

UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa de Doctorado en
Psicología



INFLUENCIA DE LOS LÍDERES ESCOLARES EN LA CULTURA DE ESCUELAS CON MEJORA SOSTENIDA

Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología

Autora: Cecilia Banz Liendo

Profesora Tutora: Jenny Assael

Profesor Co-tutor: Cristián Bellei

Santiago de Chile, 2016

RESUMEN

La presente investigación se plantea estudiar la influencia de los liderazgos en escuelas que presentan mejoras sostenidas en Chile, a través de un diseño de estudio de casos múltiple, tomando tres escuelas básicas municipales, planteándose como objetivo general: “comprender cómo los líderes de escuelas que presentan procesos de mejora sostenida influyen en la creación/modificación de las culturas de éstas”.

Para ello, se realiza una relectura del material original producido por Bellei et al. (2014) en el marco de una investigación dirigida a identificar y comprender cómo algunos establecimientos de educación básica en el país aumentan de modo sostenido su efectividad, expresada en los aprendizajes y logros escolares de sus estudiantes, llegando a compensar los efectos sociales y económicos del entorno. La relectura da lugar a nuevas categorías y sub-categorías coherentes con el objetivo de investigación anteriormente señalado.

Los resultados muestran que los líderes efectivamente influyen en la creación de la cultura de instituciones nacientes y en la modificación de culturas de instituciones establecidas. Dos elementos relevantes para lograrlo serían: por una parte, el nivel de conciencia del líder de estar operando en un mundo simbólico, moviéndose a crear modos de incidir sobre las creencias y valores sustentados para cambiar las miradas de los docentes y, por otra parte, las creencias que el propio líder sustenta con respecto a los profesores, qué les motiva y cómo actúan.

Se reportan y analizan las acciones realizadas por los líderes para crear sentido de misión, reflexión conjunta, sentido de auto-eficacia grupal, instalación de climas de confianza, capacidades personales y grupales docentes que logran sustentar los procesos de mejora. Especialmente importante, y un transversal a todas las acciones, es el cuidado de la subjetividad docente que realizan los líderes, evidenciado en la preocupación por el bienestar de los profesores y la amabilidad del clima laboral.

INDICE

Capítulo 1: Planteamiento del problema y su relevancia.....	4
Capítulo 2: Marco referencial	17
2.1 Liderazgo educativo.....	17
2.2 Liderazgo educativo y resultados de los estudiantes.....	19
2.3 Estilos de liderazgo.....	26
2.4 Prácticas de liderazgo.....	35
2.5 Liderazgo simbólico.....	39
2.6 Subjetividad docente.....	45
2.7 Síntesis: elementos más relevantes que emergen del marco referencial.....	48
Capítulo 3: Objetivos.....	50
Capítulo 4: Metodología de Investigación.....	52
4.1 Enfoque.....	52
4.2 Marco de la presente tesis.....	53
4.3 Diseño de la investigación.....	57
4.4 Trabajo con los datos.....	58
4.5 Método de análisis de los datos.....	60
4.6 Redacción de los casos y del Análisis colectivo de casos.....	65
4.7 Limitaciones del estudio.....	66
Capítulo 5: Resultados.....	68
5.1 Estudio de Caso 1	69
5.2 Estudio de Caso 2.....	108
5.3 Estudio de Caso 3.....	137
5.4 Análisis Colectivo de Casos.....	180
Conclusiones.....	200
Referencias bibliográficas.....	202

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y SU RELEVANCIA

La presente tesis intenciona estudiar cómo los líderes educativos influyen en las culturas de escuelas básicas municipales que presentan procesos de mejora sostenida, específicamente en la construcción de valores y creencias compartidos de los profesores.

La evidencia internacional muestra que el liderazgo educativo es el segundo factor intraescolar de mayor incidencia en la calidad de los aprendizajes (Leithwood, 2009), lo cual aumenta en los establecimientos que atienden a estudiantes vulnerables. Según diversas investigaciones, este impacto se relaciona con la posibilidad del director de producir transformaciones en el trabajo pedagógico de los docentes, propendiendo a que éste resulte más efectivo y redunde en mejores aprendizajes en los estudiantes (Leithwood y Mascal, 2008). Así, el liderazgo directivo es concebido como *“la labor de influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”* (Leithwood, 2009, 20). Por su parte, Anderson visualiza el liderazgo escolar como un *“catalizador”* en el sentido que *“hace que otros elementos del sistema se combinen, produciendo efectos que no son posibles sin su presencia”* (Anderson, 2010, 36).

La importante incidencia que el liderazgo educativo ha mostrado tener sobre los aprendizajes de los estudiantes le ha puesto en el tema del debate y como objeto de investigación. Esto ha llevado a acumular un importante cuerpo de conocimientos acerca de distintos estilos y prácticas de liderazgo, lo que ha dado origen a una discusión académica con respecto a cuáles de estos estilos y prácticas son las que mejor acomodan a promover buenos resultados en las instituciones educativas (Leithwood y Mascal, 2008; Leithwood, Mascal, Blair y Strauss, 2008; Anderson, 2010).

En nuestro país, la necesidad de producir mejoras en los resultados de aprendizaje es un consenso tanto entre los especialistas y los investigadores como en la opinión pública, lo que ha dado lugar a variados intentos por lograrlo. El sistema educativo nacional es el resultado de un largo proceso de cambios y reformas que se han venido dando en las últimas décadas. Numerosas intervenciones han intentado remontar la situación en la que quedó el sistema educativo luego de las variaciones estructurales y funcionales a las que éste se vio sometido durante la dictadura militar. En ese período, el Estado perdió el rol de garante de la educación pública, el que ejercía desarrollando una fuerte conducción y

orientación del sistema educativo, pasando a ser descentralizado y regido por la lógica neo-liberal de la competencia entre establecimientos (Cornejo, 2006). Entre las medidas tomadas en esa época, se cuentan el traspaso de la gestión administrativa de la educación del Ministerio de Educación hacia los municipios, la implementación de la competencia entre establecimientos educacionales a través del mecanismo de subsidios portables por alumno, el despojo del estatus de funcionarios públicos a los docentes y la utilización de incentivos de mercado para promover la creación de escuelas privadas subsidiadas por el Estado. Estas escuelas se crearon con la anuencia para seleccionar a sus estudiantes, a diferencia de las escuelas que dependían de las municipalidades (OCDE, 2004). Junto a esto, se observó una importante restricción del gasto público, con una caída del 4,9% al 2,5% de su peso en el PIB. La reducción del gasto total del gobierno en educación sufrió una reducción de 27% entre 1982 y 1990 (Razcynski y Muñoz, 2007). En 1994, se caracteriza que el sistema educativo *“adolece de graves fallas y su desempeño es de baja calidad, inequitativo e ineficiente. Sus resultados son mediocres, especialmente para los niños y jóvenes de los sectores de menores ingresos”* (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, 1994, 7). Al mismo tiempo que la cobertura se ampliaba y las tasas de asistencia a la escuela alcanzaban los mejores niveles en la historia de Chile, las tasas de repetición y deserción eran altas y la calidad de los aprendizajes, bajos (Martinic, 2002). La prueba SIMCE mostró aprendizajes cercanos al 50% de los objetivos mínimos planteados, durante toda la década del 80 (Cox, 1995).

Este diagnóstico es el que da pie para comenzar una serie de intervenciones al sistema dirigidas a mejorar su calidad y equidad. Paralelamente a la decisión de mantener tanto la dependencia municipal de las escuelas y liceos, como los mecanismos de financiamiento que fueron establecidos por el régimen militar en 1981, se redefinió el rol del Estado en relación con la educación, desde *subsidiario* o limitado a las funciones de asignación de recursos y supervisión de los marcos institucionales que tenía durante la dictadura, al rol de *promotor y responsable*, tanto respecto de los objetivos de calidad a nivel del sistema en su conjunto, como de los de equidad (OCDE, 2004, 20).

Las políticas públicas durante los años 90 se traducen en *“acciones de intervención de cobertura universal para el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y programas compensatorios focalizados en las escuelas y liceos de menores recursos con bajos resultados de aprendizaje para el mejoramiento de la equidad”* (OCDE, 2004, 20-21). Entre los primeros, se contaron los programas MECE de educación básica y media que combinaron inversiones en insumos materiales con intervenciones destinadas a la creación o fortalecimiento de capacidades y procesos para lograr la calidad. Entre los segundos, se

encuentra el “Programa de las 900 escuelas” (P-900), luego llamado de Escuelas Focalizadas, dirigido al reforzamiento del trabajo pedagógico con aquellos establecimientos educacionales de más bajo rendimiento en la prueba SIMCE de los cuartos años básicos. Junto a ello, se implementó un programa piloto de educación básica rural, el que en el año 1992 devendría en el Programa Mece Básica Rural (OCDE, 2004).

Es importante considerar también en este panorama el posterior desarrollo de los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), destinados a apoyar iniciativas de enseñanza innovadoras a nivel del aula. Junto a ello, se desarrollaron programas dirigidos a mejorar la formación docente, los que se materializaron en el programa de formación inicial docente, el programa de becas al exterior, y el programa de actualización curricular (OCDE, 2004).

En este proceso, se aumentaron sustantivamente los recursos económicos del sector, con una triplicación del gasto público en educación en el período que va desde 1990 al 2002 y un aumento similar del gasto por alumno. (OCDE, 2004).

Cox (2003) resume los tres ámbitos de acción en los que se enfocó esta reforma: la creación de condiciones políticas y económicas para hacer posible el cambio, la generación de iniciativas programáticas que se dirigieron a trabajar directamente el desarrollo de la calidad y equidad educativas y la instalación de ciertas condiciones estructurales necesarias para lograr calidad y equidad como fueron la instalación de la Jornada Escolar Completa (JEC) y la reforma del currículum (Cox, 2003).

Pese a ser un sistema intervenido de múltiples formas durante mucho tiempo (Martinic, 2002), en la actualidad, los resultados de aprendizaje continúan siendo insuficientes. La prueba SIMCE 2014 no mostró mejoras con respecto a los años anteriores. En el área de la lectura en cuarto año básico, sólo un 37% de los niños evaluados mostró un nivel de aprendizaje adecuado, un 30% mostró un nivel elemental y un 21% de los niños se ubicó en un nivel de aprendizaje insuficiente, mostrando estos últimos escasa evidencia de tener una comprensión global de lo que leen. También en lectura, en el nivel de segundo básico, un 44% alcanza un nivel adecuado, un 35% un nivel elemental y un 21% de los niños evaluados alcanzan un nivel de aprendizaje insuficiente (<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/resultados-simce/>). Vale decir, que en el área de la lectura ni siquiera la mitad de los niños evaluados alcanza un nivel de aprendizaje adecuado. Por otra parte, en el área de las matemáticas, en el nivel de cuarto básico, un 40% de los niños alcanza un nivel de aprendizaje insuficiente, mostrando escasa evidencia de

comprender los conceptos y procedimientos más elementales de los números y las operaciones. En relación con la equidad, los resultados de la prueba SIMCE 2014 continúan mostrando enormes diferencias atribuibles al nivel socioeconómico al que pertenecen los estudiantes. Así, en matemáticas, en octavo básico, la brecha entre los puntajes obtenidos por los estudiantes del nivel socioeconómico más alto en relación al más bajo es de 76 puntos, en favor de los primeros (300 sobre 224). En la misma área, a nivel de cuarto básico, la diferencia muestra la misma tendencia: 62 puntos (296 sobre 234). En lectura, la brecha entre niveles socio-económicos se mantiene elevada: en segundo y cuarto es de 53 puntos y en sexto es de 48 puntos. Los bajos puntajes SIMCE se concentran particularmente en los establecimientos que atienden a los sectores con menores recursos económicos de la población. (<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/resultados-simce/>).

Si bien la prueba SIMCE no cubre todos los aspectos relativos a la calidad del sistema, es aplicada a todos los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados y se focaliza en los resultados de aprendizaje de los establecimientos educacionales en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje (<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/resultados-simce/>), constituyéndose en una medida de referencia nacional del logro de ciertos aprendizajes.¹

Por otra parte, en evaluaciones internacionales como es la prueba PISA 2012², los estudiantes chilenos se ubican 71 puntos por debajo del promedio de la OCDE en matemáticas (los puntajes van entre 0 y 600 puntos), y a 149 por debajo del promedio de los 5 países con más alto rendimiento. En la misma prueba, en el área de lectura, los estudiantes chilenos quedan ubicados también por debajo del rendimiento del promedio de los países de la OCDE y a 105 puntos de distancia de los 5 países de mejor rendimiento. Se observa, además, un estancamiento, ya que nuestros estudiantes no han mostrado variación en su desempeño en las últimas tres aplicaciones de esta prueba. En relación a la equidad, entre los participantes en PISA 2012, Chile es uno de los países en los que el nivel socio-económico de los estudiantes muestra mayor impacto sobre su aprendizaje, explicando el 23% de su varianza. Se informa

¹ En adelante, las referencias que se hagan al SIMCE se ubican dentro de esta mirada del instrumento y no como un indicador de calidad de las escuelas, dada la intensa discusión acerca de esta prueba que tiene lugar actualmente en nuestro medio (Florez, 2013, MINEDUC, 2015).

² PISA es un estudio realizado en el marco de un proyecto de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que evalúa cada tres años las competencias de estudiantes de 15 años, en las áreas de Lectura, Ciencias Naturales y Matemáticas, a fin de poder vislumbrar cómo será su incorporación a la sociedad actual y futura como ciudadanos constructivos, así como para estimar su capacidad para seguir aprendiendo y alcanzar sus propios objetivos y bienestar. La prueba PISA 2012 es la última aplicación cuyos resultados han sido publicados.

además que el porcentaje de estudiantes chilenos resilientes, es decir, que estando en el cuartil inferior del índice de nivel socioeconómico y cultural PISA, alcanzan el cuartil superior de rendimiento en Matemáticas es de 1,7%. Esto ubica a Chile como uno de los países en los que las posibilidades de los estudiantes de niveles socioeconómicos más desfavorecidos de alcanzar altos niveles de rendimiento son muy escasas y excepcionales (<http://www.agenciaeducacion.cl>). Sin embargo, aquellos que pertenecen a los niveles más favorecidos tampoco alcanzan un buen rendimiento, ya al dividir al grupo de estudiantes chilenos evaluados en quintiles asociados al nivel socio-económico, se observa que aquellos que pertenecen al quintil más alto, no consiguen llegar al promedio de los países de la OCDE en la escala de matemáticas (<http://www.agenciaeducacion.cl>).

Los resultados expuestos muestran que las dos temáticas centrales que fueron el núcleo de los cambios al sistema educativo iniciado en los años 80, no han logrado las metas a las que se aspiraba: calidad y equidad. Por una parte, los aprendizajes de los estudiantes no alcanzan los niveles de satisfacción deseado. Por otro, el sistema educativo, aún no consigue transformarse en una real herramienta de oportunidades para los niños y niñas de los sectores más desfavorecidos económicamente, tendiendo a perpetuar las diferencias de origen.

En el marco descrito anteriormente, tienen gran relevancia los hallazgos de estudios que muestran en un contexto general de desigualdad en relación al origen socio-económico, escuelas efectivas en sectores vulnerables socialmente, que sobresalen en sus resultados académicos sobre similares establecimientos (Bellei, Muñoz y Raczynski, 2004; Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Carlson, 2000). Estas escuelas se caracterizan por mostrar resultados significativamente superiores a los que presentan estudiantes de similares condiciones socio-económicas familiares (Marchesi y Martin, 1999). En todos estos estudios el liderazgo educativo tiene una importancia fundamental, ayudando a establecer una visión, una meta, incentivando el trabajo en equipo de los profesores, elevando las expectativas sobre los profesores y estudiantes.

Pese a la relevancia del hallazgo de escuelas efectivas en sectores vulnerables, se observa que éstas no necesariamente mantienen esta condición en el tiempo. Los estudios de efectividad han sido criticados por el hecho de constituir una foto de un momento, que no da cuenta del devenir: cómo llegó a ser efectiva y cómo avanza hacia la sustentabilidad de sus resultados (Harris y Chapman, 2004), si es que lo hace.

El llamado *movimiento de mejora de las escuelas* se centra justamente en el proceso, estudiando cómo las escuelas alcanzan la efectividad y mantienen sus resultados a través del tiempo, produciendo un importante número de modelos para lograr el cambio deseado (Velzen, Miles, Elkholt, Hameyer y Robin, 1985; Hopkins, 1987). En este proceso, la presencia de un liderazgo educativo es esencial: *“La investigación ha demostrado que es imprescindible la existencia de un claro liderazgo de una o varias personas para que los esfuerzos de mejora lleguen a un buen fin (...) La existencia de un directivo comprometido, competente, aceptado por la comunidad, capaz de entusiasmar, y con un estilo de dirección participativo parecen requisitos necesarios para los procesos de cambio eficaces”* (Murillo y Krichesky, 2012, 31).

En Chile es posible encontrar escuelas que mejoran sus resultados de aprendizaje (Bellei et al, 2004, Raczynski y Muñoz, 2006; Eyzaguirre y Fontaine, 2008, Garay, 2008; Volante, 2008, MINEDUC, 2009), pero estos avances no siempre se mantienen. La evidencia nacional muestra que un número importante de las escuelas que mejoran producto de su participación en programas de mejoramiento promovidos desde las políticas del Ministerio de Educación, revierten estos resultados una vez que dichos programas finalizan. Una de las razones de este retroceso, estaría vinculado a condiciones internas de organización y liderazgo de las escuelas (Bellei, 2013).

Al respecto, Raczynski y Muñoz (2007), luego de comparar escuelas efectivas con escuelas inefectivas en sectores de pobreza, plantean: *“¿Por qué con el impulso de la reforma algunas escuelas mejoran y otras no? Si bien los factores explicativos son varios, la evidencia indica que uno principal es que los resultados de la Reforma están mediados por características de la organización y de las prácticas de trabajo en las escuelas. Las escuelas hoy efectivas lograron concatenar el impulso externo de la Reforma con fuerzas internas, entendieron e hicieron suyo el cambio, lo incorporaron a las conductas cotidianas y le dieron forma de acuerdo a sus prioridades y necesidades”* (Raczynski y Muñoz, 2007, 78). En concordancia con esto, Fullan (2002) plantea que las grandes conclusiones que se pueden sacar de las experiencias de los intentos de producir cambios en la educación, se podrían resumir diciendo que éstos deben ser impulsados *desde el interior de las organizaciones educativas*, lo deben hacer las personas que laboran en dichas instituciones, participando colaborativamente en la formulación de éste, logrando integrar la innovación a su universo de significados (Fullan, 2002). De allí, que el nivel escuela es fundamental de ser observado en la producción de mejoras al sistema. En nuestro país, la evidencia muestra que *“lograr modificar el desempeño de las escuelas es complejo, poco frecuente y que requiere de tiempos*

prolongados” (Bellei, Valenzuela, Vanni, Contreras, 2014, 33). Un estudio de la evaluación de la efectividad de escuelas chilenas durante una década, muestra que de 3669 que contaron con información suficiente para estudiar su evaluación durante 10 años, solo una de cada diez logró desarrollar una trayectoria de mejora sustentable e integral (es decir que mejoró tanto en el aprendizaje de la lectura como de las matemáticas) (Bellei et al., 2014, 33).

En ese marco, es que el rol del liderazgo directivo como *“la labor de influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”* (Leithwood, 2009, 20) o como *“el elemento catalizador que hace que otros elementos del sistema se combinen, produciendo efectos que no son posibles sin su presencia”* (Anderson, 2010, 36), cobra relevancia.

Pese a las copiosas evidencias de la relevancia del liderazgo para la mejora de los aprendizajes y de las escuelas (Leithwood y Mascal, 2008; Leithwood, Mascal, Blair y Strauss, 2008; Anderson, 2010), en Chile se ha incorporado como tema y como objeto de políticas públicas relativamente recientemente. Así, Weinstein, aludiendo a las reformas educacionales nacionales, plantea: *“Llama la atención que en esta apuesta multicausal en que se ha intervenido en tan diversas dimensiones para generar un cambio en las escuelas y liceos, no se haya (sino hasta hace muy poco) contado con iniciativas dirigidas a los docentes directivos”* (Weinstein, 2009, 123).

Efectivamente, la reforma del sistema educativo desplegada en Chile, no le dio al liderazgo educativo un rol destacado. No quedaba explícito quién debía encabezar el proceso de cambio al interior de las escuelas ni cuál era el perfil adecuado para ello. Durante muchos años, los cargos de director en la educación municipal no eran concursables, éstos eran designados por la autoridad política, pudiendo ejercer el cargo de modo vitalicio, dedicados a labores más bien administrativas (Weinstein, 2009). En el año 2004, se promulga la ley 19.979 que reenfoca la labor del liderazgo directivo, instituyendo como la principal función del director de un establecimiento educacional *“dirigir y liderar el proyecto educativo institucional”*, incluyendo entre sus funciones aquellas del ámbito pedagógico como son *“formular, hacer seguimiento y evaluar las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación; organizar, orientar y observar las instancias de trabajo pedagógico y de desarrollo profesional de los docentes del establecimiento”* (Weinstein, 2009, 129). Por otra parte, recién en el año 2005 surge una legislación (Ley 20.006) que obliga a la concursabilidad del cargo de director para el sector municipal, acotando la duración de su ejercicio a cinco años, lo cual inició un

proceso de recambio de los directores de establecimientos municipales. El mismo año 2005, el Ministerio de Educación publica el *“Marco de la buena dirección”* (MINEDUC, 2005), documento oficial que busca difundir los criterios deseables de actuación y desarrollo de los directores de las escuelas municipales y subvencionadas. Este marco aborda cuatro áreas de acción directiva: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión del Clima Institucional y Convivencia. Es destacable que entre los criterios de liderazgo se encuentra el indicador siguiente: *“ejerce liderazgo y administra el cambio al interior de la escuela”*. (MINEDUC, 2005, 12).

La Ley General de Educación, promulgada en año 2009 (LGE, Ley Nº 20.370) refrenda esta visión del rol de los directores, planteando que *“son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos, desarrollarse profesionalmente, promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas y cumplir y hacer respetar las normas del establecimiento que conducen”*. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=&idVersion=2009-09-12>

Posteriormente a esto, la ley 20.501 (febrero de 2011), denominada *“Ley de Calidad y Equidad de la Educación”*, realiza ciertas modificaciones al estatuto docente, entre los que se cuentan dos aspectos importantes de destacar en lo que se refiere a la dirección escolar. El primero de ellos, es la creación de un sistema de concurso público para la selección de los directores de establecimientos educacionales, administrado por el Departamento de Administración de Escuela Municipal (DAEM) o de la Corporación Municipal, de acuerdo a lo que corresponda en cada caso, quienes deberán definir el perfil del director y convocar el concurso. Aparte del establecimiento de un procedimiento claro para administrar estos concursos públicos, que ya habían sido establecidos por la ley 20.006 del año 2005, es que se le exige a los postulantes un proyecto a ser desarrollado para la escuela a la que postula, estableciéndose un convenio de desempeño que debe incluir los objetivos y metas anuales que son evaluados por el jefe de DAEM, quien puede solicitar la renuncia anticipada (antes de los 5 años que dura el nombramiento), si el nivel de cumplimiento de los objetivos del convenio no son suficientes (Berner y Bellei, 2011). Por otro lado, esta misma ley entrega atribuciones a los directores de establecimientos municipales para que puedan nombrar un equipo directivo de su exclusiva confianza, ya que hasta ese momento, los directivos escolares debían trabajar con el equipo que estaba en la escuela o que las autoridades administrativas proponían. Esta modificación les permite a los directores designar a profesionales que no pertenezcan a

la dotación de profesores de la comuna como parte de su equipo directivo. Del mismo modo, pueden proponer anualmente al sostenedor el despido de un máximo del 5% de los profesores, de entre los que resulten “mal evaluados” en la evaluación docente del Estatuto, lo que le permite al director un recambio de sus colaboradores que antes no estaba en sus atribuciones (Berner y Bellei, 2011).

Pese a esta legislación, orientaciones y normativas, no se percibe aún con fuerza la relevancia del liderazgo educativo como factor de cambio en las escuelas. Diversas investigaciones muestran que en nuestro país los cargos directivos se ejercen de un modo más bien rutinario, ejecutando labores administrativas, sin intencionar cambios dirigidos a producir mejores aprendizajes en los estudiantes (Carbone, Olguín, Ugalde y Sepúlveda, 2008; MINEDUC, 2008; López, Ahumada, Galdámez y Madrid, 2011).

La necesidad de buscar claves que contribuyan a la mejora de las escuelas pone el foco del presente trabajo en el rol del liderazgo en la mejora de escuelas municipales que atienden a sectores vulnerables. Entendiendo que el liderazgo no ejerce una influencia directa sobre los aprendizajes, sino indirecta (Anderson, 2010, Leithwood, 2009) es que interesa estudiar cómo los líderes ejercen influencia sobre los profesores, quienes, a su vez, ejercen influencia directa sobre los aprendizajes de los estudiantes.

La evidencia acerca de la subjetividad docente muestra que los directores escolares en Chile deben influir sobre profesores que presentan un malestar importante (Ávalos, 2013; Sotomayor, 2013; Cornejo, 2012), producto de la instalación de un sistema educativo regido por principios neoliberales, sometido a evaluaciones estandarizadas del desempeño para la rendición de cuentas, que articula recursos en función de resultados (Pino, 2014). Así, se observa tensión en la manera como ellos perciben su rol y la manera como el sistema les exige llevarlo a cabo (Ávalos, 2013; Sotomayor, 2013; Cornejo, 2012). Asimismo, hay estudios que muestran que los profesores declaran sentir que el gobierno tiene muy poco o ningún respeto por su estatus profesional (Bellei y Valenzuela, 2013), que los profesores sienten malestar con respecto a este “nuevo profesionalismo” centrado en los resultados de pruebas estandarizadas y la presión que se ejerce sobre ellos, sin poder identificar un proyecto histórico o educativo que provenga de aquellos que comandan el sistema, lo cual es fuente de desmotivación, pues no se les ofrece un gran relato al que aferrarse (Ávalos, 2013). Además, los profesores que se desempeñan en establecimientos municipales perciben un proceso de pérdida de estatus profesional más pronunciado que el que perciben profesores que atienden a establecimientos de dependencia privada y se sienten menos respetados por los alumnos y administradores de su establecimiento

educacional que los profesores de otras dependencias administrativas (Bellei y Valenzuela, 2013). Por otra parte, los profesores que enseñan en sectores económicamente más desfavorecidos perciben tener una mayor baja de motivación a través de los años con su profesión (Sotomayor, 2013).

Los elementos propios de la subjetividad docente anteriormente descritos, sobre todo en las escuelas municipales y aquellas que atienden a los sectores con menores recursos económicos, pueden ayudar a comprender que las culturas escolares en Chile tienen rasgos contrarios a los que son propios de una cultura de mejora: individualismo, desmotivación, autoritarismo, bajas expectativas (Mena, Romagnoli y Valdés, 2008; Ávalos, 2013; Cornejo, 2012). De allí que ejercer influencia sobre los docentes para producir mejora en los aprendizajes de los estudiantes, sobre todo cuando atienden a sectores vulnerables, es un gran desafío para los directivos escolares.

Un estudio realizado por Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014) identifica escuelas chilenas que presentan mejoramiento sostenido durante la última década. En este estudio evidencian que la construcción y gestión de la cultura resulta muy relevante como tarea de los líderes educativos: en las escuelas cuyas trayectorias de mejoramiento pasan de efectividad baja a media, se observa un proceso inicial, liderado por los directivos escolares, de “reculturización”. Vale decir, de renovación de la cultura escolar, el aumento de las expectativas y la motivación de los docentes y estudiantes, y la generación de relaciones de confianza entre los actores escolares (Bellei et al., 2014). La presencia de una cultura compartida es un aspecto de la “dimensión subjetiva” de la mejora, transversal en todas las escuelas estudiadas, como describen Bellei et al. (2014).

Para lograr los objetivos del presente trabajo que van dirigidos a estudiar cómo los directivos escolares influyen en la creación o modificación de culturas escolares, aportando desde allí a la mejora, nos apoyaremos en el estudio anteriormente señalado realizado por Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras (2014). Un aspecto esencial por el que nos apoyamos en este trabajo es porque éste es compatible con la búsqueda de conocimiento respecto a cómo se generan los procesos de cambio que permiten a las escuelas mejorar su calidad y, en ese marco, los aprendizajes de los estudiantes. Para ese propósito, utilizan un diseño metodológico que, combinando metodología cuantitativa y cualitativa, identifican escuelas que mejoran y presentan evidencia relevante con respecto a cómo se producen los procesos de mejora en el tiempo, reconstruyendo trayectorias de mejoramiento. Estos procesos han sido abordados de modo complejo y riguroso, construyendo un índice de desempeño de las escuelas que integra

indicadores de distinto orden y que tiene un valor comparativo, además de indagar en las dimensiones sociales y psicológicas del proceso abarcando diferentes niveles relevantes para lograrlo. El trabajo realizado por este equipo consistente en múltiples observaciones de campo, entrevistas y grupos de discusión aporta insumos valiosos a la hora de utilizarlos en pos de los objetivos perseguidos. La lectura de sus conclusiones y de los análisis de casos permite observar que han levantado evidencia que pueden ser aportes fundamentales para la presente investigación. De hecho, entre las 12 escuelas estudiadas, hay varias en las que se pueden observar claros elementos de culturas de mejora, sobre todo aquellas que presentan un mejoramiento escolar institucionalizado.

Sin embargo, la investigación de Bellei et al. (2014) considera la cultura como una dimensión más de la organización que amerita ser estudiada, porque ayuda a la comprensión de los procesos de mejora. En ese sentido, no se ve a la cultura como la esencia de la organización y lo que permite interrelacionar los distintos elementos estudiados como aspectos más visibles o más ocultos de la cultura. De allí que el estudio no reporta de modo sistemático la cultura institucional y sus transformaciones como parte de la trayectoria de las escuelas. Por otra parte, si bien evidencia la relevancia del liderazgo directivo en el proceso de gestión cultural y “reculturización” de las escuelas, tampoco da cuenta sistemática del modo como estos líderes abordan los distintos elementos de la cultura precedente a la mejora y cómo los llevan, a través de estrategias de gestión cultural, a una progresiva modificación. Por último, se informa de algunos de los significados construidos por el colectivo, pero no siempre se da cuenta de cuáles fueron las resignificaciones que fueron necesarias de realizar ni cómo se gestionaron. Esta tesis busca justamente profundizar en estos aspectos que dan luces con respecto a cómo los líderes gestionan la cultura.

El presente trabajo se adscribe a la corriente o *enfoque interpretativo-simbólico* que pone su foco en las dimensiones implícitas de la organización, asumiendo que el mundo de los significados y los símbolos que construyen las personas dentro de la estructura institucional es lo que determina, en gran medida, el modo de ser y funcionar de las organizaciones escolares. Se considera a la organización como subjetivamente construida, a través de sistemas de significados compartidos, que se desarrollan y mantienen a través de procesos simbólicos. La organización es pensada como “artefacto cultural” y no como objeto, vale decir como una realidad que se construye intersubjetivamente en la medida que se desarrollan modos comunes de interpretar y comprender la experiencia organizativa (Smircich, 1983; Schein, 2010). La cultura más que una variable, sería un sistema de símbolos compartidos (Geertz, 1987)

y el liderazgo más que un estilo, una práctica o un carisma, sería un gestor de significados ayudando a dar forma a las interpretaciones, reflejadas en valores y creencias compartidas, de quienes lidera (Schein, 2010).

En el marco descrito, el cambio cultural de la organización escolar apelaría a los niveles más profundos de la cultura, entendiendo que en ésta se constituyen tres elementos que van de lo más superficial u observable a lo más profundo: los *artefactos culturales* que serían manifestaciones externas y visibles de la cultura (ritos, procedimientos, normas y pautas, entre otros); *los valores*, referidos a la forma de actuar o ser que las personas juzgan como ideales, los que contienen una carga afectiva y orientan la acción de las personas en el marco de la organización y, por último, *las creencias o significados compartidos*, entendiendo que son las explicaciones válidas para aquellos que las poseen y que les permite dar sentido a la vida en común (Schein, 2010; Bruner, 1998).

El cambio cultural ocurriría cuando es posible modificar los contenidos más profundos de la cultura, vale decir, los valores y las creencias o significados compartidos, aun cuando la gestión del líder o los líderes se realice en niveles más superficiales (artefactos culturales). La literatura consigna una serie de estrategias que se orientan a producir el cambio cultural (Deal y Peterson, 1999; Díez, 2006, Schein, 2010). Esta tesis busca identificar dichas estrategias en el contexto de las escuelas estudiadas.

En efecto, el análisis realizado a los hallazgos reportados por Bellei et al.(2014) permite suponer que parte del mejoramiento de las escuelas estudiadas se relaciona con una gestión a nivel de la cultura escolar por parte de los líderes de esas instituciones e interesa comprender esa relación en profundidad: investigar como los líderes influyen en los procesos de modificación o creación de culturas de mejora, impactando en los tres niveles de la cultura anteriormente señalados: artefactos culturales, valores, y creencias compartidas de los profesores.

En esa perspectiva, se espera aportar elementos que permitan comprender cómo los líderes educativos de las escuelas con mejora sostenida han influido en la gestación de una cultura escolar de mejora, aportando a construir valores y creencias compartidas en los docentes que influyen en la manera cómo perciben la tarea de educar a los niños y niñas de sus respectivos establecimientos educacionales, lo que puede llegar a aportar pistas, aunque no recetas, para otros establecimientos. Esto iría en la línea de entender la relevancia de comprender la cultura del establecimiento, la subjetividad docente y ayudar a

resignificar y no a imponer cambios que van de arriba hacia abajo, que uniforman los modos de gestionar la mejora y que por lo tanto, no logran resultados (Raczynsky y Muñoz, 2007).

Evidentemente, la dificultad de los procesos de reforma educacional para producir buenos resultados de aprendizaje obedece a múltiples factores, pero creemos que el hecho que los líderes escolares cuenten con elementos para poner el foco en la cultura y tradición de cada escuela y en la subjetividad docente puede ser un aporte relevante para que más escuelas chilenas inicien y sostengan procesos de mejoramiento escolar.

Así, la pregunta que guía la presente investigación sería:

¿Cómo influyen los líderes de escuelas básicas municipales que presentan procesos de mejora sostenida en la creación/modificación de las culturas de las organizaciones escolares?

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se analiza la relevancia que tiene el liderazgo educativo como una dimensión central para la mejora de las instituciones educativas y de los aprendizajes de los estudiantes. En ese marco, el foco está puesto en las maneras a través de las cuales los líderes influyen sobre otros para encauzar a las instituciones educativas hacia el logro de los objetivos esperados. Así, se presenta la evidencia que releva el rol del liderazgo en el marco de los movimientos de eficacia escolar y mejora escolar, se presentan los diferentes estilos y prácticas de liderazgo que han sido destacados por la literatura especializada y algunos de los hallazgos acerca de los efectos atribuidos a éstos sobre la institución escolar.

Especial relevancia cobra en esta descripción de estilos y prácticas, el liderazgo simbólico o cultural como el enfoque que permite mirar al líder escolar como un analista y gestor de la cultura de la institución que le corresponde liderar, en el entendido que existen culturas que son más o menos funcionales al logro de los objetivos de una escuela y en las que, por tanto, el líder debe gestionar los cambios que sean necesarios para alcanzar las metas trazadas. Así, se exponen estrategias específicas propuestas por algunos autores, orientadas a producir el cambio cultural en organizaciones que requieren de éste.

Por último, se presentan los hallazgos de investigaciones que se han dedicado a indagar acerca de la subjetividad docente en nuestro medio nacional, relevando especialmente los hallazgos relacionados con la subjetividad de profesores que laboran en el medio municipal. Esto debido a que, dada la pregunta de investigación de la presente tesis, importa conocer elementos de contexto y de la subjetividad de aquellos sobre los cuales los líderes aspirarían influir.

2.1 Liderazgo educativo

El liderazgo educativo es objeto de una amplia investigación en la actualidad. Las reformas educacionales llevadas a cabo en diferentes países le han destacado como uno de los aspectos a trabajar para lograr las metas por éstas planteadas (Pont, Nusche y Hopkins 2008). Así, se puede leer: *“Las reformas educativas rara vez tienen éxito sin un liderazgo efectivo, tanto a nivel del sistema como de cada escuela”* (Barber y Mourshed, 2008, 45). La necesidad de liderazgos educativos efectivos se hace mayor en la medida que las necesidades de transformación y cambio para lograr mejores resultados son más

necesarios: *“no existe un solo caso documentado de una escuela en problemas que haya podido cambiar la trayectoria de los logros de sus alumnos sin contar con un fuerte liderazgo”* es lo que concluye el equipo de investigadores de las Universidades de Minesotta y Toronto al examinar la evidencia disponible acerca de la influencia que tiene el liderazgo educativo sobre el rendimiento de los estudiantes (Leithwood, Louis, Anderson y Wahlstrom 2004, 5). Asimismo, se afirma que *“no hay casos de escuelas donde los estudiantes hayan mejorado sus resultados, sin la existencia de un liderazgo talentoso”* (Seashore, Wahlstrom, Michlin, Gordon, Thomas, Leithwood, 2010, 9).

La mayor parte de los investigadores que se enfocan en el liderazgo educativo se ocupan de partir de una concepción de éste que permita establecer un relativo consenso acerca de lo que se puede entender por liderazgo. Así, Leithwood (2009) considera importante puntualizar que es necesario establecer una definición amplia y funcional, incorporando los aportes provenientes de fuentes empíricas, conceptuales y normativas. De este modo, se entiende el liderazgo escolar no como un fenómeno personal o individual, sino como un fenómeno social, ya que éste se encuentra en un sistema de relaciones entre personas que, en el caso del liderazgo escolar, se hallan reunidas en una organización dirigida a una meta muy específica: el aprendizaje de los niños y niñas que concurren a la escuela (Leithwood, 2009).

Por su rol, los directivos escolares que ejercerían funciones de liderazgo no se encuentran en directa relación con los estudiantes, al menos del modo en que lo están los profesores, de manera que su labor está dirigida a influir en aquellos cuya función se relaciona con la enseñanza directa. Es en ese sentido que diversos investigadores consideran que el liderazgo educativo es un proceso de influencia sobre otros (Mulford, 2013; Mohamed, 2012). En esa perspectiva, es posible entender que el rol de los líderes escolares es el de producir transformaciones en el trabajo pedagógico de los profesores, propendiendo a que éste resulte más efectivo y redunde en mejores aprendizajes en los estudiantes (Leithwood y Mascal, 2008).

Considerando los elementos anteriores, se podría definir el liderazgo educativo como: *“la labor de influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela”* (Leithwood, 2009). Por su parte, Anderson visualiza el liderazgo escolar como un *“catalizador”* en el sentido que *“hace que otros elementos del sistema se combinen, produciendo efectos que no son posibles sin su presencia”* (Anderson, 2010, 36).

Habiendo definido el liderazgo educativo como un proceso de influencia sobre los profesores, queda claro que las concepciones administrativas de la dirección escolar quedan obsoletas. Por ejemplo, cuando se define la dirección escolar como *“la autoridad institucional siempre visible, a la que normalmente le acompañan atributos técnicos propios del cargo”* (Álvarez, 1998, 53), no se considera si esta autoridad institucional está en condiciones de influir sobre los demás, careciendo así de una característica intrínseca de lo que se entiende por liderazgo.

El cambio de concepción de un rol directivo ligado a tareas administrativas de mantenimiento de la institución escolar hacia una en la que los directores y equipos directivos se enfocan en la misión fundamental de las escuelas, es decir, los aprendizajes de los estudiantes, ha sido lento y ha representado un desafío a nivel de sistema (Pont, Nushe y Hopkins, 2008).

2.2 Liderazgo educativo y resultados de los estudiantes

Un metanálisis realizado por Marzano, Waters y Mc Nulty, (2005) a partir de 69 investigaciones que involucraron a 2.802 escuelas, arrojó importante evidencia mostrando que el liderazgo educativo tiene un efecto sustancial en los resultados académicos de los estudiantes y que en la medida que se incrementa la capacidad de liderazgo del director, mejoran los resultados de los estudiantes. Sin embargo, informa que en el proceso de búsqueda de material para la realización de dicho metaanálisis, se hallaron 5000 estudios sobre liderazgo en el marco de instituciones educativas de los cuales sólo 69 examinaban realmente la relación entre liderazgo educativo y resultados de los estudiantes (Marzano, Waters y Mc Nulty, 2005), lo cual evidencia que el foco de análisis acerca de la dirección escolar no estaba sobre la influencia que ésta ejercía para producir aprendizaje en los estudiantes, sino sobre otro tipo de tareas ajenas a los procesos de enseñanza.

En Chile, la transición de una dirección centrada en tareas burocráticas hacia un liderazgo educativo focalizado en la movilización de la escuela hacia los aprendizajes ha sido objeto de preocupación muy reciente, estableciéndose parámetros legales y de planificación estratégica para el ejercicio de la dirección escolar del ámbito municipal (MINEDUC, 2005, 12). Sin embargo, la evidencia muestra que la tendencia es a ejercer el cargo de modo rutinario, ejecutando tareas de carácter administrativo, haciendo que el sistema funcione, pero sin intencionar mejoras en pro del logro de mejores aprendizajes (Carbone, Olguín, Ugalde y Sepúlveda, 2008). A las mismas conclusiones han llegado López, Ahumada, Galdámez y Madrid (2011) encontrando, a través de un registro de experiencias cotidianas de directores

chilenos, que éstos asumen su rol de forma solitaria en un encuadre administrativo y burocrático, sin mayor contacto con los docentes ni con los procesos de aprendizaje que se dan en el aula.

En los últimos años, la importancia del liderazgo educativo como proceso de influencia sobre los otros actores educativos en el marco del sistema, proviene del hecho de posicionarse como la segunda variable intraescolar que tiene mayores efectos sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Además, se agrega que los efectos del liderazgo son usualmente mayores en las escuelas más vulnerables, es decir, donde sus efectos son más necesarios para lograr mejores aprendizajes (Anderson, 2010; Leithwood et al, 2004).

Los estudios que establecen relaciones entre el liderazgo educativo y los resultados de aprendizaje de los estudiantes han sido realizados en el marco de movimientos y tradiciones que intentan estudiar la escuela desde su propia mirada. A continuación se reseñan.

2.2.1 Liderazgo educativo y resultados de los estudiantes en el marco de los estudios de eficacia escolar

Las investigaciones realizadas en el marco del movimiento de eficacia escolar son las primeras que arrojan resultados sustantivos acerca de la relevancia del rol del director para la producción de buenos resultados escolares. Éstas evidencian que el rol del director es un factor clave en la vía que las escuelas puedan atribuirse responsabilidad sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Creemers, 1997; Davis y Thomas, 1992).

Marchesi y Martin al analizar los resultados obtenidos en los estudios relacionados con escuelas eficaces, señalan: *“El caso del papel del liderazgo del director es significativo. En la mayoría de las investigaciones realizadas se ha encontrado una alta relación con la eficacia de la escuela”* (Marchesi y Martin, 1999, 103). Estos autores resumen las cualidades y comportamientos que, de acuerdo a las investigaciones realizadas en el marco del movimiento de las escuelas eficaces, caracterizan a los directores eficaces: visión clara de lo que pueden ser las escuelas; acciones para animar a todo el personal a trabajar en la materialización de esa visión; elevadas expectativas sobre el rendimiento del alumno como del trabajo de los profesores, observación de los profesores en el aula y retroalimentación positiva y constructiva, con el propósito de solucionar problemas y mejorar la instrucción, fomento de un uso eficaz del tiempo de instrucción y diseño de procedimientos para reducir al máximo las

interrupciones, uso creativo de los recursos materiales y humanos, seguimiento y evaluación continuados del rendimiento colectivo de los alumnos, utilizando esta información para guiar la planificación docente.

En Chile, los estudios sobre eficacia escolar hasta hace una década, eran reducidos (Martinic y Pardo 2003). Un estudio señero en el marco de la eficacia escolar fue el realizado por Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski: *“Escuelas efectivas en sectores de pobreza ¿quién dijo que no se puede?”* La investigación consistió en un estudio cualitativo en profundidad en 14 escuelas básicas con concentración de estudiantes de nivel socio-económico bajo y con resultados académicos excepcionales, comparables a los de aquellos establecimientos que acogen a los sectores socio-económicamente altos de la población. De la muestra de 14 escuelas, 8 se movieron desde presentar una situación crítica de bajo rendimiento a ubicarse en el cuartil de mayores resultados académicos. Los investigadores describen, entre otros elementos, que en esas escuelas se logra *una buena gestión institucional que se encuentra focalizada en lo pedagógico*. Así, son evaluadas como escuelas en las que hay una cultura escolar positiva, con profesores identificados y motivados con su establecimiento, en las que la responsabilidad, el rigor y el profesionalismo son pilares fundamentales. Un aspecto central de estos establecimientos educacionales es que cuentan con buenos líderes institucionales y pedagógicos, cuya autoridad es clara y respetada más que por el cargo en sí, por lo que saben, ya que esto les permite apoyar a los docentes de modo efectivo. Al analizar los resultados de esta investigación, es posible relacionar varias de las características existentes en éstas a la gestión de un director o un equipo directivo que lidera entendiendo la importancia que la creación de una sinergia de todos los que allí trabajan implica para el desarrollo del potencial de los niños y niñas que allí son educados. (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004). Por otra parte, es un estudio que aporta profundidad con respecto al proceso y el tipo de acciones que son realizadas en las escuelas, entregando así más que un conjunto de características correlativas con la efectividad escolar.

Similares resultados acerca de la importancia del liderazgo directivo produce una investigación realizada también en nuestro medio basada en estudios de caso en 8 escuelas que participaron en el programa P900 durante al menos cinco años. La investigadora estudió 6 escuelas con bajos resultados crónicos en el SIMCE y 2 con buenos resultados. Plantea en sus conclusiones que: *“Reforzando la experiencia internacional, los informes de las escuelas nos indican que el factor individual más importante es tener un director de alto nivel que cuente con la autoridad suficiente para tomar decisiones”* (Carlson, 2000, 176).

En las escuelas con bajos resultados se encontró un liderazgo débil y concentrado en funciones diferentes a las académicas.

Un estudio de casos realizado en 13 escuelas chilenas municipales y particulares subvencionadas en contexto de pobreza mostró *“una relación clara entre el liderazgo académico y el desempeño en el SIMCE”* (Eyzaguirre y Fontaine, 2009, 225). Las autoras produjeron una serie de indicadores que les permitían ubicar a los directivos en *“activo”, “intermedio”, “pasivo”* en relación a su liderazgo pedagógico. En los establecimientos educacionales con buen rendimiento, los directivos quedaron ubicados en un liderazgo académico activo, se enfocaban en el logro de los objetivos curriculares, fijando y/o transmitiendo metas académicas, supervisando, corrigiendo, evaluando, organizando capacitaciones para desarrollar las habilidades docentes, procurando los materiales y condiciones adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otras. En las escuelas de rendimiento medio, se observó a un directivo aislado y con poco apoyo, tratando de avanzar en los aspectos académicos. En las escuelas con rendimiento bajo, se observaron directivos con un involucramiento en lo académico que correspondería a bajo o intermedio (Eyzaguirre y Fontaine, 2009).

La crítica que se ha realizado a los estudios sobre eficacia es que permiten tener una buena fotografía de los factores que distinguen a una escuela de otra, pero no permiten obtener evidencia acerca de la manera en que éstas llegan a lograr avances, cómo los mantienen o los pierden o cómo mejoran en el tiempo. En otras palabras, no se hacen cargo de describir el proceso a través del cual las escuelas cambian en el tiempo, aspecto que es central para ubicar el rol del liderazgo educativo. Así, Marchesi y Martín plantean: *“...es poco útil conocer solamente la lista de 10 o 12 factores relacionados con los resultados de los alumnos. Es mucho más importante conocer qué factor debe cambiarse en primer lugar, ya que es la llave que modifica otros procesos. De esta forma se establece una mayor relación entre las variables responsables de la eficacia de la escuela y las estrategias de cambio”* (Marchesi y Martín, 1999, 113). En relación a los directores efectivos, se pueden extrapolar los dichos de Marchesi y Martín: los estudios sobre escuelas efectivas aportan un importante saber, cual es que una escuela efectiva requiere de un director efectivo. Sin embargo, pese a que algunas de estas investigaciones son una buena fotografía de las prácticas realizadas por los directores, no siempre muestran el cómo del proceso realizado en el tiempo por el director o equipo directivo para avanzar en los cambios.

2.2.2 Liderazgo educativo y resultados de los estudiantes en el marco de los estudios de mejora escolar

El movimiento de mejora de las escuelas surge en un intento por dar cuenta de los procesos de cambio operados en las instituciones educativas, en un momento en que es necesario conocer claves para promover buenos resultados, comprendiendo que ya no basta con describir las variables que pueden estar en función de éstos, sino se hace necesario promover mecanismos a través de los cuales éstas incrementen los aprendizajes de los estudiantes. Lo anterior es válido tanto para los sistemas educativos y la evaluación de políticas y reformas, como para las instituciones escolares que requieren transitar hacia el logro de mejores resultados. Así, Murillo define la mejora de la escuela como *“la capacidad para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar”* (Murillo, 2003, 2). El autor agrega que los fundamentos de un cambio que implica mejora serían: que éste esté centrado en la escuela, que implique a todo el personal del centro educativo, la construcción de una comunidad de aprendizaje que incluya la comunidad escolar en su conjunto, que esté guiado por información obtenida tanto a partir de datos del centro docente y sus alumnos como de la literatura de la investigación, que potencie el desarrollo continuo del profesorado, que fomente la capacidad de los alumnos para aprender, estar centrado en el análisis de la enseñanza y el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo.

