

Prácticas de liderazgo medio en coordinadores/as de tercera jornada de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile

Mid-level leadership practices in third shift coordinators of youth and adult education in Chile

Andrea Carrasco Sáez*, Pablo González Martínez, Diego Barraza Rubio

Centro de Estudios Saberes Docentes, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago, Chile

* ancarrasco@uchile.cl

Recibido: 07-mayo-2021

Aceptado: 13-julio-2021

RESUMEN

La educación de personas jóvenes y adultas (EPJA) constituye un permanente reto para la política pública y la gestión educativa en Chile. Esta situación se evidencia en un conjunto variado de desafíos que el fortalecimiento de esta modalidad plantea: la superación de la falta de recursos materiales, la preparación de docentes y de equipos de gestión, el reconocimiento formal y apoyo a los cargos de coordinación existentes en la modalidad, son algunos de ellos. En ese marco, este artículo busca indagar sobre las prácticas de los/as coordinadores/as de establecimientos “EPJA Tercera Jornada”, antiguas escuelas nocturnas, comprendiéndolos/as como actores claves en la gobernanza de la modalidad, a partir de reconocerlos como líderes en el ejercicio de sus funciones. La metodología consideró un levantamiento de información cualitativa a través de entrevistas online a coordinadores y docentes, así como también acompañamientos virtuales. Los principales hallazgos se centran en que los coordinadores desarrollan prácticas simultáneamente vinculadas a la gestión pedagógica, formativa y de gestión de recursos en las instituciones, lo que supera con creces las características que la literatura ha definido como líderes medios.

Palabras clave: educación de adultos, gestión educacional, liderazgo, prácticas pedagógicas

ABSTRACT

Education for young people and adults (EPJA) constitutes a permanent challenge for public policies and educational management in Chile. This situation is evident in a varied set of challenges posed by the strengthening of this modality: overcoming the lack of material resources, the preparation of teachers and management teams, the formal recognition and support of the existing coordination positions in the modality, are some of them. Under this framework, this article seeks to investigate the practices of adult schools “EPJA Tercera Jornada” in Chile, old night schools, coordinators, understanding them as key actors with regard to the governance and leadership of the modality and not only as middle leaders. The methodology considered for gathering qualitative information through online interviews with coordinators and teachers, as well as virtual accompaniments. The main findings focus on the fact that coordinators develop practices simultaneously linked to pedagogical, training and resource management in the institutions, which far exceeds the characteristics that the literature has defined as middle leaders.

Keywords: adult education, educational management, leadership, pedagogical practices

Cómo citar este artículo: Carrasco Sáez, A., González Martínez, P., & Barraza Rubio, D. (2021). Prácticas de liderazgo medio en coordinadores/as de tercera jornada de la educación de personas jóvenes y adultas en Chile. *Psicoperspectivas*, 20(2). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue2-fulltext-2330>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

El desafío de la escolarización ha sido un tema prioritario para la política educativa chilena durante las últimas décadas. Sin embargo, recién en el año 2003 se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, ampliando a 12 años el período de educación obligatoria garantizada por el Estado, que hasta esa fecha era de ocho años. Mientras en 1990 la escolaridad promedio en Chile era de nueve años (6.1 rural y 9.6 urbana), desde el año 2000 comenzó a estabilizarse en torno a los 10 años (Ministerio de Desarrollo Social, 2011).

Pese a ello, el desafío de la educación para personas jóvenes y adultas sigue siendo un reto difícil de abordar. Según la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), realizada por el Ministerio de Desarrollo Social (2017), en Chile existen 4,910,889 personas mayores de 18 años que no han completado su escolaridad básica o media, lo que grafica un sistema educativo que enfrenta de manera constante el abandono de las escuelas (Richards, 2017). Por su parte, para el año 2018, la matrícula en EPJA abarcó cerca de 180,000 estudiantes, incluyendo en esta cifra a modalidades regulares que se imparten en establecimientos escolares y modalidades flexibles de nivelación de estudios que se imparten en diferentes espacios comunitarios y sociales, dando, así, cobertura a menos de un 4% de la demanda potencial (Letelier-Gálvez, 2019). En la modalidad regular existen tres tipos de establecimientos: Escuelas Penitenciarias, Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) que funcionan en distintos horarios y las Terceras Jornadas (TJ), que durante el día imparten educación para niños y jóvenes y en horario vespertino lo hacen para personas jóvenes y adultas (Ibarra et al., 2020).

La modalidad regular concentra a la mayoría de población escolar EPJA, alcanzando al año 2018 un total de 18,885 matriculados en la enseñanza básica, 11,935 hombres y 6,959 mujeres. En la enseñanza media, los matriculados alcanzan ese mismo año los 120,696, de los cuales 65,817 son hombres y 54,879 mujeres. De ese total, 111,349 pertenecen a establecimientos Humanista-Científico y 9,347 a Técnico-Profesionales (MINEDUC, 2019b). Hacia el año 2016, según el Ministerio de Educación, cerca del 67% de la matrícula correspondía a establecimientos CEIA y el 33% restante a establecimientos TJ (MINEDUC, 2016).

Hacia el año 2016, el 45.9% de la matrícula de la modalidad regular correspondía a jóvenes de entre 14 y 18 años, el 25.2% tenía entre los 19 y los 22, el 7.8% entre 23 y 26, el 4.9% entre 27 y 30. Tan solo el 13.8% y el 2.4%, tenían respectivamente entre 31 y 50 y más de 50 años. (MINEDUC, 2016).

Aun haciendo una gran contribución a la justicia

educativa (Bolívar, 2012; Murillo & Hernández, 2011) y al desarrollo social en Chile, la EPJA aparece más bien invisibilizada tanto para el Estado como para la discusión académica referida a Educación (Letelier-Gálvez, 2019). Así lo demuestra la baja cantidad de artículos académicos que han abordado las diversas problemáticas que se vivencian en la educación para personas jóvenes y adultas en el país y la escasa presencia de la voz de otros actores que no sean los/as estudiantes a la hora de pensar la jornada (Espinoza et al., 2014; Espinoza et al., 2017; Ibarra et al., 2020; Letelier-Gálvez, 2019; Osorio, 2013).

En el año 2018, un total de 4,614 docentes se desempeñaban en la educación de adultos, de los cuales 2,433 eran hombres y 2,181 mujeres. Del total de docentes 2,532 trabajaban en establecimientos de dependencia municipal, 1,863 en la educación particular subvencionada y 137 en la particular pagada (MINEDUC, 2019b). Recientemente, desde el Ministerio de Educación se han presentado iniciativas que invitan a reflexionar con respecto a las condiciones de los equipos de trabajo, focalizándose principalmente en los/as docentes. A este respecto, se ha señalado que un elemento importante a tener en cuenta es el vínculo de los/as docentes con más de un establecimiento. Según un estudio de caracterización realizado por el Ministerio de Educación (2016), la proporción de docentes que realizan clases en dos establecimientos en la EPJA Tercera Jornada (TJ) representa un 39.9% de la población docente. Dato que debiese verse modificado porque una parte no menor de los/as docentes de la TJ trabaja en un solo establecimiento, pero en más de una jornada.

En estos intentos por caracterizar la jornada, las figuras asociadas a la gestión se han visto excluidas, siendo solamente relevadas por los/as docentes. A este respecto, un estudio realizado por el Ministerio de Educación (2019) relata que una de las principales falencias de la modalidad EPJA TJ es la falta de equipos de gestión y de reconocimiento formal a los cargos de coordinación, rol que es valorado y destacado dentro de las fortalezas de la modalidad, representando un apoyo constante para los/as docentes entrevistados/as.

En este contexto, los/as coordinadores/as se presentan como un actor clave para el funcionamiento de la EPJA TJ siendo reconocidos/as y validados/as por los equipos docentes. Su rol es fundamental para el trabajo cotidiano, así como también para la conexión de la TJ con la jornada regular. Pese a ello, este cargo carece de un reconocimiento formal por parte de la institucionalidad educativa. La mayoría de las veces es un cargo que surge de manera espontánea desde la necesidad de liderazgo que presenta la EPJA TJ y solo en algunos casos es reconocido formalmente por los establecimientos,

situación que depende de cada sostenedor.

Este artículo se enmarca en una investigación realizada por el Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio Saberes Docentes, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. En él se busca fijar la mirada en la práctica de los/as coordinadores/as de la tercera jornada (CTJ), comprendiéndolos/as como actores claves en lo que respecta a la gobernanza y liderazgo de la TJ, en la medida en que son vitales para su funcionamiento y una pieza angular en lo que respecta a las posibilidades de mejora de la modalidad. Para esto se buscará dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿cuáles y cómo son las prácticas de liderazgo desarrolladas por CTJ?

Marco teórico

Anderson (2010) identifica cuatro dimensiones que agrupan al conjunto de prácticas que los/as líderes escolares llevan o deben llevar a cabo: mostrar dirección; desarrollar personas; rediseñar la organización; gestionar la instrucción. De un modo similar, para el caso de Chile, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar de 2015 define cinco dimensiones de prácticas esperadas en la labor que desarrollan los/as líderes en el espacio escolar. A las cuatro dimensiones propuestas por Anderson, agrega una quinta en el ámbito de la convivencia y la participación de la comunidad escolar (MINEDUC, 2015).

El/la CTJ, por las funciones y roles que cumple, así como por el lugar que ocupa en la estructura interna del establecimiento educacional al que pertenece, puede considerarse como un/a líder medio/a, es decir, como un/a docente que además de las funciones pedagógicas que suele realizar, cumple funciones de liderazgo en diversos ámbitos dentro de la organización, tales como el pedagógico, el relacional y el administrativo (Cortez & Zoro, 2016; Day & Grice, 2019; Rodríguez & Gairín, 2020).

Aunque no son parte del equipo directivo, tienen responsabilidades para liderar a los grupos de profesores que de ellos dependen en la jerarquía (Day & Grice, 2019), ocupando un espacio intermedio entre los equipos directivos o líderes de nivel superior en la escala jerárquica de la escuela y los/as docentes que se desempeñan en el aula (Cortez & Zoro, 2016; Day & Grice, 2019).

En el cumplimiento de sus funciones, juegan roles variados, como liderar departamentos, niveles o ciclos de enseñanza, jornadas en este caso, las que finalmente constituyen instancias que agrupan y organizan el trabajo de los/as docentes (Bassett, 2016). En dicho rol, transitan desde liderar la enseñanza y aprendizaje en el nivel a su

cargo hasta generar relaciones de comunicación e información entre los niveles que lideran y los equipos directivos. Además, contribuyen con las tareas relacionadas con la formación y la convivencia de los distintos actores de la comunidad escolar, llegando incluso a cumplir funciones administrativas y de gestión de recursos (Bassett, 2016; Cortez & Zoro, 2016; Day & Grice, 2019; Rodríguez & Gairín, 2020).

Un rol relevante de los/as CTJ es el de actuar como traductores de las políticas institucionales globales hacia la estructura a su cargo, convirtiéndose con ello además en una suerte de conducto o canal entre un nivel y otro (Bassett, 2016). De ese modo, se transforman también en un factor de equilibrio e integración entre el departamento, ciclo, nivel o jornada, y las necesidades y proyecciones generales del establecimiento (Bassett, 2016). Así, se sitúan como un actor clave para la mejora escolar, puesto que potencialmente tienen la capacidad de aportar al desarrollo y la transformación de las prácticas de enseñanza de sus pares, y al incremento del aprendizaje de sus estudiantes. Dicho potencial se encuentra en cómo ejercen sus funciones, las que se basan principalmente en una estructura de colaboración con sus colegas (Cortez & Zoro, 2016).

Estos líderes medios, como sostienen Rodríguez y Gairín (2020), en algunos casos son docentes formalmente designados/as para cumplir funciones de liderazgo en las estructuras a su cargo, aunque en otros, como ocurre preferentemente con la figura de las y los CTJ, son profesoras/es que, teniendo funciones de docencia en el aula, asumen adicionalmente otras responsabilidades relacionadas con la labor de los equipos directivos escolares (Cortez & Zoro, 2016; Rodríguez & Gairín, 2020).

Se pueden reconocer tres líneas principales en el desarrollo de los liderazgos medios: una referida al liderazgo en temas pedagógicos; otra referida al ámbito formativo y de convivencia escolar; y una tercera relacionada con el ámbito de la administración de recursos (Cortez & Zoro 2016).

Liderazgo en lo pedagógico

De modo muy resumido, el liderazgo pedagógico suele comprenderse como la dirección e influencia que la dirección escolar ejerce sobre un conjunto variado de ámbitos de la vida escolar, es especial en relación con el modo en que las y los docentes desarrollan sus prácticas de aprendizaje y de enseñanza (Bolívar, 2015).

Según Cortez y Zoro (2016), los/as líderes medios/as ejercen su influjo en este ámbito puesto que pueden reconocerse en su prácticas y ocupaciones el desarrollo y

la implementación del currículum, la evaluación de los programas de trabajo, la evaluación de los/as docentes que tienen a su cargo, el desarrollo de las asignaturas que están en su ámbito de influencia, el análisis y mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza, la optimización del tiempo escolar y el uso de los recursos educativos. De igual forma, pueden contribuir al aprendizaje y desarrollo profesional de sus pares.

Un estudio de Rodríguez y Gairín (2020), referido específicamente a un cargo de liderazgo medio ejercido en las escuelas de Chile, el de jefe/a de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), reconoce el ejercicio de algunas prácticas de liderazgo entre las que destacan: planificación curricular, observación de la planificación curricular, monitoreo del trabajo de aula, retroalimentación a los/as docentes, promoción de la autonomía profesional en el trabajo de aula, acciones de cooperación entre docentes, y generación de espacios de reflexión pedagógica y de discusión respecto del aprendizaje de los/as estudiantes.

Liderazgos formativos

La literatura también reconoce, para los/as líderes medios/as, funciones en el ámbito formativo que se refieren a aquellas actividades y tipos de liderazgos que centran su atención en el cuidado de las personas y de la comunidad, esto es, el bienestar de las/os estudiantes y de los/as docentes. Para ello se ocupan de velar por que las relaciones entre los/as integrantes de las comunidades sean armoniosas y el comportamiento de sus integrantes se enmarque en las normas de convivencia de los establecimientos (Cortez & Zoro, 2016).

El ejercicio del liderazgo medio en estas materias aporta significativamente a dimensiones estratégicas de la vida de un establecimiento educacional. El ethos escolar, el fortalecimiento del sentido de comunidad, las relaciones de respeto y buen trato, el reconocimiento y la participación de las y los estudiantes, la comunicación entre los diversos actores, la atención por el cuidado y la seguridad de las personas que están en el recinto escolar son elementos de los que también se ocupan este tipo de líderes (Cortez & Zoro, 2016), todos los cuales contribuyen a fortalecer el vínculo de las personas con la institución. Es posible observar también la atención de los/as líderes medios a temas sociales y emocionales que inquietan y/o afectan especialmente a las y los estudiantes del centro educativo (Cortez & Zoro, 2016).

Liderazgo en la gestión

Finalmente, una tercera línea en que se desarrollan los liderazgos medios dice relación con la gestión y la administración. Es probable que esta haya sido la primera

línea de trabajo de este tipo de cargos en las escuelas (Bassett, 2016; Cortez & Zoro, 2016), centrando sus actividades en lo operativo, y en la coordinación y administración de recursos.

Según Bassett (2016), los/as líderes medios/as desempeñan, además, una variada y muchas veces numerosa serie de funciones y tareas administrativas, entre las que destacan, organizar reuniones regulares del personal a su cargo, entregar información respecto al funcionamiento del establecimiento y administrar sistemas de gestión e información.

Método

La investigación descrita en este artículo, realizada durante el año 2020, fue de carácter exploratorio y con producción de información a partir de fuentes primarias y secundarias. Para su realización, se consideró un levantamiento de información cualitativa (Creswell & Clark, 2011), a través de entrevistas online a CTJ y docentes, así como también acompañamientos virtuales a CTJ.

Es importante destacar que para esta investigación se definió un diseño de estudio de casos múltiples (Yin, 2014), principalmente atendiendo al carácter exploratorio de la investigación aquí formulada. El carácter de estudio de caso permite la investigación de fenómenos situados en sus contextos cotidianos, permitiendo el análisis en aquellos espacios en que el límite entre el fenómeno estudiado y su contexto no está claramente definido (Jiménez & Comet, 2016). En este marco, el trabajar desde un enfoque de casos supone un abordaje que parte desde lo singular y lo distintivo (Álvarez & San Fabian, 2012).

Para llevar a cabo esta investigación, en un inicio se seleccionó un territorio específico -una comuna de la Región Metropolitana- y un número determinado de casos -diez establecimientos- que imparten la modalidad EPJA. A partir de esto, la muestra fue definida desde la especificidad de cada técnica de investigación.

Todas las entrevistas realizadas en el estudio fueron grabadas en audio, transcritas y codificadas para su análisis. Los acompañamientos a CTJ tuvieron una metodología de sistematización *in situ* (Villa-Holguín, 2019), siendo las y los mismos investigadores que participaron en el proceso los encargados de los reportes de a las principales reflexiones generadas por los actores. En el diseño de estos reportes los investigadores se apoyaron en la grabación de cada uno de los acompañamientos.

Para el trabajo analítico de los resultados se utilizó el análisis de contenido (Bardin, 2001). Con ella, y a través de procesos sistemáticos, se buscó inferir el material reflexivo de los mensajes expuestos. En este marco, uno de los primeros elementos necesarios para fortalecer la validez y la confiabilidad de los resultados fue definir las reglas de codificación (Cáceres, 2003). Para esto se construyó una matriz de análisis deductiva (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018) a partir de los principales

componentes teóricos que sustentan esta investigación. Dado el carácter cualitativo del análisis de contenido aquí expuesto, estas reglas estuvieron abiertas y con posibilidad de ser modificadas a partir de la retroalimentación constante de los datos hacia la formulación de códigos (Cáceres, 2003). En esta línea, resulta relevante destacar que la matriz final de análisis considero también la inclusión de componentes emanados de la información levantada.

Tabla 1*Construcción de muestra por técnica de investigación*

Técnica	Sujetos	Cantidad
Dos entrevistas grupales online a coordinadores (E.G.C)	10 coordinadores EPJA Tercera Jornada	10 coordinadores TJ en dos grupos
Dos entrevistas grupales online a docentes (E.G.D)	Docentes	10 docentes en dos grupos
Entrevistas durante acompañamiento virtual a coordinador/a (E.A.C)	10 coordinadores/as TJ	Reunión para levantar documentos de gestión TJ Revisión y reflexión conjunta respecto a documentos gestión de formación docente

Finalmente, el análisis realizado fue resultado de la triangulación de la información emanada de las diversas entrevistas y acompañamientos realizados, la cual fue

codificada y analizada utilizando el software Atlas Ti 7.5 para resguardar la confiabilidad en el procesamiento de los datos.

Tabla 2*Matriz de investigación*

Dimensión	Subdimensión
Prácticas de gestión pedagógica	Gestión pedagógica administrativa
	Acompañamiento docente
	Gestión del currículo en el aula
Prácticas de gestión formativa	Gestión de la convivencia escolar
	Gestión del conflicto
*Prácticas de gestión de recursos	Gestión de materiales
*Caracterización del cargo	Polifuncionalidad del cargo
	Valoración del cargo

*Categorías inductivas

Resultados

Presentamos el análisis de los datos obtenidos para cada una de las dimensiones incluidas en la Tabla 2, este sigue la secuencia organizada en la misma tabla.

Prácticas de gestión pedagógica

Gestión pedagógica administrativa

Una de las primeras tareas que los/as CTJ realizan desde el rol pedagógico que desarrollan se asocia a funciones administrativas del currículum, a las que, por su relevancia, destinan una parte importante de su jornada de trabajo. Aquí se pone en evidencia lo que plantea la literatura respecto a que este tipo de liderazgo cumple funciones en diversos ámbitos y uno de ellos es el pedagógico (Day & Grice, 2019; Rodríguez & Gairín, 2020).

‘[Me quedo] revisando los libros, la asistencia, si pusieron los contenidos los profesores... A veces me han solicitado papeles de alumno regular, que también tengo que hacerlos. Como a las 18:00 pm o 18:30 bajo, porque a las 18:45 pm comienzan las clases, las cuales terminan a las 23:15 pm, así que me quedo hasta las 23:30.’ (E.A.C)

Estas tareas administrativas, vinculadas directamente con lo pedagógico, van definiendo el rol del/la CTJ: son las personas que organizan el trabajo de los docentes (Bassett, 2016), vinculadas en primera instancia a lo que, en un establecimiento diurno, por lo general, realiza un/a jefe/a de UTP. Es así, como todas las tareas administrativas de la gestión pedagógica de los/as CTJ, a juicio de los/as propios/as docentes, constituyen un esfuerzo mayor que aquellos realizan, considerando la sobrecarga de tareas del rol: “Los coordinadores hacen magia. Hablo por mi coordinadora: revisa las planificaciones (...), yo creo que esa pobre mujer no tiene vacaciones, de verdad” (E.G.D).

Acompañamiento docente

Otra de las tareas de la gestión pedagógica de los/as CTJ está constituida por las prácticas de acompañamiento docente. Las prácticas de visitas al aula, por ejemplo, son funciones que han intentado desarrollar con el fin de apoyar la evaluación docente de los y las docentes de los establecimientos en que se desempeñan. En este sentido, se transforman en los líderes de los grupos de profesores/as (Day & Grice, 2019):

‘Visita a las clases, lo hicimos, pero no con el afán de, como quien dice, supervisar al docente, sino que de brindar ayuda. La verdad es que, al menos en estos últimos dos años, de los ocho profesores se evaluaron

seis 6, si no me equivoco, y todos están en nivel competente. Entonces [las visitas a las clases] fueron una manera, insisto, de hacer una retroalimentación.’ (E.G.C)

Por otra parte, el acompañamiento docente realizado por los/as CTJ ha sido definido como una oportunidad de aprendizaje mutuo que, además, considera toda la carga de trabajo que tienen los y las docentes durante el día. Esto da cuenta de la existencia de una estructura de colaboración con sus colegas (Cortez & Zoro, 2016).

Finalmente, una de las prácticas de acompañamiento docente, que también se vincula con el liderazgo pedagógico, es la reflexión pedagógica. En este ámbito los/as CTJ ocupan un espacio intermedio entre los equipos directivos de la escuela y los/as docentes que se desempeñan en el aula (Cortez & Zoro, 2016; Day & Grice, 2019). En este sentido señalan:

‘Nosotros, como profesores de la jornada nocturna, nos generamos espacios, los viernes que salimos un poco más temprano, y nos quedamos y conversamos mucho de cómo se trabaja con ese alumno, de que ese curso es más conflictivo que el otro, de que este curso etariamente es más adulto que este otro: conversamos de cómo podemos mejorar las prácticas dentro del aula.’ (E.G.C)

Gestión del currículo en el aula

En lo que respecta a la gestión del currículo en el aula, los/as CTJ señalan que las prácticas están más bien asociadas a la articulación pedagógica, y a las adecuaciones y priorizaciones curriculares. Por ejemplo, sobre la priorización de los contenidos curriculares de aula, señalan: “Existen los contenidos, obviamente, pero de cierta manera priorizados, o sea, tomamos lo que podemos de ahí, lo que se ve que corresponde y que es más significativo también para los alumnos de EPJA” (E.G.C).

Por lo tanto, podemos señalar que el/la CTJ realiza funciones de gestión pedagógica, muy similares a las que realiza un/a jefe/a de UTP, tales como: la implementación del currículum, la evaluación de los programas de trabajo, la evaluación y retroalimentación de los docentes que tiene a su cargo, observación de la planificación curricular, monitoreo del trabajo de aula, el desarrollo de las asignaturas que están en su ámbito de influencia, y el análisis y mejora de los procesos de aprendizaje y enseñanza (Cortez & Zoro, 2016; Rodríguez & Gairín, 2020). De igual forma, pueden contribuir al aprendizaje y desarrollo profesional de sus pares porque se entiende que quien lidera el currículo en la jornada EPJA son los/as coordinadores/as, ejerciendo así un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2015).

Dimensión “Prácticas de gestión formativa”

Gestión de la convivencia escolar

Con respecto a la gestión de la convivencia escolar, se pone en evidencia la transición de liderar la enseñanza y aprendizaje a contribuir a las tareas relacionadas con la formación y la convivencia de los distintos actores de la comunidad escolar (Bassett, 2016; Cortez & Zoro, 2016). De acuerdo con los relatos, se evidencia la poca capacidad institucional para gestionar esta temática. De hecho, los CTJ señalan explícitamente que no existe un departamento en la Tercera Jornada que se haga cargo de estos temas y más bien lo que se realiza es producto de las motivaciones de cada coordinador o coordinadora:

‘Comencemos diciendo que no existe un departamento de convivencia escolar en la tercera jornada, por lo tanto, esas funciones se comparten entre todos los docentes y el coordinador o la coordinadora. En ese sentido, yo encuentro que la EPJA -y perdóneme la expresión, pero no encuentro otra en este momento- es como ‘circo pobre’, porque uno tiene que estar cumpliendo todas las funciones.’ (E.G.C)

A pesar de no tener las condiciones organizativas y de tiempo para desarrollar estas gestiones, los y las CTJ señalan que, al menos, intentan fomentar el buen clima y las relaciones cordiales con los y las estudiantes, y contribuir a las relaciones de comunicación e información entre los niveles de la institución (Bassett, 2016; Day & Grice, 2019).

Gestión del conflicto

En la gestión de conflictos que realizan los CTJ, se materializa la afirmación teórica que sostiene que los liderazgos medios se vinculan a temas sociales y emocionales que inquietan y/o afectan especialmente a las y los estudiantes del centro educativo (Cortez & Zoro, 2016). En este sentido, los/as entrevistados/as indican que su rol como educadores/as se traduce muchas veces en ser contenedores emocionales y afectivos de las y los estudiantes, ya que, debido a sus experiencias, sus historias de vidas incluyen situaciones complejas.

‘Muchas veces los niños vienen del trabajo o vienen de haberse drogado y acá nosotros los tenemos que contener y, como te decía, lo curricular pasa a segundo plano, porque prefiero tener el nexa con él y que no deserte. Prefiero manejarlo de otra manera.’ (E.G.C)

Este último relato permite comprender las particularidades que tienen los y las estudiantes de la modalidad TJ de la EPJA y que, por ende, requieren de un apoyo emocional mucho mayor que otros/as estudiantes, lo que sin duda no es plenamente considerado desde las políticas públicas. Esta situación pone en evidencia el rol del/la CTJ, quien busca fortalecer el ethos escolar, el

sentido de comunidad, las relaciones de respeto y buen trato, y el reconocimiento y la participación de las y los estudiantes (Cortez & Zoro, 2016).

Por cierto, esta necesidad de apoyo y comprensión por parte de los/as estudiantes indica la necesidad de fortalecer las herramientas socioemocionales de las y los profesores de la modalidad EPJA.

Dimensión “Gestión de recursos”

Gestión de materiales

La falta de provisión sistemática de recursos materiales para el funcionamiento de la modalidad moviliza al CTJ a realizar gestiones en este ámbito. El relato que ellos hacen y que se ve respaldado por la narración de las y los docentes entrevistados, da cuenta precisamente del rol clave que les cabe a quienes ejercen esta función, en cuanto a proveer de recursos, aunque mínimos muchas veces, para las actividades regulares de la jornada:

‘tengo que solicitar tinta, tengo que solicitar papel, es más, en otras ocasiones hemos prestado al día [a la jornada diurna] papel... cuando más nos han dado recursos, por decirlo de alguna manera, ha sido siempre a fin de año, para las licenciaturas, o sea, por lo menos se han gestionado los premios o diplomas especiales o alguna cosa así, pero que la noche o el EPJA o nosotros contemos con que nos van a decir: ‘ya, ¿qué necesitan ustedes para que podamos agregar o algo?... no, eso no ocurre.’ (E.G.C)

Uno de ellos sostiene que contar con más insumos para la TJ “depende mucho de la gestión del coordinador o coordinadora” (E.G.C), sentencia que es respaldada por los/as demás entrevistados/as. En el cumplimiento de dicha función, el/la coordinador/a asume roles de administrador/a y/o gestor/a de materiales, y establece relaciones de colaboración para conseguirlos (Cortez & Zoro, 2016; Day & Grice, 2019).

Algunos establecimientos TJ pueden proveer de determinados recursos para el funcionamiento de la modalidad, como conectividad a internet, provisión de papel y tinta. No obstante, se hace referencia implícita a la carencia de material didáctico que permita el adecuado desarrollo de actividades pedagógicas. Incluso, como dice a continuación el entrevistado, los/as propios/as estudiantes realizan actividades de recolección de recursos económicos, mediante la venta de productos alimenticios para, de ese modo, contar con el material necesario.

‘Autogestionamos: nosotros mismos le permitimos a los chiquillos de la noche que vendan pancito un curso cada día, entonces así juntan platita para sus cosas. En el tema de, por ejemplo, acceso a internet, a las cosas

básicas, papel, tinta, yo no tengo problema, eso lo tenemos, lo que sí hay ciertas cosas que por ser caras no las podemos ocupar en el colegio.’ (E.G.C)

Una dimensión relevante de las prácticas del CTJ, en el marco de la gestión, dice relación con la articulación con las redes comunitarias e institucionales del territorio al que están circunscritos y de igual manera, el/la CTJ se deben ocupar de administrar y controlar los beneficios sociales que favorecen a las y los estudiantes matriculados en la TJ, tales como la colación a la que tienen derecho, operando en este caso como traductores de políticas públicas en el espacio escolar (Bassett, 2016): “Algunos estudiantes tienen que recibir su colación, entonces tengo que ir al sector del casino y preocuparme de que los chicos no vayan a salir con los tachos o las tazas” (E.A.C).

Como señala Bassett (2016), los/as líderes medios/as, en este caso, los/as CTJ, llevan adelante una variada gama de funciones administrativas claves, como la gestión de la matrícula y el monitoreo de la asistencia de las y los estudiantes. Ambas funciones son claves, en especial en un régimen en dónde el financiamiento de la educación depende principalmente de estos dos indicadores de la gestión escolar.

Dimensión “Caracterización del cargo”

Polifuncionalidad del cargo. Como se ha podido observar hasta aquí, los/as CTJ ejercen prácticas que abarcan más de un ámbito de la gestión escolar, situación que se grafica en el autoreconocimiento que plantean respecto a que su rol responde a una mixtura de funciones.

‘Las funciones de coordinación son muy variadas. Hacemos desde cosas muy básicas, como las impresiones de guías escolares, las entregas de ayuda a los estudiantes, hasta cosas más complejas, como el proceso de estar enseñándoles nuevas herramientas a los docentes para su comunicación con los estudiantes, es decir, haciendo un trabajo de jefe de UTP.’ (E.G.C)

Dicha situación abre múltiples interrogantes, pero, específicamente, en lo referido a las prácticas de liderazgo, se observa una difuminación de los límites y especificidades de su rol. Si pensamos en las tareas que desarrollan los/as CTJ desde su posición y desde su actuar como nexo entre diversos niveles o jornadas de la escuela podemos pensarlos como un liderazgo medio (Basset, 2016). Sin embargo, una de las características de estos liderazgos es situarse en una estructura de la gestión específica, generalmente vinculada a su espacio de desarrollo dentro de la institución, hecho que en la práctica no ocurre. Los/as CTJ tienden a cumplir una función más cercana al liderazgo directivo (Anderson, 2010; MINEDUC, 2015), en la medida que desde su rol se

vivencia una hegemonización, desde la necesidad, de las preocupaciones por el funcionamiento de la jornada. Dicha situación es reconocida por equipos docentes de la siguiente manera: “Pero la coordinación funciona y funciona bastante bien. Ahora, una cosa que no sé es si los coordinadores son reconocidos por lo que hacen, porque para nosotros son como nuestros directores. Todo lo debemos ver con ellos” (E.G.C).

Esta situación es reforzada por la opinión de los estudiantes: “Es que los alumnos me dicen directora y yo les digo: ‘chiquillos, no me digan directora, soy coordinadora’; y me dicen: ‘pero es que usted es la que yo veo todos los días’” (E.A.C).

Valoración del cargo

La situación descrita arrastra consigo complejidades propias que los/as CTJ logran reconocer y articular en términos de demanda. El contexto institucional en que se desarrolla la TJ implica para los coordinadores tener que ejercer la gobernanza, aun cuando esta estructura de liderazgo es una tarea pendiente de la institucionalidad y la política pública. En este marco, los/as CTJ reconocen que detrás de esta multiplicidad de funciones hay una condición de desmedro que atenta contra su propio ejercicio del cargo:

‘No hay una función. Porque yo he estado en varias reuniones, desde hace dos años, donde estoy preguntando cuándo darán un perfil del coordinador. Aparte que no existe ese cargo en la corporación, porque mi contrato dice que soy docente en aula. Y es súper importante para nosotros saber que es específicamente lo que debemos hacer.’ (E.A.C)

Esta situación se ve graficada en la inexistencia de un reconocimiento formal del cargo. Los CTJ son vitales para el funcionamiento de la jornada, pero aun así no hay un reconocimiento oficial y formal de su rol:

‘No hay un reconocimiento oficial porque en mi liquidación o en mi contrato no figuro como coordinador, figuro como haciendo clases y yo creo que eso está mal, porque no es lo que yo hago... yo hago mucho más que solo eso.’ (E.G.C)

No obstante, cabe destacar que esta falta de reconocimiento al cargo está situada en particular en el nivel institucional-formal, ya que, en el ejercicio cotidiano de su rol, los/as CTJ cuentan con la valoración positiva por parte de sus equipos docentes: “En el colegio, nosotros hemos tenido buenas experiencias con los coordinadores, no puedo decir que eso emane desde arriba, pero siempre tenemos conversaciones con ellos. Todas las decisiones son conversadas y hay mucho apoyo entre docentes y coordinadora” (E.G.D).

Frente a este escenario, tanto coordinadores/as como docentes plantean la necesidad de contar con un equipo colaborativo que permita la distribución de tareas al interior de la jornada. Los/as docentes plantean que la falta de un equipo restringe el buen desempeño de los CTJ:

'Yo encuentro que el coordinador abarca mucho en la noche. Yo solo tengo un coordinador, entonces él tiene que hacer muchas cosas. Yo, a veces, lo ayudé, pero encuentro que es demasiado amplio todo lo que tienen que hacer. Creo que es necesario contar con un UTP, algún coordinador netamente curricular o alguien encargado de convivencia, principalmente para que los coordinadores pueden ejercer su función de manera efectiva.' (E.G.D)

Discusión

Resulta importante destacar que el rol de CTJ es de suma relevancia para el funcionamiento de la jornada, situación que se ve demostrada en los discursos de los/as propios/as CTJ y los equipos docentes. Este hecho se explica, en gran parte, por la diversidad de funciones al interior de la escuela que deben ser cubiertas por este rol, situación que a su vez dificulta la posibilidad de situar a los/as CTJ en un determinado espacio en la estructura orgánica de las instituciones educativas y la definición clara de su rol y, por consiguiente, de sus prácticas.

En primer lugar, se identifica que los/as CTJ cumplen un rol fundamental para la jornada desarrollando prácticas de gestión pedagógica. Como se ha podido constatar, en gran medida son ellos/as los/as encargados/as de cumplir el rol que en la jornada regular ejercen los/as jefes/as de la Unidad Técnica Pedagógica, organizando el trabajo docente, realizando acompañamientos y gestionando la implementación del currículum en el aula. Estas prácticas son especialmente valoradas por los equipos docentes, quienes entienden que este trabajo requiere un gran esfuerzo, más aun considerando la multiplicidad de funciones que deben cubrir los y las CTJ.

En segundo lugar, los/as CTJ relatan que sumado a este rol pedagógico deben desarrollar prácticas de gestión formativa, focalizando su trabajo en tareas relacionadas con la formación y la convivencia de los diversos actores de la comunidad educativa. En estas prácticas, señalan que deben hacer frente a la baja capacidad que presentan las instituciones de gestionar temáticas vinculadas a la convivencia escolar, tales como la resolución de conflictos entre estudiantes y entre ellos y los docentes, el velar por el cumplimiento de las normas de convivencia y procurar la seguridad del espacio escolar. La falta de un

equipo encargado específicamente de esta temática los/as obliga a asumir esta tarea como propia.

En tercer lugar, los/as CTJ deben desarrollar prácticas de gestión de recursos para enfrentar las carencias que presenta la modalidad en este ámbito. En este marco, y pese a que esta situación se presenta de manera diversa en cada uno de los contextos estudiados, se observa que una de las principales dificultades para la jornada es la falta de material didáctico que permita el adecuado desarrollo de actividades pedagógicas. Esto, sumado a la necesidad de autogestionar recursos materiales y financieros, posiciona a los/as CTJ como un actor fundamental para el funcionamiento de la jornada, situación que es reforzada por la opinión de los/as docentes.

El rol que cumplen los y las CTJ no está definido ni es reconocido de manera explícita por la institucionalidad educativa nacional, sino que más bien parece ser el resultado de la necesidad de gestión para que la jornada pueda funcionar. En este marco, no resulta extraño que las mismas funciones que ellos/as ejercen sean múltiples y de diversas índoles, ya que vienen a ser respuesta a estas mismas necesidades.

Entonces, ¿cómo entender el rol de los CTJ? Los/as coordinadores/as ocupan formalmente una posición intermedia en las instituciones educativas. Funcionan como un nexo entre la TJ y las instancias de liderazgo institucional del establecimiento educacional que acoge a otros niveles de enseñanza. Sin embargo, es posible observar que una parte importante de las funciones que cumplen y las tareas que ejercen en la labor cotidiana sobrepasan los límites de lo que la literatura reconoce como liderazgos medios, tendiendo a acercarse al ejercicio de funciones propias del liderazgo directivo. En este contexto, es indudable que la institucionalidad educativa está en deuda con los/as CTJ. Por lo que realizan cotidianamente pueden ser considerados/as líderes medios/as con evidentes rasgos directivos. A pesar de ello, por lo general, no son reconocidos/as formalmente como cargos en la gobernanza educativa por el Ministerio de Educación e incluso algunas veces tampoco por sus sostenedores directos.

En este marco, consideramos que es necesario posicionar la figura de los y las CTJ como un eje central para la mejora de la TJ. Esta jornada cuenta con una multiplicidad de obstáculos que dificultan su desarrollo, entre los cuales destaca la dispersión que se observa en el cargo de coordinación, situación que genera incertidumbre para quienes ejercen este rol. La necesidad de fortalecer la modalidad desde la política pública requiere un fortalecimiento de la estructura de liderazgo y

gobernanza para la TJ. Los/as CTJ requieren reconocimiento institucional y financiero, y necesitan definiciones claras respecto de sus responsabilidades y tareas, así como también el contar con equipos que permitan pensar un liderazgo más distribuido como oportunidad de mejora para la modalidad. En esa dirección, se hace necesario desde la política educativa, delinear programas que hagan posible avanzar en la generación de condiciones que permitan el fortalecimiento del rol mediante: una medida inmediata, que no está asociada necesariamente al incremento de costos o de recursos económicos, se relaciona con que el Ministerio de Educación reconozca formalmente la existencia de este rol en la TJ, incorporándolo al organigrama de los establecimientos EPJA y reconociendo la necesidad de dibujar un canal de coordinación y comunicación formal y permanente con el equipo directivo del establecimiento.

De modo simultáneo, desde la política educativa podría avanzarse en una definición clara de los alcances de sus atribuciones y roles, los que deben asociar al reconocimiento del estatus de la figura del CTJ como un docente de nivel directivo que vela por la marcha de la TJ y por la coordinación efectiva de ella con la jornada diurna y con el Proyecto Educativo del establecimiento. Junto a ello, otra medida significativa para el fortalecimiento de la figura, es asociar formal y estructuralmente las funciones del CTJ, a un incremento de la remuneración a quienes ejercen la función, junto con el diseño de programas de formación continua en alianza con universidades, que permitan procesos de formación y de reconocimiento, como pueden ser diplomas y diplomas de postítulo de especialización para el ejercicio del cargo.

Finalmente, se sugiere, en beneficio de la gobernanza de esta modalidad, impulsar mayor autonomía en el control de los recursos y una estructura de liderazgo sólida que permita la toma de decisión, y la construcción de estrategias contextualizadas y pertinentes para cada comunidad educativa.

Referencias

Álvarez, C., & San Fabian, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1).
https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.html

Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo en la escuela: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol9-issue2-fulltext-127>

Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. AKAL.

Bassett, M. (2016). The role of middle leaders in New Zealand secondary schools: Expectations and challenges. *Waikato Journal of Education*, 11, 97-108. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1233355>

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar: Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 1(1), 9-45. <https://revistas.uam.es/rieis/article/view/308>

Bolívar, A. (2015). Evaluar el liderazgo pedagógico de la dirección escolar: Revisión de enfoques e instrumentos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 15-39. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2740>

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-81. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>

Cortez, M., & Zoro, B. (2016). El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: Una mirada desde la literatura internacional. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-8.pdf>

Creswell, J., & Clark, V (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE

Day, C., & Grice, C. (2019). *Investigating the influence and impact of leading from the middle: A school-based strategy for middle leaders in schools*. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/19972>

Espinoza, O., Castillo, D., & González, L. (2017). Educación de adultos en Chile: Percepciones y valoraciones de sus beneficiarios. *Revista Brasileira de Educação* 22(71), 1-27. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/77yKNr565wmv5zy6FGGDC4q/abstract/?lang=es>

Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D., & González, L. (2014). La educación de adultos en Chile: Experiencias y expectativas de los estudiantes de la Modalidad Regular. *Última Década* 22(40), 159-181. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362014000100008&script=sci_arttext

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodologías de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

Ibarra, F., Opazo, K., & Zamora, M. (2020). La EPJA en tiempos de coronavirus: Reflexiones en torno a la educación remota de emergencia. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 10, 3-33. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17313>

Jiménez, V., & Comet, C. (2016). Los estudios de casos

- como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 3(2).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5757749>
- Letelier-Gálvez, M. (2019). Educación de personas jóvenes y adultas: Hacia una mayor justicia educativa. *Saberes Educativos*, 3, 3-24.
<https://saberseeducativos.uchile.cl/index.php/RS/ED/article/view/53800>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2011). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*.
<http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen>
- Ministerio de Desarrollo Social de Chile (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*.
<http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*.
<https://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2016). *Estudio de caracterización, percepción y expectativas de la población que asiste a establecimientos educativos para personas jóvenes y adultas*.
<https://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/411>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2019). *Orientaciones Tercera Jornada 2019*.
<https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2020/05/Informe-Final-Jornadas-2019.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2019b). *Estadísticas de la Educación 2018*. Centro de Estudios MINEDUC.
- Murillo, F., & Hernández, R. (2011). Trabajar por la justicia social desde la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 3-6.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/4332>
- Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la educación de jóvenes y adultos en Chile: Hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Revista Temas de Educación*, 19(1), 57-65.
<https://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/380>
- Richards, C. (2017). *El desafío de aprender, el desafío de enseñar: Debate para una educación más justa*. LOM Ediciones.
- Rodríguez, G. A., & Gairín, J. (2020). Prácticas de liderazgo intermedios en organizaciones escolares de Chile. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 8(1), 88-111.
<https://doi.org/10.17583/ijelm.2020.4044>
- Villa-Holguín, E. (2019). La sistematización de experiencias, una estrategia de la investigación antihegemónica. *El Ágora U.S.B.*, 19(2), 547-557.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4077/407762527017/html/index.html>
- Yin, R. (2014). *Case study research*. SAGE.

Sobre la autora y los autores:

Andrea Carrasco Sáez es profesora de Historia y Cs. Sociales (Univ. de Valparaíso), magíster en Educación (Univ. de Chile) y doctorada en Educación (Univ. de Granada). Es profesora de la Univ. de Chile y Directora del Centro de Estudios Saberes Docentes.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3044-5639>

Pablo González Martínez es licenciado en Humanidades, profesor de Historia y Cs. Sociales (Univ. ARCIS, Chile), magíster en Liderazgo y Gestión Educativa (Univ. D. Portales, Chile). Es profesor de la Univ. de Chile y Subdirector Centro de Estudios Docentes.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1917-1147>

Diego Barraza Rubio es sociólogo (Univ. de Chile), diplomado en Investigación y Acción en Mundos Juveniles. Profesional colaboración Centro Estudios Saberes Docentes.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8484-5016>