

## La labor del/ la profesor/a jefe/a y su des-politización.<sup>1</sup>

**Marisol Ángela Ramírez Muga**

Universidad de Chile

[solmuga@yahoo.es](mailto:solmuga@yahoo.es)

### Resumen

Este artículo presenta reflexiones emanadas de una investigación que analizó los discursos de profesores/as jefes/as, desde la perspectiva de género. En Chile ser profesor/a jefe/a implica encargarse del acompañamiento de un grupo curso durante un año lectivo, dicha labor supone, además de realizar clases en la asignatura curricular correspondiente, juntarse con el grupo una vez a la semana en un espacio denominado “consejo de curso y/o orientación”, exigiendo un compromiso mayor, por ello un objetivo es analizar las percepciones de las relaciones que tienen los profesores y las profesoras con sus estudiantes, según su construcción de género. La investigación es cualitativa, en base a diez entrevistas en profundidad, la elección de los/as docentes se hizo con criterios de máxima variabilidad. Los resultados desde la labor realizada en cuanto al rol social exigido, evidencian relaciones desde el “deber ser” bajo una lógica androcéntrica competitiva e individualista, independiente del género del/a docente.

### Abstract

His article presents reflections on a research that analyzed teacher tutors' discourses from a gender approach. In Chile, a teacher tutor is a teacher who accompanies a class group for a scholar year. This work supposes teaching a specific subject, and meeting the class group once a week in a so-called course council, which demands a higher teacher commitment. An objective is to analyze perceptions of teacher relationships with their students, according to gender constructs. The research is qualitative, and the choice of teachers was done with maximum variability. Results

---

<sup>1</sup> Artículo que presenta parte de los resultados de Tesis de Magíster.

show social relationships between teachers and students as androcentric, competitive, and individualistic “ought to be” ways, independently of teacher’s gender.

Results show androcentric social relationships between teachers and students as competitive, individualistic, and role-oriented, independently of teacher’s gender.

**Palabras claves/ key words:** Relaciones pedagógicas, Género, Política/ Pedagogical relations, Gender, politics.

---

## Introducción

El Consejo de Curso es un barómetro de la política chilena y de sus intereses, ( Soto, P. 2001) cuando éste se instaura el año 1929, es gracias a la efervescencia de los eventos sociopolíticos que emergieron, protagonizados principalmente por los/as profesores/as cuyas voces demandaban justicia social, demandas que se consideraban alcanzables desde la educación, en este contexto el espacio de Consejo de curso surge como un lugar en que los/as docentes, en conjunto con sus estudiantes generaban acciones para mejorar sus condiciones en la escuela; un espacio político, en el sentido en que en conjunto reflexionan sobre sus experiencias para transformarlas, un espacio concebido como colectivo, éstas intenciones se mantienen con algunas variaciones hasta 1973, año en que el golpe militar y la instauración de la dictadura produce un quiebre, que impacta en este espacio cómo espacio político, primero porque se prohibieron los centros de alumnos y porque esta “asignatura” se orientó hacia lógicas acordes a los valores que intentó potenciar el gobierno militar, principalmente obediencia y patriotismo. Intereses que orientan el Consejo de Curso hasta la actualidad, ya que si bien en la actualidad este espacio no se programa curricularmente su organización se realiza emulando la organización presidencialista donde la organización recae en los que han sido seleccionados para los cargos, y donde los Profesores/as jefes/as tienen un gran protagonismo (Cerdeña, 2004).