El movimiento de mejora de las escuelas produjo un importante número de modelos para lograr el cambio deseado, todos ellos levantados a partir de diversas investigaciones cuyo foco estuvo, más que en mirar las condiciones específicas de una escuela en un momento dado, en el proceso realizado para llegar a mejorar (Velzen et al, 1985; Hopkins, 1987). Esos modelos iniciales dieron pistas importantes para la creación de programas de mejora en distintas partes del mundo (Stoll y Fink, 1992; Levin, 1993; Elmore, 1990; Ainscow et al., 1994, entre otros).

Entre las lecciones más importantes que han dejado los modelos y programas que se enmarcan en el movimiento de mejora de las escuelas está la necesidad de contar con un liderazgo que dinamice y promueva el cambio, de modo que el líder actúe *“como agente interno que promueve condiciones organizativas internas que posibiliten el desarrollo del centro como organización y base del cambio”* (Bolívar, 1997, 9). El autor agrega: *“El movimiento de mejora de escuela recoge caracteres del líder como articulador de una visión compartida del centro, acentuando la labor de los equipos directivos y el ejercicio del liderazgo (externo e interno) como dinamizadores de un trabajo conjunto y colegiado del*

centro, vertebrando el trabajo particular de cada profesor con las metas conjuntas del centro” (Bolívar, 1997, 10). Más recientemente, Murillo y Krichevsky publican un artículo acerca del proceso de cambio escolar que subtitulan “guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas”, señalando las etapas propias de un proceso de cambio dirigido hacia el logro de las metas educativas, basándose en la evidencia acumulada para producir la mejora. Entre los factores mencionados para que esto ocurra, los autores señalan que “La investigación ha demostrado que es imprescindible la existencia de un claro liderazgo de una o varias personas para que los esfuerzos de mejora lleguen a un buen fin (...) La existencia de un directivo comprometido, competente, aceptado por la comunidad, capaz de entusiasmar, y con un estilo de dirección participativo parecen requisitos necesarios para los procesos de cambio escolar eficaces” (Murillo y Krichesky, 2012, 31).

Los estudios realizados a partir del año 2000 aproximadamente tienden a unificar las líneas de investigación de eficacia y mejora, centrándose en el estudio de la mejora de la eficacia escolar, dirigida tanto hacia la mejora de los resultados de los estudiantes, como a incrementar la capacidad de las escuelas para gestionar dichos cambios (Creemers et al., 1997).

Actualmente, el mayor desafío estaría puesto en cómo los cambios se sustentan en el tiempo, ya que es sabido que ciertas escuelas pueden tener repuntes en algún momento, pero éstos pueden no mantenerse en el tiempo. En ese marco, se ha desarrollado la idea de “liderazgo sustentable”, entendiendo que es el director o el equipo directivo que está llamado no solo a crear condiciones que producen cambios que se requieren en el aquí y ahora de la institución educativa, sino que junto a ello, debe crear las condiciones para que los cambios planificados se mantengan en el tiempo (Harris, 2009).

La literatura internacional señala que la sustentabilidad del cambio en contextos de alta vulnerabilidad es amenazada por una serie de elementos estructurales, tales como la dificultad para captar y mantener profesores y directores de calidad, la segregación escolar, entre otros. Entre los procesos que ayudarían a la mantención de esta sustentabilidad se cuentan los de inducción a los nuevos docentes, la presencia de una cultura que apunta al mejoramiento de la escuela, y el proceso de transición programada y trabajada con anticipación cuando se producen cambios en los equipos de dirección. Esto último se relaciona con la presencia de un liderazgo sustentable (Harris, 2009; Chapman y Harris, 2004).

En Chile, la evidencia muestra que un número importante de las escuelas que mejoran producto de su participación en programas de mejoramiento promovidos desde las políticas del MINEDUC, revierten

estos resultados una vez que su participación en dichos programas se termina (Bellei, 2013). Una de las razones de este retroceso, estaría vinculado a condiciones internas de organización y liderazgo de las escuelas (Bellei, 2013).

Un estudio en que se observa sustentabilidad es el llevado a cabo por Bellei et al. (2014), realizando un seguimiento de las trayectorias de escuelas que han mantenido un proceso de mejora en un período cercano a una década. Los investigadores, luego de crear un índice de desempeño educativo, lo que les permitió clasificar las trayectorias de las escuelas estudiadas, profundizaron el conocimiento acerca de los procesos de mejoramiento de las escuelas que mostraron una trayectoria de mejoramiento sustentable e integral. Entre las características diferenciadoras de estas escuelas, encontraron la presencia de un relato institucional que aglutina los esfuerzos de los profesores, así como el de las familias en pos de un quehacer dirigido hacia el logro de más y mejores aprendizajes de los niñas y niños, la presencia de al menos un trabajo en equipo de los profesores en los casos de menor desarrollo y de comunidades profesionales docentes que reflexionan y crean estrategias de conjunto para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en los establecimientos con mayor desarrollo. En relación a los directivos, se observa que éstos transmiten a la comunidad un “propósito moral” y un sentido de urgencia con respecto a la labor de la escuela, así como un horizonte futuro claro al cual debe apuntar el trabajo, lo que logra un impacto afectivo en el equipo docente, motivando y entusiasmando con la tarea. En segundo lugar, los directivos son reconocidos como líderes pedagógicos, presentando experticia en ese campo desde el punto de vista del conocimiento como desde las habilidades para trabajar en aula. En tercer lugar, los directores ejercen un rol de “filtro” con respecto a las interferencias a las que la escuela está expuesta, jerarquizando las demandas y cuidando a los profesores de distracciones que les alejan de la misión de la escuela. En cuarto lugar, un hallazgo que es tremendamente relevante en términos del análisis que se requiere realizar en el medio local, es el afiatamiento de la dupla director/a-jefe/a técnica, realizando un trabajo mancomunado y en la misma dirección. En quinto lugar, se observaron características personales importantes, tales como pasión por la educación, orientación al logro, alto compromiso con los estudiantes y los docentes, además de habilidades socio-afectivas tales como la escucha, acogida de ideas y preocupaciones, además de constante presencia y accesibilidad para todos los miembros de la comunidad educativa.

2.3 Estilos de liderazgo

En el marco de una mirada puesta en la dirección escolar como un vehículo para la mejora es que se ha desarrollado la discusión acerca de cuál sería el estilo de liderazgo que ayuda a promover resultados en los aprendizajes de los estudiantes. Estos se describen a continuación.

Liderazgo instruccional y liderazgo centrado en el aprendizaje: el primer tipo de liderazgo que aparece históricamente relevado por la evidencia empírica es el liderazgo instruccional. La mayor parte de estos estudios se desarrollaron en el marco del movimiento de escuelas eficaces, movidos por la preocupación de pasar desde un liderazgo centrado en actividades burocráticas, de “mantención” de los aspectos administrativos a un liderazgo centrado en el aprendizaje de los estudiantes. Si bien el poner el foco en el aprendizaje como una preocupación fundamental del director o del equipo directivo es un factor de primer orden para lograr la mejora de las instituciones educativas, la manera de hacerlo cobra relevancia. De este modo, el liderazgo instruccional ha sido criticado debido a que se considera que es ejercido de un modo vertical, basándose en la jerarquía y los conocimientos del director, no permitiendo un desarrollo de la organización como tal (Murillo, 2006). Al respecto, Leithwood et al. (2004) plantean que el término “líder instruccional” es más un slogan que un set bien definido de prácticas a ser realizadas. Así, bajo el mismo rótulo, se encuentran variados modelos que definen lo que un líder instruccional realiza. Más recientemente se ha transitado a usar el término de “liderazgo centrado en el aprendizaje” para describir un tipo de liderazgo que releva como la principal ocupación del director velar por los resultados de aprendizaje de los estudiantes, sin hacerlo de modo vertical, sino tratando de influir en la manera como los profesores organizan y llevan a cabo la enseñanza y cómo los estudiantes aprenden. En ese sentido, se puede decir que integra un hacer basado en la dimensión transformacional hacia los profesores junto con un foco instruccional, dirigido a que los estudiantes aprendan.

Para Leithwood et al., el modelo de liderazgo centrado en el aprendizaje que ha sido más investigado corresponde al de Hallinger que consiste en tres dimensiones: definir la misión, administrar el programa instruccional y promover un clima positivo para el aprendizaje (Leithwood, 2004, 6).

En Chile, Volante ha investigado la influencia del liderazgo instruccional sobre los logros académicos de 62 organizaciones educativas secundarias de la capital. Sus resultados muestran evidencia que apoya una relación positiva entre las prácticas de liderazgo instruccional y los logros académicos de las instituciones educativas. El investigador concluye que *“en las organizaciones en que se perciben prácticas*

de liderazgo instruccional en la dirección escolar es posible esperar logros académicos superiores y mayores expectativas respecto a los resultados de aprendizaje por parte de los profesores y directivos” (Volante, 2008, 210). El investigador propone en sus conclusiones que los resultados permiten plantear que el efecto del liderazgo instruccional más bien apunta a favorecer un alineamiento académico de los profesores y estudiantes. Por lo mismo, la investigación muestra el efecto de la organización educativa en los resultados de aprendizaje, por lo que sugiere profundizar acerca de las cuáles serían las dinámicas de influencia entre los principales involucrados: directivos, profesores y estudiantes.

Una propuesta que permitiría entregar antecedentes a esta dinámica de influencia se puede encontrar en los planteamientos de Anderson: *“el liderazgo directivo ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los alumnos, a través de su incidencia en las motivaciones, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, que a su vez afectan los resultados de los estudiantes”* (Anderson, 2010, 38).

Lo que muestran las investigaciones que exploran el liderazgo instruccional y su relación con los resultados de aprendizaje de los estudiantes es que en la medida que el director tiene el foco en los procesos de aprendizaje, éste despliega un quehacer directivo que produce modificaciones en lo que los profesores hacen, influyendo éstos a su vez, en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto, Elmore plantea: *“podemos hablar ampliamente del liderazgo escolar, incluso basándonos en conceptualizaciones filosóficas, pero la condición necesaria para el éxito de los líderes escolares es su capacidad para mejorar la calidad de la práctica instruccional”* (Elmore, 2008, 66).

Liderazgo transformacional: la manera en que se influye para mejorar la práctica de los profesores ha sido objeto de estudio de tipos de liderazgo como es el transformacional. Esta concepción considera que el director puede ejercer una poderosa influencia sobre los demás y, por lo mismo, se pone el acento en el tipo de relación que éste establece con sus seguidores. Además, esta concepción de liderazgo que proviene de organizaciones productivas, comenzó a hacer sentido en el medio educativo cuando se evaluó que las instituciones escolares están desafiadas al cambio permanente en el marco de sociedades que también lo están: *“el liderazgo como algo a ‘ejercer’ está en una profunda crisis, en organizaciones convencionales, pero especialmente en organizaciones educativas”* (Bolívar, 1997, 25).

Al respecto, el eje estaría puesto en cómo reestructurar los centros educativos para que promuevan los roles deseados, junto con preocuparse de la relación con las personas: *“cambios de primer orden*

(instructivos o curriculares) son una dimensión de la mejora de la escuela, pero para que los primeros se sostengan de modo estable, son necesarios cambios a nivel de la organización” (Bolívar, 1997, 43).

Las prácticas directivas asociadas a este tipo de liderazgo son resumidas por Leithwood, investigador con una amplia trayectoria en esta línea de investigación: comunicar una visión que resulte motivadora para los seguidores, mostrar altas expectativas sobre el desempeño de éstos, proyectar auto-confianza y confianza en la capacidad de los seguidores para alcanzar las metas trazadas, modelar los roles deseados y poner énfasis en los propósitos y la identidad colectivos (Leithwood et al., 2004). Al revisar evidencia de prácticas de liderazgos exitosos en términos de producir resultados de aprendizaje, Leithwood et al. concluyen que éstas reflejan un acercamiento al tipo de liderazgo transformacional propuesto por Bass (1985), que ha probado ser útil en contextos culturales y organizacionales diferentes. Agregan que este enfoque transformacional ha demostrado ser efectivo para organizaciones educativas en numerosas investigaciones, entre las que citan a Geijsel, Sleegers, Leithwood y Jantzi, 2003; Yu, Leithwood y Jantzi, 2002; Southworth, 1998; Mullin y Keedy, 1998 (Leithwood et al, 2006). Estas prácticas son resumidas por Leithwood et al. (2004) en tres tipos:

- Fijar direcciones: descrita como lo que el líder hace para ayudar a un grupo a desarrollar una comprensión compartida acerca de la organización y las actividades y metas que pueden proveer una visión o propósito compartido. La relevancia de esto es que las personas puedan hacer sentido de su trabajo, ya que al comprender las metas, las pueden asumir como propias con lo que desarrollan también identidad con la institución, además de motivación intrínseca.
- Desarrollar a las personas: para que las personas se puedan mover en la dirección deseada, no basta con la motivación. Éstas deben desarrollar capacidades que les permiten avanzar en dicha dirección, lo cual supone que el líder pueda ofrecer estimulación intelectual, proveer apoyo personalizado y un modelo apropiado de las prácticas que se desean instalar. Junto con ello, se interpela la inteligencia emocional del líder, de modo que pueda conectar con sus seguidores de modo personal, aumentar su entusiasmo y optimismo, reducir su frustración y transmitir un sentido de misión que al seguidor le llegue y le signifique un desafío personal.
- Rediseñar la organización: se trata de moldear la organización de modo que las estructuras organizativas se acomoden a las necesidades de reunión, reflexión conjunta, prácticas sociales que vayan, en definitiva, dando la posibilidad de modificar las culturas organizacionales desde la

soledad del trabajo del profesor hacia la construcción de verdaderas comunidades docentes y de aprendizaje.

En nuestro país hay escasa evidencia empírica acerca de la relación entre liderazgo transformacional y resultados de aprendizaje. Entre las investigaciones que producen tal tipo de evidencia, figura una investigación cuantitativa realizada en el área metropolitana en Chile, a partir de 228 escuelas municipales y subvencionadas consideradas eficaces, en que se relaciona liderazgo, gestión y logros de aprendizaje medidos a través de la prueba SIMCE, que mostró que las dimensiones de liderazgo transformacional son centrales en el logro de la eficacia escolar (Garay, 2008).

Un aporte importante de la investigación sobre liderazgo transformacional ha sido poner en la mira las prácticas de liderazgo que pueden resultar eficaces a la hora de mejorar las organizaciones escolares. Así, Maureira (2004) interesado por estudiar la relación entre liderazgo y eficacia de modo explicativo, propone un modelo causal en relación a los efectos que tiene el liderazgo transformacional desarrollado por el director sobre la eficacia percibida en los centros escolares. Para ello, se basa en las definiciones iniciales de Bass (1985), quien postula que el liderazgo transformacional estaría constituido por los siguientes factores: carisma, consideración individual, estimulación intelectual, inspiración y tolerancia psicológica. Considera que estos factores son interdependientes y se manifiestan en conductas del líder tales como motivar a los colaboradores para hacer un mejor esfuerzo, elevar sus niveles de confianza, así como lograr que prioricen la visión de la institución sobre sus intereses inmediatos. Por otra parte, establece como variables mediadoras la participación de los docentes entendida como el grado de colaboración desarrollada por éstos en la institución educativa y la satisfacción en el trabajo docente entendida como el nivel de agrado con el trabajo pedagógico desarrollado en la institución educativa.

Concluye que la dimensión *“consideración individual del director sobre los profesores”* tiene un efecto directo sobre la satisfacción de éstos con el trabajo docente y que las variables *“inspiración”*, en tanto *“estimulación intelectual”* y *“carisma personalizante”* tienen efectos directos sobre la colaboración. Aparte de constituir ésta una investigación pionera en Iberoamérica en explorar la relación causal entre liderazgo y eficacia (Bolívar-Botía, 2010), sus resultados arrojan importantes luces acerca de las prácticas de liderazgo que pueden estar a la base del tipo de influencia que ejercen los directores sobre variables que la evidencia muestra relacionadas de modo directo con los resultados de aprendizaje como es el involucramiento de los profesores en un trabajo colaborativo.

Liderazgo distribuido: la perspectiva de trabajo colaborativo de los profesores ha llevado al planteamiento de un tipo de liderazgo llamado “distribuido”, en el cual el director o equipo directivo entrega responsabilidades diversas a sus seguidores. El liderazgo distribuido implica interacción e interdependencia entre los actores de una institución educativa en oposición a la reacción y dependencia del director que implicaría el liderazgo no distribuido (Harris, 2009).

Este tipo de liderazgo surge de la idea generalizada en la literatura académica que es necesario tener organizaciones que se adapten a los cambios y soporten la presión y la demanda que el contexto ejerce sobre éstas. Esto es particularmente importante en el caso de las organizaciones escolares, las cuales son altamente demandadas por la sociedad en los tiempos actuales (Harris y Spillane, 2008). Así, Harris (2009) plantea que el modelo del líder heroico y omnipotente está siendo reemplazado por el de un liderazgo que reside en los equipos de trabajo más que en los individuos y que pone gran énfasis en el profesor y el staff de apoyo como líderes, en un proceso en que unos aprenden de otros. Esto último permitiría que la escuela evolucione y mejore (Krichevsky y Murillo, 2011). De este modo, el liderazgo distribuido permitiría la formación de las llamadas “comunidades profesionales docentes”, poniendo énfasis en un aprendizaje colectivo, en el que el aprendizaje individual es susceptible de ser distribuido por la organización de conjunto (Harris, 2009).

El liderazgo distribuido propiciaría el aprendizaje organizacional, ya que en la medida en que más actores son convocados a poner sus experticias al servicio de los problemas de la institución, más posibilidades hay que la organización vaya creando un capital comunitario de aprendizaje (Harris, 2009; Harris y Spillane, 2009).

Stoll y Fink (1999) plantean que para que una escuela sea eficaz, debe constituirse en una organización que aprende, lo cual implicaría el desarrollo de algunas cualidades características: los profesores son tratados como profesionales, se promueve el desarrollo del personal en forma cualitativa y se estimula el liderazgo del profesorado y su participación. Estos autores plantean que en el marco de las instituciones escolares, los profesores, al igual que los estudiantes, deben aprender. Agregan que, usualmente, los profesores realizan este proceso en talleres externos a la escuela. Sin embargo, dadas las características del aprendizaje que los profesores requieren para ejercer, es necesario que éste sea llevado a cabo al interior de las instituciones educativas. Así, el liderazgo distribuido implica estructurar

la organización educativa para que el aprendizaje de todos sus miembros pueda tener lugar en el marco del intercambio social y las actividades propias de la organización (Harris, 2009).

Los estudios sobre liderazgo distribuido no solo apuntan a mostrar que este tipo de liderazgo propicia el desarrollo de la organización escolar como tal, sino que apoyan la idea que los directores efectivos influyen indirectamente los resultados académicos de sus estudiantes a través del trabajo que los profesores hacen con éstos en la sala de clases (Silins y Mulford, 2004). Esto es avalado por los estudios de Harris y Spillane, quienes plantean que en los últimos años, la evidencia muestra consistentemente que el liderazgo distribuido hace una diferencia importante en el desarrollo organizacional de las escuelas y en el aprendizaje de los estudiantes (Harris y Spillane, 2008).

En un reporte que resume los hallazgos de tres años de investigación, Leithwood et al. evalúan el efecto del liderazgo sobre los resultados de los estudiantes, señalando que la distribución de roles de responsabilidad es un rasgo característico de todas las escuelas exitosas, siendo esta distribución iniciada y mantenida por los directores en el tiempo (Leithwood et al, 2004). Sin embargo, establecen que existen diferencias en los patrones de distribución del liderazgo y que los resultados obtenidos difieren en relación al tipo de patrón utilizado. Harris concuerda con estos hallazgos, planteando: *“...ciertos patrones de distribución tienen mejores efectos sobre el desarrollo organizacional y sobre el cambio que otros”* (Harris, 2009, 6). En ese aspecto, Leithwood et al (2006) plantean que el liderazgo requiere de ser distribuido entre quienes tienen, o pueden llegar a tener, el conocimiento o la experticia requerida para desarrollar las funciones que se espera que asuman. Además, las iniciativas que tomen aquellos sobre los que se distribuye el liderazgo, deben ser coordinadas, preferentemente de acuerdo a una planificación previa (Leithwood et al, 2006, 59). En suma, el ejercicio del liderazgo distribuido no implica simplemente delegar, sino que requiere una evaluación de las competencias de aquellos en quienes se distribuye y una planificación establecida que impida perder la coordinación.

En Chile, Ahumada et al (2011), han buscado comprender las prácticas de liderazgo que se dan durante el proceso de creación e implementación de los planes de mejoramiento educativo (PME) dirigidos a plantear acciones en las áreas de gestión curricular, liderazgo escolar, convivencia escolar o gestión de recursos en las instituciones educativas. Los investigadores plantean que el supuesto que subyace a la investigación es que la elaboración e implementación de estos planes requeriría de un liderazgo distribuido y compartido por los actores relevantes de la comunidad educativa. Agrupan sus resultados en torno a dos dimensiones que a los investigadores les parecieron relevantes a la hora de realizar el

análisis de resultados: *temporal* y *estructural*. La primera de ellas se refiere a la medida en que las prácticas del equipo surgen de una planificación previa o emergen de los requerimientos del momento. La segunda, refiere a si la distribución de tareas y funciones se guía por una estructura organizacional previa o si emerge a partir de los requerimientos de la tarea en cuestión. Los resultados encontrados permiten levantar cuatro tipos de liderazgo distribuido:

- Liderazgo distribuido estratégicamente: desde la estructura formal se planifican las acciones a ser realizadas, así como las personas responsables que esas acciones se realicen y se cumplan los objetivos estratégicos que se hallan asociados a éstas. Se especifica cómo, cuándo y quién realizará los aspectos específicos de la tarea, siendo la estructura formal de la organización la base que sirve para las asignaciones de éstas.
- Liderazgo distribuido tácticamente: sigue primando la estructura formal en la asignación de funciones y en la distribución de tareas. Sin embargo, el procedimiento se realiza de manera emergente, distribuyendo el liderazgo de manera instrumental para el logro de la tarea, basándose en las relaciones de confianza desarrolladas entre la dirección y los colaboradores, producto del logro de objetivos logrados en asignaciones anteriores.
- Liderazgo distribuido pragmáticamente: lo que prima para realizar la distribución de tareas son las características de ésta, buscando un pareo con las capacidades de los integrantes y las tareas que cada uno de éstos realiza, de modo de distribuir la carga y apuntar al logro de los objetivos. Aquí prima la experticia y la capacidad por sobre la estructura formal.
- Liderazgo distribuido espontáneamente: se toma la decisión de quién asume una tarea o responsabilidad en razón de la evaluación de capacidades de los integrantes, manteniendo el flujo de acciones asociados a la tarea en razón de la necesidad de cumplir los objetivos. La estructura formal y la planificación previa dejan de ser relevantes, las responsabilidades y las acciones son asumidas a medida que van surgiendo las demandas.

Los autores discuten la medida en que este tipo de relaciones de colaboración contribuyen a lograr aprendizaje organizacional, explicitando que el resultado obtenido sería un aprendizaje acerca de cómo realizar tareas y no se produciría una modificación de factores culturales (valores y creencias), necesaria para producir aprendizaje organizacional y mejora.

En relación con esto, Echeverría (2014) ha planteado que para que surja aprendizaje organizacional, vale decir un aprendizaje que produce modificación de aspectos más profundos de la cultura, es necesario que las personas no solo coordinen el trabajo, sino que se produzcan conversaciones acerca de la manera en la que se trabaja. De ese modo, es posible que se produzca “un trabajo reflexivo que se vuelve sobre sí mismo en un espiral infinito” (Echeverría, 2014, 81). Esto puede llevar a la idea que la tarea del líder no solo se relaciona con la distribución y coordinación del trabajo, sino con la reflexión que se realiza acerca de la manera en que éste se realiza.

Al respecto, Murillo plantea: *“(el liderazgo distribuido) supone mucho más que una simple remodelación de tareas, significa un cambio en la cultura, que entraña el compromiso y la implicación de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, el funcionamiento y la gestión de la escuela”* (Murillo, 2006). Se trataría de distribuir el liderazgo entre todos los miembros de la organización, lo que permitiría, por una parte, aprovechar el potencial y las habilidades de cada uno de éstos y por otro, de capacitar y comprometer al personal en la mejora (Bolívar-Boitía, 2010).

Esto es consonante con los planteamientos realizados por McBeath (2009) quien considera que existe una relación entre los distintos tipos de liderazgo y la cultura existente en los establecimientos educacionales. Así, el autor plantea que progresivamente se desarrollan seis formas distintas de liderazgo: formal, pragmático, estratégico, incremental, oportunista y cultural, constituyendo este último un tipo de liderazgo que florece en el marco de organizaciones escolares que poseen una cultura centrada en el *sentido* que tienen las acciones más que en los individuos que las realizan. En esa línea, la cultura organizacional y la rigidez o flexibilidad de la estructura serían los elementos que determinan el tipo de liderazgo que emerge finalmente.

Robinson (2007) plantea que existen dos aproximaciones en relación al liderazgo distribuido: una cuyo énfasis está puesto en la mera distribución de funciones en la realización de una tarea y, la otra, en el proceso de influencia social que se da al realizar la tarea. La autora considera que estas dos aproximaciones son complementarias. La posibilidad de crear relaciones, desarrollar un liderazgo en el ámbito de las emociones y crear confianza entre las personas son beneficios que traería este tipo de gestión distribuida de las tareas (Harris, 2009; Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood, Gu y Brown, 2010). La confianza entre los distintos actores y la construcción de un sentido colectivo de tarea

compartida parecen ser ejes de la emergencia de un liderazgo distribuido (Ahumada, 2011; Louis et al, 2009; Simkins, 2005).

Bolden (2011) plantea que el liderazgo distribuido se levanta sobre una ontología que rechaza la idea que el liderazgo reside en individuos, sino que se ubica en lo relacional. Por su parte, Bennett et al plantean que el liderazgo distribuido debe ser visto como *“una propiedad emergente de un grupo o red de individuos que interactúan entre sí”* (Bennett et al, 2003, 7). Concordando con esto último, Harris (2009) recuerda que la distribución del liderazgo requiere construir estructuras formales, por lo que distribuir el liderazgo necesita una orquestación, sobre todo considerando que algunos patrones de distribución son más efectivos que otros, con lo que releva la acción de los líderes formales para el ejercicio de este liderazgo.

Bellei et al., (2014) plantean que un aspecto clave del mejoramiento escolar es el empalme entre el estilo del director y las necesidades que surgen de la etapa de desarrollo en la que se encuentra la escuela. Así, en un primer momento de *“normalización”* en el que se requiere una reestructuración de la cultura escolar, el liderazgo que podría satisfacer la demanda sería un tipo transformacional, lo que ayudaría a generar las condiciones organizacionales y de compromiso, como primer paso para el proceso de mejoramiento. Una vez esto logrado, con las condiciones de base a favor, sería posible trabajar con un foco dirigido a apoyar, retroalimentar las prácticas pedagógicas de los docentes, monitoreando y evaluando de modo sistemático, de manera de producir mejoras en los aprendizajes, todo lo cual estaría más cercano a un liderazgo instruccional o centrado en el aprendizaje. El siguiente paso en el proceso del mejoramiento puede apuntar a desarrollar comunidades profesionales docentes, potenciando liderazgos en el marco del abordaje colaborativo de la misión de la escuela, de manera de implementar un modo reflexivo para el diseño de estrategias que permitan ir más allá en los diversos logros del establecimiento. Esto se relacionaría con un liderazgo distribuido (Harris, 2009). Así, cada estilo de liderazgo sería el fruto de un proceso, estrechamente ligado a las condiciones y necesidades de la escuela en cuestión.

2.4 Prácticas de liderazgo

Escéptico con respecto a las categorizaciones de estilos de liderazgo, Bolden (2011) plantea que el foco del estudio debiese centrarse en las prácticas de liderazgo y los discursos *in situ*, de manera de determinar qué es lo que específicamente produce los resultados obtenidos.

La revisión de diferentes tipos y estilos de liderazgo muestra que la manera en la que un director puede influir sobre sus seguidores es difícilmente encasillable en una categoría. Leithwood et al (2004) plantean que el uso de diferentes rótulos o estilos de liderazgo que aparecen en la literatura enmascaran las funciones genéricas del liderazgo que se pueden sintetizar en dos objetivos esenciales y críticos para la efectividad de cualquier organización: el primero, ayudar a ésta a establecer una dirección hacia la cual dirigirse y el segundo, influir a los miembros de ésta a moverse en esa dirección. Así, establecen que incluso en culturas diferentes es posible observar un set de prácticas en común a los diferentes modelos de liderazgo y que son aquellas aplicadas por líderes efectivos. A partir de un metaanálisis, identificaron cuatro categorías de prácticas: establecer dirección, rediseñar la organización, desarrollar a las personas y gestionar la instrucción en la escuela. Cada uno de estos ámbitos está ligado a prácticas más específicas que debe desarrollar el director junto a su equipo directivo, llegando a definir 14 de estas últimas, las que en su conjunto y de modo interrelacionado, permiten actuar e influir sobre los profesores, para que éstos su vez, influyan sobre los aprendizajes escolares (Leithwood et al, 2006).

Categoría	Prácticas
Establecer dirección	Construcción de una visión compartida
	Fomentar la aceptación de objetivos colectivos
	Mostrar y mantener altas expectativas sobre los profesores y el cumplimiento de las metas
Rediseñar la organización	Construir una cultura colaborativa
	Estructurar una organización que facilite el trabajo cooperativo
	Crear una relación productiva con la familia y la comunidad
	Conectar a la escuela con el entorno
Desarrollar a las personas	Dar atención y apoyo individual a los docentes
	Dar atención y apoyo intelectual a los docentes
	Modelamiento (interacción permanente y visibilidad con profesores y estudiantes)
Gestionar la instrucción en la escuela	Dotación de personal
	Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación)
	Monitoreo de las prácticas docentes y de los aprendizajes
	Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo

(Elaboración propia a partir de Leithwood y Riehl (2003) y Leithwood et al (2006)

Por su parte, Anderson plantea que el liderazgo directivo ejerce una influencia indirecta en el aprendizaje de los estudiantes incidiendo sobre las motivaciones, capacidades y las condiciones de trabajo de los profesores, lo que contribuye a modificar las prácticas de los profesores, lo que a su vez, incide sobre los aprendizajes de los estudiantes. De ese modo, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar estaría dado esencialmente por la ejecución de prácticas de liderazgo que promueven el desarrollo de tres variables mediadoras: las motivaciones de los profesores, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las que éstos realizan sus labores (Anderson, 2010, 38).

De este modo, según Anderson, las prácticas planteadas por Leithwood et al (2006), estarían asociadas de un modo lógico con cada una de estas variables mediadoras: establecer dirección influiría sobre la motivación de los docentes hacia el mejoramiento escolar; el desarrollo de las personas tendría un impacto sobre el mejoramiento de las habilidades y capacidades profesionales de los profesores y el rediseño de la organización y la gestión de la instrucción tendría influencia sobre la mejora de las condiciones de trabajo de los docentes. Sin embargo, la influencia no sería tan lineal, ya que es posible que una práctica como es la capacitación influya sobre la motivación y así.

Pese a que Leithwood plantea que el liderazgo implica un set de prácticas similares entre los distintos líderes efectivos, éstas no son independientes del contexto, existiendo variación en el tiempo y atención que se le dedica a cada una de ellas (Day, Sammons, Hopkins, Harris, Leithwood y Gu, 2009). Esto sería concordante con los planteamientos de Bellei et al. (2014).

En Chile, un estudio del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE) realizó un levantamiento de prácticas de liderazgo escolar en nuestro medio (basadas en el planteamiento de Leithwood et al, 2006) encontrando que *“las escuelas con mejores resultados en la prueba SIMCE, tienden a estar conducidas por directores que ejercen con mayor frecuencia las prácticas de liderazgo estudiadas. Este es un hallazgo fundamental: el liderazgo en las escuelas chilenas importa y puede hacer una diferencia”* (Marfán, Muñoz y Weinstein, 2012, 2). Observan que cuando desagregan el tipo de práctica del desempeño general de los directores, se encuentra que éstos son más propensos a realizar prácticas que se encontrarían dirigidas a fijar objetivos, motivar a la comunidad escolar y organizar estructuras organizacionales que a realizar prácticas dirigidas a apoyar el trabajo pedagógico y a desarrollar las capacidades técnicas de los profesores en ese ámbito: *“Así, acciones como visitar la sala*

*de clases, retroalimentar su trabajo o resolver las dificultades pedagógicas de los docentes son las acciones **menos frecuentes** de los directores chilenos” (Marfán, Muñoz y Weinstein, 2012, 2).*

Por otra parte, cuando se analizan las prácticas directivas realizadas en relación a los docentes, se encuentra que los directores están empeñados en logros que son apenas el piso para comenzar un proceso de mejora de los aprendizajes de los estudiantes, intentando institucionalizar actitudes laborales de compromiso muy básicas con la labor de enseñanza, tales como el cumplimiento de horarios y días trabajados. Otro tipo de prácticas en esta línea se relaciona con modificar conductas docentes al interior de la sala de clases, relacionadas con la instalación de procesos que pretenden asegurar el cumplimiento del trabajo pedagógico, “principalmente en términos de implementación curricular y orientación a resultados” (Marfán, Muñoz, Weinstein, 2012, 5). Los directores se dirigen en este caso a asegurar la calidad de la instrucción a través de controlar la práctica docente: revisar los cuadernos de los estudiantes, pedir planificaciones estandarizadas, observar clases, fijar estándares para las evaluaciones, revisar los libros de clases, entre otras.

Un tipo diferente de prácticas directivas relacionadas con los docentes son aquellas que intencionan desarrollar capacidades en éstos, tal como sería la retroalimentación de la práctica pedagógica involucrada en la gestión de las clases, las evaluaciones, las planificaciones de clase, dando cuenta de los puntos débiles y buscando maneras de mejorarlos. Otras prácticas de este tipo serían la supervisión entre pares, las reflexiones pedagógicas colectivas, el acompañamiento entre pares, la articulación de profesores de los mismos departamentos, entre otras.

De acuerdo a la etapa de mejoramiento en la que se encuentre la escuela, se tiende a encontrar un uso preferencial de ciertos tipos de estas prácticas por sobre otras: *“Así, prácticas orientadas a la formación de capacidades en los profesores suponen que existan procesos pedagógicos instalados, lo que a su vez, exige que ciertas conductas de trabajo estén cumpliéndose satisfactoriamente”* (Marfán, Muñoz, Weinstein, 2012, 6).

Concordante con lo hallado por Bellei et al (2014), Harris plantea que las prácticas de liderazgo debiesen ser específicas para momentos de desarrollo organizacional diferentes. Por ejemplo, para escuelas en dificultades, un liderazgo más focalizado en sentar las bases del trabajo docente es el indicado para llevar a la institución a una estabilización. Por su parte, la distribución del liderazgo (ligado a desarrollar las capacidades docentes) se debiese asociar con la recuperación organizacional de más largo plazo

(Harris, 2009). En el mismo sentido apunta una investigación realizada en Inglaterra, en la que producto del seguimiento por siete años de una escuela que estuvo a punto de cerrar debido a sus resultados, y que logra repuntar de un modo descollante, se observa que la mejora se debe a un liderazgo en el que la nueva directora parte llevando a los profesores a realizar su tarea modelando estrategias propuestas por la dirección en la sala de clase (la propia directora es una docente muy calificada) y lo hace en el marco de una relación personal no amenazante, sino que cálida y afectiva (Day, 2014b).

Por último, los investigadores en el medio nacional han encontrado un conjunto de prácticas que estarían dirigidas a la formación de vínculos personales entre las que se encuentran desayunos compartidos, paseos, celebraciones de situaciones personales de profesores, así como reuniones personales con éstos, de modo de conversar acerca de situaciones que les afectan (Marfán, Muñoz, Weinstein, 2012). De acuerdo a Majluf (2012), el cultivo de la cercanía afectiva con sus seguidores, parece ser un aspecto importante a cuidar por parte de los directores, ya que en el medio escolar, los líderes son evaluados desde el afecto más que desde sus competencias profesionales (Majluf, 2012).

Este último tipo de prácticas, relacionadas con la creación de vínculos personales es concebida en la literatura como una de las bases de un trabajo colaborativo, democrático y que eventualmente puede conducir a un liderazgo distribuido (Harris, 2009). Asimismo, el dar atención personal a los profesores es considerado como parte de la dimensión “desarrollar personas”, junto con las prácticas relacionadas con “ofrecer estimulación intelectual” y “proveer modelaje adecuado” señaladas por Leithwood et al (2006).

Asimismo, el manejo emocional y situacional ha sido considerado como uno de los pilares del liderazgo efectivo, lo que incluye motivar el trabajo en equipo, velar por un buen clima escolar, demostrar altas expectativas en alumnos y docentes, escuchar y abrir espacios de participación (Horn y Marfán, 2010).

En ese contexto, la construcción de las confianzas como práctica del liderazgo ha sido planteada y analizada por diversos investigadores y teóricos como uno de los aspectos centrales para lograr procesos de cambio, ya que ésta permite que los profesores se sientan seguros para probar nuevas prácticas (Louis, 2007; Day, 2014; Honig y Hatch, 2004; Echeverría, 2014).

2.5 Liderazgo simbólico: construcción de culturas de mejora

En relación al liderazgo, Shein (2010) ha señalado que si uno desea distinguir entre un líder de la organización y un administrador, la clave es simple: el líder crea y cambia culturas, mientras que el administrador realiza su labor dentro de la cultura en la que se encuentra. Al mismo tiempo, Shein (2010) aclara que no plantea que sea fácil crear o cambiar una cultura, o que los líderes formales sean los únicos que determinan la cultura de la organización, agregando que la cultura se refiere a aquellos elementos más estables y menos moldeables de un grupo u organización. Sin embargo, considera un deber del líder realizar modificaciones en ésta cuando es disfuncional a los objetivos que persigue la organización. En el caso de las organizaciones escolares, sería disfuncional una cultura que va en contra de lograr más y mejores aprendizajes en los niños y niñas (Shein, 2010).

Los estudios de cultura escolar son relativamente recientes si se compara con los estudios de cultura organizacional de las empresas productivas. De acuerdo a Gather, lo que ha movido a esta clase de estudio, es justamente el fracaso de numerosas reformas escolares, lo que de acuerdo a la autora, *“ha obligado a tomar conciencia de lo compleja que es la realidad, a descubrir o a reconocer poco a poco la parte oculta del iceberg y los límites de las innovaciones que no contemplan la institución escolar como un lugar de vida con una cultura propia”* (Gather, 2004, 87).

En ese marco, han surgido corrientes que auspician el cambio cultural como elemento central para que las instituciones escolares lleguen a los cambios deseados. Estas propuestas van desde el llamado “management simbólico” o “gestión de la cultura institucional”, provenientes de la gestión empresarial, hasta el cambio cultural participativo (Díez, 2006). Las diferencias entre estas aproximaciones están dadas por la concepción que manejan de la organización escolar y de la cultura derivada de las bases teóricas que las fundamentan. Así, es posible encontrar la *corriente de los recursos humanos* que ve a la organización como un objeto real y a los profesores como recursos humanos que se deben potenciar para lograr resultados eficaces dentro de ésta. Asumen la existencia de una organización formal, dada por las metas y la estructura, y una informal dada por las interacciones sociales, y la cultura, entre otros elementos. Plantean que la cultura, que se encontraría entre los elementos informales, debe ser gestionada para hacer coincidir a los componentes informales con los formales. Esta gestión se haría de “arriba-abajo” por parte de los administradores de la organización (Kim y Yu, 2004).

La corriente o *enfoque interpretativo-simbólico* pone su foco en las dimensiones implícitas de la organización, asumiendo que el mundo de los significados y los símbolos que construyen las personas dentro de la estructura formal es lo que determina, en gran medida, el modo de ser y funcionar de las organizaciones escolares. Se considera a la organización como subjetivamente construida, a través de sistemas de significados compartidos, que se desarrollan y mantienen a través de procesos simbólicos. La organización es pensada como “artefacto cultural” y no como objeto, vale decir como una realidad que se construye intersubjetivamente en la medida que se desarrollan modos comunes de interpretar y comprender la experiencia organizativa (Smircich, 1983; Schein, 2010).

Por último, el *enfoque socio-crítico* que considera a la organización como una construcción socio-cognitiva de sus componentes y del entorno social marcada por ideologías en conflicto entre grupos y tendencias que representan diferentes intereses. En ese sentido, la escuela sería un escenario en el que tienen lugar conflictos entre distintas coaliciones que buscan orientarla de acuerdo con sus planteamientos e intereses (Bates, 1986; Viñas, 2004).

En este trabajo se adoptará fundamentalmente el *enfoque interpretativo-simbólico*, sin excluir algunos elementos de los otros enfoques que se explicitarán en su momento, ya que pueden ayudar a la comprensión más compleja del fenómeno en estudio. Lo anterior se hará manteniendo cautela debido a que la comprensión y el análisis de las organizaciones escolares y su cultura que realizan las distintas tendencias mencionadas son diferentes y, en algunos aspectos, contradictorias. En este caso, la concepción interpretativa simbólica implica una mirada de la cultura no como “algo” que tiene la organización, sino entendiendo que la organización es una cultura. Por otra parte, el cambio cultural tendría por objetivo utilizar la potencialidad de la cultura para ponerla al servicio de una gestión directiva cultural eficaz en colaboración con los profesores, introduciendo las modificaciones consideradas necesarias.

Se entenderá por cultura el modo en que se orquestan los hábitos, el modo en que los actores perciben y describen la realidad, reaccionan ante la organización, ante los acontecimientos, los discursos y las acciones, el modo en que las interpretan, en que les dan sentido. Así, la cultura queda definida *como los conocimientos socialmente compartidos y transmitidos, constituyéndose en una construcción simbólica que comparten los individuos y grupos que conforman una organización educativa respecto a cómo se hacen las cosas y cómo se debieran hacer* (Gather, 2004, 89).

El enfoque adoptado permite analizar la cultura no como algo que afecta interna o externamente a la organización, sino como una manifestación de la subjetividad humana, esencia misma de la organización. Así, la cultura no es vista como un instrumento para el logro de metas, sino como *“un patrón de creencias compartidas aprendidas por un grupo como la mejor manera de resolver los problemas de adaptación externa y la integración interna, que han sido suficientemente útiles como para ser consideradas válidas y, por lo tanto, son enseñadas a los nuevos miembros como las maneras válidas de percibir, pensar y sentir en relación con esos problemas”* (Schein, 2010, 18).

La cultura se constituye así en un mecanismo epistemológico para comprender a la organización y su devenir, es una inmersión en la significación social, en la manera en que las cosas, los acontecimientos, las interacciones han llegado a ser significativos para sus miembros. Esto mismo es válido para el cambio cultural, que debe ser siempre producto de esta comprensión. El estudio de la cultura o el abordaje del cambio cultural tienen la tarea de interpretar, decodificar y reconstruir los sistemas de significado de grupos específicos dentro de la organización.

La modificación de la cultura implicaría no solo cambiar los artefactos, productos o manifestaciones culturales, sino que debe apuntar a negociar (en el sentido constructivista del término) para promover el cambio de las creencias básicas que sus miembros comparten y asumen colectivamente, por tanto, cambiar la identidad de la organización (Schein, 2010). De hecho, la cultura está en construcción y cambio continuo, por lo que está siempre expuesta a ser un espacio de negociación de significados (Schein, 2010). Sin embargo, la cultura institucional es difícil de cambiar ya que, como se ha señalado, constituye la cristalización de formas anteriores de convivir y operar de un grupo, que fueron adaptativas en su momento. De ese modo, funciona como referente para la conducta individual, entregando un código establecido de la mejor manera de proceder en diferentes situaciones. Por ello es difícil de cambiar, ya que se asume como la definición que el grupo cultural se da a sí mismo, resumiendo sus señas de identidad, estableciéndose como objeto de identificación para el propio grupo y frente a grupos distintos (Schein, 2010).

Schein (2010) realiza un planteamiento de las dimensiones de la cultura institucional, observando que los aspectos más superficiales y observables son más fáciles de modificar que los más profundos. Así plantea un nivel más superficial en que estarían los *artefactos culturales* constituidos por las manifestaciones observables de la cultura institucional. Son externos y visibles. Entre ellos se cuentan los

distintos tipos de rituales y ceremonias, las normas y pautas, los símbolos, los mitos y leyendas, las historias que circulan en la organización, los héroes (fundadores o situacionales), la red cultural, el lenguaje y comunicación, los materiales producidos y el clima organizacional. En un segundo nivel, se ubicarían los *valores*, referidos al modo de ser o actuar que una persona o grupo juzgan como ideales y que, por lo mismo, hacen estimables en el marco de la organización a esa conducta o persona. Los valores orientan la acción y le otorgan una carga afectiva. Permiten discernir lo que es bueno/malo, correcto/incorrecto; deseable/indeseable en la organización, concepciones que pueden ser explícitas o implícitas. No siempre en una organización hay total coherencia entre los valores expresados y los valores que operan como base de la conducta y las decisiones. Por último, en el nivel más básico y oculto, se encuentran las *creencias compartidas subyacentes*. Éstas se entienden como aquello que es verdad para los miembros de la organización, por lo que toman un estatus de conceptos, de explicaciones válidas para quienes las poseen, y permiten, entonces, dar significado a la vida compartida. De acuerdo a Díez, serían *“los paradigmas o esquemas implícitos que realmente orientan la conducta de los miembros de la organización y les permiten percibir, concebir, sentir y juzgar las situaciones y relaciones de forma estable y coherente dentro de esa organización”* (Díez, 2006, 65). En palabras de Bruner, la forma de vida, adaptada culturalmente, depende de estos significados y conceptos compartidos, los que ayudan a comprender los fenómenos culturales e interpretarlos. Las personas en el marco de una cultura no se enfrentarían al mundo acontecimiento por acontecimiento, sino que enmarcarían estos acontecimientos en estructuras mayores, las cuales proporcionarán un contexto interpretativo para los componentes que abarcan (Bruner, 1998,35). La función que poseen estos esquemas interpretativos para los integrantes de una cultura (dar identidad, predictibilidad, seguridad) permite además afirmar que no se ubican en un nivel meramente cognitivo, sino que impregnan la vida afectiva. La búsqueda de significado dentro de la cultura y la construcción de significados compartidos sería un motor fundamental de la acción humana. Así, este nivel más profundo y oculto para un observador se relaciona de modo estrecho con los niveles precedentes, proporcionando las bases del significado de los artefactos culturales y de los valores.

Claramente lo que es más difícil de modificar en una cultura son las creencias y las concepciones subyacentes, ya que éstas proporcionan el significado que permite sustentar las prácticas, las formas de comunicación, la ritualidad observada. Sin embargo, éstas parecen ser los elementos necesarios de ser modificados a la luz de los desafíos que presenta la institución escolar: la organización educativa

requiere desarrollar la capacidad de auto-análisis, de “metacognición organizativa” (Díez, 2006) frente a los supuestos que determinan sus modos de operar. A esto se le llama *aprendizaje organizativo*, esto es, el proceso a través del cual, se constatan los errores y la disfuncionalidad de las estrategias de acción en uso, modificando los modos de funcionar anteriores de la organización haciendo conscientes las creencias culturales subyacentes, en un proceso continuo de resignificación (Gather, 2004; Argyris, 1999). Este proceso no se gatillaría dentro de la organización si no es porque determinadas condiciones ambientales obligan a ello. Los cambios en el entorno producen presiones y tensiones dentro de la organización, forzando a nuevos aprendizajes y adaptaciones. El rol del líder en este proceso es fundamental, no para “colonizar” la cultura, sino para sacar su potencial de aprendizaje de manera de enfrentar los desafíos con lo mejor de sus habilidades (Schein, 2010). De allí, la relevancia de la acción del líder que evalúa las fortalezas y debilidades de la organización, poniendo a ésta en marcha para enfrentar las nuevas situaciones que el medio le plantea.

En el proceso descrito, se trataría de llevar a construir una “cultura de la mejora”. De acuerdo a Murillo (2004), una cultura de la mejora hace referencia a una serie de componentes, entre éstos: presión interna por mejorar, autonomía utilizada por la escuela, valores compartidos, deseos de ser una organización que aprende de la práctica reflexiva, formación continua y colaboración colegiada del profesorado, historia de mejora, compromiso y motivación por mejorar, liderazgo, estabilidad del profesorado, tiempo para la mejora. Por su parte, Louis et al (1996) señalan los rasgos de una cultura organizacional que constituyen una base apropiada para la mejora: la facilidad y predisposición de los docentes para formar grupos de trabajo y la orientación de los directivos a entregar a éstos una cuota importante de autonomía y liderazgo. Por otro lado, describen a la confianza como otro rasgo central que es básico para lograr la mejora, planteando a ésta como una propiedad sistémica, que se instala en las rutinas y esquemas de acción colectivos y no solamente en las disposiciones y patrones de conducta individuales. A su vez, la confianza instalada como rasgo, daría lugar a la colaboración del profesorado, el aprendizaje profesional, el intercambio de prácticas y el control mutuo. En otras palabras, el accountability interno.

La literatura consigna una serie de estrategias que se orientan a producir el cambio cultural (Deal y Peterson, 1999; Díez, 2006, Schein, 2010), entre éstas:

- Actuaciones simbólicas: entendidas como acciones no verbales orientadas a acentuar un determinado comportamiento o un determinado contenido, relevando su valoración. Ejemplos: cambio de logotipo, nuevos ritos, alteración de objetos inmateriales, reemplazo de símbolos materiales.
- Historias y anécdotas: generación de nuevas historias y anécdotas que estén acordes a la cultura que se desea conformar.
- Formación: socialización de los miembros nuevos y/o antiguos en los sentidos perseguidos en la cultura.
- Creación de “islas culturales”: trabajo inicial con un núcleo de personas más propensas a los cambios y que han logrado construir los significados de la cultura deseada, compartiendo creencias acordes a éstos.
- Cambios de comportamiento: dar ejemplo del comportamiento esperado como representativo de lo deseado en la nueva cultura de modo real o simbólico.
- Comunicaciones culturales: implícita a través de rituales, ceremonias, insignias, uniforme, logotipo o explícita a través de declaraciones, discursos, anuncios públicos. Se deben dirigir a informar y ayudar a que todos los miembros comprendan la dirección y sentido del cambio, por lo que se incluyen conversaciones, informes, retroalimentación, etc.
- Creación o modificación de normas: planteamiento de normas nuevas que puedan contribuir a orientar a la cultura organizacional hacia lo que es deseado en el nuevo marco.

Un elemento que se señala como central para iniciar el cambio es la definición del tipo de cultura institucional que se quiere potenciar o crear. De allí que, en el caso de las organizaciones escolares, es importante que los líderes y la comunidad puedan conocer y compartir las características de una cultura de mejora. Siguiendo lo planteado por Bruner (1998), se debiese partir conociendo y comprendiendo la cultura que se desea modificar, sobre todo buscando el origen de los esquemas interpretativos de los que se ha provisto a través de su historia de tal manera de conducir a la organización a nuevas experiencias que permitan producir el cambio deseado.

2.6 Subjetividad docente

De acuerdo a la definición de liderazgo educativo anteriormente expuesta, las prácticas de liderazgo debiesen estar dirigidas a influir en aquellos que están en directa relación con los estudiantes, de modo de producir aprendizajes en éstos. Como se expuso, el efecto de las prácticas de liderazgo se relaciona con el estado y momento de la organización escolar, lo que requiere conocer elementos de contexto y de la subjetividad de quien se desea influir, vale decir, los docentes. Existen pocos estudios acerca de la subjetividad de los profesores chilenos, pero aquellos que se encuentran dan cuenta de un malestar importante (Ávalos, 2013; Sotomayor, 2013; Cornejo, 2012), producto de la instalación de un sistema educativo regido por principios neoliberales, sometido a evaluaciones estandarizadas del desempeño para la rendición de cuentas, que articula recursos en función de resultados (Pino, 2014).

En el país, el SIMCE se ha instalado no como una medición de los aprendizajes de los niños y niñas en ciertos sectores muy específicos del curriculum, sino que se usa como una forma de evaluación de la calidad del sistema, sin siquiera tener una definición muy clara de qué se entenderá por calidad, homologando, en la práctica, calidad de los establecimientos y de los profesores a lo medido por el SIMCE (Florez, 2013). Así, los grandes evaluados del SIMCE terminan siendo los profesores, los que serían penalizados por su bajo desempeño. La Ley General de Educación (2009), amenaza con el cierre de establecimientos en base a resultados, lo que dificulta la posibilidad que el SIMCE sea un apoyo efectivo para la promoción de las habilidades docentes (Elaqua, 2013; Pino, 2014). Por otra parte, los incentivos al rendimiento han sido criticados por tener un corte individualista, incentivando la competencia de los profesores y las escuelas, cuando la evidencia muestra que los logros en educación son tradicionalmente fruto de la colaboración docente y no de la competencia por incentivos económicos (Cornejo, 2012).

La presión de la competencia por los estudiantes, con el riesgo permanente del cierre del establecimiento, lleva a las instituciones escolares a prácticas pedagógicas dirigidas a entrenar estas pruebas estandarizadas, menoscabando otros aspectos del curriculum (Cornejo, 2012, Florez, 2013). La consecuencia de esto es la restricción del carácter integral de la educación, ya que se tiende a enseñar lo que se evalúa, vale decir aquello que se puede medir en las asignaturas de lenguaje, matemáticas y ciencias. En ese marco, hay evidencia que los profesores consideran que el SIMCE se contrapone con su idea del aprendizaje y de la disciplina que enseñan, percibiéndolo más como un instrumento de presión que distorsiona las prácticas pedagógicas y/o evaluativas. (Florez, 2013) Aún más, perciben que la sociedad y el gobierno solo valoran y exigen resultados de aprendizaje (Sotomayor, 2013). De acuerdo a

Ávalos (2013), la tensión se puede ver expresada en un cambio en el rol desde el antiguo idea de “cultivar” personas al rol de “seducir” clientes.

El impacto que este tipo de políticas tiene sobre la subjetividad de los profesores está poco documentada en la literatura nacional, pero es posible encontrar evidencia de malestar en los docentes que perciben que las expectativas sociales sobre su rol se tensionan con los significados que ellos mismos asignan a su misión. Por una parte, reciben el mensaje de producir buenos resultados académicos expresados en el marco de las mediciones nacionales y, por otro, registran un mandato interno que proviene de la vocación que llevó a la mayoría de ellos a optar por la profesión y darle sentido a su trabajo, esto es, de formar personas integrales con valores sólidos (Ávalos, 2013; Sotomayor, 2013; Cornejo, 2012).

En otros contextos, como es el de Estados Unidos, se observa similar malestar de los profesores en torno a las exigencias que pesan sobre ellos, lo que de acuerdo a Mintrop (2012), solo se resuelve en la medida que los líderes educativos ayudan a construir misiones en las que caben los valores centrales que se implican con el rol docente, junto al cumplimiento de las metas que imponen los estándares.

La distancia percibida entre aquellos que generan las políticas educacionales y exigen resultados y aquellos que acompañan a los estudiantes es un tópico frecuente en los profesores chilenos, especialmente aquellos que atienden a los sectores de mayor vulnerabilidad (Sotomayor, 2013). Los profesores se sienten poco respetados por las autoridades de gobierno, lo que es evidenciado en un estudio en el que el 56% de los profesores entrevistados declaró que el gobierno tiene muy poco o ningún respeto por su estatus profesional (Bellei y Valenzuela, 2013).

Los resultados de un estudio reportado por Avalos (2013) acerca del profesorado chileno arroja la conclusión que los profesores estudiados expresan un fuerte malestar por lo que se ha llamado un “nuevo profesionalismo” que se define y redefine externamente sin que ellos tengan la posibilidad de evaluar si éste es apropiado ni de pronunciarse acerca de cuáles aspectos de la definición de profesionalismo son valiosos y cuáles no. Los profesores parecen estar en el centro de la tensión creada por el fuerte opacamiento del rol del Estado en cuanto al soporte y gestión técnica y administrativa de las escuelas y la acentuación del rol preponderante que se le asigna a la educación como mecanismo para propulsar el desarrollo, lo que lleva a la presión por resultados. Por otra parte, los profesores no logran identificar un proyecto histórico y educativo que provenga de aquellos que comandan el sistema,

lo cual puede contribuir a una desmotivación frente a un liderazgo que no muestra un gran relato al que aferrarse. Tampoco se ven a ellos mismos como portadores de un relato épico como colectivo (Cornejo, 2012), constituyendo una profesión que no logra cohesionarse como cuerpo social (Ávalos, 2013), ejerciendo de modo más bien individual que colectivo.

En general, los profesores de todas las dependencias perciben pérdida de estatus de su profesión, pero aquellos que trabajan en establecimientos municipales perciben que el proceso de pérdida del estatus profesional ha sido más pronunciado si se compara con la percepción de los docentes que trabajan en los otros dos tipos de dependencia privada (Bellei y Valenzuela, 2013). Por otra parte, los profesores municipales declararon sentirse menos respetados por los alumnos y por los administradores de su establecimiento educacional que los profesores de las otras dependencias.

Los docentes que manifiestan una percepción de mayor baja de motivación a través de los años son aquellos que trabajan con sectores económicamente desfavorecidos (Sotomayor, 2013). Sin embargo, se observa que los profesores del sector público tienen, en general, una visión más positiva del estatus de la profesión docente que los del sector privado, lo cual es explicado por los autores del estudio por las diferencias entre las características de los profesores de los distintos sectores como son la edad, años de experiencia laboral, ingreso per cápita del hogar al que pertenecen, las que hacen diferencia a la hora de aportar a la percepción de estatus de los profesores (Bellei y Valenzuela, 2013).

En relación con los planes de mejora que las escuelas deben realizar a propósito de la ley SEP, Assael et al. (2012) reportan que los principales impactos que los profesores perciben en sus prácticas cotidianas se refieren a la pérdida de autonomía y desprofesionalización. Por una parte, pese a que estos planes debieran ser contruidos por cada comunidad escolar, de modo que respondan a las necesidades de las escuelas, en la práctica es el MINEDUC quien determina cuáles son las metas a conseguir, sin considerar los contextos específicos de los establecimientos. En los casos en que se da libertad de acción a las comunas para elaborar los planes de mejora, la elaboración de éstos se centraliza en el equipo directivo de las escuelas o los sostenedores con lo que termina ocurriendo que los profesores deben ejecutar actividades de las que no han sido informados o en las que no han tenido participación ni poder de decisión. De ese modo los profesores, aparte de encontrarse dedicando el escaso tiempo del que disponen a entrenar habilidades que habilitarán a los estudiantes para tener un rendimiento adecuado en las áreas más específicas que son evaluadas por la prueba SIMCE, dejando de lado otras consideradas

importantes por ellos, se encuentran con una serie de acciones instaladas en las escuelas que no comprenden y que ven como imposiciones sin mayor sentido. Entre éstas se encuentran las planificaciones diarias, las observaciones de aula, el monitoreo y la evaluación constante de los logros de aprendizaje (Assael et al. 2012, 5). Por otra parte, y paradójicamente a su falta de participación en la elaboración de planes, los docentes sienten que si las metas no se cumplen, los culpabilizados serán ellos, lo cual perciben injusto, dado que consideran que los planes no toman en cuenta las condiciones específicas de cada escuela.

Si se consideran los elementos anteriormente descritos con respecto a la manera como los docentes viven las exigencias que les impone el sistema escolar a su labor, sumada a las condiciones laborales deficitarias ampliamente documentadas en diversos estudios (Cornejo, 2012; Ávalos, 2013) es posible comprender que las culturas de las instituciones escolares no sean, en general, congruentes con las necesidades de un sistema que requiere importantes mejoras. Se evalúa que el autoritarismo, clasismo e individualismo de la sociedad chilena impregna las culturas escolares (Mena, Rogmanoli y Valdés, 2008). Al respecto se ha señalado que el escenario en el que se mueven los profesores chilenos es adverso y altamente competitivo, ya que se encuentran enfrentados a un “imaginario neo-liberal” que guía simbólicamente y materialmente un conjunto de políticas educativas influyentes en el modo en que los sujetos interpretan sus vivencias (como experiencias individuales), se relacionan con otros (en base a una competencia por recursos limitados) e imaginan su futuro (como incierto y arriesgado) (Pino, 2014).

De allí, que ejercer influencia sobre los docentes para producir mejora en los aprendizajes de los estudiantes, sobre todo cuando atienden a sectores vulnerables, es un gran desafío para los directivos escolares.

2.7 Síntesis: elementos más relevantes que emergen del marco referencial

En el presente marco referencial se ha expuesto evidencia internacional y nacional acerca del liderazgo escolar, acorde a una concepción de éste como el ejercicio de la influencia sobre otros, de modo de llevar a la institución escolar a cumplir con los objetivos de ésta (Leithwood y Mascal, 2008). Considerando la pregunta de investigación de la presente tesis: “¿Cómo influyen los líderes de escuelas básicas municipales que presentan procesos de mejora sostenida en la creación/modificación de las culturas de las organizaciones escolares?”, interesa especialmente ceñirse a las referencias que dan cuenta acerca del modo en que los líderes escolares ejercen su rol, de modo de producir

transformaciones en el trabajo pedagógico de los profesores. Así, son especialmente importantes los hallazgos que dan cuenta de las *prácticas de liderazgo* que apuntan a producir dichas transformaciones, ya sea en el marco de un determinado estilo de liderazgo o no.

Dado que la presente tesis se adscribe a la corriente o *enfoque interpretativo-simbólico* que pone foco en las dimensiones implícitas de la organización, asumiendo que ésta es subjetivamente construida a través de significados compartidos que se desarrollan y sustentan a través de procesos simbólicos, es que interesa especialmente relevar los conceptos y hallazgos relacionados con la influencia de los líderes sobre lo que Schein (2010, 23) ha llamado "*aspectos más profundos de la cultura*": las creencias y valores compartidos por los profesores. De allí que dos aspectos reseñados en este marco referencial son especialmente importantes para ser considerados en el presente trabajo: el primero, se relaciona con las *prácticas de gestión cultural* que los líderes desarrollan en vías a propiciar culturas acordes con los objetivos de la institución educativa, independientemente que se nominen de esta manera o no. El segundo, se relaciona con la evidencia acerca de la subjetividad docente, ya que ésta da pistas acerca de cuál es el terreno sobre el cual el liderazgo debe influir. Si se considera que el liderazgo ha llegado a constituirse en el segundo factor intraescolar de mayor incidencia en la calidad de los aprendizajes (Leithwood, 2009), y esto lo hace a través de la influencia ejercida en el trabajo pedagógico de los profesores, cobran alta relevancia los hallazgos de estudios que se han dedicado a levantar evidencia acerca de cómo los profesores viven la relación con su trabajo y su rol en el marco de un sistema educativo que se ha ido construyendo estructural y funcionalmente producto de una historia particular como es la chilena.

Los reseñados son elementos en los que se pone especial foco en el análisis realizado en el presente estudio, lo que no se contradice con la idea que todos los conceptos e ideas aquí expuestos permiten dar un marco general al ejercicio de dar cuenta de los procesos de liderazgo que se observa en escuelas chilenas con procesos de mejora sostenida.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS

A partir de la pregunta que guía la investigación: *¿Cómo influyen los líderes de escuelas básicas municipales que presentan procesos de mejora sostenida en la creación/modificación de las culturas de las organizaciones escolares?*, se ha considerado la formulación del siguiente objetivo general: *“Comprender cómo los líderes de escuelas que presentan procesos de mejora sostenida influyen en la creación/modificación de las culturas de éstas”*.

En coherencia con los elementos conceptuales por los que se rige el presente trabajo, se entiende que la incidencia de los líderes sobre la cultura se realiza desde los elementos más externos hacia los más profundos de ésta (Schein, 2012). De allí, que el primer objetivo específico apunta a dar cuenta de los cambios que los líderes realizan en los aspectos más visibles de la cultura como son los *cambios o la introducción de artefactos culturales* como pueden ser formas de organización, modos de planificación, evaluaciones docentes, arreglo de los espacios, entre otros. De esa manera, el primer objetivo específico queda planteado como: *“Describir y analizar los cambios o creación de artefactos culturales propiciados por los líderes educativos de escuelas que presentan mejora sostenida”*.

Por otra parte, es necesario entrar en los elementos más profundos de la cultura, que subyacen a los artefactos culturales, como son *los valores y creencias compartidos* por los profesores. De ese modo, se busca describir estos valores y creencias, explorando si ha habido cambios en éstos durante el proceso de mejora. Esto es, dar cuenta de estas dimensiones y sus eventuales cambios. De ese modo, el segundo objetivo específico queda formulado: *“Describir y analizar los valores y creencias compartidos por los profesores en escuelas que presentan mejora sostenida, explorando eventuales cambios ocurridos en estas dimensiones durante el proceso de mejora”*.

Por último, se hace necesario indagar en la posible relación entre los valores y creencias que los profesores comparten y los cambios que los líderes han impulsado en el proceso de mejora. Esto implica entrar en los significados que los profesores atribuyen a estos cambios y la manera en que los interpretan. Así, el tercer objetivo específico queda formulado del siguiente modo: *“Indagar si y cómo se relacionan los valores y creencias compartidos por los profesores con los cambios culturales impulsados por los líderes educativos de escuelas que presentan mejora sostenida”*.

En síntesis, los objetivos quedan formulados del siguiente modo:

OBJETIVO GENERAL

Comprender cómo los líderes de escuelas que presentan procesos de mejora sostenida influyen en la creación/modificación de las culturas de éstas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) Describir y analizar los cambios o creación de artefactos culturales propiciados por los líderes educativos de escuelas que presentan mejora sostenida.

- 2) Describir y analizar los valores y creencias compartidos por los profesores en escuelas que presentan mejora sostenida, explorando eventuales cambios ocurridos en estas dimensiones durante el proceso de mejora.

- 3) Indagar si y cómo se relacionan los valores y creencias compartidos por los profesores con los cambios culturales impulsados por los líderes educativos de escuelas que presentan mejora sostenida.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

4.1 Enfoque

Dada la naturaleza del problema estudiado en la presente investigación, la metodología cualitativa resulta el método más apropiado para llevarla a cabo, ya que ésta implica un modo de encarar el mundo empírico estudiando a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se hallan, así como tratando de entenderlas dentro del marco de referencia de ellas mismas (Taylor y Bogdan, 1992; Strauss y Corbin, 2002). De ese modo, la metodología cualitativa apunta a “reconstruir la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Hernández, 2003, 5). En este caso, los docentes y directivos de las escuelas escogidas.

De acuerdo a Hernández (2003), existe una variedad de enfoques cualitativos, pero todos ellos parten de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único de entender lo que ocurre. Este modo de ver el mundo afectaría a la conducta humana. De allí que la incorporación de entidades como las creencias, motivos o significados, cobren relevancia epistemológica en el marco de este tipo de investigación y puedan ser tratados como objetos de estudio por los investigadores. Por su parte, Strauss y Corbin (2002) plantean que la metodología cualitativa provee a los investigadores no solo un conjunto de procedimientos, sino una manera de pensar la realidad social y de estudiarla.

El enfoque cualitativo no constituye así una mera cuestión instrumental, sino que permite integrar nuevas dimensiones del objeto de estudio de la psicología como es la subjetividad. Según González Rey (2000), la epistemología cualitativa se apoya en tres principios que tienen consecuencias metodológicas relevantes:

- El conocimiento es una *producción constructivo-interpretativa* y no una sumatoria de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico. El carácter interpretativo surge como una necesidad de *dar sentido* a expresiones del sujeto o sujetos estudiados.
- El *carácter interactivo del proceso de producción del conocimiento* en el que las divisiones sujeto-objeto son superadas. De ese modo, se enfatizan las relaciones investigador-investigado y de los sujetos entre sí como condición para la investigación en ciencias humanas.
- La significación de la *singularidad* como nivel legítimo de la producción de conocimiento, en el que el conocimiento científico se legitima por la cualidad de la expresión. Es decir, el número de

sujetos a estudiar responde a las necesidades del proceso de conocimiento y no a restricciones de carácter estadístico requiriendo muestras representativas.

Este enfoque pretende sustituir las nociones científicas de *explicación, predicción y control* del paradigma positivista por las nociones de *comprensión, significado y acción*. La perspectiva interpretativa busca penetrar en el mundo interior de las personas (cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen). Desde allí, que sea una perspectiva adecuada para el logro de los objetivos del presente estudio. Entendiendo que el estudio de las creencias y los significados está en el ámbito de la subjetividad, un enfoque interpretativo busca la objetividad en este ámbito, utilizando como criterio de evidencia el acuerdo intersubjetivo (Díez, 2006).

Por otra parte, al estudiar escuelas u organizaciones escolares este enfoque se centra en la descripción y comprensión de la particularidad de cada organización más que en lo generalizable, se apunta a desarrollar conocimiento ideográfico, aceptando la realidad como dinámica, múltiple y holística, producto de la construcción social, cuestionando la existencia de una realidad externa y objetivable (Díez, 2006, 75).

Se trata de lograr comprensión del objeto estudiado y de los procesos relacionados con éste, buscando conocimiento en profundidad, holístico y contextualizado y, por lo tanto, no estandarizado. Bajo esta perspectiva, la comprensión de los procesos ocurridos en las escuelas en estudio y de las subjetividades asociadas a éstos (creencias y valores) en el marco de su propio contexto, hacen de la metodología cualitativa la herramienta más adecuada para esta investigación.

4.2 Marco de la presente tesis

Como se ha señalado precedentemente, la presente tesis se enmarca en un estudio original realizado por Bellei et al. (2014).

Con el objetivo de aclarar la relación entre ambos estudios, es que a continuación se describe la metodología del estudio original cuyo propósito fue identificar y comprender cómo algunos establecimientos de educación básica en el país mejoraron su capacidad para ofrecer más y mejores oportunidades de aprendizaje a sus alumnos (Bellei et al., 2014). Es decir, cómo aumentaron en forma sostenida su efectividad, expresada en los aprendizajes y logros escolares alcanzados por sus estudiantes, logrando compensar los efectos sociales y económicos del entorno (Bellei et al., 2014, 29).

Para lograr su propósito, los investigadores propusieron un diseño metodológico que, combinando metodología cuantitativa y cualitativa, presenta evidencia relevante con respecto a cómo se producen los procesos de mejora en el tiempo, reconstruyendo trayectorias de mejoramiento. Estos procesos son abordados de modo complejo, construyendo un índice de desempeño educativo (IDE) de las escuelas, que integra indicadores de distinto orden y que tiene un valor comparativo, además de indagar en las dimensiones sociales y psicológicas del proceso, abarcando diferentes niveles relevantes para lograrlo (Bellei et al. 2014).

Las escuelas estudiadas se ubican en diferentes contextos sociales e institucionales, han avanzado en su mejoramiento partiendo de diferentes niveles absolutos de desempeño escolar y tienen en común la presentación de mejoras consistentes durante el período 2002-2010.

Los objetivos planteados por este equipo de investigación fueron:

- Describir distintos tipos de trayectoria en el desempeño de las escuelas básicas, a través del análisis del conjunto de resultados comparables y disponibles en el país.
- Identificar escuelas básicas que hayan seguido trayectorias de mejoramiento progresivo en sus resultados educacionales durante un período significativo.
- Documentar en profundidad los procesos desarrollados por las escuelas con trayectorias de mejoramiento significativo y sistemático.
- Analizar dichos procesos identificando dimensiones y factores que den cuenta de trayectorias o patrones de mejoramiento sustentables en el tiempo.

Para alcanzar los objetivos anteriormente expuestos, el estudio se focalizó en dos componentes:

1) **La identificación de las trayectorias de mejoramiento en las escuelas básicas del país**

Esto fue posible a partir de la elaboración de un índice de desempeño escolar (IDE) que permitió evaluar la trayectoria de la efectividad escolar –entre los estudiantes de cuarto básico- de más de 4.000 establecimientos del país en el período 2002-2010. La metodología utilizada permite seguir evaluando las trayectorias de las escuelas en el tiempo (Bellei et al, 2014, 30). Asimismo, sirvió de base para

identificar los establecimientos que conformaron la muestra de estudios de caso sobre factores asociados al mejoramiento de la efectividad escolar.

La metodología para elaborar el IDE se basó en la selección en base a metodologías estadísticas de un conjunto de indicadores de los establecimientos escolares con 15 o más estudiantes en cuarto básico que permiten dar cuenta de la efectividad de una escuela. Éstos fueron: *efectividad escolar* (promedio de pruebas SIMCE en lenguaje y matemáticas); *eficacia escolar* (se estima el efecto que logra cada escuela, respecto del promedio nacional, en los resultados SIMCE, controlando los atributos socio-económicos, culturales e institucionales de las familias y la escuela); *eficiencia interna* (considerando las tasas de retención y repitencia de los estudiantes de educación básica); *equidad relativa* (de tal forma de reconocer que mejores logros educativos, más homogéneos entre los estudiantes, es más deseado) y por último *equidad absoluta* (donde se consideró el porcentaje de estudiantes que superan el nivel de aprendizaje insuficiente en lectura y matemáticas).³

A partir de los mencionados indicadores sometidos a diferentes metodologías estadísticas se logra la construcción de un índice de desempeño educativo que da cuenta de la evolución de la efectividad de las escuelas y de su trayectoria en el tiempo.

Entre los resultados de la investigación, se reporta que uno de cada diez colegios en cuarto básico logró desarrollar una trayectoria de mejoramiento integral, es decir, mejorar los resultados de los niños tanto en lectura como en matemáticas. De este grupo de escuelas se extrajeron aquellas que resultaron de interés para profundizar en el conocimiento sobre los procesos de mejoramiento, intentando comprender sus trayectorias de mejoramiento, lo que constituiría el segundo componente de la investigación, descrito a continuación:

2) **La comprensión de las trayectorias de mejoramiento escolar positivas** mediante análisis cualitativos dirigidos a identificar las prácticas, características y factores que generaron el proceso de mejoramiento escolar. Los investigadores trabajaron en base a estudio de casos, seleccionando las escuelas por cumplir el criterio de ser situaciones excepcionales (Flick, 2004,19), ya que experimentaron trayectorias de mejoramiento relativamente escasas en el medio chileno. En la selección realizada por estos investigadores se incluyeron escuelas privadas subvencionadas y escuelas municipales, ubicadas en

³³ Para una mayor información con respecto a la construcción del IDE, consultar Bellei, C.; Valenzuela, J.; Vanni, X. y Contreras, D. (2014) *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Pp. 30-31.

la Región Metropolitana como en 8 ciudades del resto del país, con diferentes niveles de desempeño académico promedio y de grupos socio-económicos Bajo, Medio-Bajo y Medio.

El análisis de cada caso fue hecho sobre la base de entrevistas realizadas a los miembros de la comunidad escolar acerca de distintos aspectos de la realidad educativa y la historia que caracterizaba a cada establecimiento, de la observación directa, de conversaciones informales, y del análisis documental. A partir de estos instrumentos, los autores logran una suerte de *“reconstrucción”* de la evolución de mediano plazo de las escuelas, profundizando en una visión integral sobre la *“calidad”* alcanzada (Bellei et al., 2014). La construcción de cada estudio de caso tuvo presente la *“necesidad de calar profundo indagando no solo en torno a los proyectos, normas y reglamentos verbalizados por los actores de la comunidad educativa o escritos en los documentos, sino mirando y construyendo una opinión fundamentada sobre lo que cada escuela era en el momento de ser estudiada, para así comprender su trayectoria pasada”* (Bellei et al., 2014, 34).

Los estudios de caso tuvieron los siguientes objetivos:

- Describir en profundidad las características, procesos y cambios desarrollados por las escuelas seleccionadas durante el período estudiado.
- Analizar dichos procesos, identificando dimensiones y elementos que permitieran explicar las trayectorias de mejoramiento.
- Identificar los factores que permitieron iniciar, sustentar y profundizar sus trayectorias de mejoramiento.

Los resultados de esta investigación, principalmente lo que respecta a los hallazgos acerca del liderazgo escolar, han sido reportados en el marco referencial de esta tesis.

A continuación se reporta la metodología utilizada en esta tesis.

4.3 Diseño de investigación

Se trabajó con el material original producido por Bellei et al. (2014) en el marco de la investigación previamente descrita. El análisis de los informes de estudio de caso de la investigación original como fuente secundaria (Strauss y Corbin, 2002) es considerado un primer procedimiento a ser utilizado en el presente trabajo para la selección de las escuelas a investigar, dado que estos informes integran la riqueza de los hallazgos emanados de los distintos procedimientos utilizados y de las fuentes consultadas, dando cuenta de las trayectorias realizadas por las escuelas en torno a una serie de dimensiones que resultan ilustrativas del proceso de mejora.

Esta lectura permitió interpretar una serie de elementos allí descritos como *“artefactos culturales propiciados por los líderes”*, aun cuando en el texto no estaban así considerados, así como valores y creencias de los profesores que podrían o no estar en relación con dichos artefactos culturales, llevándonos a identificar aquellos casos con mayor densidad de elementos que se relacionaran con la construcción de culturas de mejora por parte de los líderes.

Para constituir el grupo de los tres casos se buscaron en éstos las siguientes características:

- Escuelas municipales, debido a que se deseaba estudiar el liderazgo ejercido en la gestión de la cultura realizada en escuelas cuyos profesores aparecen como los más estigmatizados del sistema, que se sienten menos respetados (Bellei y Valenzuela, 2013) y con mayor tendencia a la desmotivación (Sotomayor, 2013).
- Escuelas en las que se observan más densamente elementos que apuntan a la presencia de una cultura de mejora, tal como se describe en la literatura: presión interna por mejorar, autonomía utilizada por la escuela, valores compartidos, deseos de ser una organización que aprende de la práctica reflexiva, formación continua y colaboración colegiada del profesorado, compromiso y motivación por mejorar (Murillo, 2004).
- Escuelas en las cuales la descripción del liderazgo entrega de modo más denso prácticas de gestión cultural como son la introducción de artefactos culturales (discursos, lemas, estructuras organizativas, entre otros) (Schein, 2012), lo que se pretendía poner en diálogo con la presencia

de evidencia de cultura de mejora, de manera de satisfacer los objetivos de la presente investigación.

Para dar cuenta de los objetivos de investigación se trabajó con la aproximación de estudio de casos múltiples, que en la perspectiva planteada por Stake (2006, 5) *“es una investigación diseñada para examinar de cerca varios casos que están relacionados entre sí”*. El autor sostiene que en este tipo de estudios, el objetivo central es la comprensión, a través de los casos, de una totalidad que puede ser una institución, problema o actividad. A esta totalidad en estudio, Stake (2006) le llama *“quintain”*. En el caso de la presente investigación, el *“quintain”* es la influencia de los líderes de escuelas básicas municipales que presentan procesos de mejora sostenida en la creación/modificación de las culturas de las organizaciones escolares. De acuerdo a Stake (2006), para desarrollar el estudio del *quintain*, se necesita organizar la recolección de datos en forma separada para cada caso e informarlos en forma individual.

4.4 Trabajo con los datos

En el marco de la metodología cualitativa, los métodos son el conjunto de procedimientos y técnicas para recolectar y analizar datos (Strauss y Corbin, 2002, 3).

Se le asigna estatus de *dato* a aquello que se puede observar, que se piensa relevante para responder la pregunta de investigación y a lo que se le da prioridad por encima de otras observaciones empíricas que también pueden ser observables y relevantes (Bergman y Coxon, 2005, 5).

En esta tesis se trabajó con los datos recolectados en el estudio de Bellei et al. (2014), quienes combinaron distintos procedimientos y técnicas para su recolección como son el análisis de documentos, entrevistas, cuestionarios y observaciones. Para dar cuenta de los objetivos del presente trabajo, los datos estuvieron constituidos por los discursos de los actores, profesores, directivos (director, jefe de UTP, Inspector General), estudiantes, apoderados, sostenedores, en torno a las preguntas realizadas en el marco de las entrevistas del estudio de Bellei et al. (2014).

En el marco de la metodología cualitativa, el relato de los individuos puede dar cuenta de relaciones profundas entre elementos de la cultura que les toca vivir. En palabras de Bolívar, *“el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico-formal”* (Bolívar, 2002, 6).

Para realizar el presente estudio se leyeron todas las entrevistas aportadas por el estudio original de modo de coleccionar datos que pudiesen ser relevantes para los objetivos planteados, pero se profundizó en las entrevistas realizadas a los directivos y profesores, dado que son actores que se relacionan de modo directo con la pregunta de investigación. Así, estas entrevistas fueron objeto de un análisis más detallado, levantando categorías a partir de éstas del modo que se precisa más adelante

A continuación, se detalla el número de entrevistas analizadas por colegio y las personas a quienes se entrevistó.

Entrevistados	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Director/a	3 (2 entrevistas a la directora nueva y una entrevista al director inicial)	2	2
Jefe de UTP	2	2	1
Inspector/a	No hay	1	1
Orientadora	1	0	No hay
Psicóloga	No hay	1	0
Educadora Diferencial	No hay	1	0
Profesores	5 (1 entrevista grupal a profesores de primer y segundo ciclo, 1 entrevista grupal a profesores de primer ciclo, 1 entrevista grupal a los profesores con más trayectoria, 1 entrevista a un profesor nuevo, 1 entrevista a una	5 (1 entrevista grupal a docentes de primer y segundo ciclo, 1 entrevista grupal a docentes de primer ciclo, 1 entrevista grupal a docentes con más trayectoria, 1 entrevista a profesora de lenguaje, 1 entrevista a profesora de ciencias naturales).	4 (1 entrevista grupal a docentes de primer y segundo ciclo, 1 entrevista grupal a docentes de primer ciclo, 1 entrevista grupal a docentes antiguos, 1 entrevista a profesora de lenguaje).

	profesora de lenguaje).		
Estudiantes	3 (1 entrevista grupal a estudiantes de quinto, 1 entrevista grupal a estudiantes de séptimo, 1 entrevista grupal a estudiantes de octavo)	3 (1 entrevista grupal a estudiantes de quinto, 1 entrevista grupal a estudiantes de séptimo, 1 entrevista grupal a estudiantes de octavo)	2 (1 entrevista grupal a estudiantes de séptimo, 1 entrevista grupal a estudiantes de octavo)
Auxiliar	0	1 entrevista a auxiliar antiguo.	0
Apoderados	1 entrevista grupal a apoderadas	1 entrevista grupal a apoderadas	1 entrevista grupal a apoderadas.
Sostenedor	1	1	0
Supervisor DEPROV	1	1	0
TOTAL ENTREVISTAS ANALIZADAS	17	19	11

4.5 Método de análisis de datos

Se trabajó en base a la técnica de *análisis de contenidos*, la que permite establecer los principales significados en torno a un tema, a partir de datos levantados en forma de texto. Esto se realiza a través de un proceso que apunta a extraer de los contenidos estudiados un significado no evidente a simple vista.

Pinuel (2002) plantea que la propia denominación de contenido, *“lleva a suponer que el ‘contenido’ está encerrado, guardado –e incluso a veces oculto- dentro de un ‘continente’ (el documento físico, el texto registrado, etc.) y que analizando ‘por dentro’ ese ‘continente’, se puede develar su contenido (su significado o sentido), de forma que una nueva ‘interpretación’ tomando en cuenta los datos del análisis, permitiría un diagnóstico, es decir, un nuevo conocimiento (gnoscere ‘conocer’) a través de su penetración intelectual”* (Pinuel, 2002, 2). De allí, que la técnica utilizada apunta a develar los significados

que se encuentran en las entrevistas analizadas en torno a la temática estudiada, los que son susceptibles de ser extraídos a partir de la interacción con dichas entrevistas, situando a la interpretación como el centro del proceso de análisis (Strauss y Corbin, 2002).

En el caso de la presente investigación, se trabajó sobre los textos originados a partir de la transcripción de las entrevistas realizadas por los investigadores del estudio original (Bellei et al. 2014) produciendo un re-análisis de éstos, en función de los objetivos de la presente tesis. Dichos textos constituyeron el material bruto del cual se intencionó extraer un significado a través de su tratamiento e interpretación para *comprender* el fenómeno en estudio. Asimismo, se utilizaron los informes de estudio de caso de las escuelas seleccionadas producidos por estos investigadores para extraer de ellos datos relevantes, considerados útiles en relación a la pregunta de investigación.

Para realizar el análisis de los datos, se utilizó el *análisis categorial*, el que es entendido como un procedimiento analítico que permite condensar el grueso de los datos en unidades analizables, creando categorías con ellos o a partir de ellos (Coffey y Atkinson, 2003). A este proceso se le llama *codificación*, el que de acuerdo a Coffey y Atkinson (2003), permite generar conceptos a partir de los datos, usando los códigos como una manera de lograrlo.

Por su parte, Strauss y Corbin (2002) resaltan la idea que las categorías son representativas de fenómenos emergentes de los datos que el investigador interpreta en relación a un contexto: "Las *categorías* son conceptos derivados de los datos, que representan fenómenos (...) Los fenómenos son ideas analíticas pertinentes que emergen de nuestros datos. Responden a la pregunta: '¿Qué pasa aquí?' Ellos describen los problemas, asuntos, ocupaciones y temas pertinentes que están siendo estudiados" (Strauss y Corbin, 2002, 124). Para estos autores, la importancia de este procedimiento analítico es que proporciona un sentido de visión, "de a dónde quiere ir el analista con la investigación. Las técnicas y procedimientos (el método), por otra parte, proporcionan los medios para llevar esta visión a la realidad" (Strauss y Corbin, 2002, 9). De este modo, los procedimientos utilizados sirven para organizar e interpretar los datos. Para Strauss y Corbin, (2002), la codificación puede implicar diferentes operaciones tales como: conceptualizar y reducir, elaborar categorías en términos de sus propiedades y dimensiones, relacionar las categorías por medio de una serie de oraciones proposicionales. La interpretación realizada por el investigador cobra, entonces, una relevancia fundamental en todo este proceso. Estos

autores, quienes plantean un método conocido como “teoría fundamentada”, ofrecen una serie de procedimientos que permiten realizar análisis de datos en el marco de la metodología cualitativa e invitan a escoger, rechazar e ignorar elementos del “menú” de procedimientos ofrecidos por ellos, “de acuerdo a los propios gustos”, pero también de acuerdo a los objetivos de la investigación realizada (Strauss y Corbin, 2002, 9). En el contexto de la presente investigación, se han tomado algunos de ellos que se han considerado útiles para los objetivos perseguidos. Entre éstos: microanálisis, el planteamiento de preguntas provisorias y la comparación constante, para buscar categorías emergentes en el texto, de modo de rescatar los conceptos expresados por los propios actores entrevistados, así como para interpretar la relación entre distintas categorías y subcategorías, intentando establecer abstracciones dirigidas a comprender el fenómeno estudiado. Esto último, como parte de un procedimiento analítico que no se reduce a sintetizar los datos, sino que a crear vinculaciones de diferentes clases que lleve a la generación de un conocimiento general a partir del conjunto de textos analizados. (Coffey y Atkinson, 2003).

A continuación se reporta con detalle cómo se procedió a realizar el análisis de los datos.

- 1) **Microanálisis inicial:** lo primero que se hizo fue leer todas las entrevistas correspondientes a un establecimiento educacional, línea por línea, subrayando elemento que llamaran la atención y haciendo anotaciones al margen de éstas. Algunos de estos elementos llamaban la atención por su aparente relación con los objetivos de investigación (se hacía referencia a los liderazgos, se evidenciaban elementos relacionados con valores y creencias de los profesores, se hablaba de artefactos culturales instalados, etc.) y otros simplemente porque aparecían como objetos novedosos, no recogidos en el informe del estudio de casos anteriormente leído. Se realizó este proceso como un modo de “sumergirse en los datos” e ir teniendo una primera aproximación a los significados que éstos pudiesen contener (Strauss y Corbin, 2002, 47).

Al mismo tiempo, en esta primera aproximación a los datos, se subrayaron palabras y oraciones expresadas por los entrevistados que parecían significativas de considerar posteriormente en el análisis: “*eso a mí me marcó*” (profesora, refiriéndose a un discurso del director); “*nos inculcó*” (ídem). Este fue el primer análisis realizado, al que Strauss y Corbin (2002) llaman *microanálisis*, vale decir, un escrutinio cuidadoso de los datos, línea por línea en el que se construyen nuevos

conceptos y relaciones novedosas. Sobre esta base se fueron escogiendo y definiendo las categorías.

2) Levantamiento de las primeras categorías:

Al revisar las anotaciones realizadas al margen para las diferentes entrevistas y las oraciones y palabras subrayadas en el proceso de microanálisis, se encontró que era posible establecer relaciones entre distintos aspectos allí levantados. Se decide comenzar la codificación sobre la base de dos grandes categorías: *“Artefactos culturales”*, *“valores y creencias compartidas por los profesores”*. ¿Por qué estas categorías? Porque el análisis preliminar de los textos mostraba que gran parte de lo expresado por los entrevistados se refería a la descripción de artefactos culturales que se habían instalado en la organización escolar: modos de hacer las pruebas, organización del trabajo docente, lemas, etc. a los que los profesores daban un especial significado en el marco de sus prácticas. Por otra parte, se encontraron muchas referencias a valores compartidos y la manera en que ellos defendían y mantenían esos valores. Así, se parte el análisis con dos categorías que provenían del marco referencial: la primera, *artefactos culturales* y la segunda, *valores y creencias compartidas por los profesores*. El uso de conceptos provenientes de la teoría para aproximarse al análisis, es considerado válido: *“En síntesis, hay una diferencia entre una mente abierta y una cabeza vacía. Para analizar los datos necesitamos usar el conocimiento acumulado, no desecharlo. El asunto no es si usar el conocimiento existente sino cómo hacerlo”* (Dey, 1993, 63 citado por Strauss y Corbin, 2002). En ese sentido, se parte de categorías basadas en la teoría de Schein (2010), pero se mantiene la sensibilidad para ir abriendo categorías que permitan enriquecer, densificar las categorías iniciales: *“Si el investigador se interesa por extender una teoría ya existente, puede llegar al campo con algunos de los conceptos y relaciones en mente y buscar las propiedades y dimensiones y cómo varían bajo un conjunto diferente de condiciones”* (Strauss y Corbin, 2002, 56). Así, surgieron estas dos primeras categorías con las que se comenzó a trabajar, codificando las primeras entrevistas. Sin embargo, se usó la categoría *“artefactos culturales”* con precaución. En un primer momento, se inscribieron allí todos los elementos innovadores, las nuevas maneras de hacer las cosas, de distinto orden. No obstante, no todo cambio en la manera de hacer las cosas, permanece. Algunos se quedan como *“novedades”* sin mayor arraigo y luego desaparecen y otros se instalan (Aguerrondo, 2001). Estos últimos pueden llamarse artefactos culturales con mayor propiedad.

Esto se consideró en una posterior depuración de las categorías, en el que se mantuvieron los artefactos culturales cuya frecuencia, instalación y significado atribuido en el relato de distintos entrevistados nos orientaron a mantenerlo como “artefacto cultural”. La realización de preguntas como herramienta (Strauss y Corbin, 2002) fue usada también en esta fase: *¿Qué es esto para los profesores? ¿Cuánto duró? ¿Cómo surge? ¿Se repite en el discurso de los distintos actores? ¿Cómo se relaciona con la mejora? ¿A qué valores y creencias se encuentra ligado?*

3) Categorías emergentes:

En paralelo a la observación de los incidentes referenciados por los entrevistados que llevaron a la creación de las categorías ya mencionadas, se observa en el proceso de microanálisis la emergencia de otros contenidos que dan lugar a nuevas categorías. A continuación, se mencionan:

Categoría emergente	Escuela 1	Escuela 2	Escuela 3
Estrategias de gestión que los líderes declaran haber usado con los profesores	x	x	x
Percepción de los profesores por los líderes	x	x	x
Percepción de los líderes acerca de los profesores	x	x	x
Percepción de los directivos del cambio vivido en la escuela	x	x	

4) Creación de subcategorías:

De acuerdo a Strauss y Corbin (2002) se le da especificidad a una categoría por medio de definiciones de sus características particulares. Para llegar a las características particulares de los objetos culturales se usó la herramienta de hacer preguntas: ¿Quién? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cómo? ¿A quién? (Strauss y Corbin, 2002).

De ese modo fue posible ir estableciendo sub-categorías que dieran cuenta de los artefactos culturales introducidos en el proceso de mejora de acuerdo a criterios tales como: a quién va dirigido, quién lo aplica, cuál es el ámbito al que pertenece. Junto con ese proceso, se utilizó la comparación de un objeto con otro, de modo de buscar similitudes y diferencias entre sus propiedades a fin de clasificarlos (Strauss y Corbin, 2002, 103).

Así, surgen artefactos culturales que se dan en el marco de la comunicación, como son los lemas y discursos, las formas de retroalimentación al profesorado, los procedimientos para evaluar las pruebas, etc.

Una vez establecidas las categorías, depuradas y establecidas las subcategorías, se procedió a leer todas éstas, poniéndolas en diálogo, planteando relaciones provisorias que fueron verificadas a la luz de su consistencia y coherencia. Como criterio general, tanto para el establecimiento de las sub-categorías como para el establecimiento de relaciones entre las categorías y sub-categorías se estableció como criterio la triangulación, verificando que los contenidos en cuestión fueran enunciados por diferentes actores, desechando aquellos que respondieran a temáticas más individuales que grupales.

4.6 Redacción de los casos y del Análisis colectivo de casos

Los textos de cada caso fueron escritos desde las particularidades que presentaban, sin seguir un esquema preestablecido, ya que cada uno de ellos mostraba diferentes aristas en relación a la pregunta de investigación. Sin embargo, se trató de mantener correspondencia con las sugerencias que plantea Stake (2006) en el sentido de buscar en cada caso el “*quintain*”, a la vez que los temas particulares que daban cuenta de éste. Para ello, se realizó un esquema conteniendo las especificidades de cada caso, así como el aporte que éste hacía a cada uno de los temas u objetivos específicos de investigación. Asimismo, se identificaron los hallazgos realizados en cada caso como, por ejemplo, la importancia del conocimiento acerca del niño que vive en situación de vulnerabilidad y de su familia por parte de los

profesores antiguos de la escuela 3 y el aprovechamiento/no aprovechamiento de este conocimiento que realizan los líderes escolares. De ese modo, se procedió a la redacción de los casos.

Para la redacción del análisis conjunto se identificaron aquellos temas que dieran cuenta en mayor medida de la manera en que los líderes influían en las creencias y valores compartidos por los profesores, desarrollándolos a partir del ejercicio del establecimiento de semejanzas y contrastes. El caso del último liderazgo de la escuela 3 sirvió justamente para poner en contraste varios de los temas tratados, transformándose en el caso más “atípico” de los estudiados. De acuerdo a Stake (2006), un caso que resulta más atípico puede entregar insights relevantes con respecto al tema estudiado, función que cumplió esta escuela.

4.7 Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones que es posible señalar, se encuentra aquella que está dada por trabajar con datos proporcionados por otros investigadores. Esto constituye una limitación del estudio, ya que se trabajó con entrevistas que apuntaban a levantar datos acerca de una variedad de temas relacionados con la mejora de las escuelas, que no se encontraban específicamente acotados a la pregunta de investigación de la presente tesis. Esto obligó al ejercicio de aguzar la percepción en búsqueda del material relevante, entre otros contenidos que no siempre estaban directamente relacionados con la pregunta de investigación. Claramente si las entrevistas hubieran sido realizadas por nosotros, las preguntas hubiesen estado más dirigidas al tema de investigación y hubiera sido posible profundizar algunos de los contenidos. Sin embargo, esto se intentó subsanar parcialmente incorporando al análisis todas las entrevistas producidas por los investigadores del estudio original (inicialmente se pretendía analizar solo aquellas entrevistas dirigidas a directivos y profesores). Esto resultó de utilidad, ya que las entrevistas realizadas a otros actores tales como los sostenedores, apoderados y estudiantes, no consideradas inicialmente como material a ser analizado, en lugar de desfocalizar la búsqueda, proporcionaron elementos relevantes para poder hacer una reconstrucción más compleja del proceso a través del cual se construyeron o modificaron las culturas de las escuelas.

Una segunda limitación se relaciona con el hecho de no haber realizado un trabajo en terreno, lo cual impidió, por una parte, la construcción de una relación con las escuelas como espacios físicos (la escuela como lugar y el entorno de la escuela). Por otra parte, impidió la construcción de una relación con los actores de las escuelas mismas, lo cual restó la posibilidad de profundizar en la comprensión de las

perspectivas de los entrevistados, a partir de la proxémica, del lenguaje no verbal y paralingüístico, lo cual puede abrir nuevas pistas para la comprensión del fenómeno estudiado y enriquecer así los resultados. En parte, se intentó suplir esta limitación investigando en internet acerca de cada una de las escuelas en estudio, buscando material gráfico y elementos históricos que permitieran un mejor acercamiento a la vida de éstas. Por otra parte, las descripciones realizadas en los estudios de caso del estudio original presentan un nivel de detalle y profundidad que permite, en parte, suplir esta limitación.

CAPÍTULO V: RESULTADOS

En el presente capítulo se da cuenta de los resultados obtenidos a partir del análisis realizado. En primera instancia, se reportan los resultados de cada escuela por separado, apuntando a dar cuenta del objetivo general y los objetivos específicos de esta tesis. Los estudios de caso están divididos en tres secciones. La primera de ellas, que hemos llamado *“Antecedentes y contexto”* pretende entregar datos generales de cada escuela relacionados con su origen, ubicación e historia, los que permiten situarnos en las características institucionales y el entorno de la escuela, para una mejor contextualización del proceso de mejora llevado a cabo. La segunda sección, *“Historia de mejoramiento”*, intenciona describir cómo se produjo el mejoramiento de la escuela, dando cuenta de las principales dimensiones que se pusieron en juego para lograr los resultados alcanzados. Por último, la sección llamada *“Liderazgo y cultura”*, da cuenta del ejercicio del liderazgo en la escuela, mostrando las estrategias utilizadas por los líderes y los resultados que el uso de éstas ha tenido sobre los profesores y la cultura.

Luego de reportar a cada escuela por separado, se presenta una análisis que apunta a integrar los hallazgos relacionados con la gestión de los líderes y los cambios ocurridos en la cultura, intencionando dar cuenta de aspectos transversales a los tres casos, puntos en común y divergencias, así como hallazgos específicos, en la línea de responder la pregunta de investigación y dar cuenta de los objetivos de ésta.

Tanto en los estudios de caso individuales como en el estudio integrado de éstos, se recurre a las referencias teóricas y empíricas que se han reseñado en el marco referencial, así como a otras referencias a las que se ha recurrido en el momento del análisis, que nos han parecido ayudan a profundizar ciertas interpretaciones de hallazgos realizados a partir de los datos trabajados.

5.1 ESTUDIO DE CASO 1

I. Antecedentes y Contexto

La escuela en estudio es un establecimiento educacional básico que fue fundado el año 1998 en la zona poniente de la ciudad de Calama, región de Antofagasta. Su origen se relaciona con la necesidad de dar cobertura educacional en una zona donde ésta no existía. Así, se levanta la escuela en la población Gustavo Le Paige, una de las más vulnerables de Calama. Su estudiantado inicial correspondió a estudiantes que las otras escuelas municipales no deseaban tener en sus aulas: repitentes y expulsados de éstas por problemas disciplinarios: *“Por la famosa mentalidad chilena que tenemos de que allá hay escuela nueva y todo el mundo manda los peores alumnos hacía ese sector. Y así ocurrió... así ocurrió. Hasta me enojé con algunos colegas y directores”* (Entrevista director inicial).

Para dirigir esta escuela fue convocado un director que trabajaba en un establecimiento educacional ubicado en una de las villas de Codelco y en la que había logrado buenos resultados, pero con niños de una condición socio-económica más favorecida. Éste consideró un desafío tomar el liderazgo del colegio. Las únicas condiciones que puso fueron poder hacer alguna selección de personas de su equipo y contar con una infraestructura mínima. El director relata su temor inicial de tomar esta responsabilidad en *“el sector más bravo de Calama”* y en el que a muchas escuelas les había ido mal. (Entrevista director inicial). Pese a las condiciones planteadas, fue poca la selección que el director pudo hacer de su equipo, ya que no había gran interés en incorporarse a trabajar a este establecimiento educacional, resultaba una apuesta incierta, quedaba lejos y probablemente se trabajaría en condiciones de dificultad. Como menciona una profesora entrevistada que está desde los inicios de la escuela: *“nadie llegó haciendo fila”, “nos llamaban ‘la legión extranjera’* (Entrevista grupal, profesores antiguos). Tampoco el director pudo hacer una selección muy fina de los profesionales que llegaban: *“se decidió que las personas que querían irse a ese colegio postularan y yo de allí pude escoger también un poco. Pero la verdad es que... sin conocerlos yo mucho, no tenía un conocimiento, tampoco hubo una entrevista formal, era un poco al ojo”* (Entrevista, director inicial).

Las condiciones iniciales hicieron que la partida del colegio fuera difícil: *“Después ya en marzo cuando los niños llegaron, obligados... vimos el tipo de niños, nos mirábamos y decíamos, por dónde partimos, porque por ejemplo: el niño era... no estaban acostumbrados a esto... entonces por poner un ejemplo, en*

las duchas que eran bonitas, los niños hacían sus necesidades allí” (Entrevista, director inicial). Los profesores que vivieron ese inicio recurrentemente se preguntaban: *“¿Qué hago aquí?”*

Los apoderados que presenciaron los inicios dan cuenta de la percepción inicial que se tenía en la misma población de la escuela que se inauguraba: *“De primero, cuando recién se hizo, esta escuela decían que era lo peor, que aquí habían marihuaneros, drogadictos, alcohólicos, de todo, y después esa misma gente que habló, hacía fila para ver si podían entrar a la escuela”* (Entrevista grupal, apoderadas).

Los profesionales de la educación del sector no avizoraban tampoco un buen futuro para esta escuela. Basándose probablemente en el destino de otras escuelas del sector, predecían que la escuela sería destruida: *“el pronóstico que dieron, especialmente los técnicos de las otras escuelas, es que le daban dos meses sin que les quebraran los vidrios, sin que les rayaran los muros”* (Entrevista, Supervisor DEPROV). Sin embargo, esto no sucedió y hasta el día de hoy la escuela luce con sus vidrios intactos y sus muros sin rayar.

Pese a todos los augurios iniciales, en cuatro años, la escuela comenzó ya a mostrar una trayectoria positiva de eficiencia interna: baja repitencia y retiro en relación al promedio nacional, regional y comunal (Rozas y Ruiz, 2014). El establecimiento no realiza selección de sus estudiantes, lo cual es corroborado por los padres y apoderados que fueron entrevistados. Entre el 38,01% y el 62% de los estudiantes atendidos se encuentran en condición de vulnerabilidad social, de acuerdo a los datos entregados por la Agencia de Calidad de la Educación.

Sus resultados académicos le han llevado a ser una de las pocas escuelas autónomas de la Región de Antofagasta. Desde el año 2005, mantiene puntajes en la prueba SIMCE por sobre los obtenidos por establecimientos similares a nivel regional y nacional.

Cuando el equipo investigador de la investigación original fue a estudiar a esta escuela se encontró no sólo con un establecimiento educacional que presentaba rendimientos por sobre las escuelas semejantes a nivel regional y nacional, sino también un estudiantado identificado con su escuela, con alta auto-estima y enfocado en el aprendizaje. El profesorado, por su parte, se encontraba empoderado de su labor, sintiéndose colectivamente responsable de los resultados y la formación de los niños y niñas, orgulloso de pertenecer al equipo docente de la escuela y en permanente trabajo por mejorar. Vale decir, se había logrado conformar una comunidad profesional docente (Rozas y Ruiz, 2014).

Asimismo, se transformó en una escuela respetada en el sector y a nivel nacional, objeto de estudio de investigadores del área educacional. Los resultados del último SIMCE 2014, en todos los niveles evaluados muestran que la escuela sigue teniendo puntajes por sobre el promedio de su grupo a nivel nacional. Un antecedente importante es que además de los buenos resultados obtenidos a nivel académico, la escuela presenta resultados por sobre los puntajes alcanzados por establecimientos del mismo grupo socio económico en todos los indicadores de los llamados “*otros indicadores de calidad*”: autoestima y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable (www.simce.cl).

A continuación, se describen los principales elementos relacionados con la historia de mejora.

II. Historia de Mejoramiento

Las investigadoras Rozas y Ruiz (2014) describen dos fases claras en la historia de mejoramiento de la escuela: el período que va desde su fundación hasta el 2005 en que los objetivos se focalizaban en lograr procesos normalizados, motivar a los niños a asistir a la escuela, y generar una disciplina y convivencia que facilitaran el ambiente de aprendizaje. El segundo período comienza el 2005, año en que se produce la primera mejora en resultados SIMCE, generándose un punto de inflexión en la historia de la escuela. De acuerdo a los directivos, en ese año la meta principal comienza a ser obtener buenos resultados en el SIMCE. Así, el año 2005 parece ser el corte entre dos fases bien marcadas en la historia institucional cuyo límite se relaciona con el cambio de acento en la misión, guiado por el director, como se verá más adelante.

De acuerdo a Rozas y Ruiz (2014) la puesta de foco en obtener buenos resultados en el SIMCE no se transformó en la única tarea de esta escuela, ya que en esta segunda etapa se mantuvo una continuidad con elementos que se venían trabajando anteriormente y que funcionaron como sustento de la etapa abierta en el 2005.

En primer lugar, desde el principio el logro de resultados se comprende como un objetivo que estaba en el horizonte de la escuela. No era una meta inmediata, pues se comprendía que debían desarrollarse primero los procesos y condiciones para lograr una mejoría en los resultados. Así, en la primera etapa se construyen los fundamentos que luego permitirían enfocar en los aprendizajes: se prioriza la disciplina y la convivencia en el aula, por una parte. Por otra, se trabaja fuertemente lo que es un sello de la

dirección en todo su período: la gestión cultural. Así, el director trabaja sobre las creencias de los docentes acerca de los estudiantes, inculcándoles que es posible obtener logros académicos, y que tienen la misión y responsabilidad de lograr que esto ocurra.

En segundo lugar, la escuela se suma a las iniciativas del Estado que parecen útiles para mejorar la formación de los alumnos, como es el uso de metodologías del P-900 que les fue proporcionada por un supervisor y que ellos utilizaron en el interés de realizar un mejor trabajo con sus niños y niñas.

En tercer lugar, desde los inicios de la escuela se realizaron esfuerzos por innovar en las estrategias y recursos que se utilizaban en el aula. El esfuerzo por conseguir material didáctico y equipamiento fue sistemático, creando en los docentes el hábito de la búsqueda de recursos adecuados para mejorar su desempeño pedagógico, imitando o rescatando lo que hacían otros establecimientos educacionales y que ellos consideraban podían ser aplicados con sus estudiantes. Por ejemplo, el tipo de materiales utilizado en escuelas particulares pagadas.

En cuarto lugar, los mecanismos creados para la planificación de mejoras, como fue la metodología de creación y gestión de proyectos, se institucionalizaron como artefactos culturales, influyendo en la estabilización de una cultura de compromiso y participación por parte de toda la comunidad escolar.

Los liderazgos jugaron un rol central en el proceso de mejora. En un principio, el director inicial y el anterior supervisor DEPROV estuvieron a la cabeza, constituyéndose en una dupla complementaria: mientras el director creaba el clima organizacional propicio, animando a los docentes a asumir cambios que parecieran potencialmente beneficiosos y les daba la confianza para que los efectuaran, el antiguo supervisor los apoyaba entregando orientaciones, herramientas, y estrategias técnico - pedagógicas que pudieran aportar a su trabajo. La motivación, la confianza y la rigurosa preparación técnica fueron un sello del proceso de mejora y se transformaron, posteriormente, en características esenciales de la cultura de la escuela.

En la segunda etapa, la dupla director-jefa de UTP se vuelve clave para llevar a cabo el proceso. La jefa de UTP propone mecanismos concretos para el monitoreo de resultados y trabajo de los docentes, y el director apoya la incorporación de estas medidas manteniendo el clima de confianza y de respaldo de su trabajo.

En ese período, se instalan mecanismos de evaluación sistemáticos de la cobertura curricular y aprendizajes, y estrategias específicas para asegurar logros en la prueba SIMCE. En un principio, estos mecanismos generaron cierto rechazo por parte de los docentes, quienes consideraban que éstos no respondían a su metodología de trabajo. Sin embargo, la gestión del director junto a la UTP fue central para ir bajando las defensas de los profesores y para que pudieran valorar los nuevos artefactos culturales como valiosos para el logro de aprendizajes en los niños y niñas.

Luego de tres años los docentes asimilaron las evaluaciones como parte de la rutina de la escuela, las validaron y las comenzaron a utilizar para mejorar los aprendizajes de sus alumnos. Además, aceptaron sin dificultad que el monitoreo del trabajo docente fuera asociado a estas pruebas, independientemente de sus estrategias metodológicas y recursos didácticos.

Paralelamente, se instauró la política de diseñar estrategias remediales según las debilidades que se detectaban en los estudiantes a partir de las pruebas de cobertura, de modo de realizar un fuerte trabajo académico dirigido a superar las deficiencias y atrasos en el aprendizaje. Además, se comenzaron a presentar los resultados a los apoderados en las reuniones y se iniciaron talleres para explicarles cómo podían ayudar a sus hijos e hijas con los contenidos que se estaban trabajando en clase, construyendo así una colaboración familia-escuela en pro de los aprendizajes de los niños y niñas.

El trabajo diario de la escuela, y por lo tanto sus logros, no se centró solo ni principalmente en las estrategias descritas. Las “buenas clases”, entendidas como aquellas que logran motivar a los estudiantes y que generan aprendizajes significativos, más allá del SIMCE, eran una meta clara de los directivos y los docentes en todo este período. Como fruto de este esfuerzo, la escuela cuenta con estudiantes a quienes les gusta asistir a clases y las disfrutan, están motivados por aprender y admiran a sus profesores. Esto gracias a la utilización de recursos tecnológicos en el aula, los trabajos en grupo, las disertaciones y las salidas a terreno, entre otros.

Por otra parte, cuenta con una verdadera cultura de mejora, en la que los docentes están apropiados de la misión de proveer el mejor aprendizaje de los niños y niñas, sintiéndose responsables por éstos y su desarrollo académico, afectivo y social.

II. Liderazgo y cultura

Uno de los rasgos más relevantes que se evidencia en la entrevista al director inicial es su conciencia de estar inmerso en un mundo de significados y que su liderazgo tiene por función ayudar a sus seguidores a realizar interpretaciones que impliquen una mirada de su rol a la altura del desafío que es educar en una escuela municipal ubicada en un sector desposeído del país. Esto se observa en sus discursos y en la creación de artefactos culturales que están dirigidos a construir creencias y valores coherentes con una cultura de mejora. A continuación se describe como realiza esta gestión.

Los inicios: dar un rodeo para construir los cimientos de una cultura en que el aprendizaje llegue a ser el centro

La primera tarea que emprende el director se relaciona con convocar un equipo y poner los cimientos de una cultura que pudiera llegar a centrarse en los aprendizajes de los niños y niñas. En esto el director es realista: dado que el colegio parte de cero, desde la construcción misma del establecimiento educacional y que reúne a un grupo de 19 profesores que no habían trabajado nunca juntos, el gran desafío inicial fue conformar un equipo que echara a andar la escuela. De acuerdo a la orientadora que está desde el inicio del colegio, los dos primeros años sirvieron para caracterizar el tipo de niño que iban a atender y calibrar el desafío que tenían por delante: *“yo me acuerdo que conversábamos en el primer consejo, lo comentamos, estábamos recién conociéndonos como profesores, colegas y lo terrible de esto y lo que teníamos que hacer”* (Entrevista orientadora). En esas circunstancias, el director plantea la necesidad de hacer un viraje a la misión del colegio: *“nos dijo que estábamos perdiendo el tiempo, que nosotros no teníamos que guiarnos por el SIMCE, ni mucho menos, si nosotros lo que teníamos que hacer era que los alumnos vinieran a clases. Nuestra misión era que vinieran a clases, porque si no venían a clases, ¿a quién le íbamos a enseñar? Porque a todo esto, venían la pura mañana a veces y en la tarde se iban a vender café...”* (Entrevista orientadora).

De allí, que el primer golpe de timón dado por el director implica una adecuada caracterización del momento en que estaban como equipo docente y como escuela. Los profesores estaban empezando a sumirse en la desesperación, trataban de lograr aprendizajes, pero no tenían las condiciones básicas para hacerlo. De acuerdo a Schein (2010), esos son los momentos en los que el líder que mira más allá del momento actual, puede ayudar a sus seguidores proporcionándole los medios de llegar a tener una visión de mayor alcance. Así, la caracterización conjunta que realizan inicialmente del niño que atienden

y su familia, movilizada por el director, les resulta muy útil para orientarse por dónde ir: *“el principal hito fue al inicio de que los niños tuvieran confianza en sí mismos. Que no la tenían. O sea, venían de hogares totalmente destruidos, la mayoría eran...la mamá era jefa de hogar, otras donde era la abuelita, era todo un caos esto, pero muchos nos acusaron a nosotros de crear una burbuja; pero no fue así, nosotros creo que nos dimos el gusto de poder influenciar nosotros en los hogares de ellos, de una manera o de otra. De tomar a esa mamá que de repente a lo mejor no tenía mayores expectativas de vida y decirle: ‘mire su hijo si las tiene, sí las tiene’ o sea, fue primero que nada que el niño tuviera confianza, que su autoestima subiera, que pudiéramos decirle: mira tú eres capaz, tú eres tan importante como un niño de una escuela decente”* (Entrevista director inicial). El equipo logra internalizar la percepción común que está frente a un niño que cree poco en sí mismo y en sus posibilidades, con baja auto-estima, poco apoyo familiar para estudiar, que valora poco el estudio y que necesita contención, vínculo y un espacio agradable y seguro para desarrollarse. En la medida que esas condiciones no se crearan, era difícil lograr aprendizajes de calidad.

Lejos de responsabilizar a la familia y a las condiciones de los niños, el equipo reflexiona acerca de una estrategia para comenzar un trabajo con éstos. Dicha estrategia sería apuntar a atraer a los niños a la escuela, mostrarles un ambiente en el que desearan estar: *“él decidió que había que apuntar a la convivencia, nosotros nunca más pruebas”* (Entrevista orientadora). Así, el equipo de profesores se plantea la pregunta: *“¿Qué les podemos ofrecer de enganche?”* (Entrevista orientadora). Y diseña la estrategia de los “recreos dirigidos” que apuntaban a fortalecer la permanencia en la escuela y a mejorar la convivencia. Esto disminuyó las peleas, los golpes en el recreo. El proyecto se amplió, se pidió el apoyo de algunas compañías mineras y tuvieron, en poco tiempo, un patio muy implementado. Además, se pidió colaboración a los apoderados para crear juegos de modo que también cumplió la misión de acercar al apoderado. Éstos se entusiasmaron confeccionando “monos porfiados”, pintando tableros de ajedrez, entre otros aportes.

Los primeros artefactos culturales instalados: Los planes de acción y la reflexión conjunta

El recreo dirigido es el primer proyecto que la escuela asume y que sirvió como el puntapié inicial de un modo de hacer las cosas en la escuela: detectar situaciones, formular el problema y crear soluciones en forma de proyecto y, muy importante, hacerlo en conjunto. Este se constituyó en el precedente de dos

artefactos culturales muy importantes de la escuela: *el plan de acción como proyecto y la reflexión conjunta o conversación*, sobre los que se profundiza más adelante.

La gestión directiva en este período inicial fue central para asentar el liderazgo del director. De acuerdo a Schein (2010), cuando una organización se inicia, los miembros de ésta pueden mostrar niveles altos de ansiedad, ya que hay preguntas fundamentales que deben ser resueltas: *¿para qué estamos aquí? ¿Cuál es nuestra tarea?* Y en forma más personal: *¿podré yo jugar un rol en esto?* Los entrevistados manifiestan de modo explícito haberse hecho estas preguntas, fundamentalmente: *“¿qué hago aquí?”* El rol del líder fundador es ayudar a las personas a responder tales preguntas, bajando así las ansiedades que serían propias de un proceso organizativo inicial. Las dificultades disciplinarias que tuvo la escuela en un inicio, la precariedad de hábitos de los niños y niñas, la cantidad de tiempo necesario para “normalizar” e iniciar una clase son referidos como elementos que a los profesores les enfrentaron con el sinsentido de estar allí. No se encontraban con el sentido de misión. La manera de gestionar este primer período, como se ha descrito precedentemente, cumplió el rol de responder las preguntas iniciales de los colaboradores y de enfocarlos en el logro de objetivos alcanzables en el corto plazo.

La convocatoria a conversar muestra la voluntad del director de ir conformando un equipo que reflexiona sobre sus circunstancias y participa colectivamente de la creación de estrategias para abordarlas. También podría haberse dado la posibilidad que cada uno tratara de resolver el problema de su sala de clases de modo individual, apoyándose en su experiencia anterior y en las estrategias que hubiese podido diseñar. Como ha reseñado Bolívar (2003) ese es el modo habitual de resolver los problemas en una escuela, dada la conocida caracterización de las escuelas como organizaciones “débilmente acopladas”. En la escuela Valentín Letelier, por el contrario, se pone en acción un primer elemento integrador de los esfuerzos individuales que se imprime en la cultura organizacional como práctica sistemática: *la reflexión conjunta o conversación: “ustedes me irán a preguntar cuál es la clave del éxito que tuvimos nosotros y eso es bien sencillo, es: compartir todo lo que hacíamos: lo bueno y lo malo, o sea. Entonces, ¿qué pasó? Que nos sentamos y conversamos y alguien dijo: ‘qué te parece si trabajamos la auto-estima de los niños, ya está, así que conversamos, vimos, partimos, buscamos algunas estrategias para trabajar...”* (Entrevista director inicial).

Para el director inicial, esta es una práctica que se plasma sobre un supuesto que él trae acerca de cómo se gestiona una organización, la participación de todos y la distribución de las tareas. *“aquí no hay yo,*

sino nosotros” es su discurso permanente hacia los profesores. Así, construye las estructuras para que ésta se dé, dando los espacios, los tiempos y también la confianza para que esto ocurra: *“eso era básico, era básico para poder crear un compromiso en las personas que estaban...”* (Entrevista director inicial)

Los profesores relatan que los primeros tiempos se caracterizaron por la realización de muchas conversaciones acerca de lo que estaban viviendo. En el marco de esas conversaciones es que el director inicial comunica a los profesores lo que él ve como la misión de la escuela. Esto es, darles una oportunidad educativa a los niños que atienden: *“entonces, en estas conversaciones yo dije: ‘mire, yo creo que somos la única oportunidad real que van a tener los niños de este sector’* (Entrevista director inicial). De allí, que el artefacto cultural llamado por los profesores y el director *“conversaciones”* parece haber cumplido varios objetivos en la construcción de la cultura. Primero, construir un equipo que aborda en conjunto los problemas, reflexionando conjuntamente acerca de la contingencia y buscando soluciones de la mano de un liderazgo que hace el rol de ayudar a interpretar los hechos vividos, apoyando la construcción de efectivas caracterizaciones y visiones más completas del quehacer. Segundo, transmitir un sentido de misión que engloba el quehacer y que le da sentido a la práctica.

En relación con la construcción del equipo, es importante recordar que los profesores congregados como cuerpo docente en esta escuela venían de diferentes instituciones educativas y diversas experiencias de trabajo. Como se ha señalado, el director no tuvo la opción de seleccionarlos tampoco, de tal manera que la primera etapa no se caracterizó por *“trabajar con gente que ha sido seleccionada en base a las creencias y valores del líder fundador”*, como dice Schein que se da habitualmente en las organizaciones que se inician (Schein, 2010, 198), sino que en este caso, el líder fundador se transforma en un integrante más del grupo en el proceso de conocimiento de sus profesores y profesoras y su desafío por lograr que éstos adopten ciertas creencias y valores, es aún mayor.

Esto es la base de una cultura colaborativa que se va conformando progresivamente, se produce el conocimiento mutuo, se instalan las confianzas, se produce la creación conjunta. En definitiva, se comienza a construir el *“nosotros”* al que aspira llegar el director. Así, se instala la idea que la mejora es una construcción colectiva y el pronombre *“nosotros”* es la manera en que los profesores se refieren a lo que hacen en la escuela.

En relación con la instalación de la misión, ésta reduce la incertidumbre inicial que caracteriza a cualquier organización en formación y, que en este caso, era muy intensa, dadas las adversas

condiciones iniciales. La misión, trabajada de esta manera, resultó motivadora para los profesores, comprendieron que el desafío era grande, pero que valía la pena abordarlo y que además, no estaban solos, sino acompañados de un equipo y respaldado por la dirección: *“el compromiso hacia nuestros alumnos que por lo menos, a mí me marcó, el hecho de que mi director siempre decía que somos la única oportunidad que tienen estos niños, y eso a mí me marcó, y eso me hace trabajar incluso dejando de lado cosas personales, mi vida familiar, mi vida de esposa, mi vida de madre, de hija, que yo muchas veces priorizo el quedarme acá o venir a trabajar”* (Entrevista grupal, profesores antiguos).

En palabras de Day et al (2009), esta etapa se caracteriza porque se logra establecer una dirección, un propósito de carácter moral, que sirve de motivación para el trabajo del equipo y que los incentiva a perseguir sus propias metas, construyendo y haciendo juntos. Como estrategia de gestión es altamente productiva, porque ayuda a la emergencia de la cultura de mejora. Como plantea Day (2014), *“solo haciendo cosas juntas, las personas crean las condiciones para desarrollar significados, valores y objetivos compartidos”*: Se trata no solo de hacer cosas juntas, sino de construir *“interactividad sostenida”* (Day, 2014, 161).

De acuerdo a las versiones de los directivos entrevistados, fue tan productiva y gratificante esa etapa de reflexión conjunta que quedó instalada la necesidad de consultar a los profesores y pensar con ellos. Los líderes que asumieron después compartieron plenamente ese modo de hacer las cosas: *“...esa es una de las cosas que nosotros hacemos mucho, la participación activa de todos y la opinión de todos, no puedo decidir yo sola”* (Entrevista, Jefa de UTP).

Las estrategias que se generaron para trabajar la convivencia y la auto-estima de los niños, dieron paso a la institucionalización de un modo participativo y colectivo de gestionar la escuela. Así se plasman los *proyectos o planes de acción*.

La reflexión conjunta se traduce en diagnósticos comunes y en formas de abordaje de las situaciones de modo consensuado. Esto lleva al director inicial a plantear una manera concreta de materializar su creencia que la organización se construye desde el *“nosotros”* y no desde el *“yo”*: el llamado a crear *planes de acción*. Esto se basa en dos propósitos que el director tiene para la construcción de la cultura de mejora: lograr la participación y la confianza. En relación con la participación, el director sostenía la siguiente creencia: *“para comprometer a las personas, yo creo que hay que ser participativo. O sea que la participación es una de las cosas más importantes que existen”* (Entrevista, director inicial). Así, el

director solicita a todos presentar planes para mejorar los aspectos más diversos de la escuela y una vez aprobados, gestionarlos, incluyendo la administración de los dineros: *“Todo el resto podía manejar dinero. Entonces fuimos creando las confianzas. Entonces, así como el padre Hurtado decía que había que dar hasta que doliera, había que participar hasta que doliera y eso había que hacerlo, o sea, había que hacer participar a la gente”* (Entrevista, director inicial).

El proyecto como artefacto cultural toma fuerza en la escuela. Se hacen proyectos acerca de las temáticas más diversas, los pequeños y grandes problemas son tomados como desafíos. Los profesores perciben que hay aquí una estrategia del director dirigida a darles confianza, a enfrentar desafíos: *“lograba su objetivo, o sea, lograba que a la larga yo agarrara confianza y agarrara vuelo en el tema, facilitaba todo”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

No solo los profesores podían presentar proyectos. También se incentivaba a los auxiliares y a los apoderados a presentarlos, de tal manera de ayudarles a sentirse parte de la comunidad y del proceso educativo realizado por la escuela.

Para el director, el *proyecto o plan de acción* se va transformando en una herramienta de liderazgo distribuido, lo que apunta a incentivar el compromiso de las personas, fiel a su creencia que las personas deben participar para comprometerse: *“Entonces allí se comprometían, se comprometían y se iban dotando de lo que ellos querían, no lo que yo, porque de repente cuando el director recibe la plata, el director cotiza y el director compra, yo digo: eso tiene mal olor. Entonces, ellos ejecutaban, ellos buscaban lo que necesitaban. Entonces, eso los hacía comprometerse cada día más”* (Entrevista, director inicial).

Sin llamarle por este nombre, lo que instala el director como objeto cultural es un *patrón de trabajo en red* (Muijs, West y Ainscow, 2010), que se basa en la distribución del liderazgo y permite que las demarcaciones organizacionales precisas pasen a transformarse en fronteras más permeables, desde la jerarquía y el control hacia las relaciones, la colaboración y las alianzas inter-organizativas. Se rompe la estructura jerárquica, en la que se espera que todas las iniciativas y la gestión vengan desde la dirección, agudizando los sentidos de todos aquellos que forman parte de la organización para detectar nudos, problemas, oportunidades de mejora.

Además del efecto que los proyectos tienen sobre la motivación y compromiso de todos los actores, cumplen un rol relevante en el desarrollo de la escuela, ya que los profesores encuentran un modo de recaudar fondos que les permiten hacer cosas que, de otro modo, no podrían: grandes academias de baile, sistemas de comunicación hacia las salas, mejoramiento de la infraestructura, compra de materiales didácticos, entre muchas otras cosas.

Para los docentes, el *proyecto* es un sistema implantado por el director que le ayuda a la comunidad a mantenerse comunicada en torno a lo que necesitan los niños, a percibir juntos en qué se puede mejorar, a soñar juntos la escuela que quieren construir y que les da confianza, porque se valoran sus aportes y porque se perciben como parte de la construcción de soluciones: *“yo presento el proyecto, llegan las platas, yo hago la compra, hago la instalación, la mano de obra, todo, yo rindo, o sea, las decisiones no se toman entre cuatro personas o cuatro paredes, nosotros tuvimos en esta gestión la participación, la posibilidad de nosotros ejecutar cosas”* (Entrevista grupal, docentes antiguos).

Para el director, esto es coherente con un objetivo estratégico en la construcción de la cultura de mejora, que se relaciona con otra de sus creencias centrales: para lograr calidad en educación, sobre todo en el sector que les toca atender, es necesario contar con un profesor comprometido y que se entrega a su labor: *“cuando se habla que hay que mejorar la calidad en la educación, que esto que lo otro; fíjese que yo creo que pasa, la educación pasa por tener profesores comprometidos. Entonces, yo me hice el propósito de reencantar a los profesores, esa era mi idea”* (Entrevista, director inicial).

De acuerdo al testimonio de los profesores, el proyecto lograba su cometido: *“y lograba su objetivo, lograba que a la larga yo agarrara confianza y agarrara vuelo en el tema, facilitaba todo, o sea, ‘yo pienso que podríamos hacer esto, yo creo que podríamos hacer, porque yo pienso en los niños’”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

El cuidado de la subjetividad docente: construcción de una identidad profesional positiva

El director de esta escuela, se ocupa de la subjetividad docente y de que el profesor se apropie de su labor con entusiasmo. Como señala Sotomayor (2013), la identidad docente no es algo fijo y estable, sino que se va modificando de acuerdo a las vivencias experimentadas y a la interpretación y reinterpretación que cada profesor hace de su experiencia vivida (Sotomayor, 2013, 91). El director, consciente o no de estos postulados, aspira a movilizar una identidad profesional positiva, con un fuerte

sentido de misión en el trabajo en sectores económicos desfavorecidos. Para ello, aplica una serie de estrategias que contribuyen a proporcionar a los docentes las experiencias de aprendizaje y las vivencias positivas que, para él, les permitirán llegar a ser profesores comprometidos, responsables y “encantados con su rol”.

Así, muchas de las estrategias desplegadas por el director están empapadas por ese sello. De acuerdo a Day (2014), está ampliamente caracterizado el estrés y el agobio que le produce a los profesores ejercer en situaciones difíciles, pero hay pocos indicios de la ocupación de las autoridades con respecto al repertorio emocional que necesitan los profesores para mantener a diario y durante toda su carrera docente, una enseñanza entusiasta y de alta calidad. El director de esta escuela es una excepción a esta regla.

La estabilidad laboral fue uno de las maneras en que el director intencionó proporcionar seguridad a los profesores. En un plazo de dos años, se aseguró que todos los profesores tuviesen *contrato indefinido*, el que contribuyó a disminuir la ansiedad asociada al riesgo de la pérdida de la fuente laboral. Fue además una forma de ir conformando un equipo estable, sobre la base del cual, ir construyendo una cultura escolar, ya que para el director la relación con un profesor a plazo fijo “no es real, dice a todo que sí, porque a fin de año lo pueden cortar”. Y además, agrega: “anda a la carrera entre un colegio y otro” (Entrevista, director inicial). De allí, que la búsqueda de profesores comprometidos, participativos requería de estabilidad y horario completo. En ese sentido, el *contrato indefinido* constituye un artefacto cultural por el significado que tiene en la cultura y las creencias sustentadoras de la acción de proveerlo, por parte del director. Éste puede ser también uno de los mecanismos fidelizadores del equipo docente, ya que como relata la jefe de UTP, en esta escuela no salen ni entran profesores, sólo se van los que jubilan.

En el proceso de inducir al profesor en el ejercicio del rol docente, no deja de haber tensiones. El director debe lograr el justo equilibrio entre mantener la motivación y el compromiso (reencantamiento) de los profesores, y cautelar el cumplimiento de un modo de operar que demanda hábitos profesionales bien establecidos. El resultado final del proceso es que, en definitiva, los profesores logran adquirir las prácticas de puntualidad y responsabilidad con los plazos de entrega que el director requería de ellos, significándolas como parte de una misión enriquecedora y gratificante. Esto requirió un delicado manejo en la gestión de liderazgo.

En esa línea, las acciones realizadas por el director para dar seguridad y confianza a los profesores van entrelazadas de un discurso permanente acerca de la centralidad del profesor en el proceso educativo. Sin embargo, esta centralidad tiene una doble cara: implica dar un valor al docente, pero también se constituye en una demanda exigente. De allí que este camino hacia el “reencantamiento” del profesor, no deja de tener momentos ásperos y que, de acuerdo al relato del director inicial, fueron necesarios para reorientar la visión que los profesores podían traer acerca de lo que se esperaba de ellos.

Así, en el período inicial, el director se dirige a sentar las bases de una disciplina profesional demandante, trazando una línea sobre los mínimos aceptables: puntualidad, plazos de entrega, asistencia. Para el director, esto era la base sobre la que debía funcionar el cuerpo docente, el “rayado de cancha” mínimo.

De acuerdo a Schein (2010) una de las mecanismos más poderosos que tienen los líderes para comunicar aquello en lo que creen o aquello que les importa es la puesta de atención sistemática y consistente a los hechos que se relacionan con estas creencias y necesidades.

El director dedicó mucho tiempo inicialmente a realizar un seguimiento de los hábitos de trabajo de los profesores y a llamar a su oficina a cada uno de ellos cuando fue necesario, haciéndole notar la relevancia de su incumplimiento. *“El llamado a la oficina”* se transformó, en esa etapa, en un artefacto cultural, se relacionaba con aquello a lo que el director daba importancia y sobre lo que deseaba marcar pauta. Esto tuvo un efecto vicario sobre los otros profesores, ayudando a reforzar la idea que el cumplimiento de estos objetivos era relevante para la escuela. Se dedicó de modo consistente a explicitar cuáles eran las expectativas mínimas de cumplimiento, marcando un período que fue difícil para los profesores.

“Yo puedo decir que el director lo primero que puso acá es mano dura, que a nosotros nos costó, mano dura, tú no podías llegar atrasado, menos fallar, porque pasa a la oficina, cierra la puerta y nosotros los que quedábamos afuera nos abrazábamos, esperando lo que viene” (Entrevista grupal, profesores antiguos).

Desde el punto de vista del director, esto apuntaba a trabajar en el nivel exigido por las circunstancias a las que estaban enfrentados: atendían niños que no podían esperar, cuya única esperanza de desarrollo estaba dada por el trabajo de la escuela y de sus profesores.

Los profesores se lograron alinear con esas expectativas, no hay evidencia de un número importante de profesores despedidos en esa etapa. De acuerdo al director, la conversación que se desarrollaba era en los siguientes términos: *“esto no está bien, esto hay que hacerlo de otra manera, ¿te parece si lo vamos mejorando?”*. Cuando la situación se repetía, el director advertía que la conversación que se estaba teniendo era la última, antes de llegar a la hoja de vida. En general, los profesores asumieron los hábitos exigidos: *“En ese momento lo resentimos, pero ahora nos damos cuenta que eso fue bueno para nosotros, y nos enseñó que las cosas no son para mañana”* (Entrevista grupal, docentes antiguos).

De acuerdo a Sachs (2003), la comunicación eficaz de objetivos y expectativas son fundamentales para lograr el profesionalismo docente, ya que las personas requieren saber qué se espera de ellas y cuáles pueden ser los riesgos y costos personales en los que se ven involucrados (Sachs, 2003). Las reglas y expectativas claras ayudan a que las personas se sientan seguras en su lugar de trabajo (Sachs, 2003). En la misma línea, Schein (2010) plantea que la inconsistencia del líder acerca de los hechos que releva y a los que pone atención, sume en la confusión a los seguidores, debiendo éstos usar su propia experiencia para distinguir lo que es importante de lo que no es, lo cual lleva a supuestos diversos y muchas subculturas dentro de una organización. Es posible que pese a ser evaluado como un período duro para los profesores haya funcionado como orientador de la base que era necesaria de construir para los logros posteriores. La perseverancia del director y la consistencia en perseguir la formación de hábitos de trabajo básicos terminaron dando su fruto.

La evaluación que hacen los profesores de ese período y del seguimiento que realiza el director es que fue positivo para la escuela y para su propio aprendizaje, les ayudó a imprimir sentido de urgencia a lo que hacen en consonancia con la idea que los niños no pueden esperar. Tanto el director como los profesores declaran que posteriormente a ese período, nadie tuvo que controlar o perseguir a otro para que cumpliera su deber: la puntualidad, la asistencia, el cumplimiento de plazos llegaron a ser valores instalados en la escuela. Los testimonios de los profesores acerca de la instalación de la autonomía responsable para ejercer el trabajo son muchos, todos apuntando a que sienten confianza por parte de la dirección y ellos responden a esa confianza: *“Te digo que yo, y es mi visión, que acá a nadie se le pone la pistola al pecho para hacer las cosas, porque todos saben lo que tienen que hacer, quedó esa cultura, y qué es lo que yo detecto, visualizo en este tiempo que llevamos el tratar de no cometer errores”* (Entrevista grupal, profesores antiguos).

Es posible pensar que este período es contradictorio con la idea de “reencantar al profesor”. ¿Qué reencantamiento se produce cuando los profesores temen el llamado del director a su oficina y los que quedan afuera “se abrazan esperando lo que viene”?

Day (2014) plantea que los profesores están expuestos a sentir toda clase de emociones en el ejercicio de su rol y que para mantener lo que él llama la “pasión por enseñar”, es vital que las emociones positivas superen a las negativas. Esto es interesante, porque no se trata, entonces, de no sentir emociones negativas, tales como las que se relacionan con “*llamado a la oficina del director*” frente a un incumplimiento. Pero sí se trata de que éstas no inunden el horizonte existencial del profesor, sumiéndolo en el agobio y la sensación de ineficacia.

Así, el cuidado de la subjetividad del profesor ejercido por parte del director parece haber sido un fuerte antídoto contra la pérdida de entusiasmo y motivación que Day (2014) observa se puede apreciar en culturas en que se exige, sin cuidar al docente.

En el caso de esta escuela, a partir de lo que se explicita en las entrevistas, es posible inferir que el director es creador de condiciones para la emergencia de emociones positivas por parte de los profesores, ayudando a que éstos puedan sentirse motivados, seguros, cuidados, respetados, protegidos, realizados, y considerados.

Así, el director cuida la dignidad del profesor y pone como regla para todos, el aprecio de la labor del profesor y el respeto hacia su persona, partiendo por él mismo. Así, las conversaciones con los profesores para señalar faltas o incumplimientos fueron siempre privadas: “*...se trataba con esa persona, de la manera menos pública posible, porque tampoco tiene que haber menoscabo entre sus pares*” (Entrevista, director inicial).

Por otra parte, en esta escuela se busca dar un alto estatus al profesor. A diferencia de lo que revelan investigaciones nacionales en las que el profesorado, especialmente del medio municipal, se siente poco respetado tanto por las autoridades, los alumnos, los administradores de los establecimientos y en general, la opinión pública (Bellei y Valenzuela, 2014), el profesor de esta escuela manifiesta sentirse respetado por la comunidad y protegido por el director: “*porque marcó, siempre nos protegió, confiaba*”; “*aquí nadie nos pasó a llevar*” (Entrevista grupal, docentes antiguos).

El respeto hacia el profesor es parte de la gestión explícita del director y de la jefa de UTP, como autoridades del colegio, como ellos mismos señalan. Se exige respeto hacia la institución, las autoridades de la escuela y los profesores por parte de los estudiantes, las autoridades municipales y los apoderados.

El director inicial busca que el profesor se sienta realmente apreciado en lo que hace. En ese aspecto, tal como estableció con los profesores una línea clara para separar los hábitos profesionales mínimos, lo hizo con los estudiantes, explicitando una exigencia alta en lo que respecta al respeto como un intransable en el marco de la comunidad educativa: *“Otra de las cosas importantes es que el profesor se sintiera realmente apreciado en lo que hacía, esto pasa por muchas cosas, o sea no permitir que nadie le faltara al respeto, pusimos reglas disciplinarias rígidas”* (Entrevista, director inicial).

Así, el mensaje a los estudiantes es taxativo. La falta de respeto es algo que no se permite en esta comunidad: *“nosotros aquí te damos de todo, lo que queremos es que tú nos des respeto, que tú te entregues a tus estudios, de lo contrario esta no es tu escuela”* (Entrevista, director inicial).

Asimismo, los apoderados tienen la exigencia explícita de respetar al profesor como autoridad, así como los canales establecidos, haciéndose responsables de eventuales reclamos. A los apoderados se les señala que el profesor es la autoridad y que no hay conversaciones con autoridades si no se ha conversado previamente con el profesor, los conductos regulares son respetados a cabalidad y el profesor es el interlocutor válido para los apoderados, desde la perspectiva de la escuela (Entrevista, Jefa de UTP). El *respeto como un intransable* y los procedimientos creados para promoverlo, se transforman en un artefacto cultural al servicio de la dignidad y el cuidado del profesor.

Este “límite” puesto por la dirección cobra relevancia si se recuerdan los augurios con respecto al destino de la escuela cuando ésta recién comenzó. Se temía al entorno en el que la escuela se ubicaba. Se esperaba que los mismos habitantes de la población rompieran sus vidrios y rayaran sus paredes. Sin embargo, esto no ocurrió. Lo que es posible inferir de los relatos de los diferentes actores es que se logra convencer a los pobladores que la escuela es un bien para los niños y niñas. De acuerdo al supervisor DEPROV, el director establece un acto fundacional y se gana a la comunidad estableciendo, desde el inicio, un potente mensaje acerca del tipo de relación que éste pretendía establecer: *“puntualmente, cuando el director hace subir las barandas al segundo piso para evitar accidentes, evitar de que niños pudiesen caer, porque la escuela, cuando se iba a entregar, no tenía las barandas que hoy sí tiene, entonces el director dice: ‘yo no recibo esta escuela si no ponen las barandas’, y habla de la*

seguridad de los pequeños. Entonces, la junta de vecinos que estaba presente en ese momento, escuchan eso, luego el director dice: 'mis niños', porque él ya se refería a 'sus' niños, 'mis niños necesitan las tres colaciones del día', por lo tanto le vamos a dar 200 colaciones al director, 'no, necesito 400', entonces la gente empieza a ver que el director se está preocupando para que nuestros niños, aparte de la seguridad, tengan su alimentación. Son cosas bien puntuales fíjese, que la gente valoriza mucho" (Entrevista, Supervisor DEPROV).

Para los profesores, sentir el respaldo de la dirección en relación al trato debido hacia ellos y observar el modelaje de un estilo de relación con el apoderado, les hace sentir protegidos, cuidados (*"siempre nos protegió"*) y les da luces acerca de una forma de vincularse con éste que se institucionaliza en la escuela: confianza mutua entre profesores y apoderados. La relación de colaboración familia - colegio se encuentra protocolizada en la escuela y ha sido modelada por el director. El apoderado es invitado a participar en los procesos de mejora, se le enseñan estrategias para ayudar en el aprendizaje a sus hijos e hijas, participa en talleres y academias. Esto hace que los apoderados se identifiquen con el colegio y valoren su labor. El resultado es que el profesor puede contar con un apoderado que comprende la labor de la escuela y que se compromete con ésta.

Una fuente de estrés declarada por los profesores en estudios acerca de su bienestar/malestar es la crítica del apoderado y la baja valoración que éste tiene de la escuela y del rol del profesor como fuente de insatisfacción (Cornejo, 2012). Esta fuente de estrés está ausente en esta escuela. Por el contrario, el apoderado es un aliado y un apoyo. Los apoderados creen en los profesores y confían en que saben lo que hacen: *"Los principales son los profesores, porque son ellos los que están con los niños y ellos los apoyan y saben lo que tienen que hacer los niños"* (Entrevista grupal, apoderadas).

Otra forma de abordar la subjetividad del profesor y hacerlo sentir motivado y apreciado que se manifiesta continuamente desde el principio, y que se hace muy evidente en los inicios de la segunda etapa de la escuela, cuando ya se cuenta con un clima de convivencia que sirve de contexto adecuado para los procesos de aprendizaje, es la confianza en las capacidades de los docentes y un fuerte apoyo a su desarrollo técnico.

Como se ha señalado anteriormente, el logro de resultados estuvo desde un inicio en el horizonte de la escuela, pero en el primer período se priorizó un trabajo sobre los procesos y condiciones que serían la base de apoyo de la mejora de resultados. Esta jerarquización de metas, como ya se ha expuesto, es

explícitamente declarada a los docentes. Es más, ellos participan en las conversaciones y reflexiones en que se traza este camino crítico que les llevaría en algún momento a emprender la mejora de resultados. Los profesores que participaron de esta etapa señalan que el director les inculcó que era posible tener resultados con esos niños y ellos tenían la misión y responsabilidad de lograrlo, ya que eran centrales en ese desafío. El foco en la disciplina, la convivencia y la autoestima iba acompañado de un trabajo académico importante: se desarrollaron distintas iniciativas que apoyaban la labor del profesor en el aula, cambios curriculares, innovaciones metodológicas, búsqueda de materiales de apoyo, entre otras. En este proceso el director inicial hizo dupla con el supervisor DEPROV, quien tuvo un liderazgo importante en el trabajo académico en ese primer período. Así, surgen una serie de dispositivos de apoyo a la labor pedagógica, intencionando el enriquecimiento y mejora de las habilidades pedagógicas y de las clases.

Pese al apoyo dado, los profesores no fueron presionados para obtener resultados. Se les solicitó hacer su mejor esfuerzo para que los niños aprendieran, pero se cauteló cuidadosamente la transición hacia la segunda etapa, de manera que los profesores no se sintieran incompetentes por obtener bajos resultados SIMCE. Así, los profesores entrevistados manifiestan que en la primera etapa vivieron con mucha fuerza el apoyo del director, sintiendo que él confiaba en ellos y que les animaba a mejorar. Si bien el director era muy severo en relación a los hábitos básicos como la puntualidad, responsabilidad, asistencia, se mostraba muy indulgente cuando los resultados académicos no eran tan buenos, en la medida que el profesor hubiera hecho su mejor esfuerzo. Así, una profesora cuenta que cuando sacó su primer SIMCE, que era bajo, el director le dijo que no importaba y la incentivó a seguir adelante, a superarse, a perfeccionarse. Ella manifiesta haberse sentido muy apoyada, escuchada y motivada por el director: *“Me dijo: ‘no importa’, me sentó en la oficina y me habló, y él es un hombre capaz de subir la auto-estima, por lo menos a mí siempre me incentivaba a seguir adelante, a perfeccionarme, a superarme, que yo era una mujer capaz, entonces tenía la facilidad de que a uno, no sé si me explico, es como enseñarme, él me escuchaba, yo podía ir con mis problemas y me decía: ‘cálmate’, ‘ya, listo, lo vas a hacer, a trabajar’”* (Entrevista grupal, docentes antiguos).

Los profesores coinciden que el mensaje positivo acerca de sus capacidades era permanente: *“tú eres capaz”* es una frase que se repite en las entrevistas a los profesores, refiriéndose a las conversaciones que sostenían con el director. Ese modelaje fue muy efectivo, ya que los profesores reproducen copiosamente el mismo mensaje hacia los estudiantes.

Al mismo tiempo que el director daba ese mensaje de confianza en las capacidades de los profesores, les proveía los medios para su desarrollo. Así, ellos describen la *reflexión permanente* acerca de los resultados que éste lideraba, llevando gráficos, haciéndoles pensar, buscando formas de superarse, incentivándoles a diseñar estrategias para avanzar. En definitiva, lo que los profesores describen es un apoyo técnico y emocional, basado en proveerles confianza, apoyo, así como herramientas técnicas. El artefacto cultural de la “*conversación*” estaba ahora centrado en cómo lograr los mejores aprendizajes de los niños y niñas.

La confianza que el director mostraba en las capacidades de los profesores, era un factor de compromiso para ellos. Como describe una profesora: “...a mí me demostró siempre que confiaba, me entiende, entonces si él está confiando en mí, lo tengo que hacer bien” (Entrevista grupal, profesores antiguos).

Un elemento importante de la cultura que se construye en esta escuela y que es central en la prevención de la ansiedad, el temor al fracaso y baja auto-estima, es la mirada del error como parte del proceso. Los profesores y el director exponen en muchas ocasiones que no se puede aprender sin cometer errores, que el que actúa está expuesto a cometerlos y aquel que nunca se equivoca es porque nunca hace nada. Esto se aplica a la acción del profesor, como a las de los niños que son incentivados a reflexionar acerca de las equivocaciones para aprender de éstas. El trabajo sobre el error está basado en la creencia acerca de las altas expectativas que todos tienen sobre todos en esta escuela: el director acerca de los profesores y los profesores acerca de los estudiantes. Como dice una profesora “*tenemos que creernos el cuento*” y “*ayudar a los niños a que ellos también se lo crean*” (Entrevista grupal, profesores primer ciclo). Vale decir, creer en sus capacidades y darles confianza para hacer el proceso.

Estrategias de gestión de la resistencia por parte de los liderazgos

La llamada segunda etapa del proceso de la escuela por las investigadoras Rozas y Ruiz (2014), aquella en la que la dirección y los profesores definen perseguir resultados, se caracteriza por el trabajo en dupla del director con la jefe de UTP que asume su cargo en ese período y tiene el desafío de apoyar el proceso de mejora, centrándose en obtener buenos resultados SIMCE.

El inicio de este período conlleva tensión sobre el sistema, ya que implicó un cambio fuerte de prácticas, imponiendo un foco en los resultados estandarizados.

La escuela instala la práctica de la evaluación de nivel, de manera de seguir los procesos de los niños y que el puntaje SIMCE no sea una sorpresa, sino que ellos puedan adelantarse e incluso, predecir resultados. En un inicio, los profesores mostraron una percepción negativa de este tipo de evaluación, lo que de acuerdo a Mintrop (2012), es una tendencia generalizada en los profesores cuando son enfrentados a un trabajo dirigido al rendimiento en pruebas estandarizadas.

De acuerdo a la jefa de UTP, el profesor se sentía molesto, debido a la sensación de estar siendo personalmente evaluado. Al respecto, esta sensación de molestia de los profesores puede explicarse por lo que Schein llama el temor natural que producen las nuevas metas en un contexto de cambio. Las razones para sentir temor son varias. Entre éstas, el hecho que las metas lanzan a los sujetos a un terreno en el que no se conocen las nuevas maneras de trabajar y las antiguas parecen no servir; el temor a perder la identidad personal que va implícita en una determinada manera de ejercer el rol docente; y el temor a quedar fuera de lo nuevo que se está gestando, quedando excluido (Schein, 2010).

El trabajo realizado permitió que los profesores significaran las evaluaciones de modo diferente, pero el proceso fue largo. En esta etapa, el acierto del director es caracterizar a la resistencia como temor y desplegar un discurso en torno a esta emoción, más que en un llamado al orden. Se enfocó en la idea que no había que sentir temor, ya que se trataba simplemente de trabajar bien los contenidos, intencionando que los docentes asimilaran lo nuevo a lo que ya venían haciendo y así pudieran bajar las defensas, sintiéndose más seguros. Vale decir, invitándoles a entrar en la nueva etapa sobre la base de las seguridades de lo conocido, de lo que sabían hacer.

Por otra parte, se dieron espacios de reflexión, nuevamente *“conversaciones”*, enfocando en cómo los resultados permiten saber qué hay que reforzar para que los niños logren los aprendizajes requeridos. Así, no se trataba de un enjuiciamiento al profesor, sino de un modo de reenfocar el trabajo. Se le entregaba un informe al profesor con las respuestas de los niños, mostrándoles los ítems no respondidos o los respondidos erróneamente por éstos: *“Esto fue lo que menos contestaron tus niños, ándate a trabajar en eso, aplícate en eso”*, señala el director inicial que les decía a los profesores.

Cuando el temor de los profesores por ser evaluados se traduce en un sistema que no les culpabiliza de los malos resultados, sino que les ayuda a buscar las estrategias para superar los bajos puntajes, y este sistema se muestra eficaz, evidenciando logros importantes, los profesores comienzan a bajar las resistencias.

Los líderes describen que el enfoque de gestión empleado logró finalmente vencer las resistencias, pero fueron tres años en los que las relaciones se tensionaron. Paulatinamente, empezaron a tomar la evaluación como una herramienta y asumir que, frente al desafío, era necesario trabajar:

“entonces el desafío más grande es que frente a los desafíos, tú tienes que fortalecerte, no hay que debilitarse, tú tienes que fortalecerte, que tienes que crecer, que tienes que seguir adelante, entonces tenemos como clara esa parte.” (Entrevista grupal, profesores primer ciclo).

Este período resulta desafiante también para los liderazgos, ya que deben dar un viraje importante. La evaluación estandarizada, a diferencia de otras políticas asumidas por la escuela, no fue producto de la reflexión conjunta, no se les consultó a los profesores, porque probablemente la dirección sabía que éstos no la aprobarían. En este caso, los líderes responden a la presión del medio que exige resultados demostrables a través de una prueba como es el SIMCE y diseñan medios para lograrlo.

Cuando los profesores manifiestan que *“esto no es la manera como ellos hacen las cosas”*, como relata la jefa de UTP, probablemente evidencian el temor a caer en un camino de dejar de lado la formación integral de los niños y de ser personalmente juzgados solo sobre la base de este tipo de evaluaciones, situación que, en general, agobia a los profesores chilenos (Ávalos, 2013). Sin embargo, pareciera que la clave para salir airoso estuvo en ser coherentes en la mantención de un sistema que, como se ha señalado, no culpabiliza a los profesores de los resultados, sino que busca generar estrategias para alcanzar los logros y que tampoco deja de lado la formación integral, como se reseñará más adelante. Lo que se crea en la segunda etapa de la escuela es un sistema riguroso y técnicamente planificado para producir aprendizajes en los niños y niñas, en la que la evaluación es la retroalimentación de las acciones y no el producto final. En otras palabras, la dirección funciona como correa de transmisión de las exigencias externas, actuando como catalizador para producir las prácticas adecuadas, pero también como amortiguador de la presión, cuidando la subjetividad docente, ayudando a encontrar la autoconfianza personal y colectiva de que la meta es abordable.

En la línea de trabajar la confianza de los profesores y su auto-estima profesional, no basta que el director y la jefa de UTP declaren que no son ellos los evaluados y que, si están haciendo sus clases y trabajando los contenidos, no deben temer. Las emociones positivas relacionadas con la percepción del desafío y con la motivación por el logro no se estabilizan si, efectivamente, no se llega a experimentar situaciones exitosas. Al observar el sistema que se logra crear en esta escuela, que en gran parte es

producto de la experiencia colectiva vivida por todo el cuerpo de profesionales del colegio, se observa un sistema cuidadoso y técnicamente planificado para que los niños aprendan, garantizando de ese modo la mantención del sentido de auto-eficacia de los profesores.

El desarrollo de un sentido de auto-eficacia de los profesores a través de la vivencia de experiencias de éxito.

En esta escuela se crea un sistema rigurosa y técnicamente planificado para que los niños logren aprender. En primer lugar, se trabaja en base a planes en los que establecen metas anuales en el marco de un convenio de desempeño colectivo, que no aborda sólo los resultados académicos. Éste implica metas curriculares, metas de convivencia y metas de resultados, las que son descritas en términos de lo que se comprometen a alcanzar, así como de los procedimientos e indicadores de logro.

Como una manera de apoyar el trabajo que los profesores realizan en torno a las metas de aprendizaje, se crean las condiciones para que éstos se vean liberados del trabajo administrativo que no apunta al corazón de la enseñanza. Algunas publicaciones reportan la percepción de los profesores acerca de este trabajo como el que les produce menos satisfacciones (Sotomayor, 2013; López, 2010). En esta escuela se apunta a que los profesores se vean liberados de éste y trabajen en el aula para que los niños aprendan lo que deben aprender en relación a su curso y nivel. Esto implica un seguimiento acucioso. Las evaluaciones de lo logrado son fundamentales. De acuerdo a lo planteado por la jefa de UTP, las evaluaciones tienen el objetivo no de sancionar la práctica, sino de retroalimentarla, tanto a los profesores como a los estudiantes:

“Lo importante en todas las evaluaciones, no es que tú las hagas, sino qué haces con eso. Entonces, ahí el profesor tiene que ver que es lo que está pasando realmente y cuáles son los aprendizajes que no ha logrado el alumno y esa parte, reforzarla. A lo mejor, después aplicar la misma evaluación, lo importante es que el niño logre los aprendizajes, no solamente tratar el contenido, pasar no más el contenido, sino que el niño aprenda” (Entrevista, Jefa de UTP).

La escuela instala la práctica de la evaluación de nivel, de manera de seguir los procesos de los niños y que el puntaje SIMCE no sea una sorpresa, sino que ellos puedan adelantarse e incluso, predecir resultados.

De acuerdo a la descripción de los distintos actores, el foco de los líderes, Jefa de UTP y director estuvo en idear un sistema en que el profesor pudiera sentir que efectivamente tenía la capacidad de influir sobre los resultados de los niños y niñas. Se muestran los resultados, se analizan, se reenfoca el trabajo. En definitiva, se apunta a que el profesor signifique el quehacer como un reto abordable. Para ello, requiere saber en qué enfocarse y los líderes le proveen el apoyo técnico para hacerlo. En otras palabras, se influye sobre el sentido de auto-eficacia de los profesores, ayudándoles a situar su propio quehacer en un contexto más amplio: *“El sentido de eficacia de los profesores y su disposición a afrontar nuevos retos dependerá, por tanto, de los significados que den a su propio fracaso o éxito docente”* (Day, 2014, 85).

Parte del sistema establecido para trabajar las debilidades son la búsqueda de metodologías y materiales adecuados, planes remediales y de reforzamiento, trabajo por niveles. Es decir, todo un sistema de estrategias, de monitoreo, abordando sistemáticamente las carencias y potenciando las fortalezas. Así, *la evaluación como retroalimentación de la práctica* y como un modo de enfocar las mejoras, se ha transformado en un artefacto cultural pleno de sentido.

De acuerdo a la jefa de UTP, el SIMCE es parte de una promoción de aprendizajes general, no una preparación o entrenamiento de última hora: *“nosotros no preparamos SIMCE ahora en octubre, ni en septiembre, nosotros nos estamos preparando desde el año anterior”* (Entrevista Jefa de UTP, a propósito de la aplicación mensual y semestral de pruebas para evaluar aprendizajes).

Uno se podría preguntar razonablemente si en esta escuela el foco está en los aprendizajes o en la preparación del SIMCE. A partir de los testimonios de los entrevistados, se puede decir que se trabaja fuertemente en los aprendizajes, pero la prueba de fuego, para ellos, es el SIMCE: *“Tienen que pasarse todos los contenidos, como lo trates tú, no importa. Tienes que pasar los contenidos, porque al final el que te evalúa es el SIMCE, oye no vivimos para el SIMCE, pero el SIMCE es lo que te evalúa los contenidos”* (Entrevista, Jefa de UTP).

Así, el sistema se dirige a crear las condiciones para que los estudiantes aprendan, pero los resultados obtenidos en el SIMCE avalan la eficacia de éste, ya que esta prueba funciona como una vara de medida reconocida públicamente de su capacidad. En el marco de la cultura evaluativa ya instalada, el SIMCE se transforma en una manera más de ser retroalimentados como sistema. Por su parte, los profesores pueden percibir que tienen oportunidades razonables de éxito en su trabajo, produciendo el efecto que

buscan, reafirmando la percepción de que pueden influir en los resultados de sus estudiantes. Eso es, de acuerdo a Bandura (1997), lo que permite que realicen luego esfuerzos importantes para conseguir objetivos, que persistan a pesar de las adversidades y se recuperen de los contratiempos.

Uno de los lemas que los profesores declaran que el director inicial les inculcó es el *“sí se puede”*. Éste lo comenzaron a utilizar cuando empezaron a tener logros con los planes de acción, pero fue a partir del segundo SIMCE exitoso que lo extendieron y se lo apropiaron plenamente.

Como se ha señalado más arriba, la afectividad es un aspecto altamente relevante en el compromiso y la identidad de los docentes. Claramente, la posibilidad de sentir que su trabajo rinde frutos, que es objeto de celebración y alegría para una comunidad completa, es fuente de satisfacción:

“Bueno, este año cuando quedamos décimos a nivel nacional, los niños corrían, corrían, corrían, corrían, subían, bajaban, se abrazaban y tú veías el patio, empezaron a salir los profesores de las salas, los niños no, pero los profesores comienzan a salir, todos se abrazan, los profesores, los auxiliares, y pucha es, ha sido como eso” (Entrevista grupal, profesores primer ciclo).

Esto podría quedar en la satisfacción del profesor que ha trabajado directamente con los niños y niñas que rinden el SIMCE. Sin embargo, la construcción del “nosotros” sostenida en los discursos, en la forma de operar y colaborar, de formar equipos hace que la comunidad completa se sienta partícipe de esos logros. Como se verá más adelante, los profesores directamente implicados en el trabajo con los niños de los niveles que dan SIMCE, atribuyen sus logros a toda la comunidad docente. En esta escuela todos celebran los logros como propios y coherentemente con esto, las compensaciones económicas por excelencia, como es el caso del SNED, son distribuidas por la dirección entre todos, no solo los profesores directamente involucrados. Además, es una política de la escuela mostrarse, posicionándose en su entorno dando publicidad a sus acciones, lo cual acrecienta la posibilidad de lograr identificación y orgullo por pertenecer a la escuela por parte de distintos sectores de la comunidad escolar. Esto ayuda a que los apoderados mantengan una valoración positiva de la escuela y de sus profesores: *“siempre los niños han rendido SIMCE y siempre les ha ido bien, porque los profesores se dedican”* (Entrevista grupal, apoderadas).

El incentivo del trabajo conjunto, artefacto cultural que es fuente de satisfacción y de espíritu de equipo

La dirección busca materializar un modo de decirles a los profesores que el trabajo es conjunto y que los logros son de todos los que trabajan en el colegio. Los profesores parecen percibirlo así, llegando a declararse contrarios a que el Ministerio de Educación disponga una bonificación al profesor que está directamente implicado con el curso que obtuvo un buen SIMCE, visualizando que eso puede crear diferencias, arriesgando no contar con la colaboración necesaria. Los mismos profesores que han estado en situación de que su curso ha rendido un buen SIMCE atribuyen esto al trabajo en equipo: *“Yo no fui sola, todos mis colegas fueron y me ayudaron, yo nunca dije, cuando me vinieron a entrevistar, yo soy, sino que fuimos”* (Entrevista grupal, docentes antiguos).

El *trabajo conjunto* es un modo de hacer las cosas en esta escuela, un artefacto cultural que está asociado a muchos significados comunes manejados por esta comunidad. Esto se relaciona con la creencia del director inicial de que los profesores deben ser capaces de reconocer cuando no saben o se sienten débiles en alguna materia o estrategia y pedir ayuda cuando la necesitan, por lo que hay una especial preocupación por incentivar las instancias de trabajo colaborativo. Las entrevistas realizadas a los docentes dan cuenta de un trabajo colegiado que atraviesa la estructura y organización de la escuela. Se da trabajo en equipo en los cursos paralelos, se comparte material, se da trabajo articulado entre asignaturas. La dirección de la escuela ha ayudado a crear el contexto para que se promueva ese tipo de trabajo, provee las instancias y los recursos para que ello ocurra e incentiva la comunicación abierta, la confianza para buscar el respaldo en los colegas en la tarea que tienen por delante.

Por su parte, los profesores encuentran en el trabajo colectivo un espacio de gratificación personal, no solo trabajan juntos, sino que disfrutan hacerlo y han construido un buen ambiente en el que priman los valores de la confianza y el respeto mutuo. El trabajo es duro, pero la sensación de poder compartirlo es una fuente de emociones positivas para los profesores. En esto ayuda la vivencia de la colaboración sobre la competencia: *“Trabajamos en conjunto, o sea, aquí no nos interesa el resultado del A o del B, o que el A con el B estén peleando los resultados, aquí interesa el resultado de los dos cursos, por lo tanto, los colegas se unen para trabajar en conjunto, los niveles del grupo curso sean parejos, entonces eso es nuestra característica”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

Los profesores le dan un alto valor a la ayuda de sus colegas, confían en el otro y explicitan el placer de vivir en un clima laboral de aceptación y respeto mutuo, en que los conflictos no están ausentes, pero se resuelven de modo positivo, porque se está frente a un desafío mayor que es cumplir la misión de la escuela. Esto último muestra una elevada ética de trabajo, ya que los profesores recurrentemente relatan que las diferencias personales son superadas en pro de la coordinación laboral. De acuerdo a Schein (2010), este clima positivo sería una manifestación de la cultura, ya que es producto de creencias compartidas de los profesores como sería en este caso, la prioridad de las metas sobre las diferencias personales.

La autonomía profesional basada en la confianza de los líderes en la responsabilidad de los profesores

Un factor que se asocia con frecuencia a la percepción de eficacia de los profesores es contar con autonomía profesional, especialmente en el aula (Sotomayor, 2013). En esta escuela, pese a que la dirección declara la relevancia de obtener buenos resultados en las pruebas estandarizadas, no ejerce una presión sobre los profesores para seguir un modelo estandarizado de planificación y gestión de sus clases. *La planificación de acuerdo al estilo y necesidades de cada profesor* es un artefacto cultural muypreciado, los profesores no son estresados por cumplir planificaciones diarias y estandarizadas, el foco está en lograr los aprendizajes y en la confianza que los profesores preparan sus clases de tal manera, que se garantiza que esto ocurra. Esto es positivamente evaluado por los profesores y significado como el alivio de una carga administrativa en pro de ocuparse del aprendizaje: *“En la otra escuela no, muchas cosas que pedían, mucho papeleo, y acá no, acá me hacen trabajar en los niños, el papeleo para nosotros aquí es poco, en la otra escuela había que hacer un montón de planificaciones, cosa que aquí no se hace. Aquí se prioriza que el profesor esté en el aula...”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

El mensaje que se da a los profesores, en ese sentido, es de confianza y ellos lo perciben así, declarando reconocimiento por la libertad de acción que se les da en este sentido. Sin embargo, como ya se ha señalado, se les exige resultados relacionados con las pruebas estandarizadas.

En la misma línea, a los profesores no se les impone los cursos que deben tomar para perfeccionarse. Se confía en su criterio para solicitar las capacitaciones que requieran de acuerdo a la percepción de los desafíos que éstos tienen al frente. Como parte del apoyo técnico provisto por la dirección, los profesores son incentivados a perfeccionarse, a aprender y poder desarrollar su labor con más elementos. Éstos son solicitados por los profesores y se respeta la necesidad manifiesta. Eso diferencia

enormemente la práctica de esta escuela de otras municipales en la que las capacitaciones son impuestas y los profesores no son siquiera consultados (Pardo, 2013). Cuando a los profesores se les pregunta en las entrevistas por las capacitaciones, ellos declaran que éstas son temas de su propio interés y que la dirección incluso ha accedido a hacer un curso para ayudarles a relajarse en una ocasión en que se sentían muy estresados.

Asimismo, hay una política de apoyar a que cada uno se desarrolle en lo que le gusta, descubriendo sus intereses más personales y sus habilidades. Se le entregan los medios, pero se le pide a cambio que mejore en aspectos que la escuela requiere su labor. La creencia del director al respecto es que eso hace que las personas se sientan consideradas y den lo mejor de sí. Así, el *ejercicio de la autonomía responsable*, el ejercicio de la elección se transforma en una práctica recurrente en la escuela y un artefacto cultural muy valorado.

En definitiva, se puede decir que se hace un trabajo por desarrollar a las personas, individual y colectivamente, apoyando una formación formal o informal, con un fuerte énfasis en el aprendizaje colaborativo. Todo esto ligado a artefactos culturales que promueven el desarrollo del compromiso y motivación, de modo de aplicar esa formación en la labor cotidiana de la escuela.

Una misión integral, fuente de satisfacciones profesionales: los aspectos formativos y académicos no son contradictorios

Otro elemento que ayuda a la identificación del profesorado con el rol es que esta escuela muestra desde sus inicios una fuerte vocación por el desarrollo integral de los niños y niñas.

Los estudios acerca de la identidad y bienestar de los profesores muestran que la dimensión social y valórica de su trabajo es fundamental como generadora de emociones positivas. Los docentes concentran en estos aspectos parte importante de su identidad profesional y viven una tensión entre la misión de lograr buenos resultados académicos y aquella de formar personas con valores sólidos. Así, se ha estudiado en Chile que éstos perciben que la sociedad, *“expresada principalmente a través de los medios de comunicación y el gobierno, no reconoce la importancia de la dimensión social y valórica de su trabajo, sino que les exige resultados de aprendizaje. Es decir, consideran que el sentido de la labor docente no es concebido de la misma manera por la sociedad que por los propios maestros”* (Sotomayor, 2014, 101).

En el caso de esta escuela, parece no vivirse esta tensión, ya que desde el inicio, la comunidad educativa definió la necesidad de trabajar los componentes afectivos, valóricos y sociales, lo cual resulta en una fuente importante de satisfacción para éstos. Estas definiciones no surgen al azar, provienen de decisiones tomadas en conjunto y en las que los liderazgos, en estos casos representados por el director y la jefa de UTP, orientan a los profesores y gestionan el quehacer de la escuela. La misma decisión de “trabajar la autoestima” o “hacerse cargo de los niños”, el lema “estos niños dependen de nosotros”, son ejemplos de la construcción de una misión más amplia que lo meramente académico. Probablemente la tensión más importante vivida en el marco de la escuela, cuando comenzaron a usar pruebas estandarizadas, se debió al temor a perder este norte formativo, aspecto de la misión con la que los profesores se sienten cómodos y empoderados, temiendo ser juzgados en un área que no era aún de su experticia, como son los resultados académicos evaluados a través de pruebas estandarizadas.

Así, se ve una abierta contraposición entre las percepciones de los profesores de esta escuela con las percepciones de algunos profesores municipales que participaron en un estudio de identidad docente realizado por Sotomayor (2013). En éste, se puede leer que una docente dice: *“Nosotros no trabajamos solo para los niños...trabajamos porque le gusta al alcalde, le gusta a la ministra, para que ellos puedan decir: ‘en mi comuna, en mi región, los índices son...’*”, aludiendo a la presión que perciben por el logro de resultados académicos que les permitan a las autoridades mostrar buenos resultados en sus territorios, lo que los profesores perciben les distrae del trabajo formativo (Sotomayor, 2013, 101).

En la escuela estudiada parece haber tiempo para ambos, la formación de los niños es tan relevante como los logros académicos, hay una preocupación por trabajar la convivencia, el desarrollo de habilidades socio-afectivas y éticas, pero también por hacerse cargo del tipo de niño que se atiende, abriendo sus mentes y permitiendo que se transformen en personas integradas al mundo de hoy. Así, la escuela se hace cargo que los niños y niñas tengan experiencias fundamentales en su formación como personas como es conocer el mar o el cine, o que desarrollen habilidades que van más allá del marco curricular exigido como es la danza, la gimnasia artística, el modelaje, entre otros. Los profesores relatan con orgullo los logros de sus estudiantes en cada una de estas experiencias y se observa que la posibilidad establecida por la dirección de enriquecer el curriculum con estas actividades es una fuente importante de emociones positivas para el profesor.

Si bien el perfil socioeconómico de los niños que asisten a la escuela no ha cambiado y, de acuerdo a los profesores, son las mismas familias del inicio que están trayendo a los hermanos más pequeños o incluso a los nietos, se perciben cambios en ellos. Esto no sólo respecto de los aprendizajes alcanzados, sino especialmente en su mentalidad, visión y conocimiento del mundo que les rodea. La escuela se ha constituido en una fuente de integración a la sociedad, abriéndoles perspectivas a estos niños. En las diferentes entrevistas, los docentes manifiestan la convicción de que cumplen la misión de constituirse en una fuente de oportunidades con impacto en el futuro de estos niños, lo cual nos lleva a evaluar que han logrado internalizar plenamente el desafío del director de ser una oportunidad real para esos niños y niñas.

La relación establecida con los niños y niñas se transforma en una fuente de satisfacción para los profesores, funcionando como fuerte motor del “reencantamiento” al que aspira el director:

“...me gusta esta escuela, me gustan mis niños, me gusta que anden correteando y que me dejen manchada con toda la comida encima. Soy súper exigente también, pero me gusta que después agradezcan y que me digan: ‘la quiero’, es bonito, no me gustaría irme, los extraño, extraño cuando se van, cuando les pasa algo, me preocupo, si faltó un día porque estoy enferma al otro día y todos me dicen ‘cómo está señorita’, a lo mejor nadie me quiere, todos me odian, pero me hacen sentir eso” (Entrevista grupal, profesores antiguos).

Este efecto está instalado en la cultura. Los profesores que se integran a trabajar a la escuela, rápidamente comprenden que la relación con los niños es intensa y que cambia en ellos aspectos profundos de su modo de vivir la docencia. Un profesor de los antiguos describe la sensación de llegar a esta escuela como un “renacer”:

“En mi caso, el problema de la otra escuela era que uno era como una isla, entonces al llegar acá fue como renacer, o sea, aprendí, aprendí por ejemplo, aunque suene tonto, aprendí a saludar cuando llegué acá, los niños me enseñaron a saludar. Me enseñaron a quererlos, nunca había estado yo tan involucrado con el asunto de los niños como acá, y noté el cambio, porque aquí se trabajó, había que despertar, ya no podía ser isla, aquí hay que despertar, aquí hay que trabajar, hay que hacer cosas y todos involucrados, todos. Yo llevo 35 años de servicio, llegué acá ya aprendí” (Entrevista grupal, profesores antiguos).

La escuela vivida como un “hogar” que reside en la cultura construida

La sensación de “hogar” o de “estar en familia” se repite en el discurso de los profesores entrevistados. La escuela parece ser un lugar en el que se sienten a gusto, se sienten valorados, reconocidos y aceptados.

Los profesores parecen conscientes que esa sensación de “refugio” está dada por algo que han construido en conjunto: una cultura que se sustenta en algo que no se ubica en un lugar específico de la escuela, sino en sus prácticas, en sus creencias y valores compartidos. Así, cada profesor asume de modo militante la continuidad de la cultura, transformándose en una suerte de “guardián” de ésta. Son abiertos y acogedores con el que llega de afuera, preocupados de inducirles en las prácticas y las formas de hacer las cosas que tienen en el mundo de adentro, considerando éste como un trabajo colectivo: *“yo le enseñó una cosa, ella que cierta cosa se hace de esta forma y todos vamos aportando”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

Se observa, entonces, que los profesores trabajan en transferir los elementos centrales de la cultura con los que llegan a la escuela. Sin embargo, les exigen adaptación. De acuerdo a Schein (2010), esto es propio de las culturas maduras. Para ellos, el foco socio-emocional y el límite están puestos en el respeto a las creencias y valores centrales de la cultura que han construido: *“somos cuidadosos y celosos en ese sentido, que el colega que venga a trabajar se adapte, por ejemplo acá la colega nueva que llegó, la Daniela, se adaptó bien a nosotros y no queremos que se vaya pero llegó una colega que llegó primero tratando mal a los niños, empezó a tener problemas con los apoderados, con nosotros no se juntaba, no compartía, entonces no era parte de nuestro equipo”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

Cuando esto ocurre, las alarmas se encienden y los profesores piden la salida del “extraño”. Saben que son drásticos, pero explicitan que su sentimiento es la búsqueda de protección de lo que han construido:

“nosotros la verdad es que fuimos bien drásticos y lo hablamos, fue feo, sí, pero es que no podíamos nosotros que ella siguiera acá con ese, porque ella venía con otro sistema de afuera, si ella viene para acá, tiene que adaptarse a lo que nosotros hemos construido, porque no ha sido fácil, a nosotros nos ha costado mucho, para llegar donde estamos nos ha costado mucho, entonces que entren dos o tres personas

y echen a perder todo este cuento, no. Yo creo que en ese sentido nos protegemos” (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

Las historias de profesores que no han logrado adaptación son pocos, pero forman parte del imaginario de la escuela. Éstas son repetidas y mantenidas como una especie de fábula moralizadora en boca de muchos de los entrevistados. De acuerdo a Deal y Peterson (1999), las historias que los miembros eligen mantener y contar repetidas veces poseen elementos densos acerca de los valores que se buscan transmitir. En este caso, la historia versa acerca de la adaptación a los valores de “adentro” versus la expulsión del sistema. Todo ello se ve reflejado en lo que plantea la orientadora: *“La cultura nuestra, que hemos llevado todos estos años, debe continuar”* (Entrevista orientadora).

Esta escuela no ha enfrentado aún una situación importante de recambio generacional, pero este es un tema que les preocupa, sobre todo de cara a la percepción que tienen que las nuevas generaciones de profesores no vienen con el mismo modo de trabajo. De los 14 profesores que constituyeron el grupo inicial, la mitad se ha ido en forma paulatina, siendo la jubilación la razón principal. No se ha producido el ingreso de un grupo importante de profesores de una sola vez. Los que se han ido integrando, lo han hecho en distintos momentos, siempre bajo la mirada observante y la inducción cuidadosa del grupo inicial. Existe en ellos la sensación de haber hecho un camino que es importante que otros lo sigan y se sienten dejando un legado a las generaciones de profesores que vienen: *“que los que vayan llegando se vayan adaptando a esto que es tan bonito. A mí me quedan 8 años en educación y cuando yo me vaya, yo sé que el reemplazante mío va a seguir el mismo camino que estamos dejando nosotros, mal que mal, es como dejar un legado, el que venga a esta escuela, que siga con esto mismo...”* (Entrevista grupal, docentes primer y segundo ciclo).

Por otra parte, la mirada externa les resulta amenazante. Perciben envidia y mala disposición en el entorno educativo cercano, más allá de la escuela misma, especialmente en relación a los buenos puntajes SIMCE. De alguna manera, es posible que el trabajo de esta escuela rompa un consenso implícito en relación a que, en condiciones de vulnerabilidad, no se puede tener excelencia académica: *“sabemos que si bajamos (los puntajes SIMCE), los de Calama para acá van a estar de fiesta, nos quieren ver caer”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo). Así, sus propios logros los ponen fuera del concierto de escuelas que poseen similares condiciones, pero rendimientos más bajos. Pese a que ha

habido situaciones en que la Dirección Provincial de Educación ha solicitado que la jefa de UTP comparta su experiencia con otras escuelas, esto no ha logrado consolidar un trabajo más permanente.

Otra manera de romper con lo externo se materializa en el acto de restarse a las manifestaciones gremiales de los profesores, pese a que consideran que éstos son la expresión de “luchas justas”, razón por la cual han sido tildados de “desleales” por los profesores de otras escuelas: *“sabemos que los paros es por una lucha justa, pero esa lucha justa es para nosotros, pero nosotros pensábamos: ‘¿esa lucha justa es para el niño?’ por eso generalmente no vamos a paro, porque pensamos que a esa hora que vamos a estar en la marcha, le estamos quitando a los niños”* (Entrevista grupal, docentes de primer y segundo ciclo).

Así, el cuidado de lo que los profesores consideran su misión les desliga de lazos y redes con su entorno en pro del cuidado del medio interno. Para ellos, se trata de la mantención de lo construido. Si se piensa en esta situación y se la contrasta con lo que plantea la evidencia acerca de desarrollo de calidad en los sistemas educativos en base a aprendizaje en red (Bolívar, 2010), es posible observar que la lógica de la competencia entre escuelas en base a puntajes estandarizados tiende a enfrentar a unas escuelas con otras y lleva a situaciones como las descritas.

Percepción de los profesores del director fundador como el iniciador de la cultura

Los profesores de esta escuela son conscientes de haber realizado un proceso de construcción de una determinada cultura y al deconstruir el proceso, explicitan el rol del director inicial como quien ha liderado esta construcción, promoviendo los principales valores y creencias, que luego los profesores defienden y dan vida. La frecuente referencia al director da cuenta de esto: *“eso me marcó”, “eso nos enseñó”, “el director siempre nos protegió”, “el director siempre decía...”*.

Un dato anecdótico, pero importante puede ser que cuando los investigadores del estudio original, llegaron a entrevistar a los actores de la comunidad de la escuela, ellos mismos les sugirieron que entrevistaran al director inicial para que pudieran entender cabalmente el proceso de mejora de la escuela: *“...vino a vernos y nosotros le hablamos de que ustedes iban a venir. A nosotros nos gustaría ver si, no sé si va a estar libre esta semana, pero que ustedes pudieran entrevistarse, porque esta escuela es lo que es, por nuestro director”* (Entrevista orientadora, parte del equipo fundador de la escuela). Y agrega: *“Él es lo que estudian de la escuela, él es”*.

Los profesores entrevistados atribuyen al director el proceso vivido por la escuela, le reconocen haber abierto espacios de participación para todos y pese a que hubo períodos en los que el director se impuso para crear hábitos profesionales y lograr implantar las evaluaciones estandarizadas, la percepción de los profesores es que no era un director impositivo: *“Era un muy buen gestor, excelente y que nos daba a nosotros la posibilidad de poder participar, todos, todos, todos podíamos presentar proyectos, todos, siempre se nos ha pedido la opinión en todo, nunca: ‘esto se va a hacer y se hace así’, jamás, o sea, siempre en consejo de profesores todos podíamos opinar si se estaba de acuerdo, no sé, entonces eso es lo bonito, que no porque fuera el profesor de religión no tenía opinión”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo, profesor de religión).

Por otra parte, se destaca el rol de contención y apoyo emocional provisto por el director. En ese marco, diversos profesores destacan el aporte que les hizo a sentirse más seguros, confiados en sus capacidades, procurando aumentar su auto-estima, personal y profesional. Algunos de ellos se refieren a él como una figura parental, haciendo comparaciones de las emociones que les suscitaba con las que alguna vez sintieron con respecto a sus propios padres y madres. De allí que algunos refieren un compromiso emocional y personal con el director de *“no querer fallarle”*. Justamente, cuando el director se va, los relatos describen verdaderos procesos de duelo, con todo lo que ello implica: *“este año he sufrido un poco más, porque yo adoraba a mi jefe y porque es como mi segundo papá y yo lloré como si se hubiese ido para siempre, pero tengo que adaptarme”* (Entrevista grupal, profesores antiguos).

Sin embargo, los profesores aluden a lo capacitados que quedaron luego de haber trabajado con este director y a su propósito de seguir trabajando con la preparación que obtuvieron de él: *“...yo creo que a todos nos dejó un sello y él nos dejó la base, teniendo un conocimiento bueno, yo creo que las cosas funcionan...Entonces yo creo que nos dejó las herramientas para continuar el trabajo...a pesar de que él no esté, entonces por lo menos en mi caso yo voy a seguir trabajando igual, esté él o quien esté...”* (Entrevista grupal, profesores antiguos).

De acuerdo a lo referido por el profesor citado, lo que dejó el director es una capacidad instalada, que independientemente de que él esté o no, seguirá operando de la misma forma. Esa es, al menos, la percepción y el compromiso de los profesores.

La carga laboral es llevada con alegría

La carga laboral y lo que ésta impone a sus condiciones de vida es un elemento importante en lo que cuentan los profesores en las entrevistas. Les implica trabajar muchas horas fuera de horario y dejar de lado parte importante de su vida personal: *“porque yo trabajo en mi casa, yo ocupo tiempo de mi casa, yo aquí me dedico a enseñar, y en mi casa reviso pruebas, en mi casa saco material de evaluación y preparo las clases en mi casa y salgo de acá a las 6 y media todos los días, comparto con mi hijo dos horas y después me dedico al trabajo”* (Entrevista grupal, docentes antiguos). Sin embargo, no se quejan acerca de esto. Es más, un elemento común en las entrevistas a los docentes es la referencia a las palabras “felicidad” y “alegría” en relación a su trabajo.

Así, los profesores de esta escuela declaran que trabajan mucho, pero que lo hacen con alegría. No solo tienen compromiso y responsabilidad con su trabajo, sino que lo asumen con un alto nivel de motivación y satisfacción personal: *“pero mi experiencia acá ha sido la más linda, aquí me he desarrollado, me han dejado trabajar tranquilo, he hecho lo que yo he querido hacer y eso a mí me satisface, porque vengo con ganas a trabajar, me levanto con ganas de venir al colegio a entregar, y bueno básicamente los logros que uno ha obtenido en conjunto, porque esto no es el logro de un profesor o logro de un grupo de profesores, que estemos en el lugar que estamos, entre los 10 mejores colegios del país, sentirse orgulloso, sentirse realizado, y el día que tenga que llegar va a ser difícil irse, va a costar...”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

Síntesis: un liderazgo consciente de estar construyendo cultura de mejora

En orden a responder la pregunta que guía la presente investigación: ¿cómo los liderazgos influyen en los procesos de creación/mejora de las culturas de las organizaciones?, lo primero que se puede decir es que el liderazgo del director de esta escuela entrega mucho elementos, los que han sido descritos en la sección precedente.

En primer lugar, se observa una estrategia declarada y explícita por construir una determinada cultura. Esto es parte de su agenda en todo momento y, al ser entrevistado, es capaz de explicitar las creencias que le guiaron y las estrategias que utilizó para ello.

La creencia más nuclear del director, a nuestro juicio, es la *centralidad del rol del profesor* en los procesos de generación de calidad en la educación. Sobre esa base, realiza un análisis acerca de la

pérdida de esta centralidad por procesos de desencanto vividos por ese profesor genérico, deviniendo en el opuesto de un profesor que participa, que tiene iniciativa, que tiene ganas, que se compromete. Declara que ese opuesto al profesor desencantado, es aquel que se necesita para producir educación de calidad en medios como el de esta escuela, por lo que confiesa que su meta, al conformar su equipo, fue “reencantar” al profesor.

Así, nos encontramos con un director que se percibe auto-eficaz, confiado en su capacidad de influir sobre sus seguidores, en su capacidad de producir cambios en éstos y en la de producir los medios para lograrlo. Se muestra lúcido con respecto a la intención con la que crea varios de los artefactos culturales, explicitando las creencias y valores a los que desea llevar a sus seguidores. Por ejemplo, crea la *reflexión conjunta* o *conversación* para que las personas se comprometan, crea los *proyectos* para que las personas participen y se produzca un clima de confianza, entre otros. El director, a través de la generación y mantención de estos artefactos, entrega un modo de trabajo a todos los miembros de la comunidad: pesquisar problemáticas, generar soluciones, proyectar, gestionar la solución. Así, logra que los profesores se sientan empoderados e involucrados.

Por otra parte, muestra un liderazgo estratégico, ya que manteniendo en mente las grandes metas, puede dar rodeos para lograr los objetivos, creando condiciones para que los procesos alcancen la madurez suficiente para dar frutos. Como él manifiesta a los profesores, tiene la creencia que los logros en educación son al mediano y al largo plazo. Así, pese a que desea enfocarse en los aprendizajes, sabe que “choca con una pared”, en la medida que no logra atraer a los niños a la escuela, que los padres de estos niños no consideran que sus hijos sí pueden, que los propios niños no se creen capaces. Con el objetivo de mantener a sus seguidores motivados, usa plenamente las instancias de conversación, entregando interpretaciones basadas en una visión que permite abrir horizontes y dar perspectiva en situaciones en la que los profesores comienzan a perder el sentido de misión. En esas circunstancias, el producto es la construcción de significados comunes tales como: “debemos trabajar primero la auto-estima, no desgastarnos en entregar contenidos”. Así, ayuda a que el grupo de sus seguidores focalicen en aquellos aspectos de la situación a los que es importante dar atención en los distintos momentos por los que atraviesa la escuela hacia el logro de la misión.

La repetición de ciertas ideas y la capacidad de sintetizarlas en lemas, es una habilidad a favor del liderazgo de este director. En cada entrevista realizada, los profesores aluden a lemas y dichos que han

hecho propios a partir de lo que han oído al director: *“sí se puede”, “somos la única opción de estos niños”*, entre otros. Así, se observa un lenguaje común, los distintos profesores repiten los mismos lemas y dichos, pero lo más importante de esto es, como dice Schein (2010), lo que va por debajo: la creencia compartida. Eso es lo que, en definitiva, conforma una cultura.

Es importante en todo momento en la gestión del director el especial cuidado de la subjetividad del profesor. Como plantea Fullan (2001) el líder puede intentar transmitir un propósito moral, pero si no trata bien a las personas, en este caso, a los profesores, será un líder sin seguidores. Esto es especialmente cierto en culturas de cambio, en las que por definición se vive ambigüedad, estrés y ansiedad. El director de esta escuela pone un especial énfasis en que el profesor se sienta respetado, valorado y protegido. En sus conversaciones con ellos, se preocupa de subir su auto-estima, trabajar porque se sientan gratificados, haciendo un especial esfuerzo por cuidar su dignidad. Además, se preocupa de proveerles condiciones para darles estabilidad. Los profesores registran esta preocupación y la valoran, tal como se ha expuesto anteriormente. Este es probablemente un capital que permite al director exigir y presionar cuando él mismo debe responder a las exigencias del sistema externo. De acuerdo a Fullan (2001), los líderes más exitosos combinan *“inteligencia cognitiva”* con *“inteligencia emocional”*, citando evidencia de líderes con alto coeficiente intelectual y experiencia que, sin embargo, fracasan por falta de habilidades blandas.

Especialmente relevante para el análisis del liderazgo ejercido por el director y la jefa de UTP, resulta la manera en que éstos logran transitar por una etapa difícil como es la de insertar la evaluación estandarizada como práctica en la escuela, desde la resistencia de los profesores hasta la aceptación de ésta como artefacto cultural positivo para la retroalimentación del quehacer pedagógico. La lectura de la emoción que está por detrás de la resistencia y el discurso enfocado a asimilar lo nuevo como parte de lo que se venía haciendo, resulta una estrategia de gestión de la cultura exitosa. Aun cuando tomó tiempo, se logró la construcción de creencias positivas y compartidas por los profesores acerca de esta práctica, lo que dio pie al asentamiento de una cultura evaluativa y de accountability en la escuela.

En la gestión blanda se ponen en juego supuestos o creencias acerca de las personas y cómo éstas funcionan (Schein, 2010). El director manifiesta que apunta a que los profesores se sientan apreciados implicando que las personas deben sentir que están en un contexto positivo para trabajar bien. La misma creencia aplican los profesores hacia los niños, procurando un contexto de cuidado, de afecto, de

seguridad para que desarrollen el aprendizaje. La creencia profunda es que el trabajo requiere de un ambiente positivo, no de presión, sino de seguridad y estabilidad. Así, los discursos y estrategias que el director usó con los profesores, son los que éstos transmiten a sus estudiantes.

La construcción de la confianza es una de las tareas en las que el director más se enfocó y que a nuestro juicio, es un elemento central en la que reposa la cultura de la escuela. Así, la confianza mutua se transforma en un sello institucional. Los profesores sienten que el director confía en ellos, ellos confían en su dirección y en sus colegas, los apoderados confían en los profesores. De acuerdo a Muijs et al (2004), este es un valor central en las culturas orientadas al cambio, ya que un sistema exento de amenazas, incrementa el intercambio de prácticas, recursos y conocimientos entre los profesores.

El resultado de la gestión directiva es la consolidación de una cultura que presenta plenamente los elementos de una cultura de mejora (Louis et al 1996): la capacidad y predisposición de los docentes para formar grupos de trabajo y la orientación de los directivos a entregar a éstos una cuota importante de autonomía y liderazgo, la presencia de la confianza como rasgo central instalada en las rutinas y esquemas de acción colectivos y no solamente en las disposiciones y patrones de conducta individuales, lo cual da lugar a la colaboración del profesorado, el aprendizaje profesional, el intercambio de prácticas y el control mutuo. En otras palabras, el accountability interno o escuela responsable de hacer realidad el derecho a la enseñanza de los niños y niñas que atiende a través de la continua mejora de las capacidades de la propia escuela y de los docentes (Bolívar, 2010). La característica propia de culturas de mejora de la que carece esta escuela se relaciona con la apertura y construcción de redes y alianzas con el entorno, a la que ya nos hemos referido en el texto que precede.

Las entrevistas en que se basa esta investigación fueron realizadas unos meses después de la salida del director inicial. Eso representaba un gran desafío para la escuela, pues se trataba de una prueba importante a la capacidad de la escuela de mantener sus logros a todo nivel. Como se ha señalado, pese a las emociones que provocó la partida del director, se reportaba una sensación de estar preparados para asumir lo que venía. Además, la directora que reemplazó al director saliente fue nombrada en el marco de la tradición de la escuela, escogida por sus pares y ratificada por las autoridades. Ella llegó como profesora y trabajó con el director inicial como jefa de UTP, haciéndose cargo junto a éste del diseño de condiciones para la mejora académica, por lo que se puede decir que tiene la misma escuela y pudo seguir la tradición de liderazgo que los profesores han valorado fuertemente.

El caso de esta escuela permite acercarse al proceso de la construcción de una cultura escolar de mejora desde sus fundamentos, en un contexto de alta vulnerabilidad social y, por lo tanto, muy desafiante. En ese marco, entrega muchas pistas acerca de la manera de hacerlo para llegar finalmente a contar con profesores empoderados, comprometidos con la misión de educar y eficaces en términos de sus resultados. Para llegar a ello, el liderazgo no sigue un camino lineal hacia el rendimiento académico, sino que da un rodeo para crear las condiciones que les permiten abordar los aprendizajes y, en el marco de ese proceso, logra hacer emerger creencias y valores en los profesores que serán decisivas a la hora de sustentar la mejora.

5.2 ESTUDIO DE CASO 2

I. Antecedentes y Contexto

Esta escuela fue fundada en 1835 y se encuentra ubicada en la zona centro sur del país, región de Bío-Bío, siendo la primera escuela pública de la región.

Es una escuela básica que atiende sólo a varones, actualmente de dependencia municipal que se ha caracterizado por su disciplina rígida, su selectividad en la admisión y su foco en lo académico. Esto último le ha llevado a ser conocida como el “Instituto Nacional de Talcahuano”, modo de llamarle que tuvieron varios de los entrevistados.

En su larga historia, la escuela ha recibido fuertes embates de la naturaleza, como son los terremotos y maremotos que ha sufrido el puerto de Talcahuano. En el terremoto de 1960, perdió su infraestructura y, luego de ubicarse en diferentes locales, logró su ubicación definitiva en el lugar en el que actualmente se encuentra, en el centro de la ciudad. Su actual edificio de tres pisos y construcción sólida fue una donación del gobierno de México, en el año 1963, en el marco del Plan Chileno - Mexicano de Cooperación Fraternal.

La imagen positiva que logró proyectar la escuela sobre la población de la comuna le hizo merecedora de un exceso de demanda, la que fue manejada por la institución con un fuerte carácter selectivo, hasta fines de los años 90. En esa época, los apoderados hacían fila, de madrugada, por obtener un cupo para sus hijos. La escuela era considerada “la mejor escuela de Talcahuano” y se aplicaba una prueba de selección a los niños que postulaban a kínder y primero básico. No se recibían niños en otros niveles, dado que los cupos estaban completos. Los niños seleccionados correspondían al sector en el que se emplaza la escuela.

A partir de la aparición de escuelas privadas subvencionadas, se observó un debilitamiento de la educación pública y un aumento de la segregación escolar, ya que estos nuevos colegios privados ejercen una agresiva competencia por captar alumnos. Es importante recordar que solo entre los años 2000 y 2006 las escuelas municipales (o públicas) en Chile redujeron su matrícula en 186.000 alumnos (caída de 13%), mientras que las escuelas privadas subvencionadas, receptoras del mismo financiamiento estatal, la han aumentado en 386.000 (aumento de 38%) (Paredes y Pinto, 2009).

En el marco de lo anteriormente dicho, esta escuela se enfrenta a una lucha constante en contra de la imagen social de que las escuelas particulares son más deseables que las municipales por el estatus que otorgan. De hecho, esta competencia les significó un cambio importante en la composición de los estudiantes, ya que antes de la proliferación de las escuelas particulares subvencionadas, la escuela atendía a una población escolar que los docentes califican de clase media. Actualmente, la condición económica de los estudiantes se clasifica como “media-baja”, con un aumento de los alumnos prioritarios de la ley SEP cercano al 50% de la matrícula total (<http://www.agenciaeducacion.cl/>).

En el transcurso de su historia, la escuela ha tenido buenos logros, excepto en el período que va desde mediados de los años noventa hasta inicios del año 2000 en que bajó comparativamente sus puntajes SIMCE. Este hecho fue el impulso que llevó a la escuela a iniciar un proceso de mejoramiento escolar.

II. Historia de Mejoramiento

La baja comparativa de puntajes SIMCE observada en la escuela fue la señal de alerta para iniciar un camino de mejora, lo cual ha sido un gran desafío para todos los actores. Se trataba de iniciar un proceso por recuperar un sitio histórico, pero en un contexto nacional diferente y con una población de estudiantes que presentaba más desafío para ser educado que aquellos que la escuela estaba acostumbrada a tener. La escuela logra reubicarse, obteniendo en 2011 el Premio Municipal de Educación al esfuerzo y compromiso con la educación, excelencia académica 2014-2015, clasificación autónoma desde el 2011 hasta hoy. Sus tasas de deserción y repitencia son significativamente menores que las de escuelas que trabajan en similares condiciones y sus puntajes SIMCE son significativamente superiores hasta hoy a los de escuelas de similar condición.

Por otra parte, la directora afirma que se hacen cargo de todos sus estudiantes. Así, el niño que ingresó en párvulos, egresa de octavo. El supervisor DAEM concuerda en que la escuela se hace responsable de todos sus niños y niñas. La evolución de los indicadores de equidad absoluta 2002/05 a 2009/10 muestran que el porcentaje de estudiantes que alcanza un nivel adecuado en el aprendizaje de la lectura sube de 34% a 53% y en matemáticas el porcentaje de estudiantes que alcanzan un aprendizaje adecuado sube de 20% a 49%. Asimismo, el porcentaje de estudiantes en nivel de aprendizaje insuficiente, tanto en lectura como matemáticas, disminuye de 25% a 15% y de 35% a 17% (Bellei et al, 2014).

De acuerdo a Bellei y Trivelli (2014), el factor más universalmente referido por los actores para comprender el mejoramiento de esta escuela en la última década fue el rol de la directora, quien ha trabajado en ésta casi la totalidad de sus 38 años de servicio. Ella asumió en dicho cargo luego de una renovación del equipo directivo que se produjo a fines de los 90: dejaron de trabajar el director, subdirector y jefe de UTP. La jefe de UTP de este equipo fue quien asumió como directora del establecimiento y la actual directora asumió como encargada de la UTP. De acuerdo a Bellei y Trivelli (2014) fue esta directiva, quien ejerció el cargo solamente por dos años, la que marcó un viraje en el estilo de la escuela, transitando desde un modo más rígido hacia una apertura a la comunidad y a una mayor exigencia en la responsabilidad profesional de los profesores. La actual directora, quien asumió en el año 2002, ha seguido la misma línea, profundizando los cambios. Las profesoras antiguas confirman esa percepción: *“la directora actual yo encuentro que adquirió varias habilidades de la señora directora antigua, en el sentido que ‘te quiero mucho, pero tú me trabajas’, lo primero es lo primero, los niños y el trabajo”* (Entrevista grupal, docentes antiguas).

A la directora le tocó asumir en un momento de baja de puntajes SIMCE y de acuerdo a su relato, esto le sirvió para poner más empeño. Como parte de su plan para postular a la dirección de la escuela, aún antes que se pusiera en vigencia la ley SEP que obliga a los colegios a ponerse metas de logro, ella se había puesto metas claras: *“era mejorar el SIMCE, mejorar la asistencia, puntualidad”* (Entrevista directora). Y agrega: *“yo soy mujer de puntaje”*.

Para ella, el método para obtener estos logros se sintetizaban en trabajar más comprometidamente. En esa perspectiva es que la directora comienza la tarea de profesionalizar al equipo docente de modo que estuviera a la altura de los desafíos. Para ello, junto a la jefa de UTP, elegida por ella misma para el cargo, han constituido una dupla que se caracteriza por la alineación en cuanto a las metas a lograr y las estrategias para hacerlo. De acuerdo, a la jefe de UTP la característica del cambio está en la nueva forma de trabajar: *“La directora puso normas para hacer el trabajo más efectivo, yo creo que antes había problemas por el tiempo, suena la campana y el profesor tiene que irse al aula rápidamente a tomar el curso. Si no es así, ella camina, entra a la sala de profesores”* (Entrevista Jefa de UTP).

De esa manera, la directora trabaja por imponer un sentido de urgencia al quehacer que los profesores antiguos describen como un respeto al tiempo que se tiene para trabajar con los niños y el cumplimiento

estricto de los horarios: *“nadie anda por los pasillos dando vuelta. Las clases son clases, tú recorres los pasillos y no ves a nadie, alumnos ni profesores. Todo el año así”* (Entrevista grupal, profesoras antiguas).

En el proceso de llegar a profesionalizar al cuerpo docente, la directora hizo un trabajo minucioso por formar su equipo. Aprovechó el retiro de ocho profesores mayores que iban a jubilación para contratar profesores nuevos, que de acuerdo a ella y la jefe de UTP son más dúctiles, más moldeables para inducirlos a un modo de trabajo. De acuerdo a lo que plantea la jefe técnica, el profesor que se desempeña en esta escuela no puede perder tiempo: *“aquí no puede haber un profesor como dicen con el paso pedagógico, que va muy lento, no. No, aquí en la escuela, es que tiene un ritmo de trabajo distinto”* (Entrevista, Jefa de UTP).

De tal manera que se puede decir que los hábitos básicos se han conseguido con la mezcla entre planteamiento de normas claras más presencia de la directora. Ella misma relata: *“el profesor, al verme en la puerta, sabe que debe entrar”* (Entrevista directora).

El modo de ir conformando ese equipo ha significado toda una estrategia de inducción: se le plantean las expectativas por parte de la directora: *“cuando uno llega, llega a hablar con la directora y ella es la que plantea el desafío, nos dice: ‘este es el problema que hay, yo necesito solucionarlo’...”* (Entrevista profesoras grupal, profesores primer ciclo).

Luego se realiza una observación del profesor nuevo: se va al aula, se le enseña cómo se trabaja en esta escuela, se verifica que esté usando materiales adecuados, se observa cómo es su forma de ser, su presentación. Como la mayor parte de los profesores jóvenes llegan a hacer reemplazo, luego de este período se decide su permanencia.

Por otra parte, en la construcción del equipo, la dirección ha promovido la integración de los profesores nuevos con los antiguos, haciendo un esfuerzo intencionado para que trabajen juntos y aprendan unos de los otros. Para el equipo directivo está claro que el profesor joven no viene de la universidad con todas las condiciones que la escuela requiere, pero se juegan por hacer un proceso en el que paulatinamente vayan aprendiendo y se logre adaptar al ritmo de trabajo que lleva la escuela: *“no vienen así de la Universidad, pero se tienen que adaptar. Porque el que entre aquí a este ambiente, pregunta: ‘¿qué se hace aquí? ¿Cómo se hace?’”* (Entrevista, Jefa de UTP).

Pese a que existe una encargada de UTP, la directora ha sido persistente en supervisar constantemente el trabajo de los profesores, observando con más frecuencia las clases de los docentes más jóvenes y dándoles sugerencias para mejorar. Dada su experiencia como docente, reconocida por los profesores antiguos y jóvenes, es un referente que éstos tienen en su formación profesional: le consultan cuando tienen dificultades técnicas, le piden asesoría acerca de su formación profesional docente, se dejan conducir por ella, de manera que esta es una forma más en que ella guía la construcción de su equipo profesional: *“si yo tengo una dificultad, yo voy y le comento y le comento, mire señora Amalia, esto me pasó y ahí, todo es una comunicación que está presente. Siempre, ella igual está enterada de todo lo que pasa y más que una jefa intimidante es más bien una persona que en su momento tiene que ser jefa”* (Entrevista grupal, profesoras primer ciclo).

Producto de este conocimiento de los profesores que conforman su plantel docente, la dupla directora y jefe de UTP han podido ir identificando las fortalezas y debilidades de los profesores, ubicándolos en los espacios más adecuados para desarrollar su labor y para que asuman nuevas responsabilidades, transformando la escuela en un espacio de desarrollo profesional para éstos. En la línea de producir las necesarias conversaciones y reflexiones como cuerpo docente, la directora potenció los consejos, transformándolos en consejos técnicos más que administrativos, de manera que el foco estuviera en lo que ella declaraba era el centro del quehacer: los aprendizajes de los niños. En la medida que el foco de la discusión estuvo centrado en los problemas pedagógicos a resolver, los profesores se fueron apropiando de este espacio para crear propuestas y soluciones conjuntas a los desafíos pedagógicos que enfrentaban, transformando al consejo en un artefacto cultural muy productivo. De allí surgieron ideas y estrategias para mejorar la planificación docente, la pauta de observación de clases, los reforzamientos para los niños con más dificultades, entre otros. Los resultados positivos de la aplicación de estas propuestas, tomadas e institucionalizadas por la directora, repercutieron positivamente en la motivación de los docentes, creando un círculo virtuoso de mayor participación e involucramiento.

En este proceso, se fueron desarrollando modos de sistematizar y pautear el trabajo docente de modo que los profesores tienen claridad acerca de cómo se opera profesionalmente en esta escuela: *“entonces acá cuando yo hice el reemplazo, yo veía que había, estaba todo como organizado, habían funciones, a usted le corresponde esto, las pruebas se tienen que elaborar de tal manera, usted las tiene que presentar, tiene que poner tantas evaluaciones a tal tiempo, o sea como que había claridad en eso”* (Entrevista grupal, docentes primer ciclo).

Por los resultados de su trabajo y su actitud de compromiso permanente con la institución, la directora se fue ganando la confianza de las autoridades de la Dirección de Administración de Enseñanza Municipal (DAEM), lo que le permitió contar con márgenes importantes de autonomía en la toma de decisiones con respecto a la escuela. Esta autonomía le permitió diseñar su proyecto de mejoramiento, tomar decisiones respecto de éste y ejecutar, vía solicitudes a través de la municipalidad. Esto también le ha ayudado a ir conformando un equipo idóneo y de confianza para las grandes tareas que implicaban la mejora, ya que el DAEM accede a integrar los profesores que ella ha ido seleccionando para su escuela.

Para la gestión de proyectos, la directora y la jefa de UTP trabajan las grandes directrices y luego la jefa de UTP es la encargada de gestionarlos directamente con los profesores. Para ello, cuentan con el apoyo de una profesora encargada del área curricular y la orientadora, que son parte del equipo directivo, también.

De acuerdo a Bellei y Trivelli (2014), la esencia del mejoramiento escolar parece provenir desde dentro de la escuela y no de los programas externos de mejoramiento, tales como el programa LEM, el método Singapur, un programa de Inglés, entre otros. Los actores reconocen mérito en estos programas, pero no les atribuyen un impacto decisivo. Así, el rol de la directora ha sido el de impulsar el cambio y sostenerlo, construyendo la estructura necesaria para ello: un equipo directivo y docente que sustente la mejora. Ésta funciona con un estilo en el que se consultan las decisiones importantes con el equipo de profesores, ya sea en consejos técnicos u otras instancias colectivas, tales como las necesidades y prioridades de la ley SEP: *“nosotros el PME, lo hacemos en conjunto, yo lo converso con los colegas, el de ciencias, el de matemáticas, deporte, que qué necesitan para incorporar al proyecto, porque tiene que ser algo transversal, para todo el colegio”* (Entrevista directora).

Los recursos provenientes de la ley SEP han sido decisivos en la materialización de los planes llevados a cabo. El equipo directivo y los profesores reconocen que el impulso de la SEP les ha provisto de materiales y tecnología que ellos dicen *“aprovechar al máximo”* y que son un tremendo agente motivador para los niños, ya que ahora trabajan con pizarra digital, con power point, en circunstancias que antes lo hacían con *“pizarrón negro y tiza blanca”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo). Asimismo, la ley SEP les ha financiado la contratación de importantes apoyos para llevar a cabo los planes de la escuela: psicóloga, educadora diferencial, profesores que vienen a reforzar los aprendizajes o aumento de las horas de los profesores de planta para los mismos fines.

El proceso de mejora de esta escuela ha reposado en una gestión directiva altamente estratégica. Ésta no solo ha creado las condiciones para lograr que los niños aprendan con equidad creando artefactos culturales de gestión que han sido el empuje para crear una forma de hacer prototípica de esta cultura, sino que ha logrado influir en un equipo docente manteniéndolo motivado, comprometido e identificado con la escuela para enseñar a un niño percibido como más difícil de atender en relación al que históricamente atendían: *“eran personas más educadas también, era bastante más fácil trabajar con este tipo de niños, porque eran de clase media, no sé qué pasó después que estos colegios particulares subvencionados los empezaron a llevar”* (Entrevista grupal, profesoras antiguas).

El centro de esta exitosa gestión ha estado en la capacidad de la directora de diseñar una estrategia que se ha sustentado en un agudo análisis de la situación de inflexión de la educación municipal y de la escuela que dirige, en ese contexto.

A continuación se analiza el proceso de liderazgo que ha permitido la reinención de la escuela en las nuevas circunstancias.

III. Liderazgo y cultura

De acuerdo a Schein (2010), todo sistema social apunta a mantener un equilibrio y maximizar su autonomía con respecto al medio en el cual está inserto. Hacer frente, crecer y sobrevivir en un ambiente que cambia, manteniendo la integridad del sistema conlleva diferentes grados de desequilibrio. La función que tienen las estructuras cognitivas de un sistema, tales como las creencias, los significados, los valores, o sea, la cultura, es organizar la información que proviene del medio, proveyendo así una sensación de estabilidad y de sentido a los participantes individuales del sistema. Para Schein (2010), una forma de preservarse y de mantener la autonomía cuando el medio cambia, está dada por el *cambio cultural*. Para que ello ocurra, es necesario interpretar y significar la información que proviene de fuera como suficientemente relevante y desestabilizadora, llevando a la organización a producir internamente las transformaciones que son necesarias para sobrevivir. Dado que no siempre los miembros individuales que forman parte de un determinado sistema perciben esas señales, los liderazgos tienen un rol altamente relevante en ayudar a significarlas y empujar el cambio.

En el caso de esta escuela en estudio, este rol es cumplido por la directora, quien logra significar la situación que atraviesa la escuela y diseñar una estrategia ad hoc a la situación.

La construcción de un nuevo sentido de misión sobre la base de la percepción y adecuada reacción a las señales de alerta provenientes del medio

A nuestro entender, lo que explica profundamente lo ocurrido en esta escuela, se relaciona con un proceso de cambio cultural en el que el rol de la escuela y de los profesores se ve seriamente interpelado por el cambio de las condiciones externas: el país cambió y la forma de impartir educación también. Como han planteado Bellei y Trivelli (2014) la señal de alerta para iniciar el proceso de mejora se relacionó con la baja de matrícula y de puntajes SIMCE, así como con la variación en la composición socio-económica de las familias. Para Schein (2010), las señales de alerta movilizan al cambio cuando, por una parte, son percibidas como tales: señales de alerta. Por otra, cuando el sistema que está siendo alertado percibe que hay algo que hacer al respecto. Esta suele ser la parte más difícil, ya que efectivamente muchas escuelas en el país recibieron las mismas señales de alerta, pero no tuvieron la “reacción adaptativa” que tuvo la escuela en estudio. Ésta podría haber mantenido las mismas formas de operar, como si no hubiera pasado nada, atribuyendo a los niños y sus familias la baja de resultados, declarando que ellos siguen haciendo lo mismo que han hecho siempre.

De allí que sea relevante analizar qué hizo la diferencia en el caso de esta escuela, cómo se movilaron sus estructuras cognitivas para actuar de un modo que le permitiera no sucumbir al cambio vivido a nivel de sistema educacional y que implicó el cierre de numerosas escuelas municipales. Dentro del conjunto de circunstancias que permitieron la sobrevivencia de esta escuela, analizaremos el rol de los liderazgos en activar las acciones, significados, valores y creencias compartidas que sustentaron el proceso de cambio.

El primer elemento que ayuda al proceso en esta escuela, se relaciona con un hecho fortuito: el cambio de líderes. Se produce una rotación en la que sale un director que estuvo muchos años en la escuela. Su estilo es descrito como permisivo por las profesoras más antiguas: si un curso estaba solo, pedía que alguien se hiciera cargo y los profesores “miraban al techo”. Entonces, él iba a tomar el curso. En esa época, recuerdan las profesoras antiguas, terminaban las clases y el profesorado se retiraba: *“los profesores abusaban un poco, el director era demasiado bueno”*. El lugar que tuvo esta gestión en la historia de la escuela es importante, porque marcó a un grupo de docentes más antiguos con respecto a su rol. Como describen las profesoras antiguas, en ese tiempo no había premura ni sentido de urgencia, nadie se quedaba en la tarde para coordinarse o atender a los niños con más dificultades: *“nosotros*

llegábamos, pero nos íbamos temprano, terminábamos las clases y nos íbamos. Esa era la diferencia, ahora no” (Entrevista grupal, profesoras antiguas).

Luego de ese director, asume durante dos años una directora que comienza un viraje hacia una mayor exigencia a los profesores. La directora que luego lidera el proceso de mejora, trabajó en su equipo directivo como jefa de UTP y, de acuerdo a las profesoras antiguas, *“hacían buen equipo, se nutrían y apoyaban mutuamente”*. Esta directora logra la titularidad del cargo luego de este período, y asume el proceso de mejora leyendo con claridad las señales de los nuevos tiempos a los que la escuela debe adaptarse y continuando la línea de mejora emprendida por la dirección con la cual le tocó trabajar, profundizando en aspectos que fueron centrales para los logros.

La primera gran tarea de la directora en su gestión es el levantamiento de un *nuevo sentido de misión*. Esto le significó reunir varias piezas de un rompecabezas que, al unirlas, dan cuenta de la nueva situación en que la escuela está ubicada y las tareas que tiene por delante. Lo más relevante de este proceso está dado por la manera de unir las piezas, construyendo una reinterpretación de la realidad vivida y su proyección: la pérdida de estudiantes, el cambio en la composición socio-económica de éstos y, por tanto, la concentración de dificultades en una población de aprendices portadora de una serie de condiciones que hacen el desafío de educar más complicado, son integradas por la directora en una narrativa que se estructura de la siguiente manera: la educación pública está amenazada, hay que salvarla. Nuestro colegio es un caso entre muchos, acá casi todos somos producto de la educación pública, ésta no puede morir. Es necesario sacarla adelante. Esto implicará más trabajo, pero vale la pena. Por otra parte, tenemos a nuestro haber que trabajamos en una escuela que tiene un prestigio que no se ha perdido, aún podemos girar a favor del prestigio, si logramos mostrar buenos resultados: *“Tratando de hacer lo mejor posible, queremos sacar la educación municipal adelante, no queremos que muera esta educación. Yo soy una adicta a eso, porque ¿cuál es el producto de la educación municipal? Yo no estudié en colegio particular y casi todos los profesores, qué profesor ha estudiado en escuela particular, raro sería, porque tienen otra expectativa...”* (Entrevista directora).

Otro elemento de análisis que ayuda a precisar la misión está dado por la respuesta a la pregunta: ¿quiénes son los nuevos apoderados? Identificar con precisión las características y expectativas de los nuevos apoderados permite integrar una información valiosa al diseño de la estrategia a desplegar para cumplir la misión. La directora logra, con ayuda de los profesores, realizar una muy certera

caracterización del apoderado. No anda a tientas con respecto a la expectativa que debe llenar. Así, el equipo de profesores, como colectivo, comparte la caracterización que el apoderado si bien es de bajos recursos económicos, tiene altas expectativas con respecto a los logros académicos de los niños: *“entonces al apoderado le gusta más exigencia con su hijo, eso es lo que nos pide a nosotros”* (Entrevista directora). La exigencia académica sustentada por la escuela es la que les hace bajar de los cerros donde viven y llegar a esta escuela que históricamente se ha considerado una buena escuela, como lo describe muy claramente una profesora: *“son niños de los cerros, son niños de Gaete, pero yo creo que a lo mejor la diferencia está en que los papás son diferentes, o las familias. Si bien es cierto, no todos, porque igual nosotros tenemos niños que están, que son vulnerables, que tienen familias no bien conformadas o que están con algún tipo de problema, pero sí el tema de las expectativas de los papás con sus hijos, tal vez son distintas a las de los papás que están en colegios a lo mejor de los cerros. Porque ellos, el papá que viene acá con la idea de que su hijo va a ir a la universidad, o va a ir a un buen liceo...”* (Entrevista grupal, docentes primer y segundo ciclo).

De allí, que el prestigio ganado de ser una buena escuela en términos académicos es un bien necesario de cuidar, ya que eso logrará fidelizar a los nuevos apoderados. Cuando la directora afirma que: *“yo soy democrática, yo pienso que todo niño tiene derecho a una buena educación”*, está diciendo que este es el colegio para esos padres que aspiran a una educación de calidad para sus hijos y que está abierto para ellos. De ese modo, queda instalado en la cultura un artefacto que se relaciona con las conductas y hábitos de los participantes de esta cultura: *un nuevo sentido de misión*.

De acuerdo a Day et al. (2007) narrativas como la que hemos descrito, pueden cumplir la función de dar un propósito de carácter moral a los seguidores, sirviendo de motivación para el trabajo. Junto con esto, la directora logra equilibrar las emociones positivas y negativas de los profesores, desdramatizando un probable factor de ansiedad que podía estar presente como es la baja de puntajes ocurrida a inicios del 2000, planteándolo como un breve lapso en toda la historia de una escuela con buenos resultados y con alto prestigio. Le llama a ese período *“oscurantismo cultural”*.

En definitiva, se observa la construcción de un relato que integra las vivencias actuales de los profesores así como la historia de la escuela, específicamente los elementos importantes de relevar para interpretar lo vivido mostrando la posibilidad de acción, devolviendo el sentido de agente a los actores. De acuerdo a Deal y Peterson (1999), este tipo de relatos que contienen elementos de la historia de la escuela vivida

por los actores, puestos en relación con las circunstancias actuales, pueden ser potentes herramientas de gestión de un líder escolar. De una u otra manera, refrescan y mantienen un sentido de misión, entusiasman con la idea de *“estar haciendo la diferencia”* (Fullan, 2001, 19). Así, en el imaginario de los profesores, esta es una escuela municipal que hace la diferencia: *“es el particular de los municipales”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

Se logra, entonces, la construcción de una mirada compartida de la historia: la escuela en un estado inicial como una escuela conocida por su buena educación, por su disciplina, por educar a personas destacadas, escogida por familias de clase media para educar a sus hijos varones, para quienes quedar seleccionados en ésta, probablemente era un logro. En un período en que la educación pública era bien valorada, pudo también ser un signo de estatus que los hijos fueran alumnos de esta escuela. De acuerdo a sus actores, ésta destacó siempre por tener buenos puntajes en pruebas nacionales, incluso antes del SIMCE, el antiguo PER, la Prueba Nacional asociada al Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar, que funcionó por algunos años, hasta la creación del SIMCE (<http://www.agenciaeducacion.cl/simce>). Se trata de una escuela pujante, que tiene más demanda que la que puede admitir y que, por tanto, puede seleccionar estudiantes. En el estadio dos, la escuela ha bajado su demanda, sus puntajes registraron una baja entre mediados de los 90 y comienzos del 2000 (Bellei et al. 2014) y su composición social es diferente, atendiendo a niños que vienen con más dificultades relacionadas con su origen socio-económico. Sin embargo, tiene una tradición histórica y no ha perdido su prestigio como buena escuela. Además, los apoderados actuales tienen menor nivel socio-económico, pero tienen altas expectativas acerca del rendimiento y logro académico de sus hijos.

La reinención del profesor para sustentar la misión y mantener la motivación

La mantención del prestigio de la escuela como una en la que hay buena disciplina y rendimiento, no es opcional, sino que es una necesidad adaptativa, implica la subsistencia. Ese es el trabajo que es necesario de realizar y al que invita la directora a los profesores.

La misión se aterriza en tareas claras y concretas: el foco es que los niños aprendan, que se pueda mostrar resultados y que la comunidad siga confiando en la escuela.

De acuerdo a Schein (2010), las grandes misiones si son abstractas e inespecíficas pueden motivar, pero no logran movilizar hacia el logro. De allí que el discurso del *“rescate de la educación pública”* y lo que va

asociado a éste, por sí solo, no es suficiente. Incluso, puede atemorizar, por lo gigantesco que puede parecer. Por su parte, Fullan (2001) plantea que un propósito moral no puede ser solo enunciado, debe también ser acompañado de estrategias para lograrlo, habilitando a las personas a conseguir las metas asociadas a esto.

El segundo aspecto al que se dedica la directora, una vez aclarada la misión y sus metas asociadas, es lo que Bolívar ha llamado la *“missing piece”* de la reforma basada en estándares, vale decir, *la construcción de capacidades de los profesores* (Bolívar, 2003, 2). La conformación de un equipo competente para llevar a cabo las tareas asociadas a la misión, es algo a lo que la dupla directiva dedica mucho empeño. Esto tiene dos aspectos: constituir el equipo y capacitarlo en la práctica misma. En este caso, se trata de crear prácticas eficientes para atender a un niño diferente al que tradicionalmente se atendía, con más necesidades, que plantea más desafíos, pero es necesario hacerlo *in situ*. Los profesores antiguos no están acostumbrados a atender al niño que hoy llega. En las distintas entrevistas, éstos describen una amplia gama de aspectos que se deben considerar y atender: *“Entonces nosotros teníamos la facultad de elegir a los mejorcitos, pero ahora no, esto ha cambiado desde hace unos cuatro o cinco años. Ahora el niño que llega, hay que recibirlo. Entonces, ahí se nos ha ampliado el campo y hay niñitos con más dificultad de aprendizaje”* (Entrevista grupal, profesoras de primer ciclo). Por su parte, los profesores nuevos no vienen de la Universidad con las competencias para hacerlo y, por tanto, hay que inducirlos.

Habiendo cambiado el contexto en que el profesor ejercía, es necesario ayudarlo a reinventarse, ya que el riesgo de la situación que enfrenta la escuela es que los profesores caigan en un sentimiento de ineficacia personal, ya que han sido puestos en una situación nueva para la que no están preparados.

De acuerdo al sostenedor DAEM de Talcahuano, trabajar en medio de lo que él llama la *“crisis de la educación pública”* implica justamente una *“reinención”* del profesor y su rol en las condiciones adversas que les toca vivir: *“profesores se han tenido que reinventar respecto a cómo enfrentar un proceso educativo en donde existe un verdadero margen, en donde la marginalidad es tan brutal, la concentración de la fragilidad social es tan amplia, la mochila cultural con la que llegan los niños es tan breve, tan poca, que aquí hemos tenido que generar una forma diferente de pararse como educador”* (Entrevista, sostenedor DAEM).

Lo dicho ayuda a comprender que las estrategias directivas deben equilibrar la motivación frente al desafío y la construcción de la confianza en las capacidades para enfrentarlo. Eso es lo observado en la gestión directiva de la escuela en estudio y que se describe a continuación.

La instalación de nuevos hábitos: aprendizaje y desaprendizaje basados en el sentido de urgencia

La instalación de buenas prácticas, que resulten eficientes en una nueva situación, implica desaprendizaje y aprendizaje. De acuerdo a Schein (2010) es más difícil desaprender que aprender, ya que los aprendizajes se encuentran incrustados en las rutinas propias de la organización y llegan a formar parte de la identidad. De allí que el desaprendizaje-aprendizaje es una de las estrategias utilizadas por la directora con los profesores antiguos: los horarios de toma de los cursos, horario de salida, la asignación de tiempos para reflexionar en conjunto con ampliación de jornada, el modo de ejercer la disciplina, entre muchos otros modos de hacer las cosas, que debieron cambiar en esta institución educativa. En palabras de Schein (2010), se trató de desmontar artefactos culturales para montar otros.

De allí, la consigna de la directora de que las nuevas condiciones exigen *“más trabajo no más”* es fácil de decir, pero difícil de implementar. En el ámbito de las rutinas más simples, la directora lo resolvió planteando nuevas normas que rápidamente fueron asumidas por los profesores: *“te voy a decir más, hay días en que, por ejemplo, se deberían suspender las clases por alguna cosa, y te dicen ‘no podemos suspender las clases, hay que terminar con las unidades, las evaluaciones’”* (Entrevista grupal, profesoras antiguas). Sin embargo, esto no es simple cambio de hábitos, sino que está sustentado en el sentido de urgencia que imprime la misión como un contexto que le da sentido a hacer las cosas de modo diferente: *“uno se exige y por mantener el estatus que tiene el colegio nos exigimos, uno se autoexige”* (Entrevista profesora de quinto). El motor de la acción es el propósito moral que se ha logrado instalar en la cultura.

En el desarrollo de los hábitos de trabajo, la directora ha gestionado la creación de una cultura de mejora, llevando a la práctica una creencia acerca del modo en que los profesores son inducidos al trabajo. Para ella, el ambiente de trabajo induce a más trabajo. Es una creencia importante, ya que eso le lleva a mantener un ambiente de exigencia: *“el profesor puede, puede siempre que llegue a un ambiente de trabajo que les obligue a acelerar el paso, se acostumbran a ese paso”* (Entrevista directora). Tiene confianza en que su equipo modela e incentiva el trabajo: *“porque el grupo empuja a la gente aquí, si el grupo de profesores fuera flojo, el profesor que llega sigue flojo, pero aquí todos*

trabajan, entonces el profesor tiene que trabajar, porque el grupo lo incentiva, lo aguijonea, digamos, todos trabajan” (Entrevista directora).

Así, la concentración en el trabajo se transforma en un elemento característico de la identidad de la escuela. De acuerdo a la percepción de diferentes profesores, es *“la forma de hacer las cosas aquí”*. No advierten sobreexigencia, pese a que la directora dice que en esta escuela *“se estruja”* a los profesores. De acuerdo a lo que plantea una profesora: *“es exigente no en términos de que tú tengas que hacer más de lo que corresponda, sino que te exigen lo que se te debe exigir”* (Entrevista grupal, profesoras primer y segundo ciclo). Tal como se ha descrito anteriormente, varios de los entrevistados, perciben más que una exigencia de la dirección, una auto-exigencia que proviene de la necesidad de mantener el estatus del colegio: *“Somos todos medios trabajólicos, porque ya nos acostumbramos a este ritmo de trabajo, y entendemos que la responsabilidad que tenemos sobre nuestros hombros es importante, es mantenernos o subir, ya estamos acostumbrados”* (Entrevista grupal, profesoras antiguas).

De una u otra manera, ha quedado instalada la idea que esa forma de trabajo no es negociable, lo cual ocurre de acuerdo a Schein (2010) cuando el liderazgo plantea metas por la positiva (qué tenemos que lograr y no lo mal que lo hemos estado haciendo) y cuando provee los medios para lograrlo. También eso da pie para afirmar que la mantención de la posición y el estatus del colegio es parte de una visión compartida y el sustento de los objetivos grupales (Day, 2007): los profesores trabajan duro, porque es parte de su propia agenda, es una responsabilidad personal y colectiva mantener a la escuela en el lugar que está.

Por otra parte, la directora plantea que los profesores no se molestan con la exigencia y que por el contrario, *“la agradecen”*, ya que esto les permite acceder a la excelencia, la que ella reparte entre todos, desde el auxiliar para arriba, ya que todos tienen compromiso con lo que se está haciendo en la escuela. Esta estrategia de repartir los premios monetarios por excelencia, entregados por el MINEDUC entre todo el personal, resulta un buen incentivo para la construcción del sentido de equipo y de la colaboración.

Además de lo ya señalado, la directora cuenta con un elemento que pesa a favor de la positiva llegada a los profesores de su discurso y de la influencia que éste puede ejercer sobre ellos, a la hora de instalar nuevas prácticas: su credibilidad, un intangible que es de enorme peso. Su trayectoria, capacidad y compromiso la ponen en una posición inmejorable para constituirse en una líder creíble, que logra

permea a los profesores con sus propias creencias: *“el hecho de que nuestra directora de hoy día sea una profesora que por muchos años estuvo siendo docente de esta escuela, y se perfeccionó y llegó a ser directora, ella también tiene una camiseta con las tremendas líneas que dice el nombre de la escuela, entonces ella tiene un compromiso tremendo que lo transmite, ella es la que mueve al centro general de padres, a través de ella nos movemos nosotros, es una líder natural”* (Entrevista grupal, profesoras antiguas).

Además de lo ya señalado, la posesión de habilidades socio-afectivas que permiten lo que algunos profesores llaman la “posibilidad permanente de comunicación con ella”, le han jugado a favor para instalar nuevas normas de funcionamiento. Para los profesores que lidera, la directora no es una administrativa, salió de sus filas y ha llegado a ser una verdadera maestra. Los profesores entrevistados antiguos y más nuevos en la escuela testimonian el aprendizaje que han realizado a partir de su ejemplo, valorando su gestión y aceptando la exigencia que se les solicita: *“en cuanto a la directora un siete le doy yo, están las salas como usted ve que están, por eso le digo, si usted va a otra escuelita, vería las experiencias de otras municipalizadas y esta, por la gestión...entonces por supuesto que ella exige lo que corresponde y nosotros cumplimos”* (Entrevista profesora de quinto).

Uno de los modos preferentes de ejercer el liderazgo por parte de la directora es mostrar con su ejemplo la actitud requerida. Así, solicita trabajo, pero ella lo da multiplicado: *“Entonces, (los profesores) toman un ritmo de trabajo distinto, donde tiene que hacerse responsable de su trabajo, que tiene que tener las cosas, ella es, siempre trabaja bien, como adelantado, quiere algo y al tiro tiene que tenerlo. Formó un equipo más o menos similar, entonces, yo creo que todo eso va haciendo el cambio, el cambio del profesor”* (Entrevista, Jefa de UTP).

Como se verá más adelante, los líderes de esta escuela aplican la estrategia de ejemplificar las prácticas y actitudes no solo con respecto a sus propias personas, sino que incentivan a los profesores a mostrar a otros determinadas prácticas que se consideran eficientes. De acuerdo a Schein (2010) esta es una estrategia central en un proceso de cambio, ya que los seguidores requieren “ver” las conductas y actitudes solicitadas en otros con los cuales se puedan identificar. El hecho que todos los miembros del equipo directivo, con excepción de la directora, atiendan cursos, es un ejemplo de lo dicho y además es una forma de materializar un valor importante para los profesores: la igualdad. La directora lo plantea así: *“aquí todos somos iguales”*, todos toman cursos cuando hay que reemplazar, ya que la sala es la

prioridad; todos se capacitan, porque hay que mostrar con el ejemplo que todos aprendemos permanentemente.

La cuidadosa conformación de un equipo profesional

La gestación de las competencias propias de un equipo altamente capacitado para atender los procesos de aprendizaje ha sido cuidadosamente gestionada en esta escuela. Como se decía precedentemente, esto ha implicado una reinención del rol del profesor, poniéndose a tono con los desafíos. La directora, lo resume del siguiente modo: *“entonces, nos fijamos una meta, nosotros tenemos que ser mejores”*. Eso implicaba mejorar el SIMCE, mejorar la asistencia, mejorar la puntualidad.

Así, con las metas ya definidas, la directora opta por la conformación de un equipo de gente fundamentalmente más joven que el equipo original con los cuales avanzar hacia la mejora, aprovechando la salida a jubilación de ocho profesores antiguos, formándolos del modo que a ella le parece. Para ella, los profesores antiguos: *“no son malos, pero les cuesta”*. Una vez que su fama de buena líder trasciende, se le facilita la pesquisa de buenos profesores, porque se da el fenómeno que buenos profesores solicitan ser trasladados a esta escuela: *“yo pedí mi traslado por motivos profesionales, porque sentía que había una mala gestión. Como ya tenía referencia de este colegio...”* (Entrevista, profesora de ciencias que pidió su traslado a esta escuela). Desde ya esos profesores, declaran saber a lo que vienen, que el trabajo es fuerte, pero valoran las reglas claras y el apoyo que reciben para el desempeño de sus funciones: *“y en esta escuela yo siento que hay como reglas claras y uno se siente apoyada por el cuerpo técnico, de la dirección sobre todo”* (Entrevista, profesora de ciencias). Comparan su gestión con la de otras escuelas municipales y destacan su estructura, orden y organización.

Por otra parte, la directora establece con claridad el perfil de profesor que necesita en su escuela para los desafíos que enfrentan: que tenga manejo de los contenidos, que haga buenas clases, manejo de la disciplina, buena relación con sus colegas y con los apoderados. Además, cuando un nuevo profesor se integra, es la directora la que le realiza el planteamiento de expectativas, describiendo *“cómo se trabaja aquí”* y la tarea específica que ella piensa puede cumplir ese profesor con respecto al curso que le está asignando. Los profesores que han recibido esa inducción destacan lo organizado que les pareció el colegio cuando llegaron y la claridad de lo que se esperaba de ellos: *“...porque cuando uno llega acá, a*

uno le dicen mira sabes, este es el objetivo que queremos lograr” (Entrevista grupal, profesoras de primer y segundo ciclo).

Para la directora, uno de los logros manifiestos de su gestión es la constitución de un equipo de trabajo. Ella lo auto-evalúa de esta manera: *“...yo creo que la gran sabiduría mía fue formar un buen equipo de trabajo, que marcháramos todos unidos, porque el equipo lo formé yo, esa creo que es mi fortaleza, pero el trabajo lo ha hecho el resto, yo fui capaz de delegar funciones, de confiar en las personas, tengo altas expectativas en la gente” (Entrevista directora).*

El trabajo de conformación del equipo significó un trabajo meticuloso. La directora identificaba personas en reuniones técnicas, perfeccionamientos y luego solicitaba su traslado. Lo mismo con profesores en práctica o asignados a reemplazos que le parecía que llenaban el perfil. También le significó “pelear” con las autoridades municipales: *“Sí, yo defendiendo a mi gente, sí, todos los años me querían sacar a alguien a contrata. Pero no, al final yo las peleo, las peleo, es como una lucha gremial, pero yo sé que mis colegas lo valen. Entonces, no puedo permitir que me dejen un profesor afuera si son buenos trabajadores, yo doy la pelea, peleo y lucho, lucho y si es necesario, voy a hablar con el alcalde...” (Entrevista directora).* Esto es reafirmado por el DAEM de Talcahuano, quien comenta que cuando hay un profesor que va a salir por retiro voluntario, la directora desde mucho antes ya baraja opciones, propone, habla con el alcalde, con las autoridades DAEM: *“arma su cosa y tiene buenos profesores” (Entrevista sostenedor DAEM).*

Los profesores perciben este rasgo de la directora y lo describen: *“ella trabaja con la gente que quiere. Ahora ella tiene mucho peso en el DAEM también, porque tiene una trayectoria” (Entrevista grupal, profesores antiguos).* Esta percepción de la influencia lograda en el DAEM es un aspecto que los profesores parecen admirar en la gestión de la directora.

Un desafío en la conformación del equipo de trabajo fue para la directora la integración de los profesores antiguos con los nuevos. Pese a que jubiló un número importante de profesores, algunos de los antiguos permanecieron. La directora trabajó en la línea de solicitar apoyo mutuo. Así, en las reuniones técnicas pidió a las jóvenes hacer presentación de clases con tecnología, por ejemplo, y se apoyó en los profesores antiguos para que éstos indujeran a los jóvenes en algunas prácticas en que éstos necesitaban apoyo: *“ella había salido el año anterior de la universidad y yo estaba haciendo mi práctica, y a nosotros nos pidieron, por favor, que hiciéramos dos clases ocupando tecnología, así como las clases de ahora, las clases modernas” (Entrevista grupal, profesoras primer y segundo ciclo).* Pese a

las diferencias entre un grupo y otro y las desconfianzas sobre todo de los antiguos con respecto a los jóvenes (*"llegan pensando que ellos traen lo último y los viejos están obsoletos"*), el planteamiento y logro de objetivos comunes llevó a un trabajo mancomunado sin mayores tropiezos: *"porque pasó también hartito conmigo, que a mí me enseñaron mucho, pero yo también tuve la oportunidad a ellos de entregarles hartito"* (Entrevista grupal, profesoras de primer y segundo ciclo). La idea, de acuerdo a una profesora entrevistada, fue incorporar la energía nueva y mantener el sello de la escuela, la justa mezcla que sabiamente se consiguió con las estrategias usadas. Los profesores antiguos sienten que deben ayudar a marcar el camino y los profesores nuevos declaran aprender de los antiguos, pero al mismo tiempo, sienten que pueden aportarles. La estrategia llevada a cabo por la directora es bastante importante, ya que la co-habitación entre generaciones de profesionales diferentes es una situación que les ha tocado vivir a muchos colegios y no siempre hay una estrategia intencionada para lograr la integración entre generaciones. De acuerdo a Schein (2010), ese tipo de estrategias apuntan a desarrollar una gestión de integración de culturas para el beneficio de la organización. En el proceso de desarrollar competencias de los profesores llevado a cabo por la directora, se benefician los dos grupos y, por lo tanto, se beneficia la escuela: *"yo creo que la escuela tiene como proyección seguir el mismo camino, las chicas que vienen después de nosotros nos están observando y tienen también un tremendo desafío, o sea, no creo que vayan a querer desmejorar lo que se ha conseguido y se quiere mantener. Forma parte de la identidad de nuestra escuela, puede que no lleguen con eso, pero lo van a adquirir igual, yo tengo confianza en eso. El carisma, la identidad de la escuela, es permeable"* (Entrevista grupal, profesoras antiguas).

Hoy día la directora declara que no existe la unión social que a ella le gustaría tener entre los profesores jóvenes y los profesores más antiguos; se ve división por grupos etéreos, pero a la hora de trabajar, todos se integran por igual y forman un solo equipo.

Construcción de capacidades de los profesores *"in situ"*, para enfrentar adecuadamente los desafíos de la mejora

Como parte de la conformación de su equipo, la directora reclutó a su principal colaboradora y pieza fundamental en el proceso de mejora: la jefe de UTP. De acuerdo a esta última, la directora observó su trabajo durante un tiempo y le ofreció hacerse cargo de algunas tareas técnicas, para luego ampliar su horario de manera que llegara finalmente a las 44 horas.

La jefe de UTP, profesora básica, mentora de tutoriales on-line de la Universidad de Concepción, parte de la red de maestros, acreedora de la asignación de excelencia pedagógica, conforma una dupla con la directora que permite materializar las grandes metas planteadas por esta última en el quehacer diario de los profesores. Ambas diseñan en equipo las grandes líneas, pero es la acción de la jefe de UTP, lo que permite que los profesores visualicen el “cómo” concreto del proceso de cambio.

Esta directiva, además de proveer el *qué* de las nuevas prácticas, ligándolas a las metas, apoya el proceso de construcción de capacidades del equipo docente. Para esto, realizó un diagnóstico inicial con respecto a lo que hacían y sabían los profesores. Por ejemplo, al principio de su gestión se encontró que los profesores no manejaban los planes y programas del MINEDUC, que sus programaciones eran precarias y basadas en contenidos y no en aprendizajes esperados. Así, inició un proceso dirigido a ayudar a los profesores a realizar los aprendizajes centrales que eran necesarios para mejorar sus capacidades pedagógicas: *“Porque nosotros lo que hacíamos, cuando yo recién llegué aquí, el profesor tenía una red de contenidos, ‘esto voy a pasar en el año’. No había una planificación. Entonces hicimos un proyecto con las directoras de convenio y desempeño colectivo. Y ahí dijimos, ¿cómo lo vamos haciendo con articulación curricular? Cada profesor hacía su clase y no se preocupaba de lo que pasó antes el otro profesor, tomaba un curso y seguía lo que le correspondía no más. Y ahí empezamos a trabajar en equipo”* (Entrevista Jefa de UTP).

El inicio del trabajo en equipo implicó un “rediseño de la organización” (Leithwood et al, 2006), llevado a cabo por la directora y la jefe de UTP, lo que implicó crear las instancias necesarias para la reflexión y el trabajo conjunto.

La necesidad de trabajar los aspectos pedagógicos y construir una mirada de qué estaban haciendo, les llevó a la separación de las reuniones técnicas y las administrativas, produciendo una estructura organizativa en la que estos temas se tratan por separado, un artefacto cultural que ha resultado muy productivo en la cultura de la escuela. Luego se siguieron construyendo las estructuras de acuerdo a las necesidades pedagógicas tales como la programación de horarios de modo que los profesores que necesitaban coordinarse pudieran coincidir, se constituyó un equipo de apoyo pedagógico dirigido al trabajo más específico de las dificultades escolares, con quien los profesores se reúnen y trabajan en conjunto, se introdujo un segundo profesor en el aula, de modo de atender mejor a los grupos, entre otros. Este trabajo ha sido bien evaluado y los profesores se declaran satisfechos de él, valorando cada

una de estas estructuras como artefactos culturales que alcanzan su pleno significado en la promoción de un trabajo colaborativo. En la medida que el producto de sus análisis y reflexiones se concretaban en prácticas con buenos resultados, se fueron motivando y valorando el aporte del trabajo colaborativo: *“Y surgían muchas cosas en los consejos de profesores, porque cuando se hacía la evaluación semestral, veíamos, a ver estamos mal en lenguaje, hay tantos niños con problemas, qué podemos hacer, cómo podemos mejorar. Cuando llegaban los resultados SIMCE también se generaba algunas estrategias de como...acciones remediales de cómo ir mejorando y se sugería”*. (Entrevista grupal, profesoras primer y segundo ciclo).

Las líderes lograron dar la dirección deseada a estas estructuras, incentivando a los profesores a construir en conjunto, ya fuera comisionando a un profesor a mostrar una buena práctica como una planificación o la manera en que resolvió un problema de modo de usar el ejemplo y el análisis conjunto como una manera de abrir la comunicación, convocando a la colaboración productiva, cultivando la confianza entre los profesores: *“Y de ahí se fue armando todo un cuento de mejorar el tema de la planificación, de incorporar algunas cosas en las evaluaciones, de tratar de no perder el tiempo en horas de clases, qué se yo, de manera de generar una cosa más sistemática de trabajo”*. (Entrevista grupal, profesoras primer y segundo ciclo). Así, “compartir buenas prácticas” se instala también como un artefacto cultural que está al servicio del aprendizaje colaborativo, en la medida que los profesores tienen la posibilidad de dialogar y reflexionar acerca de lo que algún compañero ha realizado y le ha dado buenos resultados, contribuyendo así al desarrollo de capacidades de todos.

Aparte del trabajo dirigido a que las personas aprendan lo que requieren para el ejercicio de su rol, reciben un apoyo permanente de parte del equipo directivo para el ejercicio de su trabajo. El apoyo técnico permanente se constituye en algo con lo que los profesores cuentan y que se visibiliza como un artefacto cultural que da seguridades a los docentes en el ejercicio cotidiano de su labor. La jefa de UTP manifiesta que el apoyo a los profesores es central como parte de su rol, desde conseguir los materiales que requieren hasta aclararles las dudas que se les presentan: *“entonces, si es trabajo para el alumno, inmediatamente, nunca les voy a decir que no, tendría que estar muy ocupada...”* (Entrevista Jefa de UTP). Los profesores así lo perciben: *“...y uno se siente súper apoyada por el cuerpo técnico, de la dirección sobre todo. Me siento súper apoyada, en aspectos materiales, por ejemplo...”* (Entrevista profesora de ciencias).

La preparación y el apoyo que los profesores reciben para enfrentar los desafíos, les permite a la directora y a la jefa de UTP demandar responsabilidad a los profesores cuando un niño o curso no avanza, ya sea en términos de rendimiento o disciplinario. Como dice la jefa de UTP, la meta es que todos los niños aprendan, de modo que se le pregunta al profesor: *“¿qué acciones vas a tomar tú? ¿Qué reforzamiento vas a dar?”* Los profesores tienden a asumir esa responsabilidad generando maneras de superar la situación de un modo técnico. En la misma línea, cuando un profesor comete un error es llamado a la oficina de la directora, quien representa el incumplimiento, pero sobre todo el alcance que éste tiene para los objetivos de la organización: *“Y ahí uno tiene que asumir la equivocación, y eso es todo, no pasa más que eso, entonces importante eso, yo encuentro que es súper importante”* (Entrevista profesora de ciencias). De acuerdo a la directora, cuando un profesor ha tenido un problema reiterado, se firma un compromiso acerca del cambio necesario de hacer. De acuerdo a la jefa de UTP, los profesores no son reticentes a este modo de ser retroalimentados en sus errores, de acuerdo a ella “no hay mayor cuestionamiento”. En parte, esto se puede deber a que los profesores se sienten apoyados de muchas maneras posibles para ejercer su rol. De ese modo, los liderazgos van en la línea desarrollada por Bolívar (2003) quien plantea que se puede responsabilizar por resultados cuando se ha capacitado para obtenerlos.

El contradictorio rol del SIMCE y su uso como fuente de adhesión y sentido de pertenencia

Una tensión que surge a partir de la estrategia desplegada para posicionar a la escuela como un establecimiento educacional que obtiene buenos resultados, se relaciona con la preparación para el SIMCE versus el aprendizaje general e integral que la escuela debe proveer. Al respecto, la directora manifiesta: *“A mí no me gusta, lo que es el SIMCE a mí no me gusta, porque quiera o no, la escuela tiene que presionar, o sea, no presionarlos, el profesor tiene que decir, ‘ah chiquillos tiene que irnos bien’, y eso no me gusta. No me gusta, porque el niño no es solamente SIMCE...”* A eso agrega que: *“para nosotros no es solamente SIMCE, ese es un área nada más, porque la persona está compuesta de otras áreas. Nosotros nos preocupamos de la formación integral, totalmente integral, junto con la familia”* (Entrevista directora).

Sin embargo, los profesores entrevistados manifiestan preocupación por el hecho de dejar de lado otras materias que no son evaluadas por el SIMCE y que son también importantes para el desarrollo de los niños: *“yo soy profesora de música además, entonces sé la importancia que tiene esta área, pero uno*

misma cae un poco en dejar eso de lado. Yo tecnológica, artística, como un poco de, no es que no lo haga, pero no lo hago a lo mejor con el énfasis con que hago lo otro (SIMCE) y sé que es una debilidad, o sea para mí es una debilidad, debiéramos hacerlo” (Entrevista grupal, profesoras primero y segundo ciclo).

Lo descrito se debe a que existe en la escuela una preparación continua para rendir esta prueba. Se utilizan permanentemente ensayos SIMCE para acostumbrar a los niños a esta forma de evaluación, monitorear sus avances e introducir medidas correctivas, como reforzamiento en áreas débiles o apoyo focalizado a niños con menor desempeño. Muchas evaluaciones de aula se formatean como el SIMCE para desarrollar la destreza. Se realizan ensayos completos y en tiempo real con una frecuencia que llega a ser semanal. De acuerdo a lo expresado en las entrevistas, a los docentes les preocupa esta preparación, se preguntan si los estudiantes podrían obtener los mismos altos puntajes con un “aprendizaje auténtico”, en el que la preparación del SIMCE no tome tanto tiempo y, por otro, si este mismo énfasis no está yendo en desmedro del desarrollo de otras áreas formativas y de aprendizaje que no son consideradas en el SIMCE, como por ejemplo, la escritura. En ese sentido, sus preocupaciones y contradicciones con respecto al SIMCE no son diferentes de los hallazgos de investigaciones que muestran que los profesores presentan tensión con respecto a su vocación formativa y la preparación de pruebas estandarizadas como es el SIMCE (Sotomayor, 2014). Sin embargo, los profesores de esta escuela también manifiestan preocupación por mantener sus logros en el SIMCE, viendo el riesgo de bajar sus puntajes como un incentivo a seguir trabajando como lo hacen: *“nosotros no hemos tocado el techo todavía. Nos falta, o sea, nos ha ido bien, hemos sido reconocidos, hemos sido premiados, pero también en algún momento podemos bajar, o sea, nadie dice lo contrario. Y tal vez, eso es lo que nos impulsa a seguir hacia arriba, seguir mejorando. Y yo siento que eso es hasta bueno que sea así, porque si nosotros creyéramos que ya está todo hecho, entonces no tendríamos nada más que hacer”* (Entrevista grupal, profesoras primer y segundo ciclo).

De acuerdo a la directora, el uso extensivo de tiempos dedicado al trabajo en las áreas evaluadas por el SIMCE es contrarrestado por la multiplicidad de talleres optativos para los niños que apuntan a desarrollar otros ámbitos, como son los diversos talleres deportivos, de folklore, de ajedrez, entre otros. Además, las horas usadas en la preparación SIMCE, eventualmente, se recuperan.

Por otra parte, los puntajes SIMCE tienen una función en la vida de la comunidad escolar y su visibilización en el entorno. Así, la jefa de UTP declara que éstos ayudan al “marketing” de la escuela, por

lo que la exposición de los buenos resultados es parte de las prácticas de las líderes. Conscientes que la escuela está ubicada en una competencia por estudiantes, que ésta no buscó, pero no puede evitar, se requiere mostrar los resultados SIMCE. Como dice la directora: (es necesario) *“sacarle brillo a los puntajes SIMCE, publicitándolos en todas las instancias posibles”*. De ese modo, estos resultados se transforman en el contenido de ritos internos de la escuela en los que se celebra a los niños, así como tema en las reuniones de apoderados.

Sin embargo, los líderes se preocupan que la escuela se visibilice también en otros ámbitos de la formación y el desarrollo de los niños y niñas y de la vida de la comunidad. De acuerdo a las profesoras antiguas, la directora mantuvo una serie de ritos relacionados con mostrar la escuela hacia afuera, como son la celebración del aniversario del colegio, la presentación de muestras artísticas, la cuenta anual de los logros del colegio. Esto tiene un doble efecto: refuerza el prestigio de la escuela hacia la comunidad y aporta al sentimiento de orgullo que sienten profesores y estudiantes de pertenecer a ésta. De ese modo, el SIMCE ocupa un lugar en la fidelización hacia la escuela de los miembros de la comunidad escolar.

Instalación de la colegialidad como un valor

En el marco de la cultura de esta escuela trabajar juntos se convirtió en una necesidad y el producto del trabajo fue institucionalizado por la dirección, lo cual dio la confianza a los profesores que el trabajo que hacían, era relevante para la escuela. La colegialidad se instaló como un valor entre los profesores al punto que, dado que las instancias de reunión formal no satisfacían las necesidades de coordinación e intercambio, comenzaron a usar todos los espacios informales para compartir y trabajar en conjunto. Así, los profesores entrevistados manifiestan que realizan constantemente trabajo de equipo cuando toman café, cuando almuerzan, cuando están en la sala de profesores: *“es por el tema del tiempo, nosotros nos juntamos en la hora de colación y ese es nuestro momento para compartir todo”* (Entrevista grupal, profesoras primer ciclo). Los espacios de coordinación informales son una práctica instalada como artefacto cultural de la escuela.

De acuerdo a la jefa de UTP, en este colegio no se ve que las profesoras estén hablando de la casa, de los hijos, del almuerzo, compartiendo recetas, ocupan los tiempos en que se encuentran para coordinar su trabajo. Según ella, *“porque el profesor tiene que estar, además que tiene poco tiempo, tiene que estar trabajando, preparando material”* (Entrevista jefa de UTP). Vale decir, hay un imperativo que está

dado por el poco tiempo, por lo que debe ser, pero esto es asumido por los profesores como propio, ellos le llaman “autoexigencia”.

El trabajo en equipo supone una confianza en el otro que los profesores de esta escuela declaran tener en sus colegas: no tienen vergüenza de declarar lo que no saben, de preguntar a sus pares cuando tienen dudas y de dejarse aconsejar cuando se les presenta un nudo en su práctica docente. Al mismo tiempo, el equipo tiene un efecto contenedor emocional, porque también se cuentan las cosas que les ocurren como una forma de desahogo, según declaran algunas profesoras entrevistadas: *“Y además, no es que uno se siente y empieza no sé qué hacer, porque aquí y porque allá, sino que hoy día tuve un problema y uno empieza a desahogarse”* (Entrevista grupal, profesoras primer ciclo).

El cuidado de la subjetividad docente por parte de los liderazgos

Así como el equipo funciona como un recurso de contención emocional en esta escuela, es posible observar que la propia directora da la confianza para el desahogo, ya que tanto ella como algunas de las profesoras entrevistadas, comentan que las conversaciones con ella no solo abordan temas profesionales, sino también personales, ya que sienten la confianza para hacerlo, debido a que ella es abierta a escuchar y preguntar cuando percibe que alguien de su equipo no se encuentra emocionalmente bien. Así, la directora muestra voluntad para crear un ambiente de respaldo emocional para su personal (Koplow, 2005).

En general, es posible advertir que pese al cargo y la experiencia de la directora, no es percibida como distante. La calidez y cercanía percibida por los profesores de distintas edades permite que pueda aconsejar y monitorear las acciones de sus seguidores de un modo fluido. Además, pese a lo tajante que resulta ser en sus opiniones y convicciones personales, es descrita por los profesores de todas las edades como una persona abierta a la escucha, a las sugerencias, que recibe las opiniones de los profesores, quienes no temen ir a hablar con ella y hacer sus planteamientos: *“es bien accesible”*; *“uno no tiene miedo de ir a hablar incluso cosas personales con ella”* (Entrevista grupal, profesoras primer ciclo). Eso le permite estar enterada de lo que ocurre en la vida de la escuela con gran detalle. La directora está consciente de la relevancia de trabajar los llamados aspectos blandos del liderazgo: *“yo comparto con ellos allá, acá es todo una relación de amistad, a mí me miran como directora, pero yo a todos les sé sus historias, todos me vienen a decir directora sabe, todo, horizontal como yo le decía una relación así, no tan autoritaria de arriba no más* (Entrevista directora).

La visibilización de la subjetividad de los docentes y el cuidado de ésta, se ve expresada también en decisiones tales como las de tener un tope de niños por sala, vale decir 37. De acuerdo a la demanda por matrícula que posee la escuela, podrían tener más niños por sala, pero la directora manifiesta no querer estresar a los profesores con 45 niños. Eso es valorado por los docentes, sobre todo los antiguos que manifiestan no recordar cómo lo hacían antiguamente con 46 niños en la sala: *“una cosa súper importante que fue una cosa sin pensar, es la cantidad de alumnos por sala. Si yo trabajara con 45 alumnos hoy día, no tendría el mismo rendimiento que tengo ahora. Yo llegué a tener 46”* (Entrevista grupal, profesoras antiguas). Esa decisión es avalada por el DAEM, quien afirma que la directora privilegió calidad con esa decisión.

Lo descrito anteriormente refleja que la directora posee una comprensión de la necesidad de cuidar la subjetividad docente, actuando tanto a nivel de prevención (por ejemplo, manteniendo un número adecuado de niños por sala para no estresar a los profesores), como de contención, mostrando preocupación y escucha cuando alguno de los profesores se siente afectado emocionalmente.

Percepción de los profesores acerca de la directora como motor del cambio

Además de percibir a la directora como modelo y maestra y sentir que la relación con ella es cercana y de confianza, los profesores sostienen que el liderazgo llevado a cabo por la directora es la fuente de la identificación y compromiso que tienen con la escuela: *“nos hace ponernos la camiseta por la escuela, por eso aquí trabajamos todos en equipo...”* (Entrevista grupal, profesoras primer ciclo). La perciben, además, como la principal gestora de las iniciativas que se despliegan en la escuela, la cabeza que inició el proceso de cambio y la responsable de darle permanencia a lo logrado: *“yo creo que el principal motor de esto es la directora”* (Entrevista grupal, profesoras primer y segundo ciclo).

Un liderazgo con estas características es lo que ha permitido que los profesores hayan llegado a identificarse con el rol de la manera en que lo han hecho, mostrando un fuerte compromiso con la escuela y con el aprendizaje de los niños y niñas.

Identificación con el rol: compromiso con el aprendizaje de los niños y satisfacción personal por los logros obtenidos.

Pese a la evidente sobrecarga laboral, los profesores se muestran agradados con lo que hacen, contentos de pertenecer a esta escuela y comprometidos con el trabajo: *“Al menos en forma personal, yo estoy*

súper conforme de trabajar, estoy súper conforme, me siento bien, trabajo tranquila, no me andan catetiando, que esto o lo otro. Por eso le digo yo que es uno que se autoexige, porque a veces se lleva montones de pruebas para la casa y hay que corregirlas no más, es que no hay tiempo en la escuela para revisarlas...” (Entrevista profesora quinto básico).

Los profesores están muy conscientes de los desafíos que les impone el medio; como colectivo se dan cuenta que las condiciones cambiaron y trabajan duro y de modo asumido por mantener el prestigio de la escuela. No lo hacen por imposición, por evitar ser despedidos, sino porque han internalizado ciertos valores y creencias que hacen que el trabajo de todos los días tenga un sentido tanto personal como colectivo: el aprendizaje de los niños. Así, señalan: *“pensamos mucho en los niños, o sea, yo de verdad que pienso en todo lo que le puedo aportar a mis alumnos como conocimiento, como estrategia, como desarrollo de habilidades. Yo los veo a ellos tan inquietos, tan curiosos, que eso mismo a mí me motiva a querer hacer cosas por ellos”* (Entrevista grupal, profesoras primer y segundo ciclo).

Pese al tiempo dedicado y a la fuerte carga laboral, declaran que la satisfacción está dada por los resultados obtenidos: *“yo creo que el profesor que llegue a trabajar acá, es que sabe que aquí va a trabajar, o sea que aquí va...uno tiene que gustarle mucho lo que hace, porque uno sabe que le va a dedicar mucho tiempo a esto. Pero también está la satisfacción que tú ves que tu trabajo, una que es reconocido, lo otro que tú ves logros en tus alumnos, ves a tus apoderados comprometidos, entonces hay como todo un cuento ahí...”* (Entrevista grupal, profesoras primer y segundo ciclo).

Síntesis: La capacidad de reinventar la misión de la escuela

La apuesta por obtener un buen SIMCE, socializar sus resultados y mantener el prestigio de la escuela es parte de la apuesta de la directora para mantener la matrícula. Esta es una de las estrategias descritas por Weinstein, Muñoz y Marfán (2012) en su artículo “Liderar bajo presión: las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos”. Los autores describen: *“Al elegir, de acuerdo a sus posibilidades, una escuela que tiene los mejores resultados académicos, la familia estaría haciendo posible que el alumno desarrolle al máximo su potencial y posibilitando que, a futuro, pueda disponer de mayores oportunidades educacionales (es decir, a su entender, oportunidades sociales y ocupacionales)”* (Weinstein, Muñoz y Marfán, 2012, 233).

De ese modo, la directora apunta a mantener el prestigio y el reconocimiento de la escuela, impidiéndole seguir la trayectoria de muchas escuelas municipales hacia la desintegración y desaparición, lo cual es coherente con el hecho que las familias que ponen a sus hijos en esta escuela buscan exigencia académica y tienen altas expectativas con respecto al futuro académico de éstos.

Para lograrlo, la directora debe iniciar un proceso de reinención de la escuela y sus docentes, ya que el cambio de la base socio-cultural de los estudiantes supone hacer las cosas de un modo completamente diferente a lo que todos estaban habituados. Inicialmente, eso le implica dos acciones, propias de los liderazgos efectivos (Schein, 2010).

La primera, caracterizar el desafío que enfrenta la escuela por su condición de ser municipal, el rescate de los elementos históricos que podían ser usados a favor y la caracterización de las expectativas académicas de los padres con respecto a sus hijos. La segunda, construir “comunicaciones culturales” (Deal y Peterson, 1999), llevando estos elementos a los discursos, actuando como intérprete de la demanda externa, haciendo de correa de transmisión hacia el grupo de profesores, de modo de hacer de esta caracterización parte del acervo común y de las creencias compartidas de la comunidad docente, construyendo un nuevo sentido de misión con metas claras. Así, se trata de trabajar duro para mantener el prestigio académico. Hoy día esto incluye tener buenos puntajes SIMCE, por lo que es necesario trabajar fuertemente en lograr buenos puntajes, ya que actualmente eso es sinónimo de estarlo haciendo bien.

Una vez abordados estos elementos simbólicos que contribuyen a la construcción de una visión compartida, la directora debe dirigir su tarea a mantener un delicado equilibrio entre el cuidado de la subjetividad de los docentes en una situación de alto riesgo para su auto-estima y su sentido de auto-eficacia, ya que deben trabajar con un nuevo estudiante que les implica un alto desafío, y la construcción de una cultura de trabajo fuerte y eficaz. La directora se ocupa de construir un clima afectivo positivo, no amenazante y, al mismo tiempo, de colaboración mutua permanente, de modo que el profesor se sienta altamente respaldado por su dirección y sus colegas.

Así, construye paso a paso un equipo a la altura de las metas relacionadas con la misión. Esto implicó congregar a las personas y desarrollar sus capacidades. La preparación técnico-pedagógica realizada por el equipo directivo tuvo casi todos los ingredientes que Schein (2010) plantea son necesarios para preparar a la gente para un cambio: entrenamiento formal, dado en términos de cursos, capacitaciones,

aplicaciones tutoradas; evaluación de las fortalezas y debilidades de los seguidores, de modo de llevar un seguimiento más personalizado a su proceso, dando las oportunidades de práctica más adecuada para su desarrollo; trabajo grupal para compartir prácticas de tal manera que las nuevas maneras de hacer las cosas, junto con los supuestos que están a la base, se impregnaran progresivamente en el grupo y se fueran construyendo colectivamente; retroalimentación cercana y un grupo de soporte con quien compartir y a quien consultar en caso de duda y en momentos de frustración.

Lo descrito se relaciona con lo que Leithwood et al (2006) llaman “desarrollo de las personas” en el sentido de construir el conocimiento y habilidades que requieren los profesores para realizar las metas de la escuela, así como el desarrollo del compromiso para mantener la perseverancia en seguir desarrollándolas, pese a las dificultades. Así, se capacita en aquello que resulta necesario para la labor docente, se trabaja en base a las fortalezas y debilidades de las personas, ubicándolas en los lugares más adecuados para su desempeño. La directora y la jefe de UTP escogen con sumo cuidado a los profesores que atienden a los niveles básicos, por ejemplo, de modo de partir con una muy buena base. Se realizan procesos de evaluación en base a pautas construidas en conjunto con los profesores y se retroalimenta el desempeño.

Como se describe, no solo se entrega una misión y se plantean objetivos sino que se crean las condiciones para que se produzca el aprendizaje que permita lo que Argyris (1993) describe como “*la adecuación del rol por el trabajador*”, vale decir la armonización entre lo que se espera y la capacidad del profesor para desempeñarlo. El resultado final de estas intervenciones es un equipo que siente que puede ser gestor de los desafíos que tiene por delante.

De acuerdo a Schein (2010), las organizaciones enfrentan dos problemas arquetípicos: sobrevivir y adaptarse al medio externo, e integrar sus procesos internos de manera de asegurar su capacidad de sobrevivir y adaptarse. En razón de ambos, éstas definen su fin último, razón de ser o misión central. La estrategia llevada a cabo por la directora logra su objetivo de reinventar la escuela, manteniendo la matrícula, al mismo tiempo que logra dar un sentido de misión a los profesores que son centrales en esta tarea. En las estructuras cognitivas de la organización se funde la misión de rescatar la educación pública o de ayudar a que ningún niño se quede sin educación, con un trabajo por mantener el prestigio de la institución mostrando buenos resultados SIMCE.

Así, es posible observar una cultura consistente, con metas claras, modos de operar compartidos por los miembros de ésta, en torno a la misión de que la escuela “brille” a través del SIMCE. También están claras las medidas de logro o el “consenso desarrollado acerca de los criterios a ser usados para medir en qué medida el grupo está cumpliendo sus metas” (Schein, 2010, 74). Éstas se focalizan, justamente, en los puntajes SIMCE obtenidos. De allí que los profesores manifiestan orgullo por los logros, por ser conocidos a nivel comunal, por sentir que son como *“el colegio particular de los municipales”*. Mientras sus resultados se mantengan, se mantendrá su lugar histórico y podrán competir con los colegios subvencionados. A su vez, eso mantendrá la motivación, la auto-exigencia y el agrado por el trabajo duro.

5.3 ESTUDIO DE CASO 3

I. Antecedentes y Contexto

La escuela en estudio fue fundada en 1968 para atender a los hijos de los primeros habitantes de una toma de terrenos de un sector de Osorno. Las condiciones de vida de las personas que conformaron la toma y que ayudaron a dar vida a la escuela eran precarias: *“de hecho las casas no tenían piso, eran piso de tierra. En esa época eran piso de tierra, con una sala llave para todas las casas. Toda la población tenía una sola llave”* (Entrevista grupal, docentes antiguos).

En sus inicios, la escuela se instaló en una sede social ubicada a orillas de la línea férrea, atendiendo a tres cursos combinados en el mismo espacio, ya que era el único que existía para ello. Al año siguiente, comienza a operar en un pabellón que fue construido para esos propósitos, contando con tres salas de clases y una oficina. Allí funcionaban los cursos desde primero hasta cuarto básico. Las condiciones eran mínimas: *“era una cosa destartada. Yo empecé haciendo clases en la leñera, o sea la leñera era la cocina de la escuela, una mesa larga con medios troncos de banca, sin respaldo y ahí estaba la leña”* (Entrevista grupal, docentes antiguos).

A la escuela se le llamaba *“la ratonera”* en esos años, de acuerdo a los profesores antiguos, porque era vieja, *“porque era una cueva, era invivable”*; *“si no tenías vocación, mejor te ibas de aquí”* (Entrevista grupal, docentes antiguos).

La población tenía pocas casas, pero de acuerdo a una de las profesoras entrevistadas, cada familia tenía 5 o 6 hijos, por lo cual la demanda por educación era alta. En la medida que los niños fueron creciendo, la escuela fue aumentando sus cursos y se fue ampliando con la ayuda de los *“apoderados-pobladores”*.

En 1971, la escuela contaba con 200 estudiantes, atendidos en cursos que iban desde kínder a sexto básico. En ese año, la administración de la escuela se traspasó al Estado. En 1981, la escuela contaba con educación básica completa, atendiendo niños desde prebásica hasta octavo.

En 1984, se añade a la infraestructura de la escuela un pabellón nuevo, que cuenta con cuatro salas de clases, sala de profesores, cocina y comedor. Ya el año 2000, la escuela queda como un edificio unificado con la entrega de las dependencias en las que la escuela funciona actualmente.

La escuela actual es descrita por la jefe de UTP como *“bonita, con harta luz y espacio en que los estudiantes se pueden sentir acogidos y gratos”*.

Los orígenes de la escuela en una toma de terrenos y la participación de los padres en la construcción de algunas de las sedes en las que la escuela funcionó, le imprimieron a su historia el sello de la vida comunitaria, elemento muy importante para entender la cultura en la que este establecimiento se sustenta. Por un lado, muchos de los profesores vivían en el sector donde se emplaza la escuela, lo que ayudaba a que se conocieran con los apoderados y se vincularan con ellos de modo especial: *“había un vínculo bien especial escuela-apoderado, porque éramos pocos también”* (Entrevista grupal, profesores antiguos). Por otra parte, la misma inserción de los profesores en el sector y de la escuela en la población, les permitía a los docentes (y lo continúa haciendo, ya que varios profesores antiguos siguen perteneciendo al sector) estar al tanto de los referentes de la vida cotidiana de los niños y sus familias: el consultorio, la feria, la movilización que usan, lo cual les provee de un acceso a la experiencia habitual de sus estudiantes, más allá de las aulas. Por último, la institución educativa mantiene un contacto permanente con los servicios de referencia de la comunidad: carabineros, bomberos, entre otros. Así, se transforma en un referente del sector con estrecha relación con otras organizaciones sociales, constituyéndose más que en una escuela, en *“un centro de atención muy adecuado para los niños”* (Entrevista grupal, apoderadas).

II. Historia de Mejoramiento

Al momento de ser estudiada, la escuela contaba con 528 estudiantes, atendiendo dos cursos por nivel con 28 estudiantes cada uno. Hoy sigue atendiendo a dos cursos por nivel, pero con un número menor de estudiantes: 22. De acuerdo a los datos entregados por Mineduc su índice de vulnerabilidad social en los distintos niveles va entre el 60 y el 80% (www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=7341).

Los puntajes SIMCE obtenidos por los estudiantes de esta escuela hasta el momento en que se realiza el estudio original, son significativamente superiores a los obtenidos por escuelas similares de la comuna y del país (Bellei et al., 2014). En la citada investigación, la escuela se ubica entre las escuelas que poseen un mejoramiento escolar en vías de institucionalización, con un proceso de mejora que se extiende en el tiempo, caracterizada entre las escuelas que no han experimentado grandes crisis institucionales y que han hecho uso intensivo de tácticas puntuales de mejoramiento (Ahumada y Santelices, 2014).

Los últimos rendimientos SIMCE, no contemplados en el estudio original, muestran que los puntajes en comprensión lectora en cuarto básico se han mantenido y que ha habido una baja de los puntajes en matemáticas en ese nivel. En comprensión lectora continúan teniendo puntajes por sobre los logrados por establecimientos similares.

AREA EVALUADA	AÑO	CURSO			
		2°	4°	6°	8°
COMPRESIÓN LECTORA	2009				243
	2010		283		
	2011		289		255
	2012	249	280		
	2013	216	260		269
	2014	237	260		238
MATEMÁTICAS	2009				275
	2010		276		
	2011		309		299
	2012		311		
	2013		231		277
	2014		237		237
HISTORIA Y GEOGRAFÍA	2009				268
	2010		257		
	2011				278
	2012		288		
	2013				
	2014		239		247

Fuente: <http://www.simce.cl/ficha/?rbd=7341>

La escuela está clasificada como autónoma y ha recibido subvención por desempeño de excelencia en los años 2007 y 2011 (<http://www.simce.cl>).

A continuación, se describen algunos elementos que permiten comprender el recorrido realizado por la escuela para, con esos altos índices de vulnerabilidad, lograr sobresalir de la manera en que lo ha hecho en el espectro sectorial y nacional.

La lectura de las entrevistas generadas en el estudio original entregan una clave importante con respecto al factor preponderante que ha logrado sostener el proceso vivido por esta escuela: una cultura de compromiso del equipo docente que se inicia en los orígenes mismos de la escuela.

Como describen los docentes y apoderados entrevistados, los profesores que inician la escuela son parte del proyecto, liderados por una directora que es, además, dirigente poblacional. De acuerdo a los docentes antiguos y que ejercieron bajo su dirección, se trataba de una directora altamente comprometida con el proyecto de la escuela y con la población en la que ésta estaba inserta. Eso permitió crear el vínculo vivo con la comunidad que ha sido el sello de la escuela: *“ella fue la promotora de todo esto, realmente una líder en la población”* (Entrevista grupal, profesores antiguos). La describen como una mujer sin muchos estudios, pero con una alta motivación por hacer de la escuela un centro ligado a la comunidad y con capacidad de brillar en ésta: *“Esta escuela tenía que ser la mejor y la primera siempre”* (Entrevista grupal, profesores antiguos). Otra profesora, también de los docentes de la época, agrega: *“Yo creo que ella nos marcó con esto de ser la mejor”*.

En la época a la que hacen referencia estos profesores, la publicidad de las evaluaciones censales como es el SIMCE no tenían la relevancia actual, por lo que el objetivo no estaba en el logro de altos puntajes. Así, ser la “mejor” para la directora, se traducía en que la escuela brillara en las presentaciones, desfiles, actos comunitarios, entre otros.

A fines de los años 90, se produce la salida de la directora fundadora de la escuela. Luego de un par de años de liderazgos que fueron irrelevantes para el desarrollo de la institución educativa, en el año 2003, llega una directora que es recordada por los profesores como “una maestra”. Ella no pertenecía a la dotación de la escuela, venía de afuera de ésta y, de acuerdo a Ahumada y Santelices (2014), logra ser acogida por los profesores por el énfasis que pone en el trabajo en equipo de los docentes, centrado en el aprendizaje de los niños y niñas, así como el cultivo de la relación con los apoderados. Esta directora se dedicó a profesionalizar el trabajo de la escuela y el rol de los profesores, optimizando el aprovechamiento del tiempo y el enfrentamiento pedagógico de las situaciones que la escuela debía enfrentar. De acuerdo a Ahumada y Santelices (2014) llegó con respeto y humildad, se hizo presente en todas las actividades de la escuela, ya fueran dentro o fuera del horario de clases, logrando establecer fuertes lazos con los profesores y los apoderados. Para los profesores, ella marcó una época para el colegio y para su desarrollo como profesores: *“...después vino la siguiente directora que nos cambió el*

switch a todos y yo creo que, en gran parte, somos lo que somos por ella” (Entrevista grupal, profesores antiguos).

El período de gestión de esta directora, que fue del año 2003 hasta el 2008, se caracterizó por el logro de buenos resultados académicos, así como la continuación de una vida comunitaria rica y productiva, con múltiples actividades sociales en las que participaban los profesores y los apoderados. Los profesores relevan el buen clima vivido con los apoderados y el espíritu de cuerpo que imprimió en los docentes. La destacan además como una maestra, conocedora de aspectos técnicos pedagógicos en los que ellos eran orientados por su directora. Le atribuyen el alza importante en los puntajes SIMCE que hubo en su período: *“en ese tiempo yo tenía en SIMCE menos de 260, tenía 250 y tanto, y logramos 280 ¿por qué? Ella nos formó...”* (Entrevista grupal, docentes de primer y segundo ciclo).

En la tercera sección de este capítulo, se profundizará en los elementos de liderazgo que se evidencian puso en juego esta directora y los resultados obtenidos en términos de cultura escolar.

Esta directora sale en circunstancias que los profesores antiguos califican de “dolorosas”, ya que se les había informado que no se llamaría al concurso para llenar su cargo, ya que el período formal de ejercicio había llegado a su fin, por lo que ella seguiría hasta fin de año: *“así que todos felices”* (Entrevista grupal, docentes de primer ciclo). Sin embargo, de acuerdo al mismo relato de los profesores, hubo presión de los directores del sector para que se abriera el concurso, *“porque había muchos directores que querían esta escuela, porque los niveles estaban altos”* (Entrevista grupal, docentes de primer ciclo).

En esas circunstancias gana el concurso la directora que estaba presente en el colegio cuando se realizó el estudio original. Ella había sido directora de una escuela rural y docente y jefa de UTP de una escuela de Osorno. De acuerdo a lo señalado por Ahumada y Santelices (2014, 193): *“Esta nueva directora, quien accede al cargo a través de concurso público, se encuentra con un Plan de Mejoramiento que ya había sido realizado en el marco de la Ley SEP, y con un cuerpo docente y unos apoderados con una larga trayectoria de vínculo con el establecimiento y la anterior directora”*. Su propósito declarado era hacer la continuidad con el trabajo que se venía realizando. Además, declara venir con la “venia” de la directora antigua: *“Yo conozco a la directora anterior, ella es directora de un colegio rural, sabía de la trayectoria de ella y cuando nos conocimos las dos, ella quería que la escuela quedara en buenas manos”* (Entrevista directora).

Al año siguiente de llegar la directora, ingresó a trabajar a la escuela una profesional que había trabajado anteriormente en ésta, en los cursos vespertinos que la escuela daba antiguamente. Por primera vez, la escuela tiene una jefe de UTP, quien junto a la directora forman un equipo que asume el desafío de llevar adelante un plan de mejora en cuyo diseño no participaron, que fue trazado por una ATE y que, de acuerdo a la directora, era inadecuado para el colegio. Después de un período, esta directiva pide al DAEM sacar a la ATE y replantearse el plan de mejora *“de acuerdo a las acciones que sí necesitaban los niños”*: *“Las metas quedaron, porque el diagnóstico queda, o sea, el diagnóstico del 2008 y las metas que se iniciaron son las mismas que tenemos que lograr ahora, a cuatro años, pero eran casi metas inalcanzables, porque el diagnóstico no fue demasiado bueno”* (Entrevista directora).

La directora describe los inicios como tiempos difíciles. De acuerdo a su relato, tuvo oposición de algunos profesores a la línea de trabajo que intentó implementar y la velocidad con la que querían trabajar. Sin embargo, otros profesores percibieron sus iniciativas como continuidad de lo que venía haciendo la directora anterior: *“ella no llegó y ¡pum! Se va esto. No, ella tomó lo que estaba y lo continuó. Así que no era algo nuevo para nosotros. No fue un cambio brusco. No, fue potenciar lo que había”* (Entrevista grupal, profesores de primer ciclo).

La directora se preocupó de formar un equipo de gestión, elegido por sus pares en el consejo de profesores para implementar las acciones que consideró necesarias. Así, integró a una profesora de parvulario, una de primer ciclo, una de segundo ciclo y una de diferencial. Se apoyó en ese equipo para comenzar el trabajo: *“gracias a Dios, nosotros tuvimos un buen equipo de gestión. Ellos eligieron personas que realmente sí tienen amor por su profesión, sí saben cuáles son las metas que como establecimiento queremos”* (Entrevista directora). Con este equipo, comenzó a hacer un diagnóstico más real, formulando planes que apuntaran a las necesidades de los niños. De acuerdo a la directora, el problema del diagnóstico fue que los mismos profesores administraron las pruebas proporcionadas por la ATE: *“Entonces, tampoco es válido un instrumento cuando es la misma persona que a lo mejor va a ser evaluada de acuerdo a los resultados de los niños, soy un buen o mal profesor, porque ese es el sentido que le dieron los profesores, entonces ellos le ayudaron en muchas cosas a los niños, y el diagnóstico no era real”* (Entrevista directora). De acuerdo a ese diagnóstico, casi el 90% de los niños leía fluida y comprensivamente, lo que no reflejaba las verdaderas capacidades de los niños.

El nuevo diagnóstico fue realizado por personas diferentes a los profesores que atendían los cursos, los profesores nuevos contratados con recursos de la ley SEP y la dirección revisaba los diagnósticos.

De acuerdo a la directora, fueron las docentes antiguas del equipo de gestión las que ayudaron a integrar a los profesores al trabajo a ser realizado. Ellas les habrían planteado a los profesores: *“colegas, esta es nuestra fuente laboral, estos son nuestros niños y uno quiere lo mejor para esos niños, si hay un cambio, a lo mejor el cambio es bueno. Probemos ese cambio”* (Entrevista directora).

El equipo conformado por la directora y la jefe de UTP, procede a realizar una reestructuración de la organización de la escuela que permitiera un fuerte trabajo técnico. Así, instala el trabajo por departamentos de modo de generar una línea conductora del trabajo en cuanto a las actividades, formas de trabajar los contenidos y de desarrollar capacidades y destrezas de los niños. Esto apuntó a favorecer la coherencia curricular, y permitir que no quedasen vacíos ni retrasos en la formación de los alumnos.

Además se puso un foco muy importante en el trabajo de aula, solicitando a los profesores realizar una planificación diaria, la que debía estar todos los lunes a primera hora en el correo de la jefe de UTP. Esto también tuvo resistencias iniciales, pero la mayor parte de los profesores terminaron comprendiendo el rol que estas planificaciones cumplían en el ordenamiento del curriculum de aula, especialmente cuando se dieron cuenta que requerían una inversión inicial fuerte de tiempo y trabajo, pero que luego podían contar con un set de planificaciones ya realizadas y que les servía de base para sus clases. Por otra parte, se implementó la observación y evaluación del trabajo de aula, por parte de la jefa UTP, a partir de una pauta consensuada con los docentes.

Especial énfasis se puso en el trabajo con los estudiantes con necesidades educativas especiales que ya se venía realizando, pero con los recursos SEP se pudo ampliar y profundizar contratando profesionales especializados que estuvieran constantemente apoyando el trabajo en el aula sin interrumpir el curso normal de las clases. Por otra parte, se continuó propiciando un trabajo colaborativo entre los estudiantes en el aula, estimulando a que los estudiantes más aventajados apoyaran a sus compañeros con más dificultades, práctica que los profesores más antiguos ya ejercían.

Junto a lo ya mencionado, se intencionó un vuelco hacia la especialización de los profesores, apuntando a que, desde los primeros cursos, los niños fueran atendidos por especialistas en las diferentes materias.

Se reubicaron profesores y se realizaron contrataciones con ese objetivo, de modo de lograr que cada uno estuviera enseñando en su área de mayor competencia, en beneficio del aprendizaje de los niños.

Estos cambios se han realizado contando con un equipo de profesores destacados y competentes, altamente comprometidos con su rol y que asumen la responsabilidad de los éxitos y fracasos de sus estudiantes. La directora y jefe de UTP manifiestan que no han recibido mayores apoyos externos, que los resultados de la escuela se deben al trabajo interno: *"...honestamente, creo que esta trayectoria de mejoramiento tiene que ver única y exclusivamente con el trabajo que se hace al interior del aula. Yo creo que sistematizar el trabajo de los profesores, ordenar, colocar a la persona adecuada en el sector que corresponda, organizar, de alguna manera, el trabajo es lo que ha llevado a la escuela a mejorar. No hemos tenido mayores apoyos externos"* (Entrevista Jefa de UTP). Por su parte, la directora relata que han debido buscar por sí mismas ciertos apoyos necesarios para llevar adelante el proyecto, ya que a nivel centralizado no fructificó el poder realizarlos. Tal es el caso de las capacitaciones: *"Y para el perfeccionamiento, más que nada, nosotros hemos estado buscando instancias como colegio. Se trató de hacer en forma DAEM, más que nada en evaluación, en currículum, pero nunca llegamos a acuerdo. Cuando íbamos los directores, por lo general, unos querían una cosa, otros querían otra cosa, no era prioridad lo que cada establecimiento específico quería. Por lo tanto, nosotros buscamos redes de donde poder tener información y poder acceder a algún tipo de capacitación para poder mejorar las prácticas"* (Entrevista directora). Así, han perfeccionado a los profesores en matemáticas con la Universidad de Los Lagos y en tecnologías de la información a través de Enlaces.

Fundamentalmente, el equipo directivo ha sacado provecho de la capacidad interna de la escuela. A partir de la verificación de que los buenos resultados obtenidos por ciertos profesores se relacionan con prácticas que no tienen nada de extraordinario y que son replicables por otros, instalaron el sistema de observación de pares, de tal manera que los profesores aprendan unos de otros: *"entonces, resaltando esas fortalezas y que esas fortalezas sean generosas, que las pongan al servicio de otros, los niños van a aprender, y han entendido esa lógica. No ha sido fácil, o sea nada es fácil, pero de a poco"* (Entrevista Jefa de UTP).

Por último, se ha instalado una lógica de mejora de los aprendizajes de los estudiantes, haciéndoles practicar las habilidades que se evalúan más descendidas. En las distintas entrevistas se observa que un diagnóstico común es que el área del lenguaje está descendida en los estudiantes lo que, por su

relevancia, influye sobre otros aprendizajes. Así, se ha instalado un fuerte trabajo sobre esta área, en la que destaca el trabajo sobre la copia, el dictado evaluado, así como la velocidad lectora. Se hacen rankings expuestos visiblemente y se informa a los apoderados acerca de esto en las reuniones mensuales. Asimismo, se ha hecho una cuantiosa inversión en textos Santillana desde prebásica a octavo en las áreas evaluadas por el SIMCE: lenguaje, matemáticas, ciencias e historia. De acuerdo a la jefe de UTP, tomaron esta decisión debido a que esta editorial *“sabía las cosas antes que nosotros, o sea, las políticas, los cambios curriculares”* (Entrevista Jefa de UTP). Así, han sacado provecho de los objetos digitales que traen estos textos, así como los ensayos de prueba.

III. Liderazgo y cultura

Como se ha señalado precedentemente, estamos frente a una escuela que ha construido su cultura al amparo de necesidades vitales: conseguir un lugar para vivir. Los primeros estudiantes de la escuela son los hijos de aquellos que recurren a la toma de terrenos para levantar sus precarias viviendas. Ellos mismos construyeron la población y participaron en la construcción de sucesivas sedes que la escuela tuvo en sus inicios. La escuela, por tanto, se constituye como un espacio que los pobladores consideran propio y como un referente social más, junto con la sede vecinal, entre otros. Al día de hoy, las apoderadas entrevistadas declaran: *“nosotras somos vecinas, pero la escuela es el centro”* (Entrevista grupal, apoderadas).

Un sentido de misión marcado por los orígenes comunitarios: la cercanía con las familias y el cuidado de los niños

La relación entre la escuela y la población queda sellada por el liderazgo de la primera directora, quien era pobladora del sector. Es descrita por los profesores como una mujer luchadora, aguerrida y altamente respetada en la población, iniciadora y promotora de la escuela *“realmente una líder en la población. Matrona, enfermera, alcaldesa, concejala”* (Entrevista grupal, profesores antiguos). Otras profesoras de ese mismo grupo agregan: *“asistente social”, “enfermera”, “las hizo todas”*.

Pese a ser descrita como estricta, exigente y dura, los profesores que vienen de esa época declaran su admiración hacia ella y el sello que les dejó: *“Pero esa mujer nos marcó a todos, a todos. Yo creo que todos limpiamos la sala con la lengua gracias a ella”* (Entrevista grupal, profesores antiguos). Recuerdan

que ella no permitía faltar a clases: *“nada de licencias ni permisos tampoco”*. La disciplina laboral era estricta bajo esta directora. Reconocen que les llamaba la atención de modo duro, sin manifestar reproches con respecto a esto: *“Nos retaba y hasta con groserías, para que entráramos en vereda, pero nunca delante de un alumno”* (Entrevista grupal, profesores antiguos).

La describen como trabajadora y la recuerdan en labores que no se asocian con un trabajo técnico-pedagógico, pero que probablemente marcaba el sello de servicio a la comunidad con el que nació esta escuela: *“sacaba piojos, sacaba liendres, se metía en la sarna, escarbaba las heridas, sacaba pus, hacía la comida de la escuela...”* (Entrevista grupal, profesores antiguos).

Por otra parte, los profesores antiguos destacan el sentido de comunidad que se vivía en esa época, propiciado por la directora: Declaran que el sello distintivo del clima en esa época *“era la empatía, la convivencia”*: *“No, éramos una familia. Almorzábamos juntos. Ella nunca pidió un peso para que hagamos algo. Ella traía tres tortas de su casa ¿cierto? Preparaba, no sé...era una mujer loca, chora...”* (Entrevista grupal, profesores antiguos).

Probablemente el logro más importante de esta directora fue la fidelización con la escuela por parte del grupo inicial, tanto de apoderados como de profesores. Por una parte, las labores realizadas por ella, aun cuando no estuvieran relacionadas con lo académico, eran necesarias en el momento que el grupo social vivía al principio y suponemos fueron bienvenidas por los pobladores. Eso puede haber ayudado a imprimir un sentido de misión a los profesores con respecto a la atención de las necesidades de los niños y sus familias. Por otra, el efecto sobre los profesores de los artefactos culturales tales como compartir las comidas, traer una torta, ayudó a la sensación que ellos describen como *“sentirse en familia”*, creando un lazo importante entre el grupo de profesores fundadores, siete de los cuales se mantenían hasta el momento de la realización del estudio original.

Schein (2010) describe en la evolución de los grupos, un momento en que el foco de las emociones está puesto en la construcción de la armonía entre los integrantes. Para este autor, la creencia que domina la perspectiva de los miembros del grupo en esta fase, sería: *“somos un gran grupo, nos gustamos mutuamente”*. El grupo sería un objeto idealizado para sus miembros y las posibles diferencias de los integrantes con el líder y de los integrantes entre sí, son minimizadas (Schein, 2010, 205). Este sentido de fusión pudo ser el sostén emocional para enfrentar la precariedad en la que los profesores realizaban su labor en los primeros tiempos, aparte del sentido de misión que modelaba la directora con respecto a las

necesidades de los niños y de sus familias. Es posible observar, treinta años después, que estos profesores mantienen un sentido de identidad, de pertenencia al grupo y un fuerte vínculo entre ellos.

En relación con el sentido de misión que emerge en esta etapa del desarrollo de la institución es que el cuidado de los niños, el conocimiento de las familias, sus historias y necesidades son aspectos centrales a los cuales se debe atender. La idea de *familia* no solo comprende al cuerpo de profesores, sino a los niños y niñas que se atienden en la escuela y a sus grupos familiares. Estos elementos son el trasfondo que da lugar a una serie de artefactos u objetos culturales centrados en el conocimiento y cuidado de los niños que mantiene con firmeza el grupo antiguo de docentes y que, en determinados momentos, se ponen en tensión con artefactos creados por los equipos de gestión, tales como la especialización académica de los profesores. Se profundiza este punto más adelante.

Viraje hacia lo técnico manteniendo el sentido de comunidad

El segundo liderazgo que relevan los profesores más antiguos lo representa una directora que asume en el año 2003. Ella llega a la escuela en un momento en que los puntajes SIMCE hacía unos años se hacían públicos a través de la prensa, adquiriendo relevancia nacional. Esta directora integra un fuerte trabajo técnico, junto con una gestión de aspectos nucleares y propios de la cultura que fueron centrales para mantener un cuerpo de profesores motivado y comprometido.

En primer lugar, logra mantener el sentido de comunidad que la escuela había forjado desde su origen. Los profesores describen que en un inicio, ellos estaban reticentes con su llegada: era una directora designada: *“ella fue nombrada, porque ella no ganó un concurso, a ella la nombraron, entonces eso, a nosotros, en pleno período de democracia, como que fue chocante”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo). Además, era una directora que no vivía en el sector.

Sin embargo, se ganó a los profesores, a los apoderados y a los niños. De acuerdo al relato de las apoderadas entrevistadas, ella llegó con mucha humildad, muy respetuosa de lo que se venía haciendo y del modo de realizarlo. Desde su llegada, se hizo presente en todas las actividades de la escuela, estuvieran en el horario de clases o fuera de éste y se acopló a la tradición de la diversidad de actividades extra-programáticas que la escuela tenía. Este aspecto reviste enorme importancia en el proceso de hacerse parte y ser aceptada, ya que siendo la escuela el centro de una comunidad, los artefactos culturales que emergieron en su historia tenían una alta relevancia para todos: apoderados,

profesores y estudiantes. Entre éstos estaban los diversos talleres; las actividades deportivas como bádminton, básquetbol; la semana del aniversario con sus carros alegóricos y la elección de reina en la que los padres se disfrazaban, y los bailes en que participaban apoderados, profesores y estudiantes. Así, equilibrar la vida comunitaria con la preparación académica fue uno de los grandes logros de la directora: *“formó equipos de trabajo, estaban felices los apoderados, nosotros trabajábamos, pero muy bien”* (Entrevista grupal, profesores primer ciclo).

Los profesores la percibían como una directora presente, que salía de su oficina, manteniendo el rito de ir a tomar café con ellos, en tanto que los apoderados la veían como una directora asequible: *“ella andaba aquí afuera en el hall”* (Entrevista grupal, apoderadas).

Aparte de acoplarse a las prácticas que la comunidad realizaba teniendo la escuela como centro, se ocupó de crear y mantener redes con la comunidad circundante. En esa época la escuela tenía un grupo musical y ella les animaba a ir a presentarse a diferentes escenarios: *“pueden ir a la escuela tanto, a la escuela tanto, presentarse, o el acto del no sé qué, del día del maestro y para allá partíamos. Nos venía a buscar el bus de la Muni...Un grupo musical que usted se muere, instrumental”* (Entrevista grupal, docentes antiguos). De acuerdo a los profesores antiguos, se preocupaba por mantener muy buena relación con todos los estamentos de la comunidad: consultorio, carabineros, gendarmería, la junta de vecinos: *“ella tomaba en cuenta a todos, hasta la viejita más ignorante de la Junta de Vecinos”* (Entrevista grupal, profesores antiguos). El discurso de la directora hacia los docentes era que se debía trabajar las planificaciones con todos los estamentos de la comunidad, como recuerdan los docentes más antiguos.

Trabajo en equipo de los profesores, una forma de aprendizaje colaborativo

En relación con el trabajo técnico, esta directora no contaba con un equipo de UTP, pero los profesores la recuerdan como una maestra, *“una líder para este siglo. Sabía de educación como nadie”* (Entrevista grupal, docentes antiguos).

Una de las grandes enseñanzas que declaran haber recibido sistemáticamente de ella es el trabajo en equipo. Se trató de un proyecto con el que un grupo de profesores de la escuela, junto a la directora, se ganaron una pasantía a Francia. Estaba enfocado en lograr aprendizaje entre pares, a través de la observación: *“por ejemplo, matemáticas, la colega me enseñaba a mí y yo era observadora, yo aprendía*

de ella, entonces, ir a aprender de los otros compañeros de trabajo” (Entrevista grupal, profesores antiguos). Otra profesora agrega que de ese modo *“nadie se sentía más capo ni más ignorante. Ella hacía sentir que yo puedo tener una fortaleza en el arte, por ejemplo, y la otra colega en matemáticas, ella va a aprender de mí y yo de ella”* (Entrevista grupal, profesores antiguos). Este tipo de trabajo dio impulso al desarrollo de competencias pedagógicas y a la autoestima de los profesores, les proporcionó una instancia de aprendizaje motivante y les ayudó a construir la interdependencia.

El “aprendizaje entre pares”, fue muy valorado por los profesores y logró instalarse como un artefacto cultural. Para ellos, este tipo de trabajo tuvo impacto profundo: *“hacíamos trabajos grupales y eso me ayudó a mi mucho, profesionalmente mi autoestima, obviamente de todos los profesores estaba arriba y trabajábamos con ganas...”* (Entrevista grupal, docentes de primer y segundo ciclo).

Ellos creen que el valor del trabajo en equipo, de la confianza con el colega, les quedó de esos días. Así, se observa en los profesores antiguos la confianza para preguntar cuando no saben algo. Se apoyan en el colega que sabe más, se intercambian apuntes, se enseñan mutuamente: *“hasta el día de hoy, porque lo aprendimos con ella, no lo vamos a tirar al tacho de la basura y hemos seguido igual, hemos trabajado igual, en equipo, aprendiendo de nuestros errores”* (Entrevista grupal, profesores antiguos).

El compromiso con el rol que surge del estímulo al valor del profesor

Por otra parte, la directora les enseñó la importancia del buen uso del tiempo: *“nos enseñó que no había que perder el tiempo. Aquí nadie se andaba arrancando, ni que voy a ir a otra sala a copuchar con el colega, como alguna vez lo hicimos...”* Ellos consideran que el sentido de compromiso, valor que se encuentra muy internalizado en los profesores de esta escuela, se relaciona con la gestión de esta directora que no andaba controlando o diciendo “váyase a su sala”, sino que su estrategia era alentarlos: *“cada uno sabía, porque ella nos alentaba mucho: ‘Aquí todos valemos, todos tenemos que ser los mejores, a mí me gusta ser la mejor’”* (Entrevista grupal, profesores de primer y segundo ciclo).

El compromiso, plantean los profesores es el sustento y el sello de la escuela: un compromiso con el rol, con sus estudiantes, con sus apoderados, con su colega, recalcando que no necesitan jefes que los estén controlando para cumplir. Relatan que cuando se fue esta directora, sintieron que quedaban huérfanos, que quedaban solos y que eso les hizo reafirmar su compromiso: *“todos vamos a trabajar, porque este carro tiene que seguir”*. Incluso, anecdóticamente cuentan de una profesora que *“se comprometió a no*

llegar nunca más atrasada frente a todos y que lo cumplió” (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

Profesionalización del trabajo técnico a cargo de la directora

En relación al trabajo técnico, los profesores destacan que esta directora creó los consejos de ciclo, los que usaba para hacerles verdaderas clases, poniéndoles al día acerca de las nuevas políticas educacionales y el modo de llevarlas a cabo: *“cualquier sigla en educación y nadie entendía nada, eran consejos enteros hasta que nos metiéramos en la cabeza lo que era, para qué servía, nos servía o no”* (Entrevista grupal, docentes antiguos). Otra profesora antigua agrega: *“Con ella personalmente, creo que todo lo que sé de educación lo aprendí de ella, me atrevería a decir”* (Entrevista grupal, docentes antiguos). El consejo de profesores como instancia de aprendizaje colectivo fue un artefacto cultural creado en esa época.

La profesionalización del trabajo técnico fue un foco que los docentes recuerdan haber trabajado con esta directora: *“íbamos a cursos, estudiábamos, ella estudiaba mucho, nos traía material”* (Entrevista grupal, docentes primer y segundo ciclo). Los profesores valoran el esfuerzo que percibían que la directora hacía por traer material de todo tipo a la escuela, *“para preparar a los alumnos para el SIMCE y no solamente para el SIMCE, sino que para la vida”* (Entrevista profesor de lenguaje, octavo).

El trabajo técnico realizado en ese periodo es percibido por los profesores como la base de los resultados obtenidos; la formación recibida de la directora creen hizo posible lograr los puntajes SIMCE a los que llegaron en la época: *“En ese tiempo, me recuerdo, que nosotros logramos el puntaje más alto en SIMCE. Yo en este rato tengo 278, en ese tiempo yo tenía en SIMCE como 260, menos de 260, tenía 250 y tanto, y logramos 280 ¿Por qué? Ella nos formó...”* (Entrevista profesora de historia).

La “gestión sutil” del liderazgo

Por otra parte, los profesores destacan el impacto de lo que Majluf (2012) llama “gestión sutil” del liderazgo, vale decir aquellas acciones realizadas por el director y que influyen sobre la subjetividad del profesor. Entre éstas, las felicitaciones a los profesores cuando habían hecho algo que la directora consideraba que lo ameritaba. Los docentes antiguos concuerdan que esta era una práctica habitual de la directora: *“muchas felicitaciones, mucho, como quien dice, la anotación positiva, a nosotros. Cada cosa que hacíamos bien, iba a la sala y nos felicitaba y nos tocaba el hombro y se emocionaba”* (Entrevista

grupal, docentes antiguos). Los profesores lo describen como un momento emotivo para ambos. Así descrita, la felicitación cumple por una parte, el rol de proveer satisfacción laboral al profesor (Gómez, 2013) y por otra, orienta con respecto al tipo de acciones que el líder valora y espera de sus colaboradores (Schein, 2010).

En el mismo sentido de las acciones realizadas por la directora y que influían en su subjetividad, los profesores describen la férrea *defensa*, a todo evento, que ella hacía de los profesores. Describen que aun cuando hubieran sido ellos quienes hubieran cometido un error con respecto a un niño o cualquier otra situación, ella los defendía frente al apoderado, frente a la opinión pública, frente a quien fuera necesario: *“Siempre, su profesor, no se lo tocaba nadie”* (Entrevista grupal, docentes primer y segundo ciclo). Agregan que luego de defenderlos, les llamaba la atención en privado acerca del error cometido: *“esto no debe volver a ocurrir, porque esto aquí y aquí y aquí”* (Entrevista grupal, docentes primer y segundo ciclo). De acuerdo a los docentes, eso fue una ayuda para ellos, les dio seguridad. Como plantea Gómez, (2013), una de las conclusiones que se puede obtener de los estudios realizados para estudiar cómo promover el compromiso de los trabajadores con la organización a la que pertenecen, está aquella que señala que “las personas tienden a devolver a las organizaciones el soporte que perciben que reciben en forma de compromiso afectivo” (Gómez, 2013, 244). Siendo así, esto se tendería a relacionar con el compromiso afectivo observado en estos profesores con su lugar de trabajo.

La elevación de las expectativas de los apoderados con respecto a sus hijos

Un último elemento de la gestión de esta directora está dado por el trabajo realizado hacia los apoderados. Aparte de la mantención de los artefactos culturales creados a través de la historia de la escuela y que estaban al servicio de la mantención de ésta como centro de la actividad de la comunidad, la directora tuvo un discurso hacia los apoderados focalizado en elevar las expectativas acerca de sus hijos: *“arengaba a los padres, en las reuniones de centro de padres, donde ella les decía que ella venía de una cuna humilde y fue capaz de que su hijo estudiara medicina, que ellos también lo podían hacer”* (Entrevista grupal, docentes antiguos). A los profesores, les remarcaba la centralidad del rol del apoderado. El tipo de discurso hacia el apoderado es coherente con el foco que la gestión de esta directora da a la escuela: sin dejar de lado las raíces en que la comunidad se sustenta, da un giro hacia los logros académicos, focalizando en los aprendizajes de los niños y niñas. De allí, la relevancia de elevar

las expectativas de los apoderados y de formar a los profesores, desarrollando sus competencias y centrando a todos en el trabajo pedagógico.

La directora deja un equipo consolidado, comprometido y empoderado de su rol

En el marco de los estadios de la evolución de los grupos planteado por Schein (2010), se podría decir que el trabajo realizado durante el período de la segunda directora cuya gestión se analiza, llevó al equipo docente a un estadio más avanzado de madurez. Si con la directora anterior el valor emocional del grupo estaba dado por las relaciones sociales satisfactorias, con esta directora el valor emocional del grupo estuvo dado por sentirse un grupo efectivo, capaz de lograr sus metas en equipo. El alto nivel de conocimiento interindividual y la aceptación mutua, se puso al servicio de las metas académicas. Esto permitió la emergencia de una sólida cultura de trabajo comprometido, confianza y compañerismo entre los participantes (Schein, 2010).

Como se ha señalado anteriormente, las circunstancias de la salida de esta directora no fueron felices. Aun cuando ya había cumplido su período, ella y los profesores se habían hecho expectativas que continuaría un año más y que no se llamaría a concurso. Sin embargo, de acuerdo al relato de los docentes antiguos, el DAEM cedió a las presiones de los directores que ansiaban concursar para dirigir una escuela con buenos logros.

La cultura de compromiso que se había consolidado bajo la dirección de la segunda directora se expresó en el hecho que los profesores decidieron que debían seguir adelante con el trabajo que habían iniciado, pese a haber quedado “huérfanos” como ellos expresaron. Al mismo tiempo, la misma directora saliente les animó a seguir adelante. De acuerdo a los profesores, les dijo: *“Tienen que seguir, no pueden decaer. La escuela tiene este nivel, tienen que seguir, ustedes son capaces”* (Entrevista grupal, docentes antiguos).

El director que asumiera se encontraría con un grupo de profesores empoderados y con ideas claras acerca de hacia dónde se debía dirigir la escuela. Por otra parte, era público que ésta era una escuela en la que había profesores muy antiguos y con carácter fuerte, como relata una docente que participó en la elección de la nueva directora como representante del consejo de profesores (Entrevista grupal, docentes antiguos).

De acuerdo a la descripción de estadios de evolución de los grupos planteados por Schein (2010), se podría decir que la salida de la directora, implica un punto de quiebre para el equipo que venía trabajando con ella en términos de mirarse como un grupo que ha alcanzado una determinada madurez. Schein (2010) plantea que estos grupos se caracterizan por poner el foco emocional en preservarse a sí mismos y la cultura que han construido. Las creencias dominantes se pueden leer del siguiente modo: *“nosotros sabemos quiénes somos, qué queremos y sabemos cómo hacerlo. Nos ha ido bien, de manera que ésta debe ser la manera correcta de hacer las cosas”*. En otras palabras: *“estamos bien como estamos, no queremos cambios”*. (Schein, 2010, 205)

La nueva directora (tercera directora cuya gestión se analiza) asumió en mayo del 2009, al año siguiente de la salida de la directora anterior, debiendo hacerse cargo de un programa de mejora y un diagnóstico llevado a cabo por una ATE contratada por el DAEM, como ya se ha señalado.

La intención de dar continuidad al trabajo realizado

Antes de asumir, la nueva directora se acercó a conocer la escuela y las características más importantes de ésta: la misión, la visión, características de los profesores, fortalezas y debilidades de la escuela. Se interiorizó de la idea que tanto el Centro General de Padres como los profesores querían la continuidad del proceso que se había iniciado con la anterior directora: *“la idea mía era continuar eso y mejorar quizás eso, o trabajar con los mismos lineamientos que ella tenía. Y apoyándonos en los líderes”* (Entrevista directora). De acuerdo a la directora, una de las preguntas que le hizo una profesora de la escuela que estaba en la comisión de selección de director fue qué iba a pasar si había líderes educativos dentro del colegio. Su respuesta fue: *“Hay que aprovecharlos y trabajar a la par. Quien más que ellos, que están muchos años en el colegio, saben lo que necesita el colegio”* (Entrevista directora). La posible tensión entre un grupo con historia y una directora nueva se evidenciaba en la pregunta, lo cual ayudó a la directora a estar alerta a esta situación.

Así, una de las primeras acciones de la nueva directora fue convocar al consejo de profesores y organizar la elección del equipo de gestión por parte de los propios profesores de la escuela. De acuerdo a su relato, su trabajo el primer año, que fue de mayo a diciembre, tuvo un foco importante en conocer la realidad de la escuela, a los apoderados, los docentes, los estudiantes y profundizar el conocimiento del proyecto educativo, dilucidando hacia dónde estaba éste enfocado.

La reformulación del plan de mejora

El segundo año de la gestión de esta directora, llegó la jefe de UTP a formar parte del equipo directivo. Ese es el año en que hacen un nuevo diagnóstico y piden reformular el plan de mejora. El nuevo diagnóstico, realizado por personas ajenas a los profesores que atendían a los niños, junto con el re-direccionamiento que se da al plan de mejora, fue el primer nudo para la nueva dirección. Como se ha relatado, ésta se apoyó en las profesoras antiguas para promover la idea de cambio que consideraban en ese momento necesaria. No hay evidencia de motivación directa por parte de la directora a los profesores con respecto a la necesidad de dicho cambio. Del relato de la directora, se infiere que esta tarea reposó en las encargadas de ciclo que formaban parte del equipo directivo, elegidas por sus pares.

Los principales ejes de trabajo del re-direccionamiento del quehacer se enfocaron prácticamente todos en el trabajo técnico pedagógico, intentando con ello mantener los resultados alcanzados por la escuela. A continuación se describen.

Reestructuración del trabajo de los profesores

En primer lugar, se reorganiza la estructura de trabajo de los profesores basándose en la creencia que era necesario tener líneas coherentes de trabajo por sector. La directora declara que comenzó a operar con la estructura heredada de la antigua dirección, pero al poco andar, se dio cuenta que no le bastaba con los consejos de profesores, ya que en éstos se veía todo de un modo muy general: *“entonces faltaba ver realmente qué es lo que pasaba con cada uno de nuestros ciclos y qué es lo que pasaba con nuestro programa de integración. Qué pasaba con nuestros niños, cómo se estaba trabajando con ellos, si realmente se estaban haciendo las adecuaciones curriculares”* (Entrevista directora). Así, se crean los departamentos integrados por todos los profesores que trabajan en el sector correspondiente, desde prebásica hasta segundo ciclo. Los profesores han valorado esa organización y el sentido que ésta tiene se manifiesta en un discurso compartido con la dirección: *aunar criterios, crear estrategias pedagógicas, ponerse de acuerdo en las habilidades que se están trabajando y en las formas de evaluar los logros.* En cada sector de aprendizaje, los profesores comentan los beneficios que les ha significado el trabajo por departamentos. Así, en lenguaje discuten cómo fomentar el hábito de lectura mientras en matemáticas trabajan, por ejemplo, la manera de enseñar las operatorias de un modo más uniforme de modo de no confundir a los niños: *“Entonces, ahí aunamos criterios, y vemos qué nos parece mejor, entre todos, porque no, no siempre cada uno, no es cierto, en educación nadie tiene la receta que diga: ‘Mire esto hay*

que hacerlo así” (Entrevista grupal, docentes primer y segundo ciclo). De acuerdo a la directora, las reuniones de departamento son muy importantes para trabajar la planificación y concordar las líneas curriculares. De acuerdo a la jefe de UTP, en la medida que se tiene una línea conductora de trabajo en cuanto a actividades, formas de enseñar los contenidos y formas de desarrollar capacidades y destrezas de los niños, es probable tener mejores resultados.

Otra de la reestructuraciones llevadas a cabo por la directora fue separar los consejos administrativos de los consejos técnicos, implementando así reuniones dirigidas a organizar actividades internas o externas y consejos propiamente técnicos, los que están encabezados por la jefe de UTP. El consejo administrativo es dirigido por la directora quien lo intenciona como una instancia en la que programa actividades hacia la comunidad y los niños mismos, en base a lo que ella espera *“mostrar a la comunidad y sacar también de los niños”* (Entrevista directora).

Los consejos generales de profesores se mantienen como instancia y son dirigidos por la directora, con la participación de la jefa de UTP, las profesoras jefas de ciclo y todos los profesores.

Por otra parte, se instaló un calendario de reuniones de lunes a jueves. Los días lunes se hacen las reuniones de departamento, los días martes se hacen los consejos administrativos, los días miércoles y jueves se hace trabajo técnico por ciclo, instancia dirigida por la jefe de cada ciclo. Este trabajo apunta a abordar las problemáticas específicas que se dan en las aulas de cada ciclo. En diferentes momentos participan en éstas la jefa de UTP, la coordinadora del programa de integración junto a la psicóloga, la asistente social. También se hace un trabajo del equipo de integración con todos los profesores que atienden a cursos donde hay niños integrados con el objetivo de consensuar metas y realizar seguimiento. El horario de los profesores es de 8:00 a 18:00 de lunes a viernes, con excepción del día viernes en que tienen jornada más corta.

Lo descrito en este primer punto va en la línea del *“rediseño de la organización”*, dimensión del liderazgo enunciada por Leithwood et al. (2006), que específicamente apunta a ordenar estructuras complementarias, creando instancias de tiempo común de planificación para los profesores, de discusión, de búsqueda de estrategias para resolver problemas comunes. Los profesores valoran la organización de la escuela, porque sienten que se ayuda la articulación y tienen claro qué hacer en cada momento: *“está todo súper bien organizado, porque tú sabes que el día lunes tienes que trabajar con tu paralela, tú sabes eso. Y si las planificaciones están, tú empiezas a decir ‘mira tal cosa, nos vamos a*

apurar en esto, vamos a tomar esto otro, vamos a reintegrar esto, hagamos esta actividad' ¿te fijas? Y eso mismo tú lo replicas en la reunión del jueves cuando tienes la reunión de tu sub-sector, de tu departamento" (Entrevista grupal, docentes primer ciclo). Las estructuras diseñadas acoplan con la cultura que traían los profesores en torno al trabajo en equipo y las prácticas de colaboración mutua que ya venían instaladas por el liderazgo anterior, dándoles espacios formales para desplegarse de un modo productivo.

La instalación de la planificación diaria como artefacto cultural

Aparte de las reuniones, como punto de encuentro para el quehacer pedagógico, un segundo elemento central que fue introducido por la dirección y que se ha transformado en un artefacto cultural, fue la *planificación diaria*. Como se señaló precedentemente, los profesores deben enviar al correo de la jefe de UTP la planificación semanal, descrita día por día, a más tardar el día domingo en la noche, de modo que ésta esté el día lunes en la mañana para ser revisada.

Lograr la implementación de este artefacto fue difícil para la dirección. Los profesores más antiguos se resistieron, alegando en contra de la disposición: *"De hecho, al principio fue caótico: 'Qué por qué tanto', 'mire que yo tengo tantos de servicio', 'qué es esta lesera'"* (Entrevista Jefa de UTP). Sin embargo, en las distintas entrevistas, los profesores relatan la planificación como una práctica habitual y a la que están acostumbrados: *"es que ya estamos acostumbrados, siempre a ser responsables y cumplir, porque el fin de semana se planifica"* (Entrevista grupal, docentes antiguos). Los profesores declaran que en el colegio no hay ninguna clase que no esté planificada con anterioridad, se hace planificación del año, por unidad, por mes, pero también se hace planificación clase a clase en la que se incluyen las actividades específicas organizadas, los materiales, los medios interactivos con una semana de anterioridad, no antes "por cualquier eventualidad". Aun así, al momento de la realización de entrevista había profesores antiguos que se quejaban de la carga laboral que implicaba.

Para lograr la implementación, la dirección les proveyó de capacitación en informática a los profesores antiguos, ya que ellos no usaban el computador. Así, todos tomaron el curso "Acercando las tics al primer ciclo" que daba la Universidad de la Frontera. Además, les compraron pendrives a todos, ya que algunos no tenían internet en su casa y hubo preocupación para que estuviera habilitada la sala de informática para ellos. La jefe de UTP hace un seguimiento exhaustivo de las planificaciones entregadas, manteniendo una carpeta digital por profesor, lo cual va en la dirección de dar el mensaje que esto es

una práctica importante y que se destina tiempo a supervisar que se esté haciendo realmente. Hoy día, los profesores se han dado cuenta que fue duro al principio, pero que hoy es una tarea más liviana, ya que cuentan con una base de planificaciones y que les ayuda: *“nos costó mucho partir con las planificaciones diarias, pero después, ahora, por ejemplo, ya tenemos las planificaciones...por ejemplo en historia yo tengo de quinto a octavo todo planificado, solamente si se cambió el formato, solamente es cambiar, copiar y pegar y hacer algunas innovaciones, agregar nuevas actividades, de acuerdo al curso que uno tiene, pero el ritmo ya lo llevamos y es todos, todos, todos”* (profesora antigua, entrevista grupal, primer y segundo ciclo).

En la actualidad, no deja de haber profesores que presentan discrepancias técnicas como la del profesor de matemáticas que considera que la planificación diaria no le permite hacer una práctica que él considera fundamental para el aprendizaje de sus estudiantes como es volver atrás, retroalimentar. Sin embargo, relata que conversó de este tema con la jefe de UTP y hoy está realizando esta práctica de volver atrás en una unidad para lograr claridad que los estudiantes efectivamente están aprendiendo lo necesario, antes de continuar.

Así, la jefe de UTP ha considerado las propuestas técnicas de los profesores y ha incluido la posibilidad de variaciones en los artefactos que a ella le parecen intransables.

La instalación paso a paso de las observaciones de aula y sus resultados

Una forma de ver la planificación operando en la sala de clases ha sido la implementación de las observaciones de aula por parte de la jefe de UTP. La manera de llegar a hacer observaciones más auténticas, sin previo aviso para ver lo que realmente está sucediendo en las aulas, siguió un camino de “aproximaciones sucesivas”. La UTP relata que, en un principio, se apoyó en la existencia del plan de mejora para comenzar a realizar las observaciones, aduciendo que éste planteaba que era necesaria la observación de clases. En ese marco, se les invitó a consensuar una pauta de observación que a ellos les pareció adecuada, después de quitar y/o agregar cosas. Las primeras visitas fueron realizadas en base a un calendario convenido entre ambas partes. Luego de la observación, se realizaba la retroalimentación. Después de pasar por un momento intermedio en el que el calendario era realizado por la UTP y comunicado a los profesores, se llegó a la etapa en que la jefe de UTP va a la sala cuando ella estima conveniente. De acuerdo a la directora, la jefe de UTP le informa de los hallazgos de cada observación y se le comunica al profesor cuya clase se observó, cómo se encontró su clase y qué aspectos debe

mejorar: *“con el afán de mejorar, no es una inspección ni nada, sino que es un acompañamiento más que nada”* (Entrevista directora). Con ese método, ellas sienten que tienen un seguimiento de lo que ocurre en las aulas y de cómo se implementan las planificaciones.

Lo que se observa, a partir de los relatos de los profesores entrevistados, es que ellos utilizan estrategias diversas en las salas de clases dirigidas a que los niños aprendan, habiendo desarrollado cada uno un estilo pedagógico propio, a través de los años. Así, algunos usan guías de retroalimentación antes de las pruebas, otros hacen pequeños controles para ir evaluando el avance, otros ponen énfasis en teatralizar los contenidos de modo de motivar a los niños con la materia, entre otros. No se observa una especial preparación o entrenamiento del SIMCE, más que en la administración de ensayos que están en los textos escolares, ni una estandarización en la manera de enseñar. Sin embargo, las metas a alcanzar están claras para los profesores. Ellos manifiestan tener claro que tienen metas que les ponen piso: *“nosotros tenemos piso y vamos fijando metas cada cuatro años y es conocido por todos, cada uno sabe lo que tiene...sobre todo en lenguaje y matemáticas. Y tenemos, por ejemplo, en SIMCE, si hay resultados sabemos que no podemos bajar, tenemos que subir, lo tenemos clarito”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

La introducción de la figura del profesor especialista desde el primer ciclo

Un tercer elemento que tiene que ver con los aspectos pedagógicos que se han implementado en esta escuela es la introducción de la figura del *profesor especialista* en el primer ciclo de la educación básica. Esta decisión estuvo basada en lo que la jefa de UTP percibió como queja de los profesores de segundo ciclo acerca de la mala formación de los niños en el primer ciclo de la básica. Así, se decidió que los profesores siguieran una línea por subsector, asignando a aquellos que tuvieran mejores resultados en términos de aprendizaje en el subsector de asignación. De este modo, los profesores operan con bloques definidos, tal como se hace en los ciclos superiores, en que el profesor debe planificar, realizar y cerrar su clase, ajustándose a los bloques de clase por subsector. Para llegar a esta forma de hacer las cosas, la jefa de UTP dice haberse valido de la observación de la necesidad del colegio y de su propia vivencia de profesora de educación media, en el sentido que el profesor de media va, hace su clase y se va. La directora declara que no ha sido fácil instalar esta figura del profesor especialista: *“Bueno al principio, costó también, porque ellos tenían eso, de que el profesor empezaba en primero y dejaba a sus alumnos en cuarto”* (Entrevista directora).

Esta práctica ha sido resistida por los profesores, no por la práctica misma, sino porque ha colisionado con un aspecto central de la cultura de la escuela que es la misión percibida por los profesores y cuáles son las prioridades con respecto a la atención de los estudiantes. Se ahondará sobre este aspecto más adelante.

El programa de mejora de la velocidad lectora: discrepancias técnicas entre la dirección y los profesores

Un cuarto elemento que se decidió implementar en lo pedagógico hace relación con una caracterización de las falencias en el aprendizaje de los niños. La evaluación acerca de que la principal debilidad de los niños está situada en el área de lenguaje, es compartida por todos los actores. En todos los grupos de profesores entrevistados es mencionado este elemento, junto a la repercusión que tiene en todas las áreas de aprendizaje. Esto permite inferir que el equipo directivo logró posicionar la evaluación realizada posteriormente a la entregada por la ATE, en la que aparecía una muy buena evaluación de los niños en esta área, por una mirada más realista de las habilidades lingüísticas de los niños. En ese contexto, es que se implementan acciones dirigidas a trabajar esta falencia, como es el trabajo sobre escritura, producción de textos, entre otros. Sin embargo, el “producto estrella” ha sido el programa de mejora de la velocidad lectora. Ésta se entrena, teniendo como meta los logros que los niños deben tener por nivel, de acuerdo a una escala. Se evalúa sistemáticamente todos los meses y se publican los resultados en la escuela, destacando a los más veloces. Asimismo, se informan dichos resultados en las reuniones de padres. El supuesto es que la velocidad lectora debería aumentar la comprensión. Los profesores manifiestan diferir de este supuesto, planteando que hay diferencia entre la calidad lectora y la velocidad lectora y que la calidad lectora es mucho más relevante que la velocidad: *“Entonces, lo importante es que lea las 29 palabras ojalá en 30 segundos, la mitad del tiempo, pero en realidad, ¿Qué garantiza eso? Entonces, yo creo que es fundamental, es mucho más relevante, la calidad lectora”* (Entrevista grupal, docentes primer y segundo ciclo).

Sin embargo, pese a diferir técnicamente, sienten que no está en sus manos modificar esta práctica. Lo hacen, pero no lo comparten: *“No sé hasta qué punto ayuda. Yo difiero bastante” “Sí, yo también, pero hay que hacerlo”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo). No hay evidencias en las entrevistas que esta conversación técnica se haya abierto por parte de la dirección. Las profesoras perciben que es un punto intransable para la jefa de UTP, sobre el cual no hay discusión. No se observa

gestión de la discrepancia, lo que cobra relevancia a la hora de posicionar un liderazgo, ganar la confianza de los profesores y co-construir las mejores maneras de abordar una problemática. De acuerdo a Fullan (2001), la gestión del disenso implica aprovechar potenciales fuentes de nuevas ideas y aportes. Probablemente la discusión técnica, en este caso, acerca de cómo se consigue mejor calidad lectora, podría abrir una gama de distintas opciones de trabajo en las que todos los participantes pudieran estar fuertemente implicados, en lugar de hacerlo simplemente, porque la dirección así lo establece. Siguiendo esa línea de gestión, la dirección está restando energía motivacional a una meta importante.

Trabajo en la integración de los niños con necesidades educativas especiales

El último de los aspectos pedagógicos que se han visto reforzados se relaciona con el trabajo de integración y atención a niños con necesidades educativas especiales. La escuela, durante más de diez años, tuvo un programa de integración, que hoy se ve fortalecido, ya que los recursos SEP permitieron incorporar profesionales especialistas que mejoraron la capacidad de realizar diagnósticos y atención de los niños. Así, se ha dado un trabajo de continuidad con lo que se venía haciendo, ya que los profesores usaban estrategias en aula como las tutorías, para apoyar a los niños con más necesidades educativas y se realizaba un trabajo con una educadora diferencial. Actualmente con la incorporación del profesional de integración a la sala de clases, se ha podido atender a más niños en un trabajo en equipo con el profesor de aula. Los profesores han valorado este trabajo, considerando que es una ayuda en un área en que se necesita, acoplado de manera colaborativa con los profesionales del PIE: *“Ya, entonces, ahí están los chiquillos del PIE, donde ellos van a apoyar y mientras ellos apoyan a uno, el más aventajado apoya a otro compañero. Entonces, así se va viendo y uno viendo a todo el curso en general...”* (Entrevista grupal, docentes antiguos). Actualmente, la escuela cuenta con aproximadamente un 20% de niños atendidos en el programa de integración (www.mime.mineduc.cl). Esta atención va en la línea de la promoción de la equidad que la escuela mantiene y que está instalada como parte de su Proyecto Educativo.

La subjetividad docente influida por la inyección de recursos SEP: “no hay justificación para no lograrlo”

Por último, en términos de los cambios ocurridos en el último tramo de la escuela, es importante reseñar el importante impacto que han tenido los recursos asociados a la ley SEP, ya que esto ha permitido equipar a la escuela con recursos tecnológicos que les ayudan a hacer las clases, con materiales y con

personal especializado para trabajar con los niños con más dificultades. Eso ha influido en la subjetividad de los profesores, ya que declaran que, con todos los recursos que tienen, no tienen excusa para que a los niños les vaya mal: *“Claro, no tengo excusa, porque arriba yo siempre tenía una excusa, a pesar de que mejoraba, pero siempre había una excusa, que no teníamos esto, no teníamos aquello, entonces, aquí yo no la tenía. Además que con la nueva ley SEP uno tiene todos los recursos que quiere”* (Entrevista grupal profesores primer y segundo ciclo). Otra profesora hace extensivo este comentario a los resultados SIMCE: *“Y tenemos, por ejemplo, en SIMCE, si hay resultados sabemos que no nos podemos bajar, tenemos que subir, lo tenemos clarito eso y, como dice Pedro, no hay justificación para no lograrlo, no hay”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

Así, los recursos son un elemento que impacta sobre la cultura, al influir sobre las creencias de los profesores acerca de lo que es exigible con respecto a resultados en una escuela tan bien equipada como es ésta.

Elementos centrales de la cultura de la escuela

La presente escuela en estudio conforma un caso en el que distintas directoras hicieron contribuciones diferentes a la cultura de la escuela, por lo que se intentará describir los elementos centrales de ésta y la manera en que se fueron integrando en los distintos períodos del desarrollo de la escuela.

El primer elemento que ayuda a entender algunas de las creencias y valores de los profesores en relación a la escuela y su rol, está dado por los orígenes de este establecimiento educacional. La misión de ésta, entendida como un trabajo de cuidado y servicio a la comunidad ayuda a conformar un equipo docente comprometido con los niños y sus familias que se ha mantenido a través de los distintos períodos de la escuela. Esto permitió la emergencia de varios rasgos de una cultura de mejora tales como el compromiso y la responsabilidad con respecto a los estudiantes que persisten hasta ahora.

Con respecto al cuidado y contención de los niños, la caracterización que actualmente hacen los profesores antiguos del niño que atienden, deja claro que los estudiantes son percibidos por los profesores como niños muy solos, que atraviesan situaciones de vida complicadas, no acostumbrados a recibir cariño. Por lo tanto, ellos sienten que la escuela es un lugar en el que ellos reciben compensación de una serie de carencias: *“Entonces ellos se encuentran acá con que los profesores les entregan cariño”* (Entrevista grupal, docentes primer y segundo ciclo). En ese sentido, ven su rol como multifuncional,

además de enseñarles, les proveen distintos tipos de apoyo: *“pero si esta es su casa. Acá nosotros pasamos de ser profesora, niñera, enfermera, asistente social”* (Entrevista grupal, profesores de primer ciclo).

Para las profesoras, los niños continúan siendo “familia”, independientemente de si son parte de su clase o no: *“si yo veo a un niño que es de cuarto básico, que no es mi alumno, que no me corresponde, pero yo ese día vengo saliendo de la sala de enlace y veo que está llorando, yo sé quién es y ellos saben que su tía Renata va a ir a no sé dónde a pedir ayuda por él. O si veo un niño que está con dolor de guata y se toman un tecito de yerbas aquí en el desayuno, yo igual lo acojo, igual le hago cariño, le tomo la frente, porque somos como una familia”* (Entrevista grupal, docentes antiguos). Otra profesora agrega: *“Nosotros, las más viejas”*.

En las distintas instancias de entrevista, los profesores antiguos dan cuenta del conocimiento que tienen de los distintos niños y de sus familias. Cobra relevancia el hecho que un número importante de los niños que están siendo atendidos hoy en la escuela, son nietos de los originales pobladores de la toma. Las profesoras antiguas los describen como “sus nietos”: *“Ellos son mis nietos, que yo no tengo nietos, pero...yo ya, hace cuatro años que estoy trabajando con los hijos de mis alumnos. Este año tengo siete chiquititos de cuatro años, de siete alumnos que tuve. Y es bonito”* (Entrevista grupal, profesores antiguos).

Las apoderadas de la escuela valoran y esperan ese tipo de trato y preocupación por parte de los profesores. Ellas consideran que los profesores antiguos son los más preocupados y cariñosos, los más atentos con los niños y los apoderados. De hecho, la mayoría tiene el celular de la profesora y se comunican periódicamente.

En relación a los profesores nuevos, declaran: *“En cambio, los nuevos no tienen el mismo método”* (Entrevista grupal, apoderadas). Por lo mismo, las apoderadas se preocupan que sus hijos queden con las profesoras antiguas y relatan sentir confianza con ellas: *“es la confianza de los profesores que son antiguos, tan antiguos que uno pasó por ellos, entonces, de traer a tus hijos, es darles la confianza”* (Entrevista grupal, apoderadas).

Las apoderadas se muestran descontentas cuando miran, en contraste, la aproximación a los niños que tienen las profesoras nuevas. No ven que se mantenga esa tradición de familia que les proveían las

profesoras antiguas. Es un sello que los profesores antiguos llaman *“la trilogía apoderado, alumnos, profesor”* que está basada, de acuerdo a ellos, en la empatía del profesor con los apoderados y con los alumnos (Entrevista grupal, profesores antiguos).

Esa aproximación a los niños y las familias no quedó en una simple vocación de cuidado gracias al trabajo realizado por el liderazgo de la segunda directora que hemos mencionado precedentemente. El foco que ella puso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, capacitando a los profesores, instalando el aprendizaje colaborativo entre ellos, enviándolos a cursos, trabajando con ellos en los consejos los aspectos técnicos necesarios para mejorar la enseñanza, ayudó a que esa responsabilización por los niños se vertiera a los procesos de aprendizaje. De ese modo, los profesores empezaron a preocuparse focalizadamente por otras dimensiones del desarrollo de los niños y niñas. Claramente el vínculo establecido con los niños y sus familias jugó a favor de la instalación de buenos procesos de aprendizaje, conjugando una integración virtuosa con las buenas prácticas instaladas por la directora que ejerce entre 2003 y 2008, período de inicio del proceso de mejora de resultados en el SIMCE (Bellei et al. 2014).

Las entrevistas realizadas a los profesores antiguos en el marco del estudio original entregan importante cantidad de referencias a un verdadero cuerpo de conocimiento acerca del estudiante, del apoderado y del modo de establecer una positiva relación con éstos para ganarlos al proceso educativo. Los profesores parecen tener claro que ésta no es una relación de amistad, sino una forma de vincularse para obtener el mejor aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, involucrando a sus familias: *“Reunión de apoderados, llegan todos los papás, porque quieren conocer al profesor jefe nuevo y yo les digo: ‘Ya, aquí hay un niño, usted le toma una mano y yo le tomo la otra, el niño va al medio, los dos llevamos al niño hasta octavo, no me dejen sola, no me dejen sola con el niño”* (Entrevista grupal, profesores primer y segundo ciclo).

En este mismo marco, los profesores dan especial énfasis al trabajo a ser realizado en quinto básico de modo de prepararlos adecuadamente para la exigencia que viene en el segundo ciclo: *“Uno no tiene recreo, porque uno se tiene que quedar con ellos en todo sentido, el cuaderno, en la sala, cómo tiene que estar, lo que viene después...Uno, allí hay mucha, mucha...yo creo que uno trabaja muy, muy duro en quinto para formar su curso con el que generalmente llegamos hasta octavo”* (Entrevista grupal, profesores primero y segundo ciclo). Y en ese proceso, también tienen estrategias para involucrar a las familias con esta etapa en la que generalmente los apoderados tienden a estar más lejanos que en el

primer ciclo: *“...Lo otro es también un trabajo mancomunado con el apoderado en reunión que vea, o sea todos los logros de sus chicos. Yo les cuento lo bueno y lo malo, algunas anécdotas, algunos chistes que da un chico y vibro con él, también imágenes de sus chicos en la sala...Entonces los papás se comprometen, porque saben el trabajo y el esfuerzo del profesor”* (Entrevista grupal, docentes de primer y segundo ciclo).

Entre las estrategias utilizadas con los estudiantes, están aquellas que permiten relacionarse con los niños de manera de mantener una buena disciplina en el aula. Los mismos estudiantes entrevistados de octavo relatan que una de las cosas que más echarán de menos a su egreso es la relación con los profesores antiguos. Agregan que les tienen respeto y se portan bien con ellos, porque los profesores *“son buenos con ellos”*, relatando la confianza y el respeto como ejes centrales del trato mutuo. Por su parte, las profesoras relatan cómo realizan un proceso de trabajar, de un modo casi terapéutico, las defensas de los niños que no están acostumbrados al abrazo, al contacto físico. Asimismo, relatan múltiples estrategias que tienen para hacer contención con niños que están viviendo situaciones complicadas equilibrando el trabajo frente a curso con la atención del niño específico.

En el marco de este conocimiento y las estrategias asociadas, tiene especial relevancia la caracterización que los profesores hacen de los apoderados y de la manera de relacionarse con éstos para mantenerlos involucrados con la escuela y el trabajo que se realiza con los niños. Relatan que por el mismo nivel cultural y sus circunstancias de vida, hay ocasiones en que las apoderadas vienen al colegio *“con la pluma parada”*, a expresar algún reclamo de un modo airado. En esos casos, tienen estrategias de contención, de hacerle sentir cercanía, ayudarlo a que se descargue primero y luego entrar en materia: *“Una de las tácticas mías con los apoderados cuando los veo que ya vienen con la pluma parada: ‘asiento’, al lado mío, nunca los dejo al frente cuando vienen con la pluma parada. Los escucho. Después viene: ‘mamita’, ‘abuelita’* (el audio da a entender que la profesora está haciendo una serie de gesticulaciones no verbalizadas)” (Entrevista grupal, docentes primer ciclo).

Por otra parte, como se ha señalado anteriormente, hay una comprensión de sus situaciones de vida, tales como sus cargas laborales que no les permiten venir al colegio en los espacios formales de reunión o entrevista, por lo que ellos se hacen el tiempo para atenderlos en otro horario. No significan estas ausencias como descompromiso, sino como *“quieren, pero no pueden”*. En el extremo opuesto, las

apoderadas se quejan que las profesoras nuevas son rígidas en cuanto a los horarios y tiempos de atención.

Los profesores antiguos consideran que han sabido construir una relación con los estudiantes y los apoderados que los ubica como una figura respetable frente a la comunidad: *“es la figura que los alumnos reconocen y respetan, y que también los apoderados han aprendido a valorar”* (Entrevista grupal, docentes primer ciclo).

Se puede decir que en el proceso de mejora de esta escuela, los dos elementos reseñados han sido centrales a la hora de producir una trayectoria de mejora progresivamente ascendente como la observada en el período estudiado. El tipo de relación con la comunidad que ha implicado un conocimiento, cercanía e influencia importante del profesor tanto con los niños como en la construcción de una positiva relación familia-colegio y el trabajo académico realizado.

Como se ha señalado, la llegada de la directora que ejercía en el colegio en el momento del estudio original, encuentra una comunidad profesional docente madura y empoderada de su quehacer. Esta gestión se dirige a profundizar los aspectos académicos de manera de mantener la trayectoria de la escuela, instalando una serie de artefactos culturales y manteniendo otros ya implementados por la dirección inmediatamente anterior. Algunos de los nuevos artefactos culturales fueron bien recibidos y valorados por los profesores como un modo de tener un mayor orden de las distintas funciones a desempeñar. Entre éstas se cuentan las planificaciones diarias y la nueva estructura de funcionamiento y de reuniones docentes. Todas estas estrategias han sido descritas precedentemente. En adelante, se realizará un análisis con respecto a lo que se percibe como una tensión entre aspectos de la cultura de la escuela con algunos cambios llevados a cabo por la última dirección.

Un liderazgo que hace colisionar elementos de la cultura escolar

La directora que se encontraba ejerciendo como tal en la escuela en el momento del estudio original empieza su gestión declarando que trabajará en continuidad con lo que ya se venía haciendo en la escuela. Sin embargo, los profesores se muestran divididos con respecto a si esto se cumple del modo en que lo manifiesta la directora. Algunos declaran que esto ha sido efectivamente así y hay profesores, especialmente entre los más antiguos, que resienten un cambio, manifestando no concordar con ciertas prácticas de gestión que son diferentes a lo que se venía dando como cultura de la escuela. Es

importante, por tanto, profundizar en ciertos desacoples con las creencias y valores compartidos por una parte del equipo de profesores, los más antiguos.

Pese a que la directora explicita con claridad los principales elementos de la cultura del colegio, no se da cuenta que la manera de establecer la gestión pone en entredicho, en la percepción de los profesores más antiguos y los apoderados, algunos elementos simbólicos que son significativos para éstos: *“los colegas están hace muchos años y ellos se han ido especializando en algún curso y esos cursos son donde los niños llegan de los mismos ex alumnos de los niños que estuvieron acá y de los abuelitos que tienen a los nietos acá. Esta es una población que, como fue toma de terreno, es muy cohesionada y, por lo que contaban los colegas, ellos también trabajaron muy agrupados, muy aferrados a la realidad que tenían. Eso ha hecho que ellos tengan un nexo muy importante con la comunidad que está alrededor y es por eso también que por esos profesores ellos se mantienen acá, a pesar de las distancias que ahora tienen que recorrer, porque muchos de ellos ya no están en el sector, pero siguen prefiriendo este establecimiento por la trayectoria, por los docentes, por la entrega que se les da”* (Entrevista directora).

Las tensiones se observan entre elementos relacionados con la cultura comunitaria y el énfasis en lo académico que desea promover la nueva directora. Por ejemplo, la figura del profesor especialista, más focalizado en los aprendizajes cognitivos de los niños que en el cuidado y contención, colisiona con la mirada de vínculo que prevalece en esta comunidad, vínculo que requiere tiempo y continuidad: tomar a los niños en primero básico y dejarlos en cuarto para luego “hacer la posta” con otro profesor jefe que los toma en quinto y los gradúa en octavo. Los profesores antiguos declaran la necesidad de conocer a los niños para poder atenderlos. En ese contexto, critican la labor de la jefe de UTP, sobre todo por el hecho que, por ser profesora de educación media, no entiende cómo se trabaja con los estudiantes de básica y cómo el profesor de este ciclo se relaciona con sus estudiantes: *“nosotros somos más papás y mamás, tendemos mucho a aceptarle algunas cosas que, de repente, en media son más frías”* (Entrevista grupal, primer y segundo ciclo).

Por su parte, la directora no alcanza a percibir que la resistencia al profesor especialista es la punta del iceberg de un elemento que interpela aspectos más profundos de la cultura y no simplemente el hecho de “que están acostumbrados a tomar al niño en primero y dejarlo en cuarto”, como ella expresa.

A nuestro juicio lo que se observa aquí es una tensión entre las percepciones existentes acerca del sentido de misión histórico de la escuela en que el foco estaba puesto en el cuidado y la atención de los niños y sus familias y el énfasis académico puesto por la nueva dirección.

Desde su perspectiva, la directora y la jefe de UTP en su afán de mejorar los resultados académicos, manifiestan que la escuela tiene una misión inadecuada, percibiendo que los profesores limitan a los niños con sus prácticas.

Para ellas, se trata de cambiar la misión como está declarada: “Trabajamos con las familias de los niños y niñas para que juntos tengan la posibilidad de crecer y mejorar su calidad de vida. Aspiramos a que todos nuestros alumnos continúen estudios medios...” (Misión de la escuela) (<http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos>).

La dupla directiva considera que es necesario apoyar a los niños para llegar a la educación superior, profundizando el trabajo pedagógico y que la actual misión es limitante y segregadora: *“nosotros estamos trabajando para que los niños de octavo lleguen a la enseñanza superior, esa es nuestra meta ahora y eso lo tenemos que cambiar en la misión. ¿Cómo lo hacemos? Desde o por lo menos lo que uno conversa con los profesores en el sentido que no limiten a los niños, que hay que...los chicos por la condición de vulnerabilidad que tienen, muchos no tienen expectativas, porque el medio en el cual están no les permite...”* (Entrevista Jefe de UTP).

La jefe de UTP percibe que los profesores ponen límites a los niños en el intento de cumplir con una misión reducida y junto con la directora, aspiran a modificar la misión explícita. Así, ponen en contradicción el cuidado versus la preparación académica.

A nuestro juicio, lo que están dejando de ver es que la estrategia no es modificar lo que está escrito en el papel, ya que la misión no es un texto, sino que está profundamente impresa en una historia y un desarrollo que la escuela ha tenido como organización. Vale decir, esa manera de ejercer la misión está viva en la cultura.

Así, los profesores perciben la incorporación del profesor especialista en el primer ciclo como un desvío de las maneras de actuar propias de la cultura construida durante muchos años. Para ellos, su rol trenza el cuidado, el conocimiento, la sensación de familia, con la enseñanza. Por su lado, los apoderados esperan un ejercicio de ese rol multifuncional por parte de los profesores. La directora percibe la

tensión y el descontento del apoderado y las dificultades de clima, razón por la cual ha diseñado un diagnóstico junto con el asistente social, porque declara no comprender a qué se puede deber. Así, se pregunta: *“¿qué es lo que nos está faltando para ese reconocimiento que debe ser importante también para ellos? Y que a lo mejor nosotros, como colegio, no lo estamos tomando en consideración o pensamos que no es importante”* (Entrevista directora). Es relevante informar aquí que en el año 2010 el porcentaje de padres que se declaran satisfechos con la educación de sus hijos en esta escuela alcanzó el 69,2%, lo que significó 10 puntos porcentuales bajo el promedio nacional (Bellei et al, 2012, 45). Es posible que ese sea el dato que a la directora le haga preguntarse por qué no logran el reconocimiento de los apoderados. En relación a lo que significa la introducción del profesor especialista, se observa que la directora no alcanza a ver en plenitud el temor del profesor a no poder continuar desarrollando ese vínculo más profundo, que satisface la expectativa del apoderado, y el esfuerzo que le implica tratar de mantenerlo cuando ya no lleva a los niños en jefaturas que van de primero a cuarto y de quinto a octavo. Por otra parte, la directora no está viendo que los profesores nuevos no están cerca de calzar con dicha expectativa, lo cual reviste importancia, ya que los profesores antiguos están en proceso de empezar a jubilar. De acuerdo a las apoderadas, las profesoras nuevas son duras para tratar a los niños y sus maneras son autoritarias. Además, son difíciles de acceder, porque no se dan el tiempo para conversar con el apoderado cuando éste lo requiere. Los profesores antiguos resaltan bastante la idea de conocer las dificultades que los apoderados tienen para asistir a las reuniones formales y la consecuente instalación generalizada, por su parte, de la práctica de recibir al apoderado cuando éste puede venir a la escuela.

Por otra parte, es relevante observar si, tal como teme el equipo directivo, los profesores les están poniendo límites a los niños, si efectivamente hay un antagonismo entre “cuidar” y “aspirar a que los niños lleguen a la educación superior”. En las entrevistas, los profesores relatan cómo en sus conversaciones con los niños, les manifiestan que la educación es la manera de salir adelante en la vida. La preocupación de los profesores es que salgan bien preparados y les vaya bien en el liceo, porque saben que la línea que separa la continuidad de estudios con la deserción escolar es muy delgada: *“entonces la idea es que ellos vayan bien preparados, eso es como la máxima aspiración de nosotros que trabajamos en octavo año, que los alumnos salgan bien preparados, para que tengan éxito en el liceo de continuación, que no fracasen, no sean fracasados, porque el hecho de fracasar un año, también los*

condiciona como personas, después no quieren estudiar y tenemos hartos chicos vulnerables”. (Entrevista profesor de lenguaje, octavo año).

En otras palabras, no se observa que los profesores limiten a los niños, sino que en base al conocimiento que los profesores tienen de los niños, les preocupa que la sola experiencia de no sentirse bien preparados en el liceo, les lleve a desertar de la educación. Prepararlos bien entonces, puede ser un paso para asegurar un buen tránsito por la Educación Media y una apertura a la continuidad de estudios superiores. Vale decir, no hay necesariamente contradicción de fondo en las metas, pero sí en la manera de llevarlas a cabo. Los profesores aspiran a darles seguridad afectiva junto con los procesos pedagógicos orientados a que aprendan y la dirección desea intencionar de un modo más exclusivo los aspectos técnicos del rol, para centrarse en los aprendizajes.

Si se liga el discurso de los profesores acerca de la necesidad de preparar a los niños para que no vivencien fracasos en la Educación Media que les lleven a desertar del liceo, con las prácticas pedagógicas relatadas por la propia directora, pareciera que estos profesores no están limitando a los niños, sino haciendo todo lo que pueden para que aprendan: *“Ocupan el 100% de sus horas de clases en apoyar a todos sus chicos, no a algunos. Si uno va a sus salas están con todos, se pasean, preguntan si entendieron o no entendieron y no se dan por vencidos. O sea, no es que empiecen en marzo con todo ese entusiasmo y ya como en agosto empiecen a decaer, no. Ellos hasta diciembre y se preocupan: ‘¿qué más puedo hacer? Va ahí, va en el trabajo. Los profesores de lenguaje en cuarto, igual, veíamos esa situación que realmente se preocupan de que sus chicos aprendan”* (Entrevista directora).

Los profesores manifiestan tener claro -y así lo explicitan en las entrevistas- que las metas curriculares son relevantes y que la meta es mantenerse y no bajar, aludiendo al SIMCE. Saben que hay un plan de mejora con compromisos en ese sentido y están en la línea de trabajar por ellos. Su trabajo en sala es intenso y esmerado, tal como lo describe la directora en las líneas precedentes.

En definitiva, pareciera que la dirección y los profesores se encuentran trenzados en un juego de percepciones mutuas acerca del sentido de misión del otro, que termina distanciándolos y ubicándolos en un terreno de desconfianza mutua. La apertura de una comunicación acerca de los supuestos que rigen la conducta de cada uno se haría necesaria en esta situación, pero aparentemente la dirección no la ha logrado realizar.

Otro elemento que se relaciona con el énfasis puesto por el equipo directivo en lo académico, en desmedro de los elementos simbólicos de relevancia para la comunidad, es la modificación o erradicación de artefactos culturales al servicio de la convivencia. En aras del tiempo o por desconocimiento de su significado, la directora ha decidido simplificar una serie de rituales que la escuela tenía como parte de su tradición. Entre ellos, el carnaval de celebración del aniversario del colegio y las actividades deportivas que de acuerdo a las apoderadas, además de cumplir el propósito que los niños fueran a competir con otros colegios, eran instancias en las que convivían los apoderados con los profesores y en las que la directora anterior estaba siempre presente. La directora actual no participa de esas instancias y los apoderados lo resienten. Así, muchas de los actos tradicionales del colegio y en el que los participantes reconocían su historia hoy no están presentes: *“Antes aquí era muy bonito el día lunes si uno venía a dejar a sus niños, se formaban los niños, se cantaba la canción nacional, se izaba bandera...aquí jamás, desde que llegó esta señora, jamás, ni siquiera para un 18 de septiembre, hay una bandera puesta afuera de este colegio...”* (Entrevista grupal apoderadas).

Del mismo modo, las apoderadas relatan que el himno del colegio se está perdiendo, los niños ya no lo cantan y observan con preocupación que se rumorea que la graduación no se realizará en el colegio, sino que en otro local sin haber consultado al Centro de Padres. Recuerdan que este es un acto en que hay todo un simbolismo relacionado con las salas de clases, en que un profesor va a buscar a los niños a una sala y se los entrega al que sigue, rememorando la “posta” realizada en su educación.

Los estudiantes de octavo año que fueron entrevistados coinciden en que muchas de las actividades y tradiciones que tenían como colegio y que a ellos les entusiasmaban, se acabaron con esta directora, *“porque no quería perder clase”*. Las apoderadas atribuyen la desmotivación que perciben en los niños para venir al colegio, a la falta de actividades motivantes en torno a la escuela.

Puntos ciegos de la gestión de la última directora

Consecuente con su foco de mejora de las prácticas de aula, la dirección ha decidido instalar la observación entre pares, de tal manera que los profesores más nuevos se beneficien de la práctica de estos profesores más antiguos. Coincidiendo que la observación de pares es una buena estrategia para la promoción y el aprendizaje de los profesores, pareciera que el excesivo foco de la dirección en lo académico no le permite visualizar un aspecto también muy importante del “know-how” de estos profesores, que es educar a niños que están en situación de vulnerabilidad, ganándose a los apoderados

a la causa de la escuela. Este “saber hacer” no se constituye solo de elementos técnicos pedagógicos, sino que está basado justamente en el conocimiento específico del tipo de población a la que se atiende y que puede estar al servicio de la misión visualizada por el equipo directivo, si se logra extraer de éste todas las lecciones.

Este saber acumulado no parece haber sido cabalmente aprovechado por la dirección en términos de la inducción de los profesores que se integran a la escuela. Cuando llega un profesor nuevo, la directora le da a conocer los lineamientos y la expectativa de trabajo a realizar en el aula y luego le anima a observar el trabajo que realizan los profesores y a que conversen con ellos, pero eso queda a voluntad del profesor. Así, puede ser que asuman la actitud de *“nosotros somos jóvenes y sabemos más”*, como dicen algunos profesores antiguos que es la actitud con la que llegan algunos profesores jóvenes (Entrevista grupal profesores antiguos). O bien, puede ser que asuman la experiencia de estos profesores y los hagan sus “maestros”, como relata haber hecho una profesora que se integró recientemente a la escuela: *“Por eso yo digo que trabajar en esta escuela ha sido un privilegio. He tenido tres maestros. Esos tres maestros a mí me han moldeado, me han sacado el jugo, me han retado, me han dicho muchas cosas de repente, pero siempre en el espíritu de colaborar, de ayudar. De estar todos, como dice la tía C., en el mismo carro”* (Entrevista grupal, profesores primer ciclo). Sin embargo, no hay un proceso de inducción formalