como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes.	P.4; P.8; P.75.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.5.
Acompañamiento como reconocimiento de la singularidad del estudiante.	P.11.
Predominio de la tecnificación en las perspectivas pedagógicas actuales.	P.12; P.89.
Modelos pedagógicos han confundido medios y fines.	P.13.
Dificultades para conocer al estudiante.	P.14.
Ausencia y falta de apoyo de los padres en los procesos educativos de sus hijos.	P.15; P.16; P.17; P.21; P.30; P.85; P.105.
Alumnos con necesidades básicas insatisfechas.	P.18; P.19.
Alumnos carentes de afectos paternos.	P.20.
Padres abrumados con sus hijos.	P.22.
Importancia de los factores afectivos y su incidencia en los aprendizajes de los alumnos.	P.23; P.34; P.39; P.44; P.45; P.49; P.63; P.66; P.171.
Alumnos viven una oposición entre la vivencia en la escuela y en el hogar.	P.24.
Ausencia de políticas educativas desde el Estado.	P.25.
Inyección de recursos no ha mejorado la educación.	P.26.
Modelo educativo sin cambios.	P.27.
Predominio de un modelo directivo docente-alumno.	P.28.
Ausencia de modelos dialógicos en los procesos de aprendizaje.	P.29.
Gobierno ausente de las necesidades educativas.	P.31.
Cursos complejos para hacer clases.	P.32.
Trabajo de los docentes con un mismo objetivo.	P.33; P.50.

Estudiantes agresivos.	P.36; P.53.
Violencia hacia los docentes desde los padres.	P.37.
Profesores amenazados por sus estudiantes.	P.38.
Acompañamiento como expresión de la dedicación y el compromiso del docente hacia sus alumnos.	P.40; P.51; P.163; P.164; P.167; P.168; P.172; P.173; P.177.
El acompañamiento genera consecuencias positivas en los estudiantes.	P.41; P.43; P.46; P.48; P.67.
Convocatoria de los padres a los procesos educativos de sus hijos.	P.42.
Importancia de las reglas claras en los estudiantes.	P.47.
Alumnos viven en un contexto adverso.	P.52; P.132.
Necesidad de adoptar medidas para mantener la convivencia en el aula y en la escuela.	P.54; P.62.
Estudiantes abandonan el centro educativo.	P.55.
Apariencias no demuestran todo el trabajo de los docentes.	P.56.
Importancia del cariño junto a la adopción de medidas disciplinarias.	P.57.
Acompañamiento conlleva un desgaste emocional y humano para los profesores.	P.58.
Deseos de emigrar de la institución.	P.59.
Docentes comparten con sus pares sus prácticas y experiencias de acompañamiento.	P.60; P.142; P.144.
Fracaso en el acompañamiento despierta dudas en el docente sobre sus prácticas.	P.61; P.76; P.77.
Importancia de la cercanía del docente en el acompañamiento.	P.64.
Sensación de desesperanza en los estudiantes.	P.65.
Acompañamiento permite que el profesor se sienta parte del éxito de los estudiantes.	P.68; P.71; P.72; P.74; P.83.
Ambiente familiar en la escuela hace que el trabajo sea más grato.	P.69.
Profesor novel sin experiencia para enfrentarse al curso.	P.70.
Profesor preocupado por sus estudiantes genera una trayectoria escolar positiva.	P.73.
Acompañamiento como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes más allá de la etapa escolar.	P.78; P.79; P.80; P.84.
Factores exógenos a la escuela inciden en el acompañamiento.	P.81.

Sensación docente de estar con estudiantes condenados al fracaso.	P.82.
Sociedad indiferente frente a las vidas complejas de los estudiantes pobres.	P.86; P.87.
Escuela como instrumento de cambio social.	P.88.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.90.
Profesor pastor asociado a retiros espirituales.	P.91
Profesor pastor asociado a la fe	P.92.
Profesor pastor asociado a la Iglesia.	P.93
Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.94; P.95; P.98; P.148.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.97; P.99; P.100.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.101; P.102.
Formación valórica se entrega en el hogar.	P.103.
Importancia del respeto en las relaciones humanas.	P.104.
Disparidad entre la formación inicial y la realidad cotidiana del aula.	P.106; P.107; P.112; P.113; P.114; P.115; P.119; P.120; P.124; P.131; P.132.
Formación en el acompañamiento surge por iniciativa personal del docente.	P.108; P.110.
Ausencia de formación permanente institucional en la temática del acompañamiento.	P.109; P.116; P.117; P.118; P.133; P.139; P.143; P.146.
Formación permanente mejora las prácticas pedagógicas.	P.111.
El acompañamiento se guía por la intuición del docente.	P.121; P.142.
Formación inicial no muestra la diversidad educacional de Chile.	P.122.
Positiva valoración del acompañamiento como estrategia de aprendizaje.	P.123.
Carrera docente mal remunerada.	P.125; P.127.
Reconocimiento de la complejidad que encierra la tara docente.	P.126.
Desilusión de la carrera docente.	P.128.
Diversidad de realidades educativas en Chile.	P.129.
Importancia de sentirse satisfecho con el trabajo docente.	P.130.

Estructura horaria institucional permite que los docentes compartan prácticas efectivas de acompañamiento.	P.134; P.135.
Profesores reciben orientación desde el cuerpo directivo para sus prácticas de acompañamiento.	P.136; P.147.
Prácticas efectivas de acompañamiento se efectúan de manera informal entre los docentes.	P.137.
Ausencia de línea estratégica institucional para el acompañamiento.	P.138.
Soluciones y mejoras a sus prácticas pedagógicas dependen de los docentes.	P.140.
Sostenedor ausente de la escuela.	P.141.
Compartir experiencias con colegas de otros centros permite valorar la realidad propia.	P.145.
Acompañamiento personal es excepcional.	P.149.
Profesores desarrollan el acompañamiento en sus horarios libres o de descanso.	P.150.
Acompañamiento surge por iniciativa personal del docente.	P.151; P.160.
En la hora de orientación prima la atención al grupo curso y el desarrollo de actividades.	P.152.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.153; P.156; P.162.
Acompañamiento no está considerado en la carga horaria de los docentes.	P.154; P.157; P.161.
Carga horaria de los docentes considera atención a los apoderados.	P.155; P.159.
Profesor se esfuerza por conocer a sus estudiantes y sus circunstancias.	P.158.
Estudiantes son el centro del todo el quehacer de la escuela.	P.165.
Objetivo de la escuela es la formación integral del estudiante.	P.166; P.174.
Reconocimiento que los estudiantes son personas en desarrollo.	P.169.
Importancia de las actuaciones de los docentes en las vidas de los estudiantes.	P.170.
Dificultad de los docentes para establecer relaciones con los alumnos.	P.175.
Importancia que el profesor demuestre su pasión por enseñar.	P.176; P.178.

Código: profesores colegio Nuestra Señora de Andacollo.	Párrafos.
Acompañamiento asociado al cuidado de los estudiantes.	P.1.
Acompañamiento enfocado a superar dificultades académicas de los estudiantes.	P.2.
Acompañamiento de los alumnos centrado en el profesor jefe.	P.3; P.52.
Profesor de asignatura hace acompañamiento pero de manera informal.	P.4.
Importa la calidad del tiempo destinado al acompañamiento y no la cantidad.	P.5.
El acompañamiento genera beneficios mutuos para el docente y el estudiante.	P.6.
Acompañamiento puede hacerlo cualquier miembro de la comunidad educativo.	P.7.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.8; P.10; P.12; P.15; P.18; P.120.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.9.
Acompañamiento lo hacen fundamentalmente los profesores.	P.11.
Escuela trasciende la obtención de las calificaciones que reciben los alumnos.	P.13.
Estudiantes permanecen mucho tiempo en la escuela.	P.14.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.16; P.22; P.43; P.45; P.46; P.96; P.122.
Acompañamiento del docente al alumno representa a toda la comunidad educativa.	P.17.
Excesivo número de alumnos por curso dificulta el acompañamiento.	P.19; P.21; P.23; P.29; P.38; P.64.
Acompañamiento es esencialmente personalizado.	P.20.
Ausencia de línea estratégica institucional para el acompañamiento.	P.24; P.26; P.33; P.145.
Acompañamiento surge por iniciativa personal del docente.	P.25; P.27; P.60; P.62; P.99.
Docente asesorado por orientación y convivencia escolar para efectuar el acompañamiento.	P.28; P.68.
Profesores responden a exigencias simultáneas.	P.30.

Situaciones de los estudiantes cambian durante el año.	P.31.
Dificultades familiares afectan el comportamiento y los resultados de los estudiantes en el aula.	P.32.
Profesores sin formación ni estrategias para el acompañamiento.	P.34; P.36; P.39; P.61; P.65; P.67; P.130; P.131; P.155, P.157.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.35.
Acompañamiento no está considerado en la carga horaria de los docentes.	P.37; P.55; P.70; P.74; P.76; P.93.
Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.40; P.116; P.119; P.121; P.127; P.143.
Ausencia y falta de apoyo de los padres en los procesos educativos de sus hijos.	P.41.
Desatención a estudiantes que no presentan mayores dificultades.	P.44; P.47; P.48; P.49; P.50; P.51.
Profesor de asignatura entrega información al profesor jefe.	P.53.
Necesidad de los docentes de contar con más tiempo para desarrollar el acompañamiento.	P.54; P.63; P.75; P.133.
Falta de infraestructura física adecuada para el acompañamiento personal.	P.56; P.58; P.59; P.66; P.97; P.98; P.101.
En la hora de orientación prima la atención al grupo curso y el desarrollo de actividades.	P.57; P.95.
Profesor subvalorado en el acompañamiento por la institución escolar.	P.69.
Poca comunicación entre los distintos estamentos de la escuela sobre situaciones relevantes de los alumnos.	P.71; P.72; P.73.
Primacía del ámbito académico sobre el emocional en el proyecto educativo del centro escolar.	P.77.
Rol protector del docente.	P.78.
Experiencias dolorosas de acompañamiento marcan la vida personal y profesional del docente.	P.79.
Acompañamiento permite que el profesor se sienta parte del éxito de los estudiantes.	P.80; P.82.
Trayectorias escolares de familiares inciden en el estudiante.	P.81; P.83.
Marginalidad de los estudiantes no significa bajos niveles de exigencia.	P.84.

Poca confianza en la institución escolar en sus estudiantes.	P.85.
Episodio de violencia de un alumno a su profesor.	P.86.
Profesor experimenta un sentido de injusticia tras su acompañamiento.	P.87.
Fracaso en el acompañamiento despierta dudas en el docente sobre sus prácticas.	P.88.
Acompañamiento sin resultados inmediatos.	P.89; P.91.
Resultados del acompañamiento se evidencian a lo largo del tiempo.	P.90.
Profesores desarrollan el acompañamiento en sus horarios libres o de descanso.	P.100.
Importancia que el docente respete el ámbito personal del alumno.	P.102; P.156.
Acompañamiento como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes.	P.103.
Apoyo desde la institución con psicólogos para trabajar las emociones de los estudiantes.	P.104.
Importancia de la confianza en el acompañamiento.	P.105.
Criticas por la cercanía del profesor con sus estudiantes.	P.106.
Importancia de la cercanía del docente en el acompañamiento.	P.107.
Énfasis en resaltar la humanidad del profesor más allá de su rol docente.	P.108; P.110; P.111; P.112; P.113.
Acompañamiento supone la disposición del profesor para acompañar.	P.109; P.159.
Importancia que el profesor sea un sujeto coherente.	P.114; P.162.
Conocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.115.
Figura del "pastor" es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.117; P.129.
Profesor pastor asociado a un sentido espiritual.	P.118.
Concepto de "pastor" no trabajado explícitamente en el centro.	P.123.
Escuelas vulnerables con estructura horaria para que el docente entreviste a los alumnos.	P.124; P.125; P.126.
Profesor pastor asociado a Jesús.	P.128.

Exceso de trabajo administrativo de los docentes.	P.134.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.135; P.138; P.139; P.140; P.142.
Importancia de la experiencia en el aula en las prácticas pedagógicas.	P.136.
Formación inicial orientada a la dimensión académica.	P.137.
Docentes comparten con sus pares sus prácticas y experiencias de acompañamiento.	P.141.
Formación permanente del centro se orienta a la disciplina al interior del aula.	P.144.
Profesor pastor asociado a Pastoral.	P.146.
Prácticas efectivas de acompañamiento se efectúan de manera informal entre los docentes.	P.147.
Tema emocional exige flexibilidad del docente.	P.148.
Importancia de la inteligencia emocional para el docente.	P.149; P.152.
Inteligencia emocional es un tema desconocido en la formación inicial de los docentes.	P.150; P.151.
Importancia para el profesor sobre el autoconocimiento de sus emociones.	P.153.
Inteligencia emocional ausente en la educación escolar.	P.154.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.158; P.161; P.163.
Importancia que el docente quiera conocer a su alumno para poder acompañarlo.	P.160.
Necesidad del docente del autocontrol de sus emociones.	P.164; P.168.
Importancia del carisma del docente en el acompañamiento.	P.165.
Importancia de la paciencia del docente en el acompañamiento.	P.166.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.167.

Código: profesores colegio York.	Párrafos.
Educación no se limita a contenidos intelectuales.	P.1; P.14.
Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.2.
Acompañamiento es una tarea compleja.	P.3.
El acompañamiento genera una sensación de bienestar en el docente.	P.4; P.9; P.70.
Importancia de sentirse satisfecho con el trabajo docente.	P.5.
Acompañamiento es una tarea exigente para el profesor.	P.6; P.7.
Acompañamiento supone la disposición del profesor para acompañar.	P.8; P.109.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.10; P.16; P.33.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.11; P.15; P.32.
Acompañamiento como reconocimiento de la singularidad del estudiante.	P.12.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.13; P.23.
Importancia del docente por su habitualidad del aula.	P.17.
Necesidad de establecer prioridades en la acción educativa.	P.18.
Tareas administrativas se realizan a costa del acompañamiento.	P.19.
Importancia de la cercanía del docente en el acompañamiento.	P.20; P.22; P.79.
Tipo de relación entre docentes y estudiantes es incomparable con la de otros centros.	P.21.
Acompañamiento como preparación para la vida adulta del alumno.	P.25.
Enseñar a los alumnos a enfrentar las dificultades.	P.24; P.26; P.27; P.28; P.29.
Competencia del sistema educativo.	P.30.
Exigencias del sistema educativo.	P.31.
Importancia de una figura pedagógica que subraye el acompañamiento escolar.	P.34.
Exceso de trabajo administrativo de los docentes.	P.35.

Organización de la institución favorece el acompañamiento a los estudiantes.	P.36.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.37; P.57; P.59.
Conocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.38; P.39.
Profesor pastor asociado a colegios católicos.	P.40; P.41.
Profesor pastor asociado a orientación religiosa.	P.42; P.44
Profesor pastor asociado a contextos religiosos.	P.43; P.47.
Profesor pastor como guía espiritual.	P.44
Profesor pastor asociado a la figura de un compañero de camino.	P.45.
Profesor pastor asociado a la fe.	P.46.
Acompañamiento como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes.	P.48.
Acompañamiento surge por iniciativa personal del docente.	P.49; P.97.
Acompañamiento de los alumnos centrado en el profesor jefe.	P.50.
Profesores de asignatura sin horario para acompañamiento de alumnos.	P.51.
Difícil empatizar con el estudiante.	P.52.
Tarea de los docentes es girar en la orientación de las dificultades que viven los alumnos.	P.53.
Dificultad de los docentes para generarles confianza a los estudiantes.	P.54.
Respuestas de los alumnos al acompañamiento afectan al docente.	P.55.
El acompañamiento despierta dudas en el docente sobre sus prácticas.	P.56; P.87; P.89.
Desatención a estudiantes que no presentan mayores dificultades.	P.58; P.60; P.61.
Acompañamiento es indisociable con las tareas pedagógicas de los docentes.	P.62.
Estudiantes permanecen mucho tiempo en la escuela.	P.63.
Alumnos viven en un contexto adverso.	P.64; P.66; P.75; P.88.
Profesores sin formación ni estrategias para el acompañamiento.	P.65; P.101; P.103.
Progresos de los estudiantes pese a sus dificultades.	P.67.

El acompañamiento provoca que el docente atienda a aspectos que están fuera de su área profesional.	P.68; P.77; P.80.
Acompañamiento como estrategia para superar las dificultades académicas de los estudiantes.	P.69.
Acompañamiento permite que el profesor se sienta parte del éxito de los estudiantes.	P.70.
Ejemplo de vida del alumno le enseña al profesor.	P.71; P.73; P.74.
Acompañamiento como expresión de la dedicación y el compromiso del docente hacia sus alumnos.	P.76.
Trabajo de los docentes con un mismo objetivo.	P.78.
El acompañamiento produce que el docente asuma diversos roles.	P.81.
Experiencias familiares del docente se trasladan a su campo profesional.	P.82.
Experiencias más gratificantes que frustrantes.	P.83.
Acompañamiento sin resultados positivos.	P.84; P.85; P.86.
Manifestación de cariño por un estudiante.	P.90.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.91; P.92; P.93.
Profesor reconoce enseñanzas en la formación inicial formal para el acompañamiento.	P.94.
El acompañamiento se guía por la intuición del docente.	P.95; P.98.
Organización de la institución considera el acompañamiento en casos excepcionales.	P.96.
Ausencia de línea estratégica institucional para el acompañamiento.	P.99; P.100.
Formación permanente del centro se orienta a los contenidos.	P.102.
Profesores enfocados en la entrega de contenidos.	P.104; P.105.
Exigencia de mirada colectiva sobre la educación.	P.106.
Rol del estudiante en el acompañamiento.	P.107; P.108; P.111.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.110; P.117.
El acompañamiento genera un sentido de mayor responsabilidad en el docente.	P.112.

Profesor preocupado por sus estudiantes genera una trayectoria escolar positiva.	P.113.
Importancia de la confianza en el acompañamiento.	P.114; P.115.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.116.
Importancia que el docente quiera conocer a su alumno para poder acompañarlo.	P.118.
Factores subjetivos en el acompañamiento.	P.119.
Difícil fijar un perfil para un docente acompañante.	P.120.

Código: profesores liceo Presidente Balmaceda.	Párrafos.
Acompañamiento permite al docente la entrega de contenidos en el aula.	P.1; P.5.
Rol de profesor jefe cambia el modo de comprender la práctica del acompañamiento.	P.2.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.3; P.6; P.16; P.23; P.66.
Reconocimiento sobre la necesidad del docente de conocer al estudiante para poder acompañarlo.	P.4; P.9; P.15.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.7; P.10; P.13; P.53; P.69; P.80.
Complementariedad de factores valóricos y académicos en el acompañamiento.	P.8.
Importancia del docente por su habitualidad del aula.	P.11.
El acompañamiento genera mayores logros de aprendizaje.	P.12.
Énfasis en resaltar la humanidad del estudiante más allá de su rol.	P.14.
Acompañamiento es indisoluble con las tareas pedagógicas de los docentes.	P.17; P.18.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.19; P.21; P.67; P.176.
Necesidad de los docentes de contar con más tiempo para desarrollar el acompañamiento.	P.20; P.25; P.34; P.37; P.44; P.46; P.54; P.167.
Acompañamiento como preparación para la vida adulta del alumno.	P.24.
Organización de la institución no favorece el acompañamiento a los estudiantes.	P.26.
El acompañamiento se guía por la intuición del docente.	P.27.
Acompañamiento como expresión de la dedicación y el compromiso del docente hacia sus alumnos.	P.28; P.65.
Acompañamiento es una tarea valiosa para los estudiantes.	P.29.
Alumnos no siempre aceptan la ayuda del docente.	P.30; P.33.
Acompañamiento no es sólo una tarea de orden técnico.	P.32.

Necesidad que el docente construya una relación con el estudiante.	P.31.
Críticas a la educación centrada en los contenidos intelectuales.	P.35.
Profesores presionados por la revisión de los contenidos.	P.36; P.48.
Ausencia y falta de apoyo de los padres en los procesos educativos de sus hijos.	P.38; P.41.
Trayectorias escolares de familiares inciden en el estudiante.	P.39.
Centralidad del estudiante en el acompañamiento.	P.40.
Estudiantes más dispuestos a contar sus vivencias.	P.42.
Apoderados más reticentes a contar sus vivencias.	P.43.
Falta de infraestructura física adecuada para el acompañamiento personal.	P.45; P.47; P.55; P.148; P.149; P.150.
Primacía del ámbito académico sobre el emocional en el proyecto educativo del centro escolar.	P.49; P.96.
Alumnos con necesidades básicas insatisfechas.	P.50.
Dificultades familiares afectan el comportamiento y los resultados de los estudiantes en el aula.	P.51.
Estudiantes permanecen mucho tiempo en la escuela.	P.52.
Acompañamiento supone la disposición del profesor para acompañar.	P.56.
Acompañamiento como ayuda para que los alumnos salgan de la pobreza.	P.57.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del alumno.	P.58; P.74.
Trabajo de los docentes con un mismo objetivo.	P.59; P.62.
El acompañamiento genera consecuencias positivas en los estudiantes.	P.60.
Acompañamiento permite que el profesor se sienta parte del éxito de los estudiantes.	P.61; P.75.
Acompañamiento como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes más allá de la etapa escolar.	P.63.

El acompañamiento genera un círculo virtuoso más allá del espacio escolar.	P.64.
El acompañamiento genera una sensación de bienestar en el docente.	P.68.
Alumnos con vacíos académicos de años anteriores.	P.70; P.72.
Unión del curso beneficio al colectivo completo.	P.71.
Necesidad de intervención del docente.	P.73.
El acompañamiento despierta dudas en el docente sobre sus prácticas.	P.76.
Sensación de frustración por nula respuesta de sus estudiantes.	P.77.
Alumnos sin materiales ni actitud para desarrollar una clase.	P.78.
Conocimiento de la historia de vida del alumno cambia al profesor.	P.79.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.81.
Profesor pastor asociado a temas bíblicos.	P.82.
Profesor pastor asociado a temas religiosos.	P.83.
Profesor pastor asociado a Jesús.	P.84; P.86; P.87
Críticas a la imagen tradicional al símbolo de la oveja.	P.85.
Necesidad de releer el símbolo de la oveja.	P.88.
Profesor pastor asociado a la Iglesia.	P.89.
Profesor pastor asociado a dogmas religiosos.	P.90.
Profesor pastor asociado a rituales religiosos.	P.91.
Figura del pastor desfasada para los estudiantes.	P.92.
Época actual marcada por la facilidad para acceder a información.	P.93.
Profesores no pueden competir con buscadores electrónicos de información.	P.94.
Necesidad de transformar la figura del profesor ante los cambios tecnológicos.	P.95; P.100; P.101; P.102.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.97; P.114.
Educación no se limita a contenidos intelectuales.	P.98.
Necesidad de actualización del profesor para no caer en la irrelevancia.	P.99.

Énfasis en resaltar la humanidad del profesor más allá de su rol docente.	P.103; P.104; P.105; P.106, P.107; P.110; P.111.
Prejuicios de los estudiantes hacia sus profesores.	P.108.
Experiencias vitales de los docentes ayudan en la formación de los alumnos.	P.109.
El acompañamiento genera una cercanía entre el profesor y los estudiantes.	P.112.
Empatía genera beneficios concretos en el aula.	P.113.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.115; P.118; P.123; P.124.
Discrepancias con los enfoques recibidos en la formación inicial.	P.116.
Formación inicial orientada a la dimensión académica.	P.117.
Profesores sin buena formación valórica en el centro educativo.	P.119.
Reconocimiento de la influencia de los profesores en las conductas de los alumnos.	P.120.
Formación permanente del centro se orienta a la obtención de resultados.	P.125, P.126; P.128; P.135.
Competencia con otros centros por la obtención de resultados.	P.127.
Autocrítica de los profesores por descuidar la temática del acompañamiento.	P.129; P.130.
Profesores inmersos en su realidad y no ven otras perspectivas educativas.	P.131; P.132; P.133.
Pluralidad de opiniones genera confusión sobre objetivos educativos del centro.	P.134; P.140.
Necesidades básicas de los docentes para su trabajo están insatisfechas.	P.136.
Formación permanente en el acompañamiento subordinada a demandas urgentes.	P.137.
Ausencia de línea estratégica institucional para el acompañamiento.	P.138.
Misión y visión del centro desajustadas frente a la realidad de las prácticas cotidianas.	P.139; P.142.
Docentes comparten con sus pares sus prácticas y experiencias de acompañamiento.	P.141.
Cuerpo directivo sin apertura frente a nuevas ideas de los docentes.	P.143.

Acompañamiento no está considerado en la carga horaria de los docentes.	P.144; P.146.
Acompañamiento surge por iniciativa personal del docente.	P.145; P.151; P.165; P.166.
Carga horaria de los docentes considera atención a los apoderados.	P.147.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.152; P.163.
En la hora de consejo de curso prima la atención al grupo curso y el desarrollo de actividades.	P.153.
Por su dinámica y formato la hora de consejo de curso es una asignatura más dentro de la malla.	P.154.
Escaso análisis y discusión de temáticas contingentes en la hora de consejo curso.	P.155.
Organización de la institución no favorece el acompañamiento.	P.156; P.157; P.158.
Desatención a estudiantes que no presentan mayores dificultades.	P.159; P.160; P.161; P.162.
Síntomas de cansancio de los docentes.	P.164.
Importancia que el docente sea emocionalmente equilibrado.	P.168; P.171.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.169; P.173; P.174.
Importancia que el profesor demuestre su pasión por enseñar.	P.170.
Importancia que el docente sea una persona flexible en el acompañamiento.	P.172.
Importancia que el docente sea una persona acogedora en el acompañamiento.	P.175.
Necesidad de autoconocimiento del profesor para desarrollar el acompañamiento.	P.177.
Importancia de cultivar habilidades sociales por el profesor en el acompañamiento.	P.178; P.180.
Experiencias de acompañamiento son determinantes dentro de la trayectoria escolar.	P.179.
El acompañamiento genera un sentido de responsabilidad mayor en el docente.	P.180; P.182.
Profesores sin formación ni estrategias para el acompañamiento.	P.181.

Código: profesores colegio Confederación Suiza.	Párrafos.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.1, P.3; P.8; P.23; P.116.
Relevancia del vínculo emocional del docente con el estudiante en el aprendizaje.	P.2.
Profesor no tiene el monopolio del conocimiento.	P.4.
Acompañamiento es indisoluble con las tareas pedagógicas de los docentes.	P.5; P.76; P.114; P.115; P.117.
Acompañamiento escolar con hondos repercusiones en la trayectoria escolar del alumno.	P.6.
Acompañamiento subraya el rol protagónico del estudiante durante su proceso escolar.	P.7.
Acompañamiento se efectúa primero en la casa.	P.9.
Prolongación del acompañamiento se desarrolla en la escuela.	P.10.
Escuela y familia persiguen los mismos objetivos.	P.11.
Centro educativo abierto para recibir a los apoderados.	P.12.
Ausencia y falta de apoyo de los padres en los procesos educativos de sus hijos.	P.13.
Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.14.
Figura del profesor como psicólogo.	P.15; P.112.
Profesora asume el rol de madre en el acompañamiento.	P.16.
Profesores sin formación ni estrategias para el acompañamiento.	P.17; P.18; P.24; P.25; P.27; P.61; P.79; P.84; P.91.
El acompañamiento se guía por la intuición del docente.	P.19; P.20; P.21.
Institución promueve el acompañamiento a los estudiantes.	P.22.
Importancia de los factores afectivos y su incidencia en los aprendizajes de los alumnos.	P.26.
Carecer de formación para el acompañamiento genera frustración en el docente.	P.28.

Centralidad de las habilidades blandas dentro de la tarea docente.	P.29; P.102.
Necesidad de los docentes de contar con más tiempo para desarrollar el acompañamiento.	P.30; P.31; P.32; P.36; P.37; P.55; P.62; P.63; P.80.
Alumnos con muchas carencias.	P.33.
I.V.E. dudoso porque apoderados mienten.	P.34.
Alto nivel de vulnerabilidad es fuente de frustración en los docentes.	P.35.
Exceso de trabajo administrativo de los docentes.	P.38.
Acompañamiento no está considerado en la carga horaria de los docentes.	P.39.
Acompañamiento surge por iniciativa personal del docente.	P.40; P.41; P.42; P.45; P.56; P.74; P.81; P.89.
Acompañamiento significa que tareas administrativas se deben al término de la jornada.	P.43.
Acompañamiento considerado en la carga horaria de los docentes en los centros particulares pagados.	P.44; P.49.
Carga horaria de los docentes no considera atención a los apoderados.	P.46; P.47; P.48; P.50; P.58.
Atención de apoderados como expresión del compromiso ético-moral del profesor.	P.51.
Acompañamiento surge ante actitudes y comportamientos anómalos del alumno.	P.52.
Profesores desarrollan el acompañamiento en sus horarios libres o de descanso.	P.53.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.54; P.59; P.60; P.64.
Acompañamiento como expresión de la dedicación y el compromiso del docente hacia sus alumnos.	P.57.
Continuación de estudios del alumno genera un sentido de trabajo bien hecho.	P.65; P.66; P.96.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del alumno.	P.67; P.70.
Acompañamiento permite que el profesor se sienta parte del éxito de los estudiantes.	P.68.
Abandono escolar provoca frustración y dolor en el docente.	P.69; P.72.

Dificultades familiares provocan abandono del alumno del colegio.	P.71.
Ausencia de línea estratégica institucional para el acompañamiento.	P.73; P.90; P.92.
Acompañamiento es importante y necesario para los estudiantes.	P.75.
El acompañamiento genera un círculo virtuoso más allá del espacio escolar.	P.77; P.78.
Importancia y necesidad del acompañamiento en las prácticas pedagógicas.	P.82.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.83; P.113.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.85; P.86; P.87; P.88; P.104.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.93.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.94.
Profesor pastor asociado a la figura de un líder.	P.95.
Figura del “pastor” es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.97; P.99.
Profesor pastor asociado a la Iglesia.	P.98.
Formación inicial orientada a la dimensión académica.	P.100; P.101; P.103.
Necesidad de mejorar los procesos de inducción en los centros educativos.	P.105.
Importancia de la cercanía del docente en el acompañamiento.	P.106; P.110.
Importancia que el docente cultive una mente abierta en el acompañamiento.	P.107; P.108.
Importancia de los límites entre docente y discente dentro del acompañamiento.	P.109.
Importancia del carisma del docente en el acompañamiento.	P.111.

Anexo número 8: transcripción de las entrevistas completas con los/as directivos/as y elaboración del proceso de codificación.

Colegio Saint George.

Marisol Corrotea, directora de estudios.

¿Desde tu experiencia, que entiendes por acompañamiento escolar?

Entiendo por acompañamiento escolar, el modo en que un profesor o cualquier responsable del proceso educativo, van apoyando a los estudiantes (P.1) para que puedan hacer preguntas reflexivas sobre su proceso de aprendizaje (P.2), de su proceso de formación, de la toma de decisiones en este período de vida escolar. Entonces, este acompañar es “estar al lado de...” (P.3) cuando tienes buenos resultados y puedes entender por qué obtienes esos buenos resultados (P.4) o por qué resuelve sus problemas o cuando te acompaño en los momentos de decadencia, en los momentos de más conflicto, en tu relación social y en tu espacio académico (P.5).

¿Qué es lo más difícil de desarrollar en este acompañamiento escolar?

Son varias cosas. Una, es la empatía para entender lo importante que puede ser para ese estudiante, en su momento de la vida, el problema que para uno, desde la perspectiva de adulto, no es relevante (P.6). Por ejemplo, para un estudiante puede ser, se le juega la vida en que si es invitado o no a la fiesta equis y para nosotros eso es irrelevante, porque estamos en la frecuencia de la nota, de la asistencia, del comportamiento en la sala de clases. Yo creo que es el desarrollo constante de la empatía. O sea, ser capaz de entender por qué para él es importante (P.7). También, entender los códigos de los jóvenes.

Yo creo que otro factor es entender las connotaciones de palabras, de hechos, varían entre la experiencia de adulto y la experiencia de estudiante. Un gesto puede tener un significado en un adulto y otro para los chiquillos. Entonces ahí el ejercicio de comprender qué quiso decir él o qué significa para él (P.8).

Lo otro es acompañar cuando, a pesar de todas las preguntas y de todas las estrategias, no hay resultados (P.8). Qué pasa cuando un niño por ejemplo... estoy pensando en los casos más difíciles que me ha tocado acompañar, eh, se encuentran en el fracaso y tú le haces propuestas de mejoramiento, lo acompañas, ves que él aparentemente hace la tarea, pero todavía no logra con el resultado (P.9). Entonces, uno con el tiempo dice faltó tiempo, es algo más sistemático, hay muchos baches de contenido y eso no se resuelve porque ahora se aplique. Porque finalmente, es como una falsa promesa, porque tú le dices que si realiza esta tarea o si

cambia este año va a obtener mejores resultados y eso no ocurre. Entonces hacerse cargo y ser responsable, respecto de qué es lo que tú puedes facilitar o garantizar qué va a ocurrir. Yo creo que es como predecir el resultado. Yo creo que eso es lo más complejo.

¿Qué experiencia de acompañamiento al escolar te ha resultado, en tu vida profesional, más gratificante?

Voy a hablar necesariamente de alumnos, de personas, aunque no quiero dar sus nombres. Pero a todos los tengo muy presentes en mi mente. Mucho tiempo atrás, en contextos donde los estudiantes tenían pocas aspiraciones de seguir estudiando, conseguir que un alumno estudie, se certifique por su grado y que tenga esa seguridad que él puede alcanzar logros y pueda, por ejemplo, convertirse en profesional y uno aportar desde su expertise, son las experiencias que más atesoro (P.10), aunque debo reconocer que eso implicó trabajo adicional (P.11), como mostrar cuál es la alternativa, despejar obstaculizadores. Por ejemplo, en ese caso, eran temas económicos, temas de acceso, entonces ir mirando cómo rompíamos esas barreras (P.12).

En el espacio de trabajo donde estoy actualmente, estoy pensando en casos concretos de estudiantes, por ejemplo, que estaban motivados con algo tan superficial, para uno, como participar de un mundial, de ir como visita. Pero cuando tú mirabas su trayectoria escolar, cuando mirabas su trayectoria de comportamiento en clases, había mucha distancia en eso. Entonces, poder problematizar con la familia, cuál era el mérito. Y ver en su hijo, cambios de conducta y valorar lo que tenía, yo creo que ahí hay un cambio (P.13).

Hay historias de montones de niños o chiquillos que se sintieron acompañados, cuando eran distintos en un colegio de excelencia como este (P.14). Tengo presente a una niña que era muy destacada en el atletismo (P.15), pero con muchas deficiencias en lo académico y cuando ella termina su enseñanza media, ella me regaló una tarjetita que decía: “gracias Marisol, porque hiciste la diferencia, si no, yo no me hubiera mantenido en el colegio.” (P.16). Y yo pensaba, ¿cuáles fueron las diferencias? Fueron conversaciones largas, esto de “apañar” (P.17) que decimos acá, esto es, escuchar tu pena (P.18), mirar qué tengo y cómo surge esta apreciación positiva con lo que cuento y desde ahí tomarme, así como un salvavidas en el océano, y decir: esto es lo que tengo, con esto cuento, y desde aquí me voy construyendo (P.19). Esas son mis experiencias positivas.

¿Y recuerdas alguna experiencia frustrante de acompañamiento escolar?

Uyy, también hay algunas importantes. Hay un estudiante que, de hecho, se fue del colegio, que hicimos muchas, muchas adecuaciones (P.20). Ahí fue complejo, porque yo siento que nunca lo

miramos a él como estudiante, así como persona, no como estudiante: sus papás tenían muchas expectativas, de la integración de este estudiante en el colegio. Valoraban la oportunidad social que el colegio ofrecía, y la proyectaban como su futuro laboral (P.21). Pero el alumno no lograba relaciones sociales dentro del colegio, no lograba resultados académicos, y tenía una cantidad importante de soportes, de horas de clases particulares, de psicólogo... es como sentir que nunca era él. Y algo ocurría en su forma de relación que tampoco era querido ni por sus profesores, ni por sus compañeros. Entonces, hicimos adecuaciones, probamos todo lo que estaba en esta "cajita de recursos": por ejemplo, media jornada, que tomara licencias y que volviera (P.22). Pero siento que era un niño exigido desde lo que los otros buscábamos, pero que nunca fue él. Y se fue sin saber cuál era su interés, cuál era su proyecto.

De hecho, fue terrible, además, la frustración, porque en ese período teníamos un reglamento mucho más exigente que el actual que era que un estudiante, aun siendo promovido, si no cumplía con ciertas calificaciones, no podía permanecer en el colegio (P.23). Y a mí me correspondió dar esta mala noticia, escuchaba a su mamá llorar en mi oficina, desesperada. A su papá con lo mismo. Y me tocó sostener una decisión de la que yo no era partidaria (P.24). Yo sentía que al salir él del colegio, lo mandábamos a un espacio sin soporte, porque éramos quienes más lo conocíamos, a pesar de todas estas dificultades que estoy contando, creo que éramos quienes más lo conocíamos (P.25). Ehh, pero esta lealtad a lo que es la regla, que la regla también educa a los demás (P.26), nos mantuvimos firmes en eso. Incluso, pasamos por un período judicial, que el colegio salió bien. Dimos bien todos los pasos, pero siento que quien perdió en este proceso, fue el alumno. Por más vueltas que le doy, y que he dado, no puedo ver qué ganó él en todo este proceso. No sé de él, tampoco. Perdí todo contacto con él y su familia. En un momento, en el ámbito social, me encontré con alguien que trabajaba con el papá, y que hablaba muy bien del colegio, pero también hablaba con mucha pena de lo que había vivido (P.27). Entonces, como algo pendiente, me gustaría saber en qué está hoy (P.28), si está más visible en tanto persona y si se está leyendo, si se puede describir a sí mismo, en el fondo.

¿Conoces la figura pedagógica del profesor pastor?

Como concepto, lo conocí en este colegio. Eh, conocí muchas interpretaciones, de qué significa ser un profesor pastor. Tenía versiones desde los profesores jefes, desde los sacerdotes (P.29). Yo te diría que hoy tengo mi propia versión, también.

En ese sentido, mi propia versión, consiste en que un profesor pastor es alguien que está en constante entrenamiento (P.30). Y allí me pasa que tenemos la idea que "es" profesor pastor, como un estado definitivo, y dado que el contexto educativo está siempre cambiando, que los

chiquillos son otros, que se agregan nuevos códigos, que van variando las expectativas e intereses que la sociedad exige, que un pastor es un pastor con buzo deportivo, es un pastor entrenándose (P.31). No es alguien que está sobre un sillón con una túnica de sabiduría. Es alguien que está dispuesto a entrenarse (P.32), a rasmillarse las rodillas (P.33), a seguir avanzando (P.34). Yo quisiera como cambiar eso, como que “llegaste a ser”, porque internamente como equipos, hay profesores que internamente se sienten que son profesores pastores, por su experiencia, que ya llegaron a ese sitio, y desde aquí, ellos piensan que pueden ser mentores de otros, es cierto (P.35). Está bien. Yo valoro su experiencia. Pero creo que nunca se termina de aprender, nunca se termina por responder (P.36), cómo soy profesor pastor con esta nueva generación, digital, con más desafíos (P.37). Por eso, que lo imagino con buzo (P.38). Esto lo estoy inventado en esta conversación, nunca antes lo había pensado.

¿Con qué imagen la asocias?

La asocio como el que está al lado. La asocio, eh... me imagino como dos caminantes. Esa es mi imagen. Son dos personas caminando y una está al lado (P.39), no que te saca la piedra, no que te dice cuál es el camino, pero que te acompaña. Si yo pregunto, si es éste... llegamos al momento de elegir dos caminos, el otro te diga: “¿en qué vas a basar tu decisión?” no que te diga, cuál es el camino a seguir, ni cuál es el mejor, sino que acompañe ese discernimiento para seguir caminando (P.40). Eso me imagino, como una... hasta mis figuras mentales, como dos personas que son de la misma altura, de la misma figura. No otro poderoso, sino un otro que quiere y se hace humilde para acompañar (P.41).

¿Crees tú que este acompañamiento escolar, resulta relevante en el contexto de las actuales prácticas docentes?

Es bien bonito esto, porque es la vuelta que tras el exceso de tecnología o técnica (P.42), porque son dos cuestiones: la técnica de la didáctica, de la planificación que se yo y el uso de recursos innovadores... hay un camino que sigue, sigue y sigue. Pero después, dices: “hay que volver a lo esencial” y en este volver a lo esencial, el acompañamiento (P.43), el uno a uno, vuelve a tener relevancia (P.44).