A través de un estudio que se realiza desde el enfoque cualitativo, se propone indagar en las percepciones de profesores y profesoras jefas de enseñanza media, que mediante la realización de

entrevistas en profundidad, enunciaron cómo conciben las relaciones con sus estudiantes, de acuerdo a su construcción de género. La selección de los/as informantes claves se realizó en base a criterios de máxima variabilidad considerando, en primer lugar el género, por ello se seleccionaron cinco mujeres y cinco varones, en segundo lugar, se consideró la asignatura en que realizan clases seleccionado docentes con diferentes especialidades dentro de las áreas curriculares; artes, humanidades, ciencias y deportes, en tercer lugar, se consideró el espacio educativo donde los/as profesores/as se desempeñaban profesionalmente, esto es, distintos tipos de establecimientos educativos; particular, municipal y particular subvencionado, considerando también la orientación educativa de estos establecimientos; científico- humanista y técnico profesional, todos ellos de la capital, pero de distintas comunas. Un último criterio que se tuvo en cuenta, es la experiencia docente, enfocada en los años de ejercicio profesional que varió desde los cuatro hasta los treinta y dos años.

En cuanto a algunos resultados acerca de las percepciones que las y los profesores evidencian con sus estudiantes se manifiestan, cómo varios estudios han demostrado, (Amorós, C, 1994, Subirats, M. 1999, Rodas, M 2009) que las relaciones se conciben en gran medida bajo estereotipos de género, pero independientemente de esta situación, en lo que sigue se discutirá fundamentalmente cómo el espacio del Consejo de Curso se asume bajo una lógica hegemónica patriarcal y liberal, caracterizada por la prevalencia de un orden que potencia el éxito individual y la competencia, lógica que se está siendo tensionada, por agrupaciones colectivas que han ido emergiendo paulatinamente desde la escuela, pero en constante disputa con la lógica institucional que la contiene.

### **1. El rol del profesor/a jefe en el contexto histórico del Consejo de curso**

En Chile la labor de profesor/a jefe ha ido variando desde 1927 cuando se instaura, y ésta variación depende principalmente de los intereses políticos y sociales que persiguen los gobernantes, en conjunto con las demandas sociales que las tensionan, su origen respondió a las exigencias, principalmente de organizaciones docentes, de justicia social donde primaba la visión de la

educación como un medio para alcanzarla, *“se buscaba construir un joven que contribuyera al cambio social”* (Collao y otros, 1998, p.71), en el decreto de la Reforma Educacional de 1927, estas intenciones en el Consejo de Curso se materializaron dando la oportunidad para que él o la docente, cumpliera esta labor juntándose con sus estudiantes a cargo, una vez por semana, fuera o dentro del establecimiento para establecer sus problemáticas y preparar planes de acción para remediarlas.

Posteriormente en el año 1946, cuando en nuestro país surgieron los liceos experimentales, estas demandas sociales se continuaron impulsando sumándose también a ideas de educación integral, implementándose metodologías activas en las que los/as estudiantes fueran protagonistas, la labor de la jefatura, en este período está demarcada en *“la lógica de gobierno estudiantil, [como] formas para construir un ciudadano para la democracia, a partir de su vida en el liceo”* (Collao y otros, 1998, p.72), en esta lógica, a dicha labor se le designa una hora a la semana en el plan curricular, donde cada curso tiene un/a profesor/a jefe/a, al cuál le distribuyen 8 horas para realizar esta labor. Desde la perspectiva de género, también hay innovaciones, porque en la mayoría de estos liceos se planteó una co-educación, también se flexibilizó el curriculum que anteriormente proponía asignaturas demarcadas según género, y en éstas experiencias las asignaturas eran mixtas, rompiendo con las labores exclusivamente femeninas. Muchas de las innovaciones que se realizaron en estos liceos, posteriormente se promulgaron como leyes para los demás establecimientos estatales, sin embargo, el espíritu de los cambios implementados *“no tuvo la fuerza suficiente como para modificar el núcleo sustantivo del sentido y las prácticas del liceo común”* (Collao y otros, 1998, p.76), en este sentido, en la reforma de 1965 el Consejo de Curso continua dentro del plan curricular, pero las horas distribuidas para que el/la profesor/a realizara esta labor se disminuyen a tres, aumentando a su vez, la distribución de horas en el plan de enseñanza básica a dos horas y manteniéndose una hora desde séptimo hasta cuarto medio. El propósito de esta labor que inicialmente se enfocaba en la construcción de un joven ciudadano, se comparte con la de un rol orientador de los/as jóvenes.

En 1973 y a propósito del golpe de estado y de la dictadura militar, se mantiene el rol del profesor jefe, pero se eliminan los centros de alumnos/as, instancia en que cada curso tenía un representante elegido desde el Consejo de Curso, en este sentido, se coarta la organización macro de los/as estudiantes al interior de los establecimientos educacionales, y se mantiene solo la organización por curso, atomizándola. Por otro lado, la lógica liberal e individualista, se continúa intensificando, pues en 1980 se elimina la educación estatal y se procede a la municipalización de las escuelas y al surgimiento de los establecimientos subvencionados, que serán administradas por sociedades privadas con o sin fines de lucro, las que se financian con fondos públicos, pero que a su vez, pueden cobrar una mensualidad, así en el mercado de la enseñanza, los liceos aceptarán a sus estudiantes, según la capacidad de pago que tengan sus familias, instalándose un sistema educativo segregado por clase social (OCDE, 1999, Bellei, C. 2007, Treviño y otros, 2011), que se divide en liceos municipales gratuitos, subvencionados; gratuitos o con costo bajo, y colegios pagados, lo que impacta también en el rol de profesor/a jefe/a, pues las necesidades de sus estudiantes, así como las expectativas que tienen acerca de ellos/as están permeadas por la percepción de *guetto* que se tiene de las distintas escuelas. (Gaete & Ramírez, 2014), entendiendo estos guettos como espacios que atienden a un grupo de estudiantes, con similares características como engranaje del sistema socioeconómico del cuál provienen.

En Chile, actualmente y desde la década de los 90, en términos administrativos la labor de profesor/a se manifiesta en términos prácticos cómo un docente encargado/a de un espacio que se enuncia como Consejo de Curso y Orientación, según el programa curricular nacional que orienta los establecimientos municipalizados y subvencionados, tiene destinadas dos horas lectivas a la semana, pero que en rigor va a depender de las posibilidades curriculares que le asignen las autoridades de las escuelas, debido a que éste espacio se programa en algunos niveles, en las horas de libre elección que cada establecimiento puede disponer, según así lo estime, potenciando cada vez la lógica mercantil de la oferta que cada establecimiento, según sus propósitos formativos; delimita. Desde el ámbito de la administración y gestión curricular, este espacio ha ido perdiendo presencia, pues han bajado las horas que originalmente tenía y en cuanto a los fundamentos políticos de su origen que se abordaban desde una mirada de acompañamiento de una colectividad

juvenil que se auto-organiza según sus necesidades y que pretendía actuar frente a su realidad, se ha ido paulatinamente desdibujando para que en la actualidad se enuncie cómo Consejo de Curso y Orientación, este último con sugerencias curriculares que apuntan principalmente a que los/as estudiantes aprendan acerca de la convivencia, la sexualidad, las implicancias del consumo de drogas( Mineduc, 2015), por su parte el espacio de Consejo de curso no tiene orientaciones claras y se ha organizado principalmente cómo un espacio de simulación de una democracia moderna a través de la organización presidencialista, cuyo ejercicio ciudadano se limita fundamentalmente a la votación( Soto, 2001) . Por otro lado, en la investigación ( Cerda, A & otros 2004, p.233) se afirma que “ *al experiencia histórica de estos espacios dista de estar reflejada en las propuestas actuales, al estar centradas las acciones preferentemente en el docente y las actividades definidas centralmente en el programa de Orientación, con lo que se limita el margen para la negociación, dificultándose la generación de liderazgo, responsabilidad y compromiso colectivo entre los estudiantes*”

## **2. Rol asumido: entre una relación profesional y maternal**

Uno de los resultados de ésta investigación, es constatar que los/as profesores/as perciben la relación con sus estudiantes, fundamentalmente desde roles de género que reproducen algunos estereotipos sobre los deberes y aptitudes, tanto de jóvenes cómo de jovencitas, esto constatado desde varios estudios (Subirats, M. 1999, Amorós, C. 1994 Rodas, M 2009), pero lo que es más relevante de los discursos de los profesores y profesoras jefas, es la lógica en que estos roles de género están contruidos, pues independientemente del sexo-género del docente y de las concepciones más o menos estereotipadas que tengan de sus estudiantes, hay un paradigma que sustenta el sentido en que éstas relaciones se establecen, y que potencia ciertos valores por sobre otros, en este sentido (Maturana,1999, p.12) aporta a la distinción de valoraciones socio-históricas, desde la postura de los/as estudiantes diciendo;

*“La situación y preocupaciones de los estudiantes de hoy han cambiado. Hoy los estudiantes se encuentran en el dilema de escoger entre lo que de ellos se pide, que es prepararse para competir en un mercado profesional, y el impulso de su empatía social que los lleva a desear cambiar un*

*orden político social generador de excesivas desigualdades que traen pobreza y sufrimiento material y espiritual”*

## **2.2 Desde una relación institucional/ profesional**

El orden político social, obedece a un sistema concebido como “un mercado de la libre y sana competencia” (Maturana, 1999, p.13) manifestando que dicha competencia se asume desde los/as docentes y los/as estudiantes como una acción que al ejercerse niega al otro/a, centrándose en potenciar principalmente la individualidad, en esta lógica la labor de la jefatura se centra en valorar, desde las relaciones que entablan los/as docentes con sus estudiantes, el desempeño individual, para que algunos/as alcancen el éxito, y otros/as no fracasen, en este sentido una de las profesoras entrevistadas refuerza la idea de un acompañamiento de sus estudiantes que valora las exigencias, cómo una forma de posicionar al curso dentro del establecimiento educacional;

“soy más estricta, más exigente que con el resto de los otros cursos, si mucho más estricta, de hecho por ejemplo con respecto a contenidos” (Pa, Matemáticas 117-118)

Desde otro aspecto, esta lógica se constituye desde un ordenamiento jerárquico en que el docente se inserta en un establecimiento asumiendo la labor desde la autoridad, y muchas veces desde “un modo de hacer las cosas en esta cultura patriarcal-matriarcal que se genera desde la desconfianza y el control. Control que somete....sometimiento que exige obediencia que genera miedo e inseguridades”. (Dávila, 2006. p 33.) En estas formas de relacionarse los/as docentes asumen su rol de forma institucional sometiéndose a las exigencias que las autoridades les otorgan desde “control [que] es la dinámica relacional donde uno mismo, el otro y la otra surgen negados en sus capacidades y talentos, estrechando la mirada, la inteligencia y la creatividad, generando dependencia desde no son posibles la autonomía y en respeto por sí mismo”. (Dávila, 2006. p 33.) En este sentido, los/as docentes entrevistados relevaban, por una parte, que su labor se ejerce desde los parámetros institucionales, condicionantes que se manifiestan de variadas formas, una de ellas es que se perciben como una pieza en la estructura jerarquizada de la escuela, y desde esta

visión sienten que sus decisiones en torno a la forma en realizan su labor no es tomada en cuenta, en la siguiente cita habla una profesora respecto de las decisiones tomadas acerca de la sanción a una de sus estudiantes, decisión que fue realizada a pesar que ella no estaba de acuerdo:

“y ahí uno ya no tiene poder, si esa es la verdad, como para intervenir, y nos pasaron a nosotros los profesores la, responsabilidad, pero la decisión ya estaba lista, ósea esa es la sensación que tengo yo” (Profesora de Lenguaje, 231-234)

Esta perspectiva institucional en que se asume la labor docente, también se manifiesta desde la posición de autoridad, que la estructura cede frente a los/as estudiantes que tienen a su cargo, donde la docente en este caso, tiene un lugar y sus estudiantes, al parecer otro;

“no creo en eso de que uno es más como mamá, no aquí, aquí la cosa no es ser mamá, yo soy profesora jefe, no sé si tú sabes... ni voy a ser más papá, no aquí yo soy la profesora jefe y tienen que ponerse en su lugar” (Profesora de Biología 141-144)

Sobre esta misma lógica jerarquizada habla otro profesor jefe, él reconoce tener un poder dentro de la estructura institucional que lo posiciona diferente frente a los/as otros colegas, y que le permitiría actuar, para favorecer a los/as estudiantes a su cargo, demostrando así que se asume desde una labor en tanto rol institucional y que también concibe cómo política, pero que ejerce desde la individualidad y no desde la presunción que pertenece a un colectivo con sus estudiantes:

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



Esta no pertenencia al colectivo de los/as estudiantes en el espacio de Consejo de Curso, la refuerza cuando expone lo siguiente:

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

Si bien, se entiende que él y la profesora jefa tiene una labor y una responsabilidad frente a sus estudiantes, lo que se pretende relevar a través de las voces de los/as docentes, es que fundamentalmente asumen su labor, desde un orden estructural que privilegia el control para la obediencia a normas establecidas, reglamentaciones que en la mayoría de las instituciones escolares son dictadas por las autoridades de los establecimientos, especialmente en aquellos que pertenecen a corporaciones privadas, sin la participación real de profesores y/o estudiantes.

## **2.2 Desde una relación *maternal***

Por otro lado, desde la perspectiva del feminismo de la diferencia hay un reconocimiento a la existencia de ciertos valores que se identifican con las mujeres, ya que “en cualquier sociedad, la personalidad femenina llega a definirse en relación y conexión con otras personas más de lo que suele hacerlo la personalidad masculina”, ( Chodorow, 1974, p.43-44) Para Guilligan (1982, p.287) las mujeres poseen un “ ideal de cuidado y atención que es por lo tanto una actividad de relación de ver y responder a la necesidad de cuidar al mundo sosteniendo la red de conexión para que nadie este solo”. Desde éstas perspectivas, se reconoce que desde el mundo femenino se potencian los valores del cuidado y la responsabilidad hacia el otro/a, lo que de alguna forma valida una mirada bastante maternal de cómo se conciben las relaciones desde la labor de la jefatura, reconociendo, por ejemplo, como parte de sus atributos la cercanía afectiva con los/as estudiantes a cargo, como una de las docentes afirma:

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

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

Muchas veces desarrollar esta demostración afectiva se concibe como una labor que se asemeja a la relación maternal, como otra docente expresa:

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

Esta configuración de la labor del profesor/a jefe en el espacio del consejo de Curso, incluso es percibido también cómo una necesidad que los/as estudiantes tienen, así lo manifiesta un profesor que está en desacuerdo con esta construcción:

(...) ellos [los estudiantes] querían más o menos que yo siempre los defendiera, siempre me pusiera solamente en el lugar de ellos (Po, Biología 21-22) (.....) pero el rol de profesor jefe es bastante más demandante en el aspecto afectivo y en ese sentido los chiquillos más o menos lo que buscan" (Po. B 80-81).

Desde las voces de los y las profesoras jefas se puede evidenciar que dentro de la labor de la jefatura y desde la relación con sus estudiantes se asume un rol maternal, pero si este lo miramos desde un plano político, esta dimensión de la práctica pedagógica por sí misma, no constituye plenamente una educación basada en el respeto, la responsabilidad y el cuidado del otro/a, pues desde esta visión la relación pedagógica se construye desde la intersubjetividad, el diálogo, la alteridad, una educación dialógica, es una educación que se establece desde principios democráticos, donde se da la oportunidad para que participen todas las personas que están involucradas, donde las decisiones se van construyendo con la contribución de todos y todas las participantes, desde este supuesto, no se piensa en términos de un sujeto profesor/a que transforma a los/as estudiantes, sino que está aprendiendo con ellos/as, (Freire 1995, 1997) , espacio que actualmente en las experiencias descritas no se posibilita desde la estructura escolar.

La educación (Maturana, 1990) tiene que basarse en la posibilidad de que en conjunto con los/as estudiantes, se pueda reflexionar acerca del estar en el mundo para cambiarlo, respetándose y respetando a los/as otros/as, un acontecimiento ético que se manifiesta en la acción, (Barcena y Melich, 2000) acción que se entiende como “la esfera política [que] surge de actuar juntos, de compartir palabras y actos; de ahí que la acción, no sólo tiene la más íntima relación con la parte pública del mundo común a nosotros, sino que es la única actividad que la constituye”. (Arendt 1993, p. 226-227). Así entendida la relación pedagógica, las experiencias expresadas por los/as profesores/as desde la demostración de cariño y afectividad, desde un rol maternal como caracterización de la labor docente, no se manifiestan desde la *esfera política*, pues al estar inmersas en una estructura que atomiza la labor, que la individualiza, es complejo para los/as docentes re-configurar el espacio de Consejo de Curso, hacia y desde la comunidad así lo demuestran las siguientes voces:

“siempre siento a uno que le vaya bien con uno que le cueste más, entonces yo lo sé, porque conozco mis niños más en profundidad, entonces sé a quién le cuesta más, estoy más atenta frente a los niños que sé que les cuesta más, los siento por grupo, se dónde tiene que estar” (Pa Matemática 125-133)

En esta cita se evidencia que la profesora está atendiendo a las dificultades de aprendizaje de sus estudiantes y organizando la distribución espacial para ello, pero es ella la que toma las decisiones, sin dialogar al parecer con todos/as los/as estudiantes, además enuncia un propósito de esta nueva organización, focalizando en el aprendizaje solamente disciplinar de sus estudiantes.

En la siguiente evidencia la relación desde la labor de la jefatura se considera que tiene que dirigirse hacia la individualidad, pues se expresa en singular, y además relevando las carencias, no así las potencialidades, centrando una percepción que impide ver al/a otro/a cómo legítimo/a:

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

Por último, otra evidencia que permite relevar que la percepción del rol del profesora jefa en este caso, se da desde la individualidad nuevamente en base a los parámetros que la escuela potencia actualmente, el rendimiento y una conducta normalizada:

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

Al parecer la actual lógica que gobiernan las estructuras de los establecimientos escolares en Chile, impiden que estas relaciones de cuidado se den desde la esfera política, entendida como un espacio comunitario donde los/as estudiantes y sus profesore/as jefe/as puedan dialogar y reflexionar sobre sus prácticas en un Consejo de Curso.

### **3. El rol social institucional y la emergente organización colectiva**

Existe un debate en la concepción de democracia que ilustra claramente, (Cerde, 2004) entre las perspectivas teóricas liberal y comunitaria, si bien ambas coinciden en que “la libertad es una condición fundamental para el desarrollo de las potencialidades de cada persona” (Cerde 2004, p 23). El énfasis de esta libertad obedece a una concepción de ser humano diferente, pues la libertad desde la visión liberal es la “*capacidad de elección*” para la comunitaria, sin embargo esta “en el desarrollo de una “potencia” orientada por una visión teleológica, encarnada en una idea de bien común”. (Cerde 2004, p 23).

Siguiendo a Cerda, se subentiende que desde la óptica liberal cada individuo está protegido en su privacidad, teniendo la libertad para concebir su particular visión del bien, en esta lógica se mencionan dos aspectos a tener en cuenta, uno que la relevancia de la individualidad impide que se acuerden sentidos de forma pública y colectiva, y por otro lado, la garantía de que los derechos están asegurados por una legalidad, que muchas veces se manifiesta neutral.

Para la visión comunitaria, la concepción de ciudadanía está en la participación política, donde las personas se comprometen en la “*permanencia de la sociedad*”, y este compromiso implica necesariamente reconocerse en el espacio que se está y compartir con otros/as horizontes comunes. Desde estas diferencias teóricas, se reflexiona también sobre las concepciones de la labor que los y las profesoras en las relaciones pedagógicas que entablan con sus estudiantes en el espacio del Consejo de Curso. Pues lo que se releva es que dichas relaciones se configuran como rol social que se instala desde el “deber ser” que se impone desde la estructura escolar, si bien los/as docentes expresan la necesidad de un compromiso en la labor, ésta se instala desde una responsabilidad con los/as estudiantes como seres individuales, como lo expresa este profesor:

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

Al parecer cada uno pudiera tener una meta distinta, lo que evidencia una tensión entre las dos lógicas, pues también los reconoce en un colectivo. En la siguiente nota este conflicto de perspectivas se evidencia pues se reconoce que esta labor requiere una vinculación desde el compromiso:

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

Enunciando, a su vez que hay propósitos en esta labor más allá de la individualidad de sus estudiantes, deseos que se tensionan con las intenciones que la institución escolar le impone a su labor:

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

En este sentido, la labor deseada se enfrenta con las demandas institucionales y el Consejo de Curso pierde su sentido político, desde la visión de que la comunidad reflexione sobre sus propias necesidades, se involucren y se sientan respetados.

La institución promueve sus propias intenciones, ligadas muchas veces a orientar la construcción de una normalización de los/as jóvenes de acuerdo a las carencias que éstos manifiestan, un profesor afirma cómo estos espacios curriculares se intervienen:

[se refiere al liceo] (...) han desarrollado un plan particular para orientación y consejo de curso, que en algunos aspectos yo estoy de acuerdo y en otros no. Pero que han guiado un poco la práctica acá entonces en esa relación con el currículo los aprendizajes han sido más que en relación a vincularse con el contexto y aprender un poco cuales son las demandas de la institución( Po, Historia 233-237)

Desde esta perspectiva volvemos sobre los postulados que afirman que existe una desvalorización de la experiencia pública de la acción y del discurso, en beneficio del mundo privado lo que ha constituido también un auge de lo social, que es la expansión de las actividades económicas como objeto central de las actividades políticas, es decir una preocupación por la administración de los aspectos de la vida. (Arendt, H. 1993). en este sentido, las preocupaciones de la escuela se han volcado principalmente en la competencia para alcanzar los mejores “puestos en el ranking de la enseñanza” como el éxito individual cifrado en ciertas metas que se manifiestan como bienes de consumo potenciales desde la escuela, mejorar puntajes, subir en las pruebas estandarizadas, lo que nos permite ver cómo las lógicas del mercado se reproducen fuertemente en la escuela y en la forma como los y las profesoras jefas perciben su relación con sus estudiantes rol de profesor/a jefe/a.

Sin embargo éstas lógicas no han colonizado del todo las experiencias de los/as profesores/as, porque si bien se ha intentado demostrar que hay una lógica que se establece cómo hegemónica y que obedece a una democracia que teóricamente se concibe como liberal, en algunos de los discursos docentes se expresa que se tiene que reflexionar más profundamente en este proceso diciendo por ejemplo:

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

Desde la visión de reflexionar y re-pensar la educación desde el colectivo que lo experimenta, el tipo de enseñanza que la escuela chilena actual promueve se está tensionando desde fuera de su espacio pero con los/as sujetas que lo conforman, las crecientes movilizaciones que desde el año 2006 han empezado a cobrar fuerza, han potenciado actualmente la generación de diferentes organizaciones estudiantiles , algunas de ellas desde el espacio del Consejo de curso que en varios establecimientos municipales parte de las bases de organizaciones de los centros de alumnos/as que en votación comenzaron a decidir las tomas de los establecimientos el año 2006, aunque en oposición muchas veces con las autoridades de los/as establecimientos, el año 2011 también se produce nuevamente una efervescencia de dichos movimientos secundarios y particularmente este año 2015 las movilizaciones se vuelcan al gremio docente que mayormente se opone a la ley de carrera docente, por la lógica individualista que se expresada por premios al desempeño según parámetros de organizaciones externas.

Todos estos espacios en que tanto estudiantes como profesores/as han “paralizado” para discutir acerca de sus condiciones en las escuelas, siembran las posibilidades para intentar desde dichos espacios, proponer nuevas formas de organización, es importante por lo tanto indagar acerca de cómo se conciben las relaciones en el espacio del consejo de Curso posteriormente a las movilizaciones estudiantiles y docentes, ya que la recolección de las voces de los profesores/as se realizó antes de las movilizaciones estudiantiles del 2011 .

### **Conclusiones**

En síntesis este artículo releva que la labor que los/as profesores/as jefes/as de este estudio perciben acerca de las relaciones con sus estudiantes, están bajo una lógica que impide que este espacio, cómo fue en sus orígenes, se constituya en la oportunidad para reflexionar y en la que los actores involucrados/as se auto-organicen para contribuir y decidir acerca de la educación, desde un nosotros/as.

Prevalece la visión desde un rol del profesor jefe/a instituido bajo las prácticas de una sociedad de mercado que valora el éxito individual de los/as sujetos/as y la competitividad para alcanzarlos, sin embargo, esta visión se evidencia dentro de la escuela como lugar instituido, fuera de ella los movimientos sociales al parecer se están organizando de manera diferente.

Por otro lado, la visión del rol de los/as profesores/as jefas/as cómo se mencionó se instituye bajo principios democráticos liberales, en que las relaciones con sus estudiantes expresadas desde el cuidado, se dan desde la individualidad, lo impide pensar en *cuidarnos*, las posibilidades que pueden dar los espacios de movilizaciones, especialmente las que se dieron desde los/as profesores/as puede potenciar un dialogo colectivo que permita re-pensarse el espacio profesional desde la comunidad.



## Bibliografía

- Arendt, Hannah. (1993). *La condición humana*, t. org., The human condition, trad. en castellano de R. Gil, Barcelona, Paidós.
- Amóros, Celia. (1994). *Feminismo: Igualdad y diferencia*, México, Universidad Autónoma de México.
- Cerda, Ana María. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada desde las prácticas docente*. Santiago, Chile. LOM.
- Collao, Ondina y otros, (1998). *Un nuevo espacio, nuevas imágenes juveniles. Los consejos de curso: percepciones, valoraciones y expectativas*, [en línea], <[http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion\\_Cultura\\_Escolar/Percepcion%20de%20los%20consejos%20de%20curso%20CIDPA.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Participacion_Cultura_Escolar/Percepcion%20de%20los%20consejos%20de%20curso%20CIDPA.pdf)> Viña del Mar, 1998, [Septiembre de 2012]
- Bellei, Cristián (2007) *Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia*. En Revista Pensamiento Educativo, Vol 40, N° 1. Chile.
- Chodorow, Nancy, (1974) Family Structure and Feminine Personality, en M.Z. Rosaldo y L. Lamphere, comps. , *Woman, Culture and Society*, Standford, Standford University Press
- Freire, Paulo. (1995). *La pedagogía del Oprimido*, Perú, Saldaña.
- \_\_\_\_\_ (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina. Siglo Veintiuno.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la Teoría Psicología del desarrollo femenino*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Gaete, Marcela & Ramírez, Marisol, (2014) *Posibilidades de prácticas pedagógicas desde y para la diversidad. Desafíos para la formación inicial docente* en VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía, Hacia una transformación educativa con sentido. Universidad Católica Silva Henríquez. Chile. En:

<http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/1490/1/369-1220-1-PB.pdf>. (FONDECYT N°11121312).

- Maturana, Humberto, (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y política*. Santiago, Chile. Hachete, CED. Subirats, Marina. (1999). *Género y escuela*. En LOMAS, Carlos. (Editor), *Iguales o diferentes?* Barcelona, Paídos.
- Maturana, Humberto & Dávila Ximena (2006) *Desde la matriz Biológica de la existencia humana*. En Los Sentidos de la educación Revista PRELAC. N° 2 Feb. Vista en <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/611/Humberto%20Maturana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mineduc, (2015) bases curriculares en <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-contents.html>
- Treviño, Ernesto. et al, (2011). *¿SEGREGAR o incluir?: esa no debería ser una pregunta en educación*. En Revista Docencia, N° 45. Santiago, Chile
- Soto, Patricia. (2001). *Una mirada al tradicional Consejo de Curso en la educación Media*. En Revista Docencia N°15, Santiago, Chile.