Desde tu perspectiva, ¿cómo calificas la formación inicial que han recibido los profesores para desarrollar el acompañamiento escolar?

Definitivamente, es muy pobre, es muy básica (P.45). Desde mi propia experiencia, lo más cercano que yo podría decir, el ramo que se llamaba en esa época, “orientación”, tal vez nociones básicas de psicología educacional. Y cuando entrevisto a nuevos profesores, tampoco

han tenido conceptos como inclusión, que se están incorporando (P.46), que se incorporan otra vez, desde la técnica (P.47), pero no de reconocer al otro... yo creo que los profes deberíamos pasar por una especie de módulos de acompañamiento, para aprender cómo hacerlo (P.48).

Y a nivel de la formación permanente que se imparte aquí en el colegio. ¿Tú has tenido la oportunidad, desde tu rol, de impulsar perfeccionamientos orientados a este acompañamiento escolar?

Me estoy ordenando en estos momentos en estos módulos. Estoy dibujando y armando unos borradores (P.49). Presentamos la semana pasada a los profesores, orientaciones pedagógicas, pero ahí no está el espacio de lo personal con el alumno (P.50). Ahí están como las preguntas, el tipo de pensamiento que vamos a enfatizar, el tipo de lenguaje que queremos que los chiquillos adquieran, pero no hay una lectura del uno a uno. Aquí requiero conversaciones con otros para que esta formación del profesor pastor que tenemos en el colegio, poder agregarla a estas dimensiones (P.51). Y en esa dimensión, distinguir aquella dimensión más bien pastoral religiosa, si se quiere y aquellas que son de acompañamiento más personal (P.52).

¿Qué formación específica, crees tú que se necesita para desarrollar este acompañamiento escolar?

Una mezcla, mezcla de aspectos de la psicología, aspectos que tienen que ver con la autoeficacia, porque hay una línea que es cuando yo reconozco que yo logro aprender, cómo entonces reconozco que yo lo consigo, o sea, todo un espacio de metacognición, acerca de las preguntas adecuadas que tienen que aprender a hacerse nuestros estudiantes (P.53), y estoy hablando desde los elementos de la psicología y en el elemento más pastoral (P.54), me imagino por ejemplo, y esto está teñido por mi experiencia personal, de cuestiones que, de herramientas, de experiencias, que sean estas tablas de salvavidas de las cuales antes hablaba (P.55). O sea, si yo me reconozco, si yo me reconozco, en otro con Dios, y que me encuentro con Él y que me siento acompañado, y que nunca estoy solo (P.56). Yo creo que ese conocimiento, esa creencia, esa sensación, porque es todo junto, porque uno cree, tiene fe y lo experimenta casi físicamente, también. Ese no sentirse solo para mí es igual a seguridad, la seguridad que puedo enfrentar aquello difícil que la vida me prepare (P.57), porque puedo compartir mi mochila con otro, con un otro genial, que es capaz de... tal vez no va a llevar mi mochila, pero me va a decir, me va a iluminar, con quiénes otros puedo distribuir ese peso (P.58).

¿Consideras que existe una línea estratégica, desde el colegio, en el desarrollo del acompañamiento escolar?

Dijimos en el plan estratégico dos cuestiones que se podrían acercar: una, declaramos que... específicamente dijimos que queremos mejorar la efectividad de mejorar el acompañamiento de nuestros estudiantes y la lectura, la interpretación que se hizo de eso, fue llegar a tiempo, definir claramente para todos los profesores qué es acompañamiento, para qué, cuándo (P.59). Yo creo que lo dijimos en términos muy gruesos. Ahora hay que llegar a lo más fino, porque eso fino es lo que finalmente, yo comparto con un profesor. Porque nos quedamos como en las generalidades y creo que el trabajo ahora, es un trabajo más de hormiguita. Porque uno pueda dar un buen discurso sobre el acompañamiento, pero yo profe frente a un alumno que está pasando por momentos complejos, qué preguntas hago, dónde le muestro que están esas “tablas de flotar”. (P.60). Tengo que recuperar su propia experiencia positiva, cómo estudiaste ahí. Eso es un trabajo más detallado, más de describir (P.61), más de constantemente, recordar que esos recursos son producto del trabajo colaborativo, de la reflexión de un equipo (P.62). No están vinculados a un “alguien lo dijo”, sino que lo hemos descubierto y lo pensamos sobre la base de nuestro trabajo del día a día (P.63), en el trabajo concreto. Por ejemplo, ahora, desde este rol, estoy leyendo con nuevos ojos, todo lo que ofrece la psicología positiva, porque habla de mentalidad de crecimiento, pero qué es, qué no es, es coherente o no con la “educación pastora”. Estoy haciendo esa lectura, si es que ahí encontramos nuevos recursos.

¿Tienen los profesores, dentro de su horario de trabajo, un tiempo destinado para conversar y conocer a los estudiantes, como instancia para poder desarrollar el acompañamiento escolar?

O sea, los profesores tienen con los estudiantes, un tiempo que son dos horas semanales (P.64) y allí tenemos un punto, porque no es sólo el tema del tiempo, sino que es, cómo abordo ese tiempo. Porque hay profesores, dependiendo de sus niveles de compromiso, que esos tiempos los usan como referencia: sabemos que tenemos ese horario, ese “colchoncito” y lo uso para tomar desayuno con sus alumnos y ahí conversar con ellos. Veo, también, profesores que hacen las entrevistas en el patio, en otros momentos, y hay otro grupo de profesores que matemáticamente, usa sólo esas horas asignadas para hacer ese acompañamiento (P.65). Lo que nosotros no hacemos es, luego revisar las preguntas y el tipo de acompañamiento que está haciendo el profesor (P.66). Yo el año pasado a los profesores les preguntaba, en mis conversaciones con ellos, qué había pasado con esas entrevistas, qué había surgido con esas entrevistas, pero creo que ahí nos falta un ciclo de mejora. O sea, saber qué pasó con las

entrevistas y conocer desde el estudiante qué le pasó a él con esa entrevista. Lo mismo con los papás (P.67). Está en el registro actualmente “hice la entrevista con ellos”, pero ¿logré movilizar?, ¿cambiar la perspectiva? (P.68). Yo creo que ahí hay un espacio gigante para crecer.

¿Qué características crees que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento escolar?

Yo creo que debe ser una persona, un profe que se reconozca a sí mismo. Que sea capaz de hablar de él, de escribirse con falencias, con fortalezas. De escribirse, con temas que está trabajando, con tareas pendientes. Porque alguien que se reconoce a sí mismo con sus debilidades y sus grandezas, es capaz de acompañar a otro. Un profesor que oculta sus dificultades, que oculta sus debilidades, no, no es buen recurso para otro. No puede serlo, porque no sabrá cómo hacerlo (P.69).

Colegio Akros.

Javier Arredondo, jefe segundo ciclo (7º básico a 4º medio).

¿Desde tu experiencia, que entiendes por acompañamiento escolar?

A ver, acompañamiento escolar es tener una visión conjunta, primero del proyecto educativo, de todos los estamentos adultos que participan en los colegios, y dar un seguimiento a cada uno de los estudiantes de manera personal y periódica (P.1), en los distintos ámbitos que establece el proyecto educativo, en este caso puede ser el académico, formativo, de participación en actividades extraprogramáticas, mediante cualquier modo de formación que establezca el proyecto educativo (P.2).

¿Qué es lo más difícil de desarrollar en este acompañamiento escolar?

Me da la impresión que lo más difícil, es el monitoreo constante (P.3). Estar trabajando con los niños y estar conversando con ellos de manera periódica, se hace difícil, con los escasos tiempos que tienen los profesores en los colegios (P.4) y con el recurso humano. Muchas veces, los profesores están sobrecargados con cosas que tienen que hacer, respecto de temas administrativos (P.5) y nosotros les solicitamos muchas entrevistas con los estudiantes, para saber cómo van, cuáles son sus problemas, cómo mejorar en el ámbito académico, cómo mejorar en el ámbito formativo (P.6)), también y ahí es donde se van produciendo las diversas trampas respecto de este trabajo.

Porque aquí tenemos distintas formas de acompañamiento escolar. El rol más importante de acompañamiento hacia los estudiantes, lo tiene el profesor jefe (P.7). El profesor jefe aquí es clave para el trabajo que nosotros queremos tener con los estudiantes, respecto del aspecto formativo, y también en términos académicos (P.8). Hay una serie de indicaciones hacia los profesores jefes, respecto al análisis; primero, de notas y luego, de algunos aspectos formativos cuando la convivencia escolar está un poco decaída, también se les da lineamientos de trabajo a los profesores jefes y por parte, del equipo directivo, nosotros tenemos algunos momentos durante el semestre, donde hacemos un análisis con el profesor jefe de todos los estudiantes del colegio (P.9) y ahí tomamos algunas acciones para poder llevarlos a la mejora, en términos académicos y también en términos formativos. O sea de las dos áreas (P.10).

¿Qué experiencia de acompañamiento al escolar te ha resultado, en tu vida profesional, más gratificante?

¿A mí como docente? Uyyy. A ver... ehhhh. A ver, la verdad, es que he tenido pocas instancias de acompañamiento y desarrollo dirigidos en los lugares donde he estado trabajando, eh... sino más bien un proceso de construcción conjunta en el crecimiento de desarrollo personal de los estudiantes, pero focalizado, creo que no he tenido ninguno que haya sido gratificante.

¿Y recuerdas alguna experiencia frustrante de acompañamiento escolar?

Ehhh, sí tuve alguna frustrante en donde el acompañamiento, la verdad, no se ratificaba en aspectos a mejorar (P.11).

¿Conoces la figura pedagógica del profesor pastor?

No, no (P.12).

Pese a no conocerla, ¿la asocia con algo en particular?

La asocio, inmediatamente al rol que puede tener el profesor jefe (P.13), en torno a los estudiantes y al tipo de relación que vaya teniendo con ellos.

Lo asocio con la figura del guía espiritual (P.14). Me da la impresión que esa es una buena figura asociativa, pero el término no lo había escuchado nunca (P.15).

¿Crees tú que este acompañamiento al escolar, resulta relevante en el contexto de las actuales prácticas docentes?

Sí, es muy relevante. Porque muchas veces, uno tiene un estándar, unos lineamientos de colegio que están relacionados siempre con el proyecto educativo, pero que las personas que entran al mundo de este colegio, no tienen por qué saber hacerlo de esa forma, sino más bien tienen que ir adquiriendo prácticas con el tiempo que están asociadas con lo que nosotros queremos. Entonces el acompañamiento escolar, en este sentido, es lo que lleva que los profesores logren realmente llegar a los objetivos que propone el colegio (P.16). Si no existe ese acompañamiento al estudiante, los profesores harán lo que ellos creen que es lo mejor, pero sin una guía que nazca desde el colegio (P.17). Estoy convencido que el acompañamiento escolar, sirve para ayudar a mejorar cualquier factor negativo que este influyendo en el desempeño del estudiante (P.18).

Desde tu perspectiva, ¿cómo calificas la formación inicial que han recibido los profesores para desarrollar el acompañamiento escolar?

A ver, me da la impresión que a nivel de la formación que reciben los profesores en las universidades, no es buena (P.19), porque los profesores en general, no están preparados para asumir el aula con todas sus problemáticas... definitivamente, no, no están preparados (P.20). No conocen los contextos, de los colegios en Chile. Hay una realidad muy dispar (P.21). Por ejemplo, este colegio, no es la realidad promedio de un colegio en Chile, por lo que cuando llegan a la realidad del aula, no tienen las herramientas y los recursos para poder desarrollar su capacidad dentro del establecimiento (P.22). Por eso con mayor razón necesitamos que existe un guía que esté trabajando con los profesores y que les entregue herramientas para hacer un buen trabajo, si no la frustración que se genera es enorme (P.23). Es ahí donde empezamos con los profesores que ya no quieren ser profesores.

Y a nivel de la formación permanente que se imparte aquí en el colegio. ¿Tú has tenido la oportunidad, desde tu rol, de impulsar perfeccionamientos orientados a este acompañamiento escolar?

Nosotros tenemos un organigrama donde están los profesores, después vienen los jefes de departamento y después estoy yo. Yo todas las semanas, directamente, trabajo con los jefes de departamento, todas las semanas, con respecto a los lineamientos que se requieren para la coordinación, estoy ayudando, estoy corrigiendo, y es ahí donde creo que yo hago el mayor acompañamiento, a propósito de la pregunta de antes (P.24). Y lo hago porque los jefes de departamento, son los que van solucionando los problemas de los equipos y cómo vamos analizando las formas de ayuda hacia los profesores para que éstos a su vez, desempeñen bien las tareas de acompañamiento con sus estudiantes (P.25).

También hago un trabajo muy cercano y periódico con los profesores jefes. Con los profesores jefes hago un trabajo de análisis, de cómo están sus estudiantes (P.26), qué hay que hacer respecto a los niños que estén más descendidos académicamente, con los que están teniendo problemas de formación (P.27), yo voy conversando con ellos. Ahí yo les voy diciendo cuáles pueden ser las guías de trabajo que tienen que ir estableciendo para poder ayudarlos. Trabajamos mucho con los profesores jefes (P.28).

¿Qué formación específica crees tú que se necesita para desarrollar este acompañamiento al escolar?

Me da la impresión que... bueno, lo que más me ha ayudado a mí puede ser estudios sobre liderazgo, que es cómo es ir haciéndose entender con las personas (P.29). Como ser más empáticos (P.30) y cómo estar atento a los detalles, al momento de tener una conversación o en este caso, la entrevista con los alumnos (P.31). Eso ayuda a saber cómo llegar a los alumnos. Más que sólo tener el conocimiento o tener algún estudio superior sobre qué es lo que hay que saber pedagógicamente, me parece que más que nada, lo que uno necesita es cómo liderar, por ejemplo, una conversación, qué hay que preguntar, cómo hacerlo, qué tonos de voz tiene que usar, etcétera (P.32). Más que nada esto. Creo que esto ayuda mucho en este tema del acompañamiento.

¿Consideran que existe una línea estratégica institucional en el desarrollo del acompañamiento escolar?

No. Me parece que no existe una línea de colegio. Me parece que más que nada, tiene que ver con las coordinaciones que hay dentro del propio colegio. Pero tiene que ver con una situación particular, pero como digo, es una línea más propia, más personal, que institucional (P.33).

O sea, es una cuestión más desde la experiencia, la intuición, porque como línea estratégica lo que uno va haciendo es unificando criterios respecto de lo que cada profesor va haciendo y conversando con sus estudiantes (P.34). No sólo desde la intuición (P.35), que hay hartos de eso, sino además de lo que uno sabe, ha estudiado y ha aprendido con los años de ejercicio docente (P.36). Hay una pequeña sutileza, porque no es pura intuición, porque eso supone que el profesor no sabe, sino que esa intuición, se ve enriquecida con el saber y el aporte y la guía que yo les voy haciendo a los docentes (P.37). Además, hay que decir que hay una base común, que es nuestro proyecto educativo y lograr los objetivos que son claros para todos. En eso no tengo dudas. Vivimos todos el mismo proyecto educativo. Eso sí, está súper claro y todos lo tenemos muy, muy claro (P.38).

¿Tienen los profesores, dentro de su horario de trabajo, un tiempo destinado para conversar y conocer a los estudiantes, como instancia para poder desarrollar el acompañamiento escolar?

Sí, tienen un horario destinado para conversar con sus estudiantes (P.39), pudiéndolos sacar de clases, cuando es necesario. Muchas veces, eso sí hay que reconocerlo, ese espacio se hace

corto. Los profesores aquí en el colegio, tienen dos horas a la semana para poder conversar con los estudiantes (P.40) y para los padres, también tienen otro tiempo asignado (P.41).

Quiero decir, que esa conversación es personal (P.42), bajo obviamente una guía, unos objetivos, donde se van trazando los objetivos, de acuerdo a lo que requiere el estudiante. Se hace un análisis antes, y obviamente, se les da una prioridad a aquellos niños que tienen una mayor necesidad de conversación, dados los problemas que puedan estar teniendo (P.43). A los niños que funcionan bien, se les deja para el final (P.44).

¿Qué características crees que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento escolar?

Debería ser un muy buen gestor (P.45), y cuando hablo de gestor quiero decir planificado (P.46), organizado (P.47), ehhh, ejecutivo. Me parece que para hacer un acompañamiento constante, debe ser organizado y planificado con sus tiempos, saber qué hacer y realizarlo (P.48). No solamente quedarte en el hablar, en decir lo voy a hacer, en que pasa que este niño, que pasa una cosa, que pasa esta otra, no. Si no más bien, voy lo hago, lo realizo, después resumo lo que hice, evalúo e informo.

Colegio Instituto S.A.

Sandra Araya, jefa unidad técnico pedagógica (UTP).

¿Desde tu experiencia, que entiendes por acompañamiento escolar?

El acompañamiento al escolar tiene que ver un poco con lo que nosotros siempre hemos promovido que, generar vínculos con los niños, es como la gran clave en estos colegios para poder lograr resultados (P.1). Entonces cuando uno se involucra con ellos (P.2), uno va acompañando, porque uno los espera en la puerta, les pregunta cómo llegaron, si tomaron desayuno y si no han tomado, los manda a tomar desayuno (P.3). Entonces es no estar preocupado de lo que está aprendiendo, sino también de cómo se sienten (P.4).

¿Qué es lo más difícil de desarrollar en este acompañamiento escolar?

El equilibrio. Yo creo que hay que tener también de parte de uno el equilibrio para poder ir combinando este acompañamiento que se hace a la persona, con el estudiante (P.5). ¿Por qué? Porque de pronto los alumnos se van confundiendo y piensan que porque tú eres cercano y les preguntas cómo están o bien conoces su realidad, tú tienes que regalarle, por ejemplo, la nota o entender que no hizo una tarea (P.6). Entonces, mantener el equilibrio de ir poniendo normas (P.7), pero además de ir habiendo este acompañamiento, también requiere madurez de uno (P.8).

¿Qué experiencia de acompañamiento al escolar te ha resultado, en tu vida profesional, más gratificante?

Mira, yo cuando llegué a esta escuela tomé un cuarto básico. Y los acompañé, me involucré mucho con ellos, hasta el octavo básico. Y me involucré en términos que estaba preocupada si tenían, por ejemplo, en sus casas para comer, si de repente hacía frío, de esperarlos aquí en la sala con el desayuno, de ver que si el papá estaba preso, por ejemplo, que la familia estuvieran todos bien, emocionalmente equilibrados (P.9). Me involucré harto con ellos y ellos se dieron cuenta de eso (P.10). Y cuando ellos se graduaron, también fue una alegría que, por una parte, ellos lograron los resultados, pero también esa sensación de despedida. Pero al final ha sido una despedida a medias, porque ellos vienen constantemente. Ellos me vienen a mostrar sus notas, me llaman por teléfono para contarme cómo están (P.11). Entonces uno siente en ese sentido que ahí también contribuyó con un granito de arena, porque hay alumnos que entraron a la universidad, siendo los primeros estudiantes universitarios en sus familias (P.12). Al final, me pasa que uno acompaña a la familia, porque mi rol dentro del colegio es ser la Jefa Técnica, pero muchas veces los papás te vienen a contar... aquí se sientan y te cuentan sus problemas,

tristezas, (P.13) y uno a veces lo único que pueda hacer es escucharlos, pero para ellos es importante (P.14).

¿Y recuerdas alguna experiencia frustrante de acompañamiento escolar?

Claro que tengo. Mira... Tuve un alumno que, dentro del colegio, tenía muchas necesidades porque su mamá era mamá soltera. Eran dos hermanos, Luis y Pedro (P.15), y los tuve desde quinto a séptimo básico. Me encariñé con ellos por su situación difícil (P.16). La mamá conoció a otra persona y se embarazó de esa otra persona. Cuando a la señora le tocó ir a dar a luz, la pareja echó a los niños a la calle. Entonces los niños se fueron al (paradero) 14, por ahí andaban. Se pusieron a consumir drogas y rápidamente cayeron en el tema de las drogas. Entonces después venían acá en el colegio y amenazan a los compañeros, generaban conflictos, robaban, entonces lo que pasó es que los expulsaron de la escuela, muy a mi pesar, porque yo sentía que nosotros como colegio teníamos que contenerlos más (P.17). Pero la verdad es que el Consejo de profesores estimó que la manzana podrida, pudriría al ciento y que si no tomábamos una determinación drástica, que sirviera de escarmiento para el resto, íbamos a retroceder.

Pasó que los expulsamos y a los pocos días, me llaman a mi teléfono, y me llaman desde la cárcel porque este niño había asaltado a un loco y le había dicho: "la chaqueta o la vida. Y el loco había preferido la chaqueta..." Entonces lo mató. Y le dieron 10 años de cárcel. A mí eso me frustró, porque yo sentí que nosotros lo lanzamos a eso (P.18). ¿Te fijas? Si nosotros... pero también lo entiendo. Acá no teníamos, ni tenemos, psicólogos, orientadores (P.19). No tenemos nada, como para poder ayudar a salir de las drogas a una persona. Aun así para mí ha sido frustrante, saber que está preso. De hecho a veces me llama y me pide ropa o me dice que si le puedo mandar pantalones de buzo, zapatillas porque no tiene (P.20). Cuando le mandó el paquetito, él me manda a decir de vuelta que cuando yo quiera puedo ir a su casa. Entonces, dentro de toda su pobreza, digo yo, él todavía piensa que me puede recibir en lo que fue su casa.

¿Conoces la figura pedagógica del profesor pastor?

Como figura no, no (P.21).

Pese a no conocerla, ¿la asocias con algo en particular?

Más que conocerla, esta figura la asocio con la idea de un pastor que cuida (P.22) a sus ovejas. Esto es lo que se me asemeja: al pastor que está preocupado (P.23) de las ovejas. Se me viene también esto de que cuando una oveja se te descarría y tú dejas a las 99 y la vas a buscar. Eso. Esa es como la figura que tengo. Me recuerdo que cuando fui profesora jefe, para mí eran

importante todos, todos, no solamente uno (P.24). Gracias a Dios que en mi curso todos se graduaron (P.25).

¿Crees tú que este acompañamiento al escolar, resulta relevante en el contexto de las actuales prácticas docentes?

Yo creo que sí. La verdad es muy importante. Mira, yo creo que la clave para que un profesor no pase de moda, tiene que ver con este acompañamiento y con la entrega de valores que pueda hacer el profesor (P.26). Porque hoy en día el conocimiento está en todas partes. Los niños tienen celulares con internet aquí, que a lo mejor son muy pobres, pero todos tienen conexiones a internet y ellos pueden acceder al conocimiento fácilmente, si ellos lo quieren (P.27). Pero esta cosa de los valores, no la encuentran en cualquier parte (P.28). Muchos vienen de hogares mal constituidos, muchos vienen de familia uniparental. Mira, y de pronto uno está hablando de algo y ellos te lo dicen tan honestamente. Sin ir más lejos, el otro día una niña me dijo: “tía, ¿se fijó que vino mi papá a dejarme?” “No, no lo vi.” “Ah, porque era uno de jeans y polera.” “Fíjate que guapo, pero no, no lo vi”, le contesté. Y ahí ella me dijo: “pero tía, mi papá trabaja.” “¿Y en qué trabaja, le pregunté?” Es ladrón, me contó ella. Y esos son sus valores, ¿me entiendes? (P.29).

O en la sala cuando tú les dices: “cuando usted se encuentra un lápiz lo tiene que devolver, porque no es suyo.” Y una alumna dice: “pero por qué tía, si mi mami me dice que me quede con todas las cosas que me encuentro en la sala, porque a mí también se me pierden.” (P.30). Entonces yo siento que quien puede en estos minutos entregar un valor es la tía o sea, el profesor, la profesora que está dentro de la sala (P.31). Y con los más chiquititos tú lo ves todos los días. O sea, a mí me lo dicen los niños: “tía, lo malo de esta semana es que el martes no tuvimos clases, y no nos tocó con usted.” Porque este es uno de los pocos lugares que van quedando, donde uno jugando conversando, les ayudamos a que reciban esa cosa del valor (P.32). Como este es un colegio laico, la clase de religión habla mucho de los valores, entonces nos trabajamos por mes un valor: la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la tolerancia, porque acá tenemos que aprender a ser tolerantes (P.33).

Desde tu perspectiva, ¿cómo calificas la formación inicial que han recibido los profesores para desarrollar el acompañamiento escolar?

A ver. En la formación inicial, en la formación de la universidad, es muy rudimentaria (P.34). Pero yo tuve la gran fortuna que cuando hice mi práctica profesional, la hice con una profesora que tenía tanta vocación, que ella yo siento que, para mí, ella fue un modelo (P.35). Y ella hizo práctica, la teoría que yo tenía. Entonces, yo me fijé en todo lo que ella hacía: ella acompañaba a los alumnos, ella se sabía el nombre de todos sus alumnos, de sus familias, cuáles eran sus

problemáticas, en las mañanas se acercaba y les preguntaba cómo estaban, si sabía que la abuelita estaba enferma, ella iba y le preguntaba “cómo sigue tu abuelita.” (P.36). Entonces a mí me gustaba esa familiaridad que ella tenía con los alumnos, porque era una cosa tan recíproca que ella entraba a la sala y por respeto los niños se quedaban callados, la escuchaban (P.37). Ella no gritaba, pero era por el cariño que le tenían. Y ese cariño obedecía a que ella se acercaba a ellos, le preguntaba cómo estaban, cómo se sentían, si habían o no tomado desayuno, si la mamá había encontrado trabajo. No sé, cualquier cosa. Estaba como al tanto de cada problemática de sus niños (P.38) y eso hacía que los niños le contestaban, pero además, se sentían escuchados (P.39), queridos, como que la profesora realmente se interesaba por ellos (P.40). Entonces por ese cariño, ellos trabajaban en la sala (P.41). Y a mí me gustó eso.

Y a nivel de la formación permanente que se imparte aquí en el colegio. ¿Tú has tenido la oportunidad, desde tu rol, de impulsar perfeccionamientos orientados a este acompañamiento escolar?

No, no tanto así. Pero sí, desde que asumí este cargo, tuvimos que confeccionar un proyecto educativo y dentro de este proyecto educativo, nosotros fuimos viendo las necesidades que tenían las familias en este entorno y también, qué era lo más adecuado que sentíamos, desde nuestra mirada, qué necesitaban los niños para aprender de un profesor (P.42). Y así trabajamos los perfiles de un profesor. Y esos perfiles los trabajamos con los mismos profesores (P.43). Muchos de nuestros profesores, son exalumnos del colegio, entonces ellos son un ejemplo vivo que a pesar de vivir en este barrio, que es bien peligroso; ellos, con esfuerzo, pueden salir adelante (P.44). Ellos mismos se dan cuenta que a los niños es importante tratarlos bien, con respeto (P.45). No porque sean pobres, tú los vas a tratar con recelo. Entonces los mismos profesores han hecho aportes importantes para acompañar a los niños (P.46).

Yo creo que esto no ha sido un tema tratado tan explícitamente, sino que más que un tema, a lo mejor no está muy asociado a una teoría, sino que más a la vivencia (P.47). Ello no quita que a lo mejor es un buen tema para tratar, porque yo creo que en mi escuela no hay ni buenos ni malos profesores, sino que yo siento que hay un equipo súper equilibrado. Pero si nosotros nos comprometiéramos todos a trabajar bajo esta figura del profesor pastor como un estilo de aprendizaje, podríamos lograrlo porque está la permeabilidad de los profes (P.48). Por ejemplo, a mí de repente se me ocurren cosas, y ellos me siguen la corriente.

Yo creo que podemos instaurarlo como una política. Lo que pasa es que nunca nos habíamos puesto a pensarlo, sino que simplemente nosotros sentíamos que cada uno lo vive un poco a su estilo (P.49).

¿Qué formación específica crees tú que se necesita para desarrollar este acompañamiento al escolar?

Yo creo que primero, porque nadie pueda dar lo que no tiene, por lo tanto lo primero es trabajar las habilidades blandas con los profes (P.50), o sea todo lo que tiene que ver con la empatía (P.51), con lo que tiene que ver con la escucha (P.52). Yo creo que por ahí tendríamos que buscar. Incluso, a lo mejor sin ser tan - porque yo siempre le digo a los niños - religioso, porque en este lugar la gente vive diferentes religiones y yo siempre les digo que Dios es uno y que las distintas religiones son el camino para llegar a ese Dios en el que tú crees, y el camino que yo elija es tan valioso como el camino que va a elegir el otro, porque vamos a llegar al mismo lugar. Y con los profesores podemos hacer lo mismo, según el camino que ellos han optado (P.53).

¿Consideras que existe una línea estratégica, desde el colegio, en el desarrollo del acompañamiento escolar?

No. No existe explícitamente (P.54). Aquí no hay nada, nada que diga qué debe hacerse. Los profesores habitualmente lo hacen por intuición (P.55). O sea, como ellos se comprometen con sus estudiantes (P.56), o sea, hacen cosas muy bonitas, no sé, ellos se preocupan de tomarles las fotos, de imprimirlas, de ponerles su fotito en la muralla, ponerles su nombre, celebrarles sus cumpleaños (P.57), pero eso es por iniciativa personal de cada uno (P.58). Hay otros, que estimulan por ejemplo, que vengan a clases y al que tiene mejor asistencia se le entrega un premio, el primero del otro mes. Todas cosas que son para que los niños sientan que - en medio de tantas situaciones críticas que ellos padecen - puedan venir a la escuela (P.59), donde son queridos, cuidados y esperados... todas esas cosas son iniciativas personales de los profes (P.60). No hay un lineamiento ni el colegio tampoco les exige hacerlo de esta manera (P.61). Lo único que el colegio les exige, es el buen trato hacia los alumnos y alumnas.

¿Tienen los profesores, dentro de su horario de trabajo, un tiempo destinado para conversar y conocer a los estudiantes, como instancia para poder desarrollar el acompañamiento escolar?

No. No tienen un tiempo determinado (P.62). Tienen, eso sí, las horas de orientación que son las horas que el profesor jefe tiene con su curso (P.63), pero ahí no hay espacio para conversaciones personales (P.64). Habitualmente caso todos los profesores son asignaturistas de su propio curso (P.65). Entonces tienen varias horas de permanencia y eso genera el trato que tienen con sus estudiantes. Más allá, no hay (P.66).

Ahora, si quieren conversar más privadamente con un alumno, lo llevan al patio (P.67) o lo sacan de la jornada. Claro que eso ocurre con los casos más graves (P.68), porque con aquellos alumnos que aparentemente no tienen problemas graves, son como invisibles, porque entonces no se les saca, no se conversa con ellos (P.69).

¿Qué características crees que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento escolar?

Para mí, un verdadero profesor no puede sólo entregar las materias (P.70). En ese sentido pienso que es muy importante que esté comprometido con sus alumnos (P.71), además, que sea tolerante (P.72), que sea muy empático (P.73) con sus alumnos, o sea que no los esté siempre juzgando o criticando y por último, que los escuche (P.74), para que así también aprenda de ellos (P.75). Eso es ser sabio (P.76), porque la sabiduría no es dar una receta. El secreto está en quererlos y escucharlos (P.77).

Colegio Nuestra Señora de Andacollo.

Adriana Verdugo, directora.

¿Desde tu experiencia, que entiendes por acompañamiento escolar?

Para mí el acompañamiento escolar es un proceso, por parte de adultos, de adultos, hacia jóvenes que tienen requerimientos especiales, pero también para todos los niños (P.1). Yo creo que es un proceso de crecimiento y de formación, donde cada joven, cada alumno, debe tener su mentor, debe tener su tutor, por decirlo así o como quieren llamarlo. Creo que hoy es especialmente importante esa figura, porque los jóvenes hoy día tienen referentes, que no necesariamente son personas, sino que son redes sociales (P.2) que las ven por los teléfonos y que nos siempre son adecuados en un proceso de crecimiento y formación (P.3). Creo que esa persona que acompaña al adolescente, especialmente al adolescente, debe ser aquella persona que no sólo vea en él, el camino académico, sino que vaya viendo también cómo se va relacionando con la vida y cómo crece espiritualmente (P.4). Yo creo que, lo asocio mucho a la figura donde uno antes tenía una guía espiritual (P.5), que para muchos de nosotros fueron nuestros padres, para otros fueron sus abuelos. Pero hoy los jóvenes tienen menos fe en los adultos, entonces yo creo que los profesores están llamados a convertirse en estos orientadores, en estos guías (P.6), es mucho más relevante para que ellos vuelvan a recuperar esa fe y esa confianza en que el adulto les está entregando herramientas, no que les está definiendo la vida, sino que les está entregando herramientas para que ellos vayan definiendo su futuro (P.7).

¿Qué es lo más difícil de desarrollar en este acompañamiento escolar?

¿Qué es lo más difícil?, uff... yo creo que lo primero, es tener a las personas adecuadas. La formación de las personas adecuadas para que generen este acompañamiento (P.8). Y segundo, creo que lo otro más difícil son los temas de los tiempos (P.9). Los tiempos siempre nos están jugando en contra, para estar, digamos, trabajando no sólo para la masa, que es algo válido y necesario, pero también, para tener ese espacio de poder dedicarle tiempo a la persona (P.10). Porque claro, uno tiene 45 en la sala, lo que ya lo hace difícil (P.11), y además, son 45 niños diferentes, con distintas necesidades. Yo creo que lo más complicado es encontrar a las personas idóneas... (P.12).

A propósito de este tema de la formación, ¿cómo calificas la formación inicial que han recibido los profesores para desarrollar el acompañamiento escolar?

Mira, la verdad es que no tengo mayor información sobre cómo son estas mallas curriculares de los alumnos de hoy en las universidades, la verdad es que no me he puesto a estudiar ese tema.

Pero lo que yo veo en los jóvenes que tú tomas, contratas, con los cuales trabajas y te das cuenta que, generalmente, las universidades no les entregan las herramientas (P.13). No les entregan las herramientas, uno no sé si porque no la han recibido de sus casas, pero veo que se complican en el manejo y la orientación de los adolescentes. Les cuesta, no a todos, pero a la gran mayoría, enfrentar esas dificultades (P.14). A veces, incluso, actúan como un adolescente (P.15). Creo que la formación de profesores, de educadores se ha concentrado mucho en el trabajo en la parte, digamos, conocimientos, en la parte académica (P.16), creo que, la verdad, ellos saben más que nosotros, en algunas cosas. Pero en términos de crecimiento personal, yo encuentro que les falta. Para muestra un botón: nosotros, en el proceso de selección de personal de este año, sólo el 25% de los entrevistados, y que no fueron pocos, lograron superar un test psicológico. Y eso a mí me alarmó mucho, me alarmó mucho. Y cuando veo que cada vez las personas se consideran menos idóneas, yo no creo que lo son, necesariamente, porque no sepan matemáticas, lenguaje o inglés, sino porque no están preparadas emocionalmente. No tienen la madurez para enfrentarlo (P.17).

¿Cómo se puede trabajar ese aspecto de madurez emocional, que tú has mencionado?

Yo creo que lo que nosotros deberíamos tener son buenos procesos de inducción (P.18). Habría que partir por tener el mentor del mentor. Tener equipos de personas que se dediquen y que tengan el tiempo necesario para estar permanentemente trabajando con los profesores más jóvenes en esto (P.19). O sea, nosotros empezar a formar a estas personas. Claro para hacer esto se requiere tiempo, espacio, plata (P.20), pero la inducción de ellos, en el ámbito de prepararlos para la vorágine que es educar, es muy necesario, muy necesario, O sea, un profesor que parte en un colegio, debería tener al menos, un mes de inducción, desde trabajos formativos, académicos, en términos de la gestión, en términos del liderazgo que va a ejercer.

¿Y cuánto dura aquí la inducción?

2 días. Hay un estatuto docente que siempre te juega en contra...

Y a nivel de la formación permanente que se imparte aquí en el colegio. ¿Tú has tenido la oportunidad, desde tu rol como directora, de impulsar perfeccionamientos orientados a este acompañamiento escolar?

Bueno, no solamente yo como directora. Yo creo que esta ha sido una política un poco de nosotros como colegio (P.21), que nosotros desde nuestro proyecto educativo tenemos permanentemente, jornadas con los profesores. Hay un acompañamiento grupal que se hace a través de las jornadas pastorales del profesor y hay un acompañamiento individual que se hace

a través de las directoras académicas, que claramente también, ellas van remando hacia el mismo lado, hacia el mismo proyecto. Ehhh, pero se hace en el camino, se hace en el camino (P.22). Y además a veces, tú recibes a personas que ya vienen con otras formaciones de otros lugares de trabajo. O sea si nosotros pudiésemos, cómo lo digo, formar un equipo que viniera desde cero sería más fácil, para tú tener la alternativa de mostrarle este es mi escenario de trabajo, esta es tu realidad, estas son las características de nuestros alumnos, estas somos las personas con las que vamos a trabajar, porque igual, la figura de esta directora o de este director de pastoral, no es la misma que en otros colegios (P.23). Y es una tendencia del profesor de estar cada cierto rato diciendo “en el otro colegio se hacía así” y damos como por sentado que en este otro colegio se hace igual. Y no es así. Cosas que pueden ser mejores, cosas que pueden ser peores. Pero aquí hay que, digamos, insertarse en este escenario, esto es lo que hay acá, este es nuestro contexto social, estas son nuestras dificultades, nuestras carencias, y eso para eso, claro lo primero es formar (P.24) y para eso hay que fidelizar a la gente y hoy a los jóvenes, lo único que los fideliza es la plata (P.25). Entonces cuesta eso, cuesta encontrar chiquillos...uno va pesquisando, va observando, y dice “ese”, pero no son las más, son los menos.

¿Qué formación específica, crees tú que se necesita para desarrollar este acompañamiento escolar?

Yo creo que nosotros tenemos que trabajar en dos ámbitos: uno, yo dejo de lado lo académico, porque creo que esa tarea la hace la universidad y la está haciendo bien, ese es el ámbito de ella (P.26). Pero en el ámbito formativo desde lo espiritual, yo creo que nos corresponde a nosotros (P.27). Porque yo no creo que aunque sea la mejor universidad, le da un cierto barniz de algunas cosas, de algunos sellos, pero lo que es ya una formación espiritual concreta, solida, tenemos que darla nosotros, desde nuestro proyecto educativo, que no necesariamente es el mismo que otro colegio. Pero nosotros desde la formación y como escuela católica, indistintamente si tú eres o no católico, hay ciertas cosas que son como de base, como el trabajar en base al rigor, al cultivo de virtudes, al respeto, el amor (P.28). Y creo que tienen que ver con muchas religiones, pero yo las extraigo desde la mirada desde la fe católica. Y por supuesto en el respeto que yo si yo trabajo aquí, trabajo en un ambiente que está propiciando una escuela católica. Y aparte de ese crecimiento personal, desde lo espiritual, creo que los profesores hoy día, requieren de mucho apoyo en el ámbito emocional (P.29). Creo que las personas en general, no sólo los profesores, y hablo de los profesores porque es con quienes trabajo, pero noto cada vez más en las personas y en los jóvenes menos tolerancia a la frustración, menos fortaleza, como que no admiten el error, cuando el error y el perdón de ese error son partes de la vida (P.30). Yo no conozco a nadie, que no tenga dificultades. Cómo vamos preparando para las dificultades y no

derribarse fácilmente ante la contingencia, el manejo del estrés, también. O sea, todos tenemos estrés en la vida de distintos órdenes, pero eso no significa derrumbarse. Yo creo que les falta la mirada positiva de la vida. Es como, siempre se ve el vaso medio vacío, y nadie ve el vaso medio lleno. Y como que uno, a veces, se contagia. Y uno empieza a caer en esta vorágine de ver lo malo, malo, lo malo y no ve que desde lo malo se puede sacar algo bueno.

¿Crees tú que este acompañamiento escolar, resulta relevante en el contexto de las actuales prácticas docentes?

En este colegio, es nuestro contexto social, es más que relevante (P.31). O sea lo considero, pero fundamental, ¿por qué? Porque nosotros, además, tenemos que inevitablemente, nos guste o no, aunque hagamos el esfuerzo que hagamos, enfrentar jóvenes que no tienen en sus casas, los referentes morales, los referentes sociales que ellos requieren, no los tienen (P.32). Yo te hago mención a algo que a mí me sorprendió, porque si bien es cierto, yo nunca he sido partidaria que los colegios, si bien es cierto sé que ellos que deben instruir a los jóvenes sobre temas de sexualidad y todo, pero toda la parte ética y moral de eso, creo que ha sido siempre rol de los padres. O sea, cuando a mí me dicen que tengo que enseñarles a mis alumnos, sobre los temas de sexualidad, de afectividad, de género, o sea, yo se lo enseñé a mis hijos. Yo al colegio le pedí que le enseñara la parte biológica, que es la que yo no sé. Hoy no: los mismos alumnos me lo dijeron acá, cuando conversamos con el centro de alumnos. Yo les decía: la verdad, es que yo lo hago porque es lo que me manda el ministerio y porque creo que para ustedes es bueno, pero me gustaría que sus padres les dieran la primera formación. Sí, pero me dicen, nosotros no vemos a nuestros padres (P.33). ¿Quién nos enseña, entonces?

¿Qué experiencia de acompañamiento al escolar te ha resultado, en tu vida profesional, más gratificante?

Uyyy, llevo tantos años... fíjate que la que más me ha marcado, uyyy... a ver, eh, ah, ya: cuando trabajé en un colegio muy pobre en Viña del Mar, hace unos buenos ya, yo trabajé en un colegio de puras niñas, donde nosotros teníamos cincuenta alumnas fácil, dentro de la sala. Muy marginales. Y teníamos un grupo de niñas, en cuarto medio, que para sobrevivir y poder terminar el colegio, ellas se prostituían. Del colegio se iban a... pa poder tener pa ir al colegio. Pa poder estudiar. Nunca las juzgamos. Pero les dijimos: "hay otras alternativas" y nos dedicamos a ese grupo (P.34) y hoy, una de ellas es abogada, otra de ellas es médico (P.35). Yo creo que no fueron muchas. De esas 50, habremos logrado salvar a 10 o 12, en ese sentido, y yo creo que eso es súper gratificante.

¿Y recuerdas alguna experiencia frustrante de acompañamiento escolar?

¿Sabes cuándo siento eso? Yo ahora, como directora, lo veo cuando, inevitablemente, un niño se tiene que ir de acá. Eso lo siento no en uno, sino en muchos. Y lo veo cuando por ejemplo, eh, veo situaciones con algunos alumnos que llevan muchos años en el colegio y se los digo reiteradamente al equipo de formación, a la pastoral: ¿por qué no logramos impactar a todos?, ¿por qué siempre hay uno que no impactamos? Porque son a los menos a los que nos impactamos. ¿Qué es lo que pesa más, cuando nuestros alumnos están casi todo el día aquí en el colegio? (P.36). Y muchas veces, cuando las entrevistas con los padres, los apoderados del colegio, cuando sus hijos tienen que irse, veo también las falencias, las debilidades de la casa, de la familia... lamentablemente es un círculo muy difícil de romper (P.37). Entonces ir como ir remando, en un bote con doble dirección y ahí uno se frustra. Bueno, yo la verdad, no me frustró. Me da rabia, debo reconocerlo.

Cuando tengo, al final, ese sentimiento de no lo logré, no lo logramos porque esto es un trabajo de equipo, ahí me viene como la amargura y me pregunto: “¿qué tengo que hacer?, ¿qué hay que hacer? (P.38).

¿Conoces la figura pedagógica del profesor pastor?

Lo que pasa es que yo también tengo, a ver, siempre he tenido... esa, no sé si le he llamado profesor pastor. Yo creo que siempre donde me ha tocado trabajar, con esa mentalidad que enseñar no es sólo enseñar matemáticas (P.39), eh, sino que el verdadero profesor, es el que está ahí acompañando (P.40), jugándose por sus alumnos (P.41), eh, a uno, a dos, a tres, como ese trabajo medio de tutor. Pero ahora lo conozco más en profundidad, como lo hemos ido planteando aquí en el colegio a través de la pastoral (P.42), de lo que estamos hablando.

¿Con qué imagen la asocias?

Eh, con la imagen de Jesús (P.43), que está con sus ovejas, que se las juega por ellas. O sea, me cuesta separarlo del factor religioso (P.44). Pero para mí, el pastor por excelencia, es Jesús (P.45).

¿Consideras que existe una línea estratégica, desde el colegio, en el desarrollo del acompañamiento escolar?

O sea, claro está dentro de nuestra línea estratégica. Lo que si yo creo es que no tenemos las condiciones físicas (P.46) y organizativas (P.47) que nos permiten, todavía, hablar de un acompañamiento. Yo creo que esto se ha ido haciendo en el camino un poco (P.48).

¿Condiciones en qué sentido?

En tiempo, en estrategias, en eh, en fidelizar a las personas y que digan “sí, esto es lo que yo quiero ser para mi vida, para mi trabajo, como experiencia”, eh, que fidelicen con eso, que se comprometan (P.49). Hemos ido lográndolo con algunas personas que van arrastrando con nosotros el carro, pero hay otros que tú las ves que asumen ahí, pero muy pasivamente, como que observan, como que lo hacen porque tienen que cumplir (P.50).

¿Tienen los profesores, dentro de su horario de trabajo, un tiempo destinado para conversar y conocer a los estudiantes, como instancia para poder desarrollar el acompañamiento escolar?

No, no lo tenemos (P.51).

¿Y si un alumno quiere conversar con un profesor?

A ver, o sea, el profesor jefe, lo tiene (P.52).

¿Y cómo lo tiene?

En las horas que establece la ley. Que en ese horario, los profesores pueden hacer acompañamiento a los alumnos (P.53)... la verdad, lo que me complica es: ¿quién asegura esa buena pega? Esa pega la hace mucho el orientador (P.54).

De nuevo: ¿si un alumno quiere conversar con un profesor, éste tiene en su horario de trabajo un tiempo destinado para ello?

Sí, lo tiene. Tiene un horario asignado para atender alumnos y apoderados, compartidos (P.55).

¿Cuánto es a la semana?

Generalmente, son 45 minutos para compartir con los dos (P.56).

¿Cómo es el procedimiento para que un estudiante converse con su profesor?

Hay distintas formas. Porque de repente hay ciertos casos, hay ciertas situaciones que no puede trabajarla solo el profesor jefe y hay que derivarlo a orientación y la orientadora hace el esquema de trabajo o la encargada de convivencia. Depende de la situación. En otros casos, por eso te digo que depende mucho del espíritu del profesor, porque el profesor, de repente, se da el tiempo de pescar al chiquillo, sacarlo, conversar con él (P.57).

¿Es decir, que el acompañamiento nace por la iniciativa individual del profesor?

La verdad, sí. Depende del profesor que puede y quiera hacerlo o no (P.58). También puede ser que el alumno pida ayuda. Aquí los chiquillos piden ayuda. Pero tengo que asumir, que depende mucho del profesor si acoge o no la petición del alumno. Aquí no hay una cosa concertada y al final, puede atenderlo o no atenderlo, por cierto (P.59). O sea, debe haber muchos casos así. O sea, en los casos donde el alumno tiene que dar el primer paso, a menos que el profesor lo visualice y él dé el paso de conversar.

¿Y si el profesor no lo visualiza?

Entonces, no pasa nada. Pero como te decía, yo tiendo a ver el vaso medio lleno. Yo creo que poco a poco los profes están enganchando. El otro día, por ejemplo me llamó la atención, un profesor, en medio de un consejo evaluativo, dijo: “saben que a ese niño, me encantaría a mí acompañarlo, yo quiero trabajar con él.” Me pareció bien. Se ha ido dando como en el camino, te fijas, no es como desde el colegio (P.60). Y yo tampoco, por el tema de tiempo, de contrato, puedo decirles a los profesores: “usted, cada uno tiene que acompañar a tantos estudiantes.” A no ser que yo les dijera: “yo les asigno esta hora para esto.” Eso sería lo ideal. O sea, que yo pudiera decir: “cada profesor tendrá a la semana 90 minutos específicamente para el trabajo del acompañamiento, de la realización de entrevistas con los alumnos.”

¿Qué características crees que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento escolar?

Ehhh, ¿qué características humanas? O sea, partamos por el principio: que sea empático (P.61). Sabes que aquí hay una cualidad que yo creo que es muy importante: que el profesor salga de sí mismo, un poco, porque todas las personas tenemos dificultades y más graves, menos graves, y hoy como que hay una tendencia, que porque tú tienes dificultades, puedes expiar la responsabilidad con el resto. Y eso no es así, a mi modo de ver. Porque si eso fuera así, esto sería más caótico de lo que ya es.

Yo creo que ese profesor, debe saber extrapolar o sacar de sus propias dificultades, las fortalezas como para decir “en base a esto, yo puedo ayudar a este otro.” (P.62).

El otro día leía una reflexión que decía: “desde donde estoy yo, qué hago por los demás.” Eso yo creo que a la gente en general, por la vorágine hoy día en la que vivimos y tanto individualismo, tan encerrada en sí misma, donde uno tiene no sé cuántos amigos por internet y tení no sé cuántos like, tienes muchos amigos. Entonces la gente cree que no están solos, creen que están llenos de amigos. Y eso es falso. Es una pura ilusión.

También, por la misma influencia de internet, nos estamos acostumbrando a hablar en monosílabos: “ok”, “manito pa arriba, manito pa abajo”. Y esto de conversar, como lo estamos haciendo nosotros ahora, nos cuesta más: el sentarse a conversar.

Colegio York.

Carolina Zamorano, directora.

¿Desde tu experiencia, que entiendes por acompañamiento escolar?

Ehhh, principalmente se trata de ser un soporte, hacia los alumnos, en todos sus procesos, tanto académico, personal social (P.1), porque generalmente cuando se habla de acompañamiento al escolar se relaciona más con lo académico, dejando de lado, igual, los otros factores que influyen en el aprendizaje (P.2).

¿Qué es lo más difícil de desarrollar en este acompañamiento escolar?

Ehhh, claramente, la parte valórica de los chiquillos... (P.3).

¿En qué sentido?

En el sentido de la motivación, de la autoestima escolar. A nosotros siempre nos aplican encuestas de SIMCE y miden esas áreas y es una de las cosas que se muestran a nivel nacional, no sólo nosotros, no sólo acá, que es lo más bajo (P.4). Sin eso, los chiquillos, igual, hoy obviamente van a tener, académicamente, descensos significativos en sus aprendizajes (P.5).

¿Qué experiencia de acompañamiento al escolar te ha resultado, en tu vida profesional, más gratificante?

Hace poco probé una metodología nueva que la voy a implementar el próximo año, porque me pasaba, no tanto como en otros colegios, pero tenía alumnos que desertaban, sobre todo en la carreras técnico profesional. Entonces, ehh, mandé a algunos alumnos, sobre todo algunos que eran muy buenos y otros que estaban a punto de desertar, a una práctica, ahora durante este mes de junio. Eso los motivó bastante (P.6). De hecho, la reunión que tuve con ellos, la semana pasada, quieren regresar para sacar el título. Entonces ahí se realizó un plus con ellos y creo que ese acompañamiento, de estar llamándoles, de saber cómo van (P.7), y al mismo tiempo que ellos regresan y les cuentan a sus compañeros también cómo fue la experiencia va a traer una gran respuesta en los jóvenes (P.8).

¿Y recuerdas alguna experiencia frustrante de acompañamiento escolar?

Sí, si pasa. Pasa con chicos que uno los va a buscar a la casa, que se reúne con los padres, pero no hay forma (P.9) y ahí es donde uno tiene que seguir no más, po. Porque tenemos, igual, otra cantidad de alumnos que requieren la misma atención y tratar de dejar las puertas abiertas en

el caso que quieran volver. Pero eh, uno se frustra sabiendo todo lo que hizo y, hasta yéndolo a buscar a la casa para que se reincorporen al sistema escolar y que no existan resultados (P.10).

¿Cuáles son, a su juicio, las razones más profundas acerca de este abandono escolar?

Es principalmente, un desinterés (P.11), porque no le encuentran sentido a estar estudiando aquí en el colegio, sobre todo estos chicos que son vulnerables. O sea, no le encuentran sentido al tema escolar (P.12), porque se les pueden abrir las puertas en el ámbito laboral, y tienen mejores frutos inmediatos que estar en el sistema educativo (P.13).

¿Conoces la figura pedagógica del profesor pastor?

No, definitivamente, no la conozco (P.14).

Pese a no conocerla, ¿la asocia con algo en particular?

Ehh, la asocio, eh. Bueno yo salí de un colegio religioso (P.15), y teníamos profesores que eran curitas (P.16) y nos acompañaban en el tema emocional (P.17). La asocio con esa imagen que tuve en el colegio.

¿Crees tú que este acompañamiento escolar, resulta relevante en el contexto de las actuales prácticas docentes?

Sí, claro que sí.

¿En qué sentido?

Sí, porque los docentes hacemos muchas cosas al mismo tiempo. No sólo entregamos conocimientos académicos, sino que somos formadores (P.18). O sea, hay una cantidad de verbos que componen la función del docente, que algunos no se lo imaginan. O sea, aquí desde que se enferman hasta que necesitan algún apoyo. Entonces, cuando hay alguien que los ayuda a los estudiantes a hacer eso, el trabajo es mucho más fácil, para ellos y para nosotros, como profesores. Y ahí obviamente, el aprendizaje se da (P.19).

¿Cómo califica desde su rol de directora, el acompañamiento escolar que se desarrolla aquí en el colegio?

Mira, el acompañamiento que se da acá es, principalmente, del... hay... desde el área de convivencia escolar (P.20). Ahí tenemos psicólogos, asistentes sociales, orientadores. Los docentes, también y yo como directora del colegio, pero principalmente es convivencia escolar y es positivo (P.21). O sea, ellos van a las casas a buscar a los chiquillos, conversan con ellos, ven todo el ámbito, tanto académico como motivacional de ellos. Usan estrategias, citan

apoderados, hacen talleres para padres, entonces la tasa de deserción, a diferencia de años anteriores, es menor, es menor (P.22).

Y a nivel de la formación permanente que se imparte aquí en el colegio. ¿Tú has tenido la oportunidad, desde tu rol, de impulsar perfeccionamientos orientados a este acompañamiento escolar?

Desde mi función... o sea, eh, es que no sabría decir bien. Creo que todo parte por las experiencias previas que uno tiene... como decía antes, yo me formé en un colegio religioso de la congregación santo Tomás de Aquino y veía el esfuerzo que hacían los docentes y los padres para que los chiquillos se mantuvieran ahí (P.23). Claro que era otra clase social a diferencia de la que tengo acá, y siempre me ha gustado el tema social. Entonces trato de impulsarlo a los profesores, al equipo que está acá en el colegio. De hecho, yo siempre les digo: "antes de lo administrativo, está lo pedagógico, y antes de lo pedagógico, está lo humano." (P.24). Ese es nuestro lema y trato que ellos también se hagan parte de eso. Y creo que en estos cuatro años que llevo como directora, eh, ha cambiado mucho el colegio: hay menos deserción, los chiquillos conviven sin ningún problema, comparten y es la imagen que uno hace (P.25). Cuando ellos tienen problemas, nos sentamos con ellos, los escuchamos (P.26). Si alguien está llorando se hace una pausa, o sea se acompaña (P.27). Se trata de darle prioridad primero a lo humano, porque eso también contagia a los propios chicos y se puede avanzar. Pero así como formativo, en la universidad no entregan eso (P.28).

¿Qué entiende usted cuando habla de lo humano?, ¿puede definirlo?

En la parte emocional de los niños (P.29), en las preocupaciones porque ellos comparten con nosotros muchas horas al día, más que con sus propias familias y que ellos nos vean a nosotros como un referente de protección (P.30).

¿Qué formación específica, crees tú que se necesita para desarrollar este acompañamiento escolar?

Yo creo que pueden los docentes de aula, lo pueden hacer bien, muy bien. El problema, como decía, es que en la universidad como que no pasan mucho el tema social. O sea, no es tanto (P.31). Tendría que existir algún perfeccionamiento en ese ámbito para que sea complementario (P.32). Puede ser también perfeccionar un poco lo relativo a orientación, pero de repente los planes y programas del ministerio de educación, dejan de lado también ese tipo de área de aprendizaje (P.33). Si uno va a un programa de orientación, no siempre abarca ese tema del acompañamiento (P.34).

Pese a la importancia del acompañamiento, la universidad no se preocupa mayormente de él.

¿Quién debería hacerlo, entonces?

El ministerio, sí, el ministerio de educación (P.35).

¿Y no lo está haciendo?

No. Hablan del acompañamiento escolar, pero no entrega las herramientas. No entrega el cómo (P.36).

¿Consideras que existe una línea estratégica, desde el colegio, en el desarrollo del acompañamiento escolar?

Sí, sí existe una línea porque, de hecho, el colegio cuenta con un Plan de Mejoramiento Educativo que se hace todos los años y dentro de ese plan hay una acción que se llama acompañamiento al aula. Aquí se abarca el acompañamiento tanto al docente, que lo hacemos los directivos, como al alumno (P.37). De hecho a mí me ha tocado entrar a observar al aula y al mismo tiempo, reforzar a los chicos, especialmente desde mi área que es matemáticas y trabajar con ellos, mientras el profesor sigue haciendo su clase (P.38).

Está también el programa de integración, donde las profesionales acompañan a los niños que tienen necesidades especiales (P.39) y convivencia escolar que es un pilar súper fuerte del colegio que antes no existía... hace cuatro años que no existía. Entonces, eh, siento que nosotros sí tenemos esos lineamientos que entregan esa área. De hecho, nosotros hablamos con los docentes, sobre el tema de estar pendientes de los alumnos, no tanto con los que están en problemas de todo tipo, sino también a aquellos que van quedándose en el camino y también saber el porqué de ello (P.40). Esa es una preocupación constante nuestra. De hecho hacemos consejos académicos, los miércoles, de distintos cursos (P.41), donde tocamos nombres de alumnos y cómo poder ayudarlos (P.42), poniéndonos de acuerdo sobre lo que vamos a hacer con ellos, antes que termine el año.

Sobre eso quiero profundizar un poco: hay preocupación por los buenos alumnos, también por los que atraviesan por dificultades. ¿Qué ocurre con el alumno término medio?

También nos preocupamos. Se trata de no dejar de lado a ningún alumno (P.43). Nosotros tenemos talleres, tenemos diversas cosas, competencias afuera, y tratamos de abarcar todas las áreas de los chiquillos (P.44). De repente no es fácil, no voy a mentir. De repente, se nos quedan algunos afuera, porque no damos abasto o porque de repente hay un chico que demanda más

que otro (P.45), pero tratamos de separarnos y dedicarnos a todos por igual o darles la importancia a todos cuando la necesitan, la requieren (P.46).

¿Tienen los profesores, dentro de su horario de trabajo, un tiempo destinado para conversar y conocer a los estudiantes, como instancia para poder desarrollar el acompañamiento escolar?

Sí, sí la tienen (P.47). Dentro de su hora de permanencia ellos cuentan con una hora extra que se paga económicamente, como para fomentar el asunto, donde ellos se entrevistan con sus alumnos para conocerles más a fondo (P.48). De hecho, los profesores jefes de este colegio, saben muy bien lo que les pasa a cada uno de sus alumnos (P.49). Ellos conocen muy bien sus problemas. De hecho, ellos nos informan, derivan, solicitan distintas cosas (P.50). Así que tienen ese lazo con su propio alumno y con los apoderados, también (P.51).

¿En esa hora entrevistan apoderados y alumnos o sólo está reservada para los estudiantes?

No, no. Está reservada para los alumnos (P.52). Hay otra distinta que es para los padres y apoderados (P.53). De todo se lleva un registro, de lo que se conversa (P.54).

¿Y si los alumnos desean hablar con sus profesores, cual es el procedimiento?

Se hablan. El colegio es abierto completamente (P.55). Aquí... de hecho mi oficina es abierta... los chicos vienen a conversar conmigo en el minuto que quieran (P.56). Mientras yo tenga la disponibilidad, yo los atiendo. Ellos no tienen que estar pidiendo citas como antes. Ellos saben que la dirección del colegio y los profesores también, son personas que los van a escuchar y van a estar ahí (P.57).

Desde tu perspectiva, ¿cómo calificas la formación inicial que han recibido los profesores para desarrollar el acompañamiento escolar?

Como decía antes. La formación que entrega la universidad es muy incompleta (P.58) o más bien, se ha enfocado en los temas más intelectuales (P.59), dejando de lado toda esta temática del acompañamiento (P.60). En ese sentido, las universidades tienen una deuda muy grande y están muy atrás en las verdaderas necesidades que tienen los estudiantes hoy día (P.61).

Esto se nota cuando uno revisa los currículos. Por ejemplo, cuando uno los mira, eh. Yo siento que el profesor lo que trata de demostrar es su capacidad de... en relación a lo académico (P.62): soy bueno para esto, he hecho tal curso, tal cosa. Muy pocos son los que dicen yo tengo tal especialidad en, no sé, en mediación, en resolución de conflictos (P.63). Es poco el profesor que llega así. La mayoría se presenta de una manera, en que yo sé mucho para arreglar el SIMCE,

como que esos son los “caballitos de batalla” y nosotros también, hemos caído un poco en esa, en eso que se nos presenta, en esa mirada sobre la educación. Y decimos: “ya, necesitamos un profe bueno pa matemáticas”, pero no le damos ese valor agregado a las asignaturas, en el hecho que yo no sólo enseño el contenido (P.64), sino que hay algo que va más allá del contenido (P.65).

¿Qué características crees que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento escolar?

Ser empático (P.66). Porque la empatía es primordial, en el sentido de ser capaz de identificar lo que está viviendo el alumno sin ser un poco ególatra o autorreferente, pero al mismo tiempo, lograr entender lo que está viviendo ese alumno, dentro de sus necesidades. Es una de las principales características y al mismo tiempo tener la capacidad de escuchar (P.67).

¿En qué sentido escuchar?

O sea, escuchar, sin prejuicios (P.68). Porque de repente hay gente que escucha, porque de hecho, todo tenemos esa capacidad de escuchar, pero con prejuicios entremedio. Muchas veces los chiquillos no necesitan eso. Necesitan que los escuchen y que uno sea más neutro en el camino, más que brindarles temas porque esos se los puede decir otra persona, porque por algo se acercan a los profes (P.69). De hecho, acá en el colegio, los chicos acá no sólo cuentan sobre sus notas, sino que cosas que conllevan a delitos, como temas de violencia sexual, hasta temas académicos o si tienen problemas. Cuentan todo (P.70). El desafío es que uno tiene que saber cómo reaccionar, siempre que ellos también se sientan, eh, acompañados en todo el proceso aquí en el colegio (P.71).

En ese sentido, la creación del lazo de confianza es fundamental. ¿Cómo avanzan hacia la creación de ese vínculo?

Lo que pasa es que todos los colegios tenemos que seguir objetivos transversales del currículo (P.72). Nosotros acá, en el equipo de convivencia escolar lo hace bien explícito... hacemos jornadas donde compartimos todo, nos juntamos con las familias también (P.73), y somos parte de ellos (P.74). Entonces, ellos logran acercarse por cualquier cosa (P.75). A mí, de hecho, vienen a mi oficina las más chiquititas desde que las peine hasta contar un problema personal (P.76). Entonces es lo mismo que se hace con los profes. Lo importante es que ellos vean a los profes participar en sus cosas: si hay que vender algo como curso, los profes están ahí con ellos, preparando las cosas, preocupados...ehh, dándolo todo por los chiquillos (P.77). De repente creo, eso sí, creo que se involucran mucho (P.78).

Como se ve, cuando se habla del acompañamiento, en el fondo se está hablando del compromiso del docente con sus estudiantes (P.79). De hecho, en mucho de este acompañamiento, la intuición (P.80) personal del docente, es muy importante. El problema, es que no todo puede quedar en la intuición humana del profesor. Necesitamos capacitarnos, necesitamos herramientas (P.81). Como yo decía, necesitamos perfeccionarnos e instruirnos en el cómo se hace. Creo que se debe pasar del diagnóstico, que ya lo sabemos, porque el acompañamiento es esencial, muy importante (P.82).

Liceo Presidente Balmaceda.

Patricia Cortés, directora.

Desde tu experiencia, ¿que entiendes por acompañamiento escolar?

El acompañamiento escolar, desde mi experiencia... es, a ver. Los estudiantes se educan en nuestro establecimiento para recibir una formación personal y una preparación académica (P.1). Nosotros, en lo personal, recibimos a chicos con una alta vulnerabilidad socioeconómica y cultural (P.2). Dentro de esta vulnerabilidad, muchas veces, los padres desatienden sus obligaciones como tales y por tanto, no son figuras significativas de apoyo que nos ayuden en este proceso formativo de los estudiantes (P.3). Esto requiere que tanto los profesores, como el equipo de dirección y el equipo psicosocial vaya, de alguna manera, dejando espacios para que los estudiantes puedan acercarse a nosotros y presentarnos todas sus dificultades (P.4) y acompañarlos en este proceso y orientarlos (P.5) para que sepan, primero: que acá más que a profesores tienen a personas que hacen una labor de acompañamiento (P.6) y que pueden contar con nosotros (P.7) para salvar estas dificultades, tanto académicas, como personales (P.8).

Cuando me refiero a temas personales donde se concentra el acompañamiento, pienso en esos estudiantes que están pasando por situaciones muy complejas de vulneración, de negligencia parental (P.9) y muchas veces quienes estamos aquí, de alguna manera, empezamos a formar parte de la vida del estudiante (P.10) y llenar ciertos vacíos que tiene el estudiante, en ese sentido. Y a la vez, cuando el estudiante tiene dificultades académicas (P.11), existe algún profesor que, de alguna manera, fuera de su horario de clases (P.12), está dando estos apoyos y está acompañando al alumno logre nivelarse (P.13) y sentir que es un alumno competente, acorde al curso en el que se está desempeñando.

¿Qué es lo más difícil de desarrollar en este acompañamiento escolar?

A ver, lo más complejo es que el alumno entienda que aunque empatizamos, aunque buscamos acercarnos desde la afectividad, desde la parte personal, también aquí hay normas, hay un reglamento y que no debe confundirse con este empatizar (P.14), con el hecho de permitirles que ellos no cumplan con esta normativa, que es, como por ejemplo, estar en su sala de clases, trabajar, respetar a sus compañeros y que no crea que porque comprendemos que está en una situación emocional, a veces, la verdad; límite, va a poder por ejemplo, salirse de madres en el curso y poder insultar a alguien o responderle de mala forma al profesor (P.15). Entonces, si bien es cierto que comprendemos su situación, pero a la vez, también tiene que hacer unos esfuerzos

para cumplir su rol, que es de un estudiante, un estudiante en el que nosotros nos proyectamos para que ojalá este estudiante llegue a la educación superior (P.16), porque ese es nuestro objetivo. Entonces, es incentivar que, a pesar de todas las dificultades, tú no pierdes esa esperanza y en el fondo, la pregunta y el desafío que tenemos es: cómo hacemos resiliente a un estudiante que tiene tantas dificultades, tantas carencias (P.17). Cómo le hacemos sentir que a pesar de toda la adversidad puede tener sueños y lograr grandes cosas en el futuro (P.18).

¿Qué experiencia de acompañamiento al escolar te ha resultado, en tu vida profesional, más gratificante?

Yo tengo la experiencia hermosa de un chico de apellido Castro... Kevin Castro (P.19). Mire, este chico llegó aquí a 1º medio. Me acuerdo particularmente de él, porque este chico llegó a 1º medio, luego de haber pasado en Básica un proceso bien complejo. Su madre tenía cuatro niños y la verdad es que fue acusada de negligencia parental, los chicos pasaban solos, entonces a los cuatro niños los llevaron a hogares del SENAME¹⁴⁵, a todos repartidos. Aparentemente, la madre con el apoyo de varias instituciones fuera del colegio, fue generando, fue empoderándose y trabajando en estas competencias parentales y logró, después de mucho trabajo, recuperar a sus hijos. En ese contexto, llega este niño al liceo. Y claro, él llega a 1º y 2º medio, muy desmotivado, muy tímido, muy retraído, porque las experiencias que vivió fueron bastante fuertes (P.20). No obstante, era un chico que uno lo veía, digamos, siempre como solito, y yo de base soy orientadora, entonces empecé a conversar con él: qué te pasa, qué sientes, qué proyectos tienes (P.21)... era evidente que soñaba con estudiar. Hizo un 1º y un 2º con algunas dificultades, pero pasó bien de curso. Y luego, se le abrió la posibilidad de seguir estudiando en el área técnico-profesional. Por lo tanto, se le motivó (P.22) y llegó al área de electricidad. Hizo un buen año porque se motivó. En la parte técnico-profesional, los chicos aprenden haciendo. Y a mí, en ese momento yo era la orientadora, entonces se me dio la posibilidad con el Hogar de Cristo, de que ganara la beca "súmate", donde nos dieron unos cupos para estos estudiantes vulnerables, pero que querían estudiar y tenían expectativas de salir de su situación de vulnerabilidad (P.23). La beca "súmate" consistía en pagar los estudios de los chicos en la educación superior, pero en un nivel técnico, o sea centros de formación técnica. Por lo tanto, él se entusiasmó y, esto era todo un proceso, tuvo que conocer, postular a esta beca, la beca también hacia un acompañamiento para nivelar en aquellas asignaturas donde los chicos tuviesen problemas y también generaba un compromiso social (P.24). O sea, te damos esta beca,

¹⁴⁵ Sigla que corresponde al Servicio Nacional de Menores, la cual es la institución estatal encargada del cuidado y la protección de los menores en situaciones de marginación.

pero tú también nos acompañas, por ejemplo, en algún hogar de ancianos a trabajar con nosotros (P.25). O sea, ese acompañamiento humano y espiritual (P.26).

Este chico se motivó, ganó la beca, porque la beca consistía en el pago de sus estudios y en dinero para que él se transportara. ¿Qué experiencia tuvimos como colegio? Hubo que comprarle una mochila, aportarle con algunas cosas, porque este chico venía casi con las zapatillas remendadas (P.27). Sacó sus dos años y medio. Participó. Se comprometió con el Hogar de Cristo y con esta beca “súmate.” Hoy en día, gracias a su esfuerzo y lo que hicimos por él, está en Finlandia siendo un profesional destacado (P.28). Entonces, la sensación es que uno a veces pierde la esperanza de rescatar chicos, especialmente chicos que están muy mal y muy vulnerados y sobre todo, muy metidos en la drogas (P.29). Entonces, a veces, la desesperanza pasa porque todo mi esfuerzo, no veo cómo logro que estos chicos vayan más allá. Entonces, cuando lo veo ahora, como un profesional exitoso, uno dice sí, da frutos, da frutos (P.30).

El tema es que no tenemos a veces los espacios de tiempo (P.31) para hacer y acercarnos, porque estos chicos, especialmente vulnerados, necesitamos ganar, primero, su confianza porque tanta gente les ha fallado, les ha maltratado, que la verdad es que han perdido la confianza en el ser humano (P.32). Lo primero es ganar su confianza y decirles “sí, yo estoy contigo, puedes confiar en mí, creo que sí tú puedes llegar más allá” (P.33), instalando en ellos esta semillita, cierto, de la esperanza (P.34). Pero de ese estudiante, me acuerdo, porque me he encontrado con sus hermanos y todo el mundo orgulloso.

En alguna oportunidad, antes que partiera a Finlandia, me encontré por casualidad con él, y me contaba lo bien que le estaba yendo, porque donde hizo su práctica, quedó trabajando y me decía: “señorita y me mostraba un celular moderno (P.35), y me decía: señorita, y pensar que yo no tenía plata ni para comer, me decía, y ahora gracias a su ayuda, tengo un celular muy moderno” y me lo mostraba (P.36). Y me decía, ¿sabe cuál es mi sueño? Quiero llevar a viajar a mi mamá y a mi tía que con tanto esfuerzo también me apoyaron, y quiero llevarlas a Argentina. Quiero darles ese gusto y tratarlas como reina porque las valoraba también. Seguramente la madre, dentro de todas estas dificultades, se fortaleció en sus competencias parentales y bueno, trató que todos, dentro de sus cuatro hijos, tres logran ir un poquito más allá. El otro, quedó un poco pegado en las drogas.

¿Y recuerdas alguna experiencia frustrante de acompañamiento escolar?

Sí, sí, muy frustrante. Recuerdo a una niña. Se llamaba Marcela (P.37). Recuerdo claramente su rostro. Una chica que con mucho esfuerzo que llegó a tener aquí, a sacar el premio de su cohorte de 4º medio, el premio Presidente Balmaceda, que se daba a estos estudiantes que reunían una

serie de condiciones: no sólo buena alumna, sino que solidaria, una alumna respetuosa, una alumna con proyecto de vida, es decir, ese alumno ideal que uno quiere tener. Y recuerdo que en esa oportunidad, ella había empezado a pololear¹⁴⁶ y la persona con la que estaba pololeando era un chico de no muy buenos antecedentes (P.38). Entonces, ahí conversando con ella, diciéndole “mira, proyéctate”, “sale adelante”, “esta es tú oportunidad”, porque vivía en una casita de tablitas, porque sus padres eran como cuidadores de una parcela (P.39). Y bueno, al final, no escuchó, se enamoró, se embarazó, no hubo futuro, no hubo nada (P.40). Luego el marido, que “no era de los trigos muy limpios”, la maltrataba, la golpeaba. Bueno, triste.

A los años después, yo fui directora de un liceo aquí dentro de la comuna, y llegó ella como apoderada. Y me cuenta que, al final, logró terminar con esa relación tormentosa. Ella ya tenía a esa altura como 32 años. Y, pero me decía, que era muy duro, porque la verdad, su pareja manipulaba a los niños y ella en ese minuto, trabajaba como cocinera en uno de estos restaurantes y en la noche estaba sacando una carrera profesional. Y me decía: “señorita, pensar que usted hizo tanto por mí y yo nunca escuché” (P.41), pero no me he dado por vencida, y ahora estoy estudiando y sé que me va a ir bien (P.42). En este minuto soy una lavadora de platos. Pero sé que va a hacer por poco tiempo. O sea, frustrante en términos que no se dio en el tiempo en que, oportuno en que esta chica tuviese todas esas posibilidades. ¿Y porque? Porque son chicas tan carentes de afecto, que cualquiera pareja que les hable bonito, que les haga un cariñito (P.43), que les diga que van a tener una relación color de rosa, y sumado a eso una autoestima media pequeña (P.44), ellas en el fondo, pierden su norte, que fue lo que le pasó a esta chica.

¿Conoces la figura pedagógica del profesor pastor?

No (P.45).

Pese a no conocerla, ¿puedes asociarla con algo en particular?

A ver. Un profesor pastor, es creo yo, un profesor que se preocupa y cuida a los alumnos (P.46); un profesor, una especie de guía espiritual (P.47), un profesor si yo tengo que dar características de qué me imagino, comprometido con sus estudiantes (P.48), los conoce, en sus fortalezas y en sus debilidades (P.49), y los apoya (P.50), obviamente, especialmente a aquellos que están con más dificultades (P.51). Esa sería como la figura que tengo en mi cabeza.

¹⁴⁶ Término chileno que alude a una relación amorosa que no califica, en cuanto a su compromiso, para ser calificada de noviazgo.

¿Crees tú que este acompañamiento al escolar, resulta relevante en el contexto de las actuales prácticas docentes?

O sea, es muy relevante, pero si hablamos en el contexto actual, lo encuentro la verdad, por lo menos a nivel de la enseñanza media, muy difícil. ¿Por qué? Porque el profesor, especialmente de enseñanza media, entra a una sala termina de hacer su clase, se va a otra (P.52). También las horas de jefatura de curso, son muy poquitas (P.53). O sea, el tiempo, para conocer a sus estudiantes, el tiempo para tener y desarrollar una relación más rica en términos humanos, y no sólo de profesor-estudiante, es muy escaso (P.54). Entonces, yo veo la comparación con la enseñanza básica, yo fui directora de enseñanza básica. En la enseñanza básica, nosotros hacíamos el horario de tal manera que el profesor jefe, que es un profesor generalista, a lo menos les hiciera, de los cinco días, cuatro días de clases a su curso (P.55). Es decir, el profesor en clases, estaba en contacto prácticamente toda la semana con sus estudiantes. Entonces, los conocía (P.56). Estaba todos los días en sala, observando a sus estudiantes, conociéndolos, acompañándolos, ayudándolos (P.57). Eso, prácticamente, es imposible hacerlo aquí en la enseñanza media (P.58).

¿Tienen los profesores, dentro de su horario de trabajo, un tiempo destinado para conversar y conocer a los estudiantes, como instancia para poder desarrollar el acompañamiento escolar?

Aquí (en el liceo) no. Los profesores, no tienen un horario dedicado que les permita conversar y así conocer a los estudiantes (P.59). Sólo está la clase de orientación, donde está con todo el curso (P.60). Aquí todo este acompañamiento es por la iniciativa de cada docente (P.61), porque si quiere conversar con un alumno o vice-versa, entonces tiene que ocupar su horario de recreo (P.62), porque incluso, al final de la hora, muchos estudiantes se van en buses contratados por la municipalidad, entonces los chicos difícilmente pueden quedarse después de las cuatro, aunque el profesor tenga horario y disponibilidad para hacerlo. Los chicos se van. Entonces no se dan estas instancias, no se dan esos espacios de conversación (P.63) y si los profesores lo hacen, lo hacen sacrificando su recreo (P.64), porque de alguna manera, el recreo es la desconexión. Como que el profesor se oxigena para ir a la otra parte de la jornada. Por lo tanto, no hay un horario destinado a atender y conversar con los chicos (P.65). Porque si quiere hacerlo, tiene que sacarlo de clases, y obviamente, claro, puede conversar con el estudiante, pero obviamente lo está sacando de una clase que también es importante para el estudiante y sacarlo, significa ir en desmedro del propio estudiante (P.66). Ahora, si el profesor lo necesita

en más de alguna oportunidad, estaría perdiendo más de una clase. Lo que sí tiene es un horario para atender a los apoderados (P.67).

Desde tu perspectiva, ¿cómo calificas la formación inicial que han recibido los profesores para desarrollar el acompañamiento escolar?

Respecto de la formación que se da en las universidades, yo creo que frente a este tema del acompañamiento, la formación es muy poca (P.68). Yo creo que las universidades, se quedaron, desde mi punto de vista, en el pasado (P.69). Fíjese que cuando yo veo a profesores jóvenes que llegan aquí a hacer clases y yo, en algún minuto, he pasado por una sala de clases o acompañó en un ratito en una sala de clases, yo veo que esa clase está detenida en el tiempo, porque los niños están aprendiendo mirando hacia el pizarrón, con la misma metodología que yo aprendí hace cincuenta años atrás (P.70). O sea, no veo el aporte de las universidades en la preparación de un profesor que prepare clases para unos chicos que están bombardeados por elementos audiovisuales (P.71) y que son chicos que tienen muchas inquietudes, que por lo demás, están muy solos, porque tienen padres trabajando casi de sol a sol (P.72).

El problema, a mi modo de ver, es que la educación está muy demandada respecto de acompañar a los chicos, de alguna manera, de entregar aquello que en el hogar no se está entregando (P.73), esa posibilidad de escuchar al chico, de escucharlo en sus inquietudes (P.74). Entonces se le demanda mucho al profesor (P.75), pero tampoco se le entrega tiempo para eso (P.76).

Y a nivel de la formación permanente que se imparte aquí en el liceo. ¿Tú has tenido la oportunidad, desde tu rol, de impulsar perfeccionamientos orientados a este acompañamiento escolar?

A nivel de la formación permanente, aquí en el liceo, estamos buscando a través del PME¹⁴⁷, estar formando en esto que se llama desarrollo profesional docente. Pero sucede que el liceo, es un liceo que está calificado... porque tiene unos resultados que son la verdad, deficientes... pertenecemos a una categoría medio-bajo. Pero también tenemos unos resultados que no nos ponen a la altura de lo que debiéramos enseñarles a nuestros estudiantes. Entonces, ¿dónde se pone el foco? Claramente, en los contenidos (P.77). Esencialmente en lo pedagógico, para que así podamos alcanzar mejores resultados (P.78). Esencialmente, en todos los procesos evaluativos, construcción de instrumentos... aquí hay un proyecto de integración, pero ha costado mucho instalarlo porque ha sido muy resistido.

¹⁴⁷ Sigla que corresponde al Programa de Mejoramiento Educativo.

¿Qué formación específica crees tú que se necesita para desarrollar este acompañamiento al escolar?

A ver. Yo creo que cuando uno se forma como profesor en la universidad, tiene algunos cursos de psicología del niño o del adolescente, tiene algunos cursos en formación de orientación, pero yo creo, que esos son insuficientes (P.79). Yo creo que al profesor, dentro de su currículum, dentro de su carrera profesional, debiesen entregarse unas herramientas para poder responder a las necesidades del estudiante de este minuto, que es un estudiante con una escasa motivación por aprender (P.80). Por lo tanto, el profesor necesita más formación, en términos de cómo enseñarles a los estudiantes a aprender a aprender (P.81), para que así el chico sea consciente de la forma cómo aprende y esto es lo que aprendo y lo aprendo con gusto (P.82). Entonces, yo creo que ahí hay un vacío, porque el profesor es muy asignaturista y todavía está muy focalizado en los contenidos (P.83) y no en el desarrollo de habilidades (P.84).

¿Consideras que existe una línea estratégica, desde el liceo, en el desarrollo del acompañamiento escolar?

Yo diría que, siendo bien franca, y si usted me pregunta, si nosotros tenemos un programa para trabajar o hemos instalado ciertas estrategias para que haya este acompañamiento escolar, la respuesta es no (P.85). Nosotros hemos tratado de hacerlo, pero dependemos del sostenedor, que es la municipalidad. A veces, también hay que decirlo, las gestiones y proyecciones a nivel de todos los directivos, no sólo del colegio, no son a largo plazo. Y estos temas no son a corto plazo, porque sus resultados son lentos (P.86).

Sí, puedo decir, que tenemos una conciencia que hay un profesor cansado, desencantado (P.87), con pocas posibilidades de desarrollo profesional (P.88), con sueldos medios (P.89), un profesor que si usted le preguntara, ¿quiere o no tener una jefatura de curso?, la mitad de los profesores, diría “no, yo quiero enseñar mi disciplina, pero no quiero jefatura.” Entonces, aquí es un proceso largo de cómo ir haciendo conciencia de lo importante que es el profesor como figura significativa, no como profesor, sino como ser humano significativo (P.90) que puede entregar herramientas a los alumnos, que quizás para ellos van a pasar muchos años hasta que uno se encuentre con un alumno y le diga “gracias profesor, porque usted despertó en mí la confianza que yo iba a llegar lejos.” (P.91). Entonces como que el profesor está tan exigido por el sistema que no tiene tiempo (P.92) para hacer otras cosas que no sea, a lo menos, prepararse para su clase.

¿Qué características crees que debe tener y cultivar un profesor que enfatiza este acompañamiento escolar?

Además de ser una persona profundamente empática (P.93), o sea, que pueda ponerse “en los zapatos de sus alumnos”, creo que también debe ser una persona muy respetuosa, porque al ser una cuestión de sensibilidad humana, hay límites, hay cosas que los alumnos no le contarán al profesor y en ese sentido, el docente, como profesional que es, tiene que saber que sólo puede llegar hasta ahí no más, hasta donde el alumno se lo permita (P.94).

Otra cosa que quiero decir, es que, considerando la gran cantidad de horas que pasan los alumnos aquí en el liceo, el profesor tiene que ser muy observador (P.95), tiene que ser, a ver cómo lo digo...un observador atento, porque al final, él ve al alumno prácticamente todo el día, en la sala, en el recreo, en la interacción con sus pares.

Colegio Confederación Suiza.

Claudio Salcedo, director.

¿Cómo definirías el concepto acompañamiento escolar?

Fundamentalmente, como un apoyo, sobre todo durante los momentos de dificultad que viven los estudiantes (P.1). Por lo menos, cuando aquí nosotros acompañamos a los alumnos, no queremos supervisarlos en el mal sentido de la palabra, sino justamente al contrario, es cómo estar con el alumno y acompañarlo para mejorar las cosas. Entonces, aquí nosotros entendemos el acompañamiento siempre como un apoyo y una ayuda al estudiante (P.2).

Quiero decir algo más: cuando una visita el aula, uno ve lo que está pasando en la sala y no sólo va a ver al profe, sino que está viendo el proceso de aprendizaje que está ocurriendo ahí mismo. Ahora, tengo que reconocer que nosotros aquí no tenemos los medios para hacer más por los chiquillos y buena parte de nuestros esfuerzos de acompañamiento están centrados en el profesor (P.3).

¿Y hacen acompañamiento a los alumnos?

Poco. Podríamos hacer más, pero no tenemos los medios para hacerlo (P.4). Yo lo hago muy esporádicamente con casos, eh, que la gente llama “perdidos” (P.5). Entonces, yo como director me meto ahí y trato de... Por ejemplo, justo en la mañana a la hora que yo te había citado, tuviste que esperar porque estaba con Luciano, el caso de un niño de tercero medio, eh, tratando de ayudarlo, pero en general, el área de convivencia escolar y disciplina son los encargados de apoyar y ayudar a los niños a salir adelante (P.6).

¿Qué es lo más difícil de desarrollar en esta tarea del acompañamiento, siguiendo tus palabras, “con estos niños para que puedan salir adelante”?

En este contexto, lo más difícil es lograr que los alumnos tengan interés por salir adelante, porque a los chiquillos todo les da lo mismo (P.7). O sea, les da lo mismo tener un dos que un cuatro o un dos que un cinco. Entonces, eh, darles un sentido de vida, un sentido de futuro, eh, todo esto es lo que más cuesta, porque, eh, los alumnos no lo tienen. Entonces, cuando tú les dices, porque no sacas nada con decirles “tú eres flojo” o “te va mal”, la respuesta muchas veces es: ¿y qué te importa a ti si a mí me va mal o yo soy flojo?

Entonces, uno no puede quedarse en eso, sino que el acompañamiento no puede ser un reto, un llamado de atención, sino que tienes que proponerles cosas a los alumnos (P.8). Así como el colegio te permite tal cosa, te permite tal otra, ¿qué vas a ser tú (como estudiante) pa lograr esto? Por ahí va un poco lo que hacemos nosotros y por eso cuesta, porque a la mayoría de nuestros alumnos, no todos por supuesto, pero si la gran mayoría, no tiene esta motivación (P.9).

¿Qué experiencias de acompañamiento te han resultado más gratificantes durante tu vida profesional?

¿Así, como un caso particular? Ufff.. a ver... tengo en mente una niña de aquí, la Cindy¹⁴⁸ (P.10), que era muy drogadicta, abandonada, porque ya no vivía con sus papás, porque los papás ya no aceptaban que ella viviera en la casa. Nuestra pega ha consistido en conseguirla desde dónde vivir, hasta preocuparnos que tenga para comer... y ahora está a casi dos meses de salir de cuarto medio. Eh, en este colegio, yo creo que es la experiencia más satisfactoria de sacar a adelante a alguien, dentro de un contexto de adversidad máxima (P.11). O sea, no solamente le iba mal en el colegio, sino además, no tenía casa, estaba metida en la droga, trabajamos en alianza con la municipalidad, pa ayudarla con el tema de la drogas. Le conseguimos casa. En algún momento, los profes y yo, juntamos plata para que se comprara ropa. En otro momento, le ofrecimos que viviera aquí en el colegio, porque no tenía casa, eh, bueno... lo más importante, es que ahora ella está terminando el colegio y nosotros, todos aquí en el colegio, estamos muy contentos de eso (P.12).

¹⁴⁸ El nombre de la estudiante fue cambiado a petición expresa del director del establecimiento.

¿Y alguna experiencia frustrante en torno a este tema del acompañamiento?

Ufff, son muchos. Yo creo que lo más dramático es cuando muchos de nuestros alumnos, abandonan el colegio... yo creo que eso es súper frustrante, cuando los alumnos no llegan y abandonan, desertan. Ese es un dolor grande (P.13).

No hay un caso particular que recuerde, así como un gran dolor en particular. Pero sin duda, es frustrante cuando se van, porque uno puede intuir fácilmente cuál será el destino de ese estudiante que deserta (P.14).

Ehhh, en general, el sistema educativo chileno es bien individualista. O sea, nuestra sociedad es individualista y por tanto, el sistema educativo también está relativamente diseñado para que cada uno se salve solo. Entonces, ehhh, todas estas cosas que uno hace, ehhh, lo hace dentro de un sistema que no favorece el tema del acompañamiento (P.15). O sea, el sistema está para decir: "si se puede hacer bien, y si no, bien también". Dentro de este margen, todo lo que uno hace por hacer un sistema un poco más humano, ehhh, es casi siempre porque nace de uno (P.16). Los profes lo hacen fuera de su horario laboral (P.17). O sea, ehhh, este acompañamiento significa un enorme esfuerzo (P.18). No es una cuestión que esté planificada ni organizada, porque la gente que tiene horas para esto (P.19), son del área psicosocial, que son precisamente, la psicóloga, el inspector (P.20), pero son muy pocos y todo el resto que hacemos esta pega del acompañamiento, lo hacemos porque nos nace no más (P.21), pero el sistema no está favoreciendo esto (P.22).

¿Por qué el sistema educativo no favorece el acompañamiento?

Porque yo creo que estamos en una cultura individualista, donde lo que importa es el éxito y que las personas alcancen solas una buena situación económica. Ehhh, casi como que el que es acompañado es un débil y por lo tanto, no es bien visto en una sociedad que promueve ser fuerte. O sea, una sociedad neoliberal que apunta hacia allá (P.23).

¿Conoces la figura pedagógica del profesor pastor?

No. Rotundamente, no la conozco (P.24).

¿Pese a no conocerla, puedes asociarla con algo en particular?

Sí, a mí con la idea de un pastor, lo primero que pienso es asociarlo con un pastoreo de ovejas. Por tanto, será un profesor que permanentemente está guiando y acompañando (P.25) a sus ovejas, a sus alumnos, por decirlo de alguna manera.

¿Crees que el acompañamiento escolar del cual hemos estado hablando, resulta importante en el contexto de las actuales prácticas docentes?

Yo creo que son muy relevantes. El problema es cómo hacerlo dentro del sistema educativo municipal. Ehhh, porque pienso por ejemplo, en el alumno de enseñanza media que tiene 12 o 14 profesores. El pastor, ¿será siempre el profesor jefe?, ¿sólo él?, ¿cuáles serán los tiempos de ese profesor o profesora para realizar este pastoreo?, ¿quién va a pagar esos tiempos?, ¿cómo se financia eso? O sea, yo creo que hay hartas preguntas para nuestro sistema educativo municipal (P.26). Te insisto, porque yo sé que los colegios del barrio alto lo hacen y destinan recursos para eso (P.27), pero nosotros aquí no tenemos los recursos para hacerlo, porque el foco de la municipalidad, que es nuestra sostenedora, está en los rankings y los puntajes que nuestros alumnos alcancen en la PSU (P.28).

Ahora, también es evidente que se necesita que los profesores sean cercanos, que estén encima y preocupados de los estudiantes (P.29). Eso, evidentemente, enriquece la vida y la formación del estudiante. Pero concretamente, pese a que la figura que planteas es interesante y relevante, no me la imagino dentro del actual sistema, donde la educación es un “medio de consumo”, porque la cuestión es por plata y mientras más económico sea, mejor. O sea, mientras más económico y más eficiente, ideal. Esta es como la mezcla perfecta del pensamiento neoliberal (P.30).

Lo que conozco de los colegios que tienen este tema del acompañamiento, que te reitero es muy importante sobre todo hoy día (P.31), donde los chiquillos están muy solos (P.32), es que eso tiene otro precio, que en nuestro caso, ni los padres ni la municipalidad pueden financiar (P.33).

¿Tienen los profesores, en su carga docente, un horario destinado para conversar y conocer a sus estudiantes?

No, no. El sistema no contempla eso (P.34).

¿Desde tu labor como director del colegio, cómo calificaría la formación inicial que han recibido los profesores para desarrollar el acompañamiento escolar?

En mi experiencia como estudiante universitario para ser profesor, yo no recibí nada (P.35). Y ahora, que recibo profes, (su formación) es muy débil. Yo tengo dudas respecto, incluso, de la formación que reciben para ser profesores jefes (P.36). Yo estudié Filosofía y lo único que aprendí fue Filosofía. El resto, decían los profes en la universidad, se aprende en el camino (P.37).

Para mí, lo más grave, en todo caso, es que este tema del acompañamiento como te decía, en el sistema público chileno, no tiene horas asignadas para hacerlo (P.38), a diferencia de lo que pasa en los colegios particulares pagados. Yo trabajé en varios de ellos antes de ser director y a ti te pagan las horas, por ejemplo, de jefatura de curso, que son 10 horas por ejemplo, y tú en esas 10 horas, tenías tiempo para entrevistar a los alumnos, para conocer a las familias, porque eran 10 horas a la semana que tú tenías dedicadas para eso (P.39). Pero aquí los profesores no tienen ninguna hora para eso (P.40). Entonces, cuando uno tiene tiempo para hacerlo, es obvio que eso hace una enorme diferencia, en cuanto al tipo de educación que recibe uno y otro estudiante (P.41), porque los profes tienen todos los elementos para hacer una buena pega, pero aquí es casi imposible hacer ese pastoreo.

¿A nivel de la formación permanente, has podido impulsar desde tu papel de director del colegio, procesos de perfeccionamiento, orientados al acompañamiento?

No, no, no. Ni siquiera se me había ocurrido (P.42).

¿Qué formación específica, crees que se necesita para desarrollar el acompañamiento escolar?

Ufff... yo creo que la empatía (P.43). Creo que también algunos elementos de psicología infanto-juvenil (P.44), eh, se me ocurre también un poco de liderazgo democrático o liderazgo compartido (P.45), porque si no, puedo acompañar a alguien y lo que hago al final es ser un dictador instruccional, entonces evidentemente, voy a hacer un perjuicio en vez de hacerlo bien. Eh, y la intuición, que no se estudia y es una de las cosas más difíciles de conseguir (P.46).

Pese a que puede deducirse de todo lo que has expuesto, ¿consideras que existe una línea estratégica institucional, desde el colegio, en este tema del acompañamiento?

Aquí no existe, y no existe, no porque no se crea acerca de su importancia, sino por lo que te dije antes: no hay tiempos ni recursos previstos (P.47). Entonces, yo como director, no puedo pedirle algo a alguien, obligatoriamente, si no le estoy pagando por eso.

Ahora, dicho esto, yo creo que lo que sí tenemos es este colegio, es una práctica de cercanía con los estudiantes (P.48). Hay una sensibilidad importante por el tema de cómo están los niños. Entonces desde yo, que soy el director, para abajo, nosotros nos gastamos tiempo que no nos pagan (P.49), para ayudar a los niños. Esto fluye por las propias ganas de los profesores (P.50) de hacer este pastoreo del cual hemos conversado. Yo creo que esto está en el ADN del colegio, sin ser una política institucional, porque no se puede hacer institucional (P.51), algo que no se paga. Pero si está la mística, porque nosotros tenemos un proyecto ciudadano, entonces, como tenemos un proyecto ciudadano, eh, dentro de estas características humanas del proyecto,

está el no abandonar a los alumnos, el estar cerca de ellos, prestarles ayuda, lo que sea para que salgan adelante, sobre todo en los momentos difíciles que ellos tienen (P.52). O sea, esto es como una lógica del sentimiento de la organización, más que de la institucionalidad, propiamente tal.

¿Qué pasa con el alumno promedio que no presenta grandes dificultades ni de rendimiento ni de calificaciones?

Es que ahí, como casi todas las cosas de la sociedad, el que está en el medio, “vive no más” (P.53). Esto es como en todas partes. Ehhh, y es una carencia absoluta del colegio. O sea, el niño que tiene promedio 5,8 y que no tiene anotaciones negativas y que vive con sus papás y que de que se va a su casa y tiene todas las comidas al día, el colegio lo que hace, es hacerle clases no más. O sea, ese niño no tiene atención. No, no tiene nada (P.54).

¿Qué características debería tener y cultivar un docente que aspira a desarrollar el acompañamiento?

Debe tener cercanía (P.55) con el estudiante, pero a la vez, debe tener claros los límites, para que este acompañamiento no se confunda y no perdamos los roles (P.56). Siempre es bueno mantener eso. Pero debe ser cercano al alumno. También, debe ser un muy buen escuchador (P.57), y al escuchar, tener la capacidad de “poder leer” efectivamente, lo que está diciendo el estudiante.

A partir de todo esto, tener la capacidad intelectual de ofrecerle opciones a ese niño, de hacerle interesante el tema, que el niño se motive a salir de dónde está. Creo también, que el profesor debe tener esa habilidad, la habilidad de ehhh, fundamentalmente, de dar motivación y alternativas a los estudiantes para salir de la condición en la que está ese niño (P.58).

Proceso de codificación.

Código: directiva colegio Saint George.	Párrafos.
Acompañamiento como apoyo y contención para los estudiantes.	P.1; P.17.
Acompañamiento como promoción de la metacognición.	P.2.
Acompañamiento consiste en caminar con el otro.	P.3; P.39; P.58.
Acompañamiento como comprensión del proceso de aprendizaje.	P.4.
Acompañamiento como instancia de reflexión sobre los éxitos o los fracasos de los estudiantes.	P.5.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.6; P.7.
Importancia de la sensibilidad del docente frente a las percepciones de los alumnos.	P.8.
Acompañamiento desde la convicción cuando no hay resultados evidentes.	P.9.
Acompañamiento permite que el profesor se sienta parte del éxito de los estudiantes.	P.10.
Acompañamiento es una tarea exigente para el profesor.	P.11.
El acompañamiento provoca que el docente atienda a aspectos que están fuera de su área profesional.	P.12; P.28.
El acompañamiento genera consecuencias positivas en los estudiantes.	P.13.
Acompañamiento como atención al alumno que no calza dentro del estudiante promedio.	P.14.
Reconocimiento de los talentos del estudiante.	P.15.
Profesor preocupado por sus estudiantes genera una trayectoria escolar positiva.	P.16.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.18.
Acompañamiento orientado a fomentar la autonomía del estudiante.	P.19; P.40.
Aplicación de distintas estrategias para ayudar al estudiante.	P.20; P.22.
Colegio como constructor de redes sociales.	P.21.
Reglamento de promoción.	P.23.

Actuaciones directivas que exige el cumplimiento del rol.	P.24.
Acompañamiento como expresión de conocimiento del estudiante.	P.25.
Aplicación del reglamento como factor de enseñanza.	P.26.
Fracasos en las trayectorias escolares de sus hijos inciden en la percepción de los padres sobre el centro.	P.27.
Distintas comprensiones sobre el significado del profesor pastor.	P.29.
Profesor pastor refiere a una categoría en permanente construcción.	P.30.
Profesor pastor remite a un docente atento a las nuevas exigencias.	P.31; P.32; P.34; P.37.
Acompañamiento como expresión de la dedicación y el compromiso del docente hacia sus alumnos.	P.33.
Valorización de las prácticas y experiencias de acompañamiento de los profesores.	P.35; P.62; P.63.
Profesor pastor remite a un docente permanente abierto al aprendizaje.	P.36; P.38.
Acompañamiento supone la disposición del profesor para acompañar.	P.41.
Predominio de la tecnificación en las perspectivas pedagógicas actuales.	P.42; P.47.
Acompañamiento es indisoluble con las tareas pedagógicas de los docentes.	P.43; P.44.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.45; P.46.
Profesores sin formación ni estrategias para el acompañamiento.	P.48.
Confección de materiales para el acompañamiento a nivel del centro.	P.49.
Acompañamiento como reconocimiento de la singularidad del estudiante.	P.50.
Formación sobre el profesor pastor se nutre de distintos saberes.	P.51; P.52; P.54.
Importancia de la metacognición en los procesos de aprendizaje.	P.54.
Identificación de dispositivos que ayuden al alumno a enfrentar las dificultades.	P.55; P.60.
Profesor pastor asociado a Dios.	P.56.

Acompañamiento como preparación para la vida adulta del alumno.	P.57.
Definición y objetivos del acompañamiento dentro de la institución.	P.59.
Detalle y pormenorización de las herramientas y estrategias del acompañamiento.	P.60.
Carga horaria de los docentes asigna tiempo para la realización de entrevistas con los alumnos.	P.64.
Distintas formas de los docentes de desarrollar el acompañamiento.	P.65.
Ausencia de supervisión al docente de sus acompañamientos.	P.66.
Espacios para mejorar las prácticas docentes en el acompañamiento.	P.67.
Ausencia de seguimiento de los docentes tras las entrevistas con los estudiantes.	P.68.
Necesidad de autoconocimiento del profesor para desarrollar el acompañamiento.	P.69.

Código: directivo colegio Akros.	Párrafos.
Acompañamiento como seguimiento personal y continuo de los estudiantes.	P.1.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.2; P.8.
Acompañamiento exige monitoreo constante hacia el alumno.	P.3.
Necesidad de los docentes de contar con más tiempo para desarrollar el acompañamiento.	P.4.
Exceso de trabajo administrativo de los docentes.	P.5.
Entrevista como instancia formal institucional de conocimiento hacia los estudiantes.	P.6; P.31.
Acompañamiento de los alumnos centrado en el profesor jefe.	P.7.
Aspectos formativos del acompañamiento vinculados a la convivencia del alumno en la escuela.	P.9.
Organización de la institución favorece el acompañamiento a los estudiantes.	P.10; P.24; P.25; P.26; P.38.
Profesor sin experiencias positivas ni negativas de acompañamiento.	P.11.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.12; P.15.
Actuar del profesor pastor asociado con las prácticas del profesor jefe.	P.13.
Profesor pastor como guía espiritual.	P.14.
Acompañamiento como instrumento para lograr objetivos institucionales.	P.16.
Acompañamiento como instrumento para establecer objetivos comunes desde el centro para los docentes.	P.17.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.18.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.19; P.20; P.22.
Formación inicial no reconoce la diversidad de realidades educativas en Chile.	P.21.

Falta de formación genera profesores insatisfechos.	P.23.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.27; P.43.
Importancia del profesor jefe en la organización del centro.	P.28.
Importancia de cultivar habilidades sociales por el profesor en el acompañamiento.	P.29.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.30.
Necesidad que los docentes aprendan estrategias para liderar una conversación.	P.32.
Ausencia de línea estratégica institucional para el acompañamiento.	P.33.
Importancia de la conversación entre docente y estudiante.	P.34; P.42.
El acompañamiento se guía por la intuición del docente.	P.35.
Necesidad de formación docente para el acompañamiento.	P.36.
Intuición se enriquece con formación para realizar un acompañamiento efectivo.	P.37.
Carga horaria de los docentes asigna tiempo para la realización de entrevistas con los alumnos.	P.39; P.40.
Carga horaria de los docentes considera atención a los apoderados.	P.41.
Desatención a los estudiantes que no presentan mayores dificultades.	P.44.
Importancia que el docente sea un buen gestor.	P.45.
Importancia que el docente sea planificado.	P.46.
Importancia que el docente sea organizado.	P.47.
Importancia que el docente tenga claridad acerca de los objetivos del acompañamiento.	P.48.

Código: directiva colegio Instituto S.A.	Párrafos.
Acompañamiento es generar vínculos con los docentes que redundan en mejores resultados.	P.1.
Acompañamiento como expresión de la dedicación y el compromiso del docente hacia sus alumnos.	P.2; P.10; P.36; P.39; P.56; P.71.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.3; P.4; P.70.
Necesidad de equilibrar entre exigencia y comprensión.	P.5; P.6.
Equilibrio como sinónimo de fijación de normas.	P.7.
Necesidad de autoconocimiento del profesor para desarrollar el acompañamiento.	P.8.
El acompañamiento provoca que el docente atienda a aspectos que están fuera de su área profesional.	P.9; P.20; P.57.
Profesor preocupado por sus estudiantes genera una trayectoria escolar positiva.	P.11.
Acompañamiento permite que el profesor se sienta parte del éxito de los estudiantes.	P.12.
Acompañamiento se extiende a las familias de los alumnos.	P.13.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.14; P.52; P.74.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del alumno.	P.15.
Compromiso afectivo del docente con los estudiantes en situaciones complejas.	P.16.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.17; P.59.
Escuela como instancia de contención y salvataje de estudiantes en situaciones extremas.	P.18.
Ausencia de profesionales en la escuela para acompañar en situaciones complejas.	P.19.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.21.
Figura del "pastor" es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.22; P.23.
Figura del "pastor" se asocia con los esfuerzos y dedicación del docente por todos sus alumnos.	P.24.
Término de ciclo como indicador de tarea cumplida.	P.25.

Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.26; P.28; P.31; P.32; P.33.
Acceso fácil al conocimiento gracias a internet.	P.27.
Contraposición entre los valores que se enseñan la escuela y aquellos que enseñan las familias.	P.29; P.30.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.34.
Formación inicial en acompañamiento recibida por factores circunstanciales.	P.35.
El acompañamiento genera consecuencias positivas en los estudiantes.	P.37; P.41.
Importancia que el docente quiera conocer a su alumno para poder acompañarlo.	P.39; P.40.
El proyecto educativo escolar comienza por los alumnos y sus necesidades.	P.42.
Profesores protagonistas de la confección del proyecto educativo.	P.43.
Importancia del esfuerzo personal para vencer las adversidades.	P.44.
Relevancia del buen trato hacia los estudiantes.	P.45.
Profesores protagonistas de los procesos de acompañamiento de los alumnos.	P.46.
Acompañamiento es más bien vivencial que teórico.	P.47.
Importancia de una figura pedagógica que subraye el acompañamiento escolar.	P.48.
Vivencia de las prácticas docentes se hacen de manera solitaria.	P.49.
Importancia de cultivar habilidades sociales por el profesor en el acompañamiento.	P.50.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.51; P.73.
Igualdad dentro de la diversidad religiosa.	P.53.
Ausencia de línea estratégica institucional para el acompañamiento.	P.54; P.61.
El acompañamiento se guía por la intuición del docente.	P.55.
Acompañamiento surge por iniciativa personal del docente.	P.58; P.60.
Acompañamiento no está considerado en la carga horaria de los docentes.	P.62; P.66.
En la hora de orientación prima la atención al grupo curso y el desarrollo de actividades.	P.63; P.64.

Importancia del docente por su habitualidad del aula.	P.65.
Falta de infraestructura física adecuada para el acompañamiento personal.	P.67.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.68.
Desatención a estudiantes que no presentan mayores dificultades.	P.69.
Importancia de la tolerancia del profesor en el acompañamiento.	P.72.
Acompañamiento requiere de un docente abierto a aprender de y con sus estudiantes.	P.75.
Sabiduría como expresión del docente para aprender de y con los estudiantes.	P.76.
Esencialidad del acompañamiento consiste en querer y escuchar a los estudiantes.	P.77.

Código: directiva colegio Nuestra Señora de Andacollo.	Párrafos.
Acompañamiento para todos los estudiantes.	P.1.
Jóvenes sin referentes de adultos.	P.2.
Redes sociales se han convertido en referentes para los jóvenes de hoy.	P.3.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.4.
Acompañamiento como guía espiritual.	P.5.
Profesor asume el rol de guía y consejero en el acompañamiento.	P.6.
Acompañamiento orientado a fomentar la autonomía del estudiante.	P.7.
Necesidad de formación de los docentes para el acompañamiento.	P.8; P.12; P.24.
Necesidad de los docentes de contar con más tiempo para desarrollar el acompañamiento.	P.9; P.10.
Excesivo número de alumnos por curso dificulta el acompañamiento.	P.11.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.13; P.14.
Docentes adultos no asumen su rol.	P.15.
Formación inicial orientada a la dimensión académica.	P.16; P.26.
Profesores sin preparación emocional.	P.17.
Faltan procesos de inducción del docente en el centro.	P.18.
Estructura horaria de la institución no establece horarios para que los docentes compartan prácticas efectivas de acompañamiento.	P.19; P.20.
Acompañamiento como política educativa del centro.	P.21.
Acompañamiento sin planificación por parte del establecimiento.	P.22.
Es necesario reconocer la especificidad y la cultura del centro educativo.	P.23.
Compromiso de los docentes con la institución está ligado al factor económico.	P.25.
Aspecto formativo del acompañamiento proviene del centro.	P.27.
Valores permanentes trascienden el factor religioso.	P.28.
Profesores precisan apoyo emocional.	P.29.

Profesores sucumben ante demandas de la contingencia.	P.30.
Reconocimiento que el acompañamiento es relevante.	P.31.
Acompañamiento como respuesta a la falta de referentes sociales y morales.	P.32.
Alumnos sin adultos significativos en sus hogares.	P.33.
Acompañamiento como ayuda para que los alumnos salgan de la pobreza.	P.34.
Acompañamiento permite que el profesor se sienta parte del éxito de los estudiantes.	P.35.
Estudiantes permanecen mucho tiempo en la escuela.	P.36.
Dificultades familiares afectan el comportamiento y los resultados de los estudiantes en el aula.	P.37.
Fracaso en el acompañamiento despierta dudas en el docente sobre sus prácticas.	P.38.
Educación no se limita a contenidos intelectuales.	P.39.
Figura del "pastor" es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.40; P.41.
Profesor pastor asociado a Pastoral.	P.42.
Profesor pastor asociado a Jesús.	P.43; P.45.
Profesor pastor asociado al factor religioso.	P.44.
Falta de infraestructura física adecuada para el acompañamiento personal.	P.46.
Organización de la institución no favorece el acompañamiento a los estudiantes.	P.47.
Ausencia de línea estratégica institucional para el acompañamiento.	P.48.
Falta de compromiso de los docentes con la institución.	P.49.
Profesores sin convicción para desarrollar el acompañamiento.	P.50.
Acompañamiento no está considerado en la carga horaria de los docentes.	P.51; P.56.
Acompañamiento de los alumnos centrado en el profesor jefe.	P.52.
Acompañamiento surge por iniciativa personal del docente.	P.53.
Acompañamiento dirigido desde el área de orientación.	P.54.

Carga horaria de los docentes comparte atención a los apoderados y acompañamiento a los alumnos.	P.55.
Acompañamiento se desarrolla por la voluntad del docente.	P.57; P.58; P.59; P.60.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.61.
Necesidad de autoconocimiento del profesor para desarrollar el acompañamiento.	P.62.

Código: directiva colegio York.	Párrafos.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.1; P.18; P.44; P.70; P.76.
Críticas a la visión academicista del acompañamiento.	P.2.
Importancia de la formación valórica que entrega el profesor.	P.3; P.65.
Baja autoestima escolar incide en los rendimientos escolares.	P.4; P.5.
Acompañamiento como aplicación de medidas y acciones para evitar la deserción escolar.	P.6; P.10; P.23.
Acompañamiento como expresión de la preocupación de los docentes por los estudiantes.	P.7.
El acompañamiento genera un círculo virtuoso dentro del espacio escolar.	P.8.
Sensación de frustración por nula respuesta de sus estudiantes.	P.9.
Alumnos desmotivados con sus estudios.	P.11.
Procesos escolares son concebidos por los estudiantes como una pérdida de tiempo.	P.12; P.13.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.14.
Profesor pastor asociado a escuelas religiosas.	P.15.
Profesor pastor asociado a sacerdotes.	P.16.
Acompañamiento como apoyo y contención para los estudiantes.	P.17; P.27; P.69.
El acompañamiento genera mayores logros de aprendizaje.	P.19; P.38.
Acompañamiento dirigido desde el área de convivencia escolar.	P.20; P.21.
El acompañamiento genera consecuencias positivas en los estudiantes.	P.22; P.25.
Jerarquización de las tareas escolares.	P.24.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.26; P.56; P.57; P.67.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.28; P.31; P.58; P.60; P.63.
Importancia de los factores afectivos y su incidencia en los aprendizajes de los alumnos.	P.29.
Profesores como modelo de protección.	P.30.
Necesidad de formación de los docentes para el acompañamiento.	P.32; P.36; P.81.

Institucionalidad desecha el tema emocional.	P.33.
Acompañamiento no es considerado desde el ministerio de educación.	P.34; P.35.
Organización de la institución favorece el acompañamiento a los estudiantes.	P.37; P.41; P.42; P.50; P.51; P.55; P.73.
Acompañamiento a estudiantes con NNEE.	P.39.
Acompañamiento para todos los estudiantes.	P.40; P.43; P.46.
Acompañamiento como reconocimiento de la singularidad del estudiante.	P.45.
Carga horaria de los docentes asigna tiempo para la realización de entrevistas con los alumnos.	P.47; P.48; P.52.
Acompañamiento permite conocer al estudiante y sus circunstancias.	P.49.
Carga horaria de los docentes considera atención a los apoderados.	P.53.
Registro de los contenidos relevados en la entrevista.	P.54.
Formación inicial orientada a la dimensión académica.	P.59; P.62; P.64.
Formación inicial desfasada respecto de las necesidades de los estudiantes.	P.61.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.66.
Necesidad que la escucha sea sin prejuicios.	P.68.
Acompañamiento es indisoluble con las tareas pedagógicas de los docentes.	P.71; P.82.
Fijación de objetivos transversales desde el Estado para el acompañamiento.	P.72.
Escuelas cercanas a las familias.	P.74; P.75.
Acompañamiento como expresión de la dedicación y el compromiso del docente hacia sus alumnos.	P.77; P.78; P.79.
El acompañamiento se guía por la intuición del docente.	P.80.

Código: directiva liceo Presidente Balmaceda.	Párrafos.
Educación no se limita a contenidos intelectuales.	P.1.
Alumnos viven en un contexto adverso.	P.2; P.29; P.39.
Ausencia de adultos significativos en las vidas de los alumnos.	P.3.
Organización de la escuela debe posibilitar procesos de acompañamiento.	P.4.
Acompañamiento como apoyo y contención para los estudiantes.	P.5; P.9.
Acompañamiento resalta la humanidad del profesor más allá de su rol docente.	P.6.
Profesores dispuestos para el acompañamiento.	P.7.
Acompañamiento como atención integral al estudiante más allá de los contenidos intelectuales.	P.8; P.26; P.33.
Acompañamiento permite ser parte de la vida del estudiante.	P.10.
Acompañamiento como reforzamiento y nivelación académica.	P.11; P.13; P.24.
Organización de la institución no favorece el acompañamiento a los estudiantes.	P.63; P.66.
Acompañamiento no está considerado en la carga horaria de los docentes.	P.12; P.52; P.53; P.55; P.65.
Necesidad de equilibrar entre exigencia y comprensión.	P.14.
Acompañamiento no se mezcla con el acatamiento a las normas.	P.15.
Objetivo de liceo: que sus estudiantes lleguen a la educación superior.	P.16.
Acompañamiento apunta a enseñar a los alumnos a enfrentar las dificultades.	P.17; P.18.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del alumno.	P.19; P.37.
Situaciones previas vividas por los alumnos inciden en su comportamiento en la escuela.	P.20.
Importancia que el docente quiera conocer a su alumno para poder acompañarlo.	P.21.
Importancia de entusiasmar al estudiante.	P.22.
Acompañamiento como ayuda para que los alumnos salgan de la pobreza.	P.23; P.34; P.35.

Ayuda al estudiante exige compromiso y retribución de éste.	P.25.
El acompañamiento provoca que el docente atienda a aspectos que están fuera de su área profesional.	P.27.
Acompañamiento permite que el profesor se sienta parte del éxito de los estudiantes.	P.28; P.30.
Necesidad de los docentes de contar con más tiempo para desarrollar el acompañamiento.	P.31; P.54; P.76; P.92.
Escuela como instancia para que el alumno pueda crecer en confianza.	P.32.
Profesor preocupado por sus estudiantes genera una trayectoria escolar positiva.	P.36; P.41.
Influencias sociales negativas en los estudiantes.	P.38.
Malas decisiones perpetúan la pobreza.	P.40.
Estudios como instrumento para romper el círculo de la pobreza.	P.42.
La relevancia del afecto como factor de seguridad personal.	P.43, P.44.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.45.
Figura del “pastor” es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.46; P.48; P.49; P.50.
Profesor pastor como guía espiritual.	P.47.
Profesor pastor da una especial atención a los alumnos con dificultades.	P.51.
Importancia del docente por su habitualidad del aula.	P.56; P.57; P.58.
Acompañamiento no está considerado en la carga horaria de los docentes.	P.59.
En la hora de orientación prima la atención al grupo curso y el desarrollo de actividades.	P.60.
Acompañamiento surge por iniciativa personal del docente.	P.61.
Profesores desarrollan el acompañamiento en sus horarios libres o de descanso.	P.62; P.64.
Carga horaria de los docentes considera atención a los apoderados.	P.67.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.68; P.79.
Formación inicial desfasada respecto de las necesidades de los estudiantes.	P.69; P.70, P.71.

Críticas a estructuras laborales que exigen horarios desmedidos a los trabajadores.	P.72.
Escuela llena los vacíos originados en las familias.	P.73.
Estudiantes no son escuchados al interior de sus hogares.	P.74.
Profesor sometido a diversas exigencias.	P.75.
Críticas a la educación centrada en los contenidos intelectuales.	P.77; P.83.
Formación permanente orientada a progresar en los puntajes de las pruebas estandarizadas.	P.78.
Alumnos sin motivación para el estudio.	P.80.
Necesidad de desarrollar nuevas estrategias en las prácticas docentes.	P.81; P.84.
Necesidad de fomentar la metacognición en los estudiantes.	P.82.
Ausencia de línea estratégica institucional para el acompañamiento.	P.85.
Apuros por conseguir resultados.	P.86.
Profesores agotados.	P.87.
Profesores sin perspectivas de desarrollo profesional.	P.88.
Profesores con salarios bajos.	P.89.
Acompañamiento como estrategia para convertir al docente en una figura significativa para los alumnos.	P.90.
Acompañamiento como estrategia para promover el crecimiento en autoconfianza en los alumnos.	P.91.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.93.
Importancia que el docente respete el ámbito personal del alumno.	P.94.
Importancia que el docente sea un observador atento con sus estudiantes.	P.95.

Código: directivo colegio Confederación Suiza.	Párrafos.
Acompañamiento como apoyo y contención ante dificultades que viven los alumnos.	P.1; P.2; P.52.
Acompañamiento está centrado en el docente.	P.3.
Centro sin medios para efectuar el acompañamiento a los estudiantes.	P.4.
Acompañamiento escolar por el director es infrecuente.	P.5.
Acompañamiento dirigido desde el área de convivencia escolar.	P.6; P.20.
Alumnos sin interés ni motivación.	P.7; P.9.
Acompañamiento como ofrecimiento de oportunidades a los alumnos.	P.8; P.58.
Experiencia concreta de acompañamiento y nombre del alumno.	P.10.
Acompañamiento permite que el profesor se sienta parte del éxito de los estudiantes.	P.11; P.12.
Abandono escolar provoca frustración y dolor en el docente.	P.13; P.14.
Crítica al sistema escolar por su cariz individualista.	P.15.
Acompañamiento surge por iniciativa personal del docente.	P.16; P.21; P.50.
Acompañamiento no está considerado en la carga horaria de los docentes.	P.17; P.34; P.40; P.49.
Acompañamiento implica un esfuerzo adicional para el profesor.	P.18.
Ausencia de línea estratégica institucional para el acompañamiento.	P.19; P.47; P.51.
Sistema educativo no considera procesos de acompañamiento escolar.	P.22; P.38.
Crítica a la sociedad neoliberal dominante en Chile.	P.23.
Desconocimiento de la figura pedagógica del profesor pastor.	P.24.
Figura del "pastor" es vinculada a un docente comprometido y protector de sus alumnos.	P.25.
Figura del profesor pastor produce preguntas para el sistema educativo municipal chileno.	P.26.
Centros educativos particulares pagados efectúan procesos de acompañamiento a sus alumnos.	P.27; P.39.

Foco del sostenedor está en la obtención de altos puntajes.	P.28.
Importancia de la cercanía y la preocupación del docente en el acompañamiento.	P.29; P.55.
Figura del profesor pastor resulta contestaría dentro de las actuales lógicas educativas	P.30.
Importancia y necesidad del acompañamiento en las prácticas pedagógicas.	P.31.
Alumnos viven muy solos.	P.32.
Dificultades económicas imposibilitan implementación de procesos de acompañamiento.	P.33.
Profesores sin formación inicial formal para el acompañamiento.	P.35.
Críticas a la formación inicial de los profesores.	P.36.
Críticas a la formación inicial centrada en los contenidos intelectuales.	P.37.
Acompañamiento hace la diferencia entre el tipo de educación que recibe el estudiante.	P.41.
Ausencia de formación permanente institucional en la temática del acompañamiento.	P.42.
Importancia de la empatía del docente en el acompañamiento.	P.43.
Importancia de formación psicológica del docente en el acompañamiento.	P.44.
Importancia de formación en liderazgo democrático del docente en el acompañamiento.	P.45.
Importancia de la intuición del docente en el acompañamiento.	P.46.
La cercanía de los docentes hacia los estudiantes es una práctica del centro.	P.48.
Acompañamiento se enfoca sólo en los alumnos con casos graves y urgentes.	P.53; P.54.
Importancia de los límites entre docente y discente dentro del acompañamiento.	P.56.
Importancia de la disposición a escuchar del docente en el acompañamiento.	P.57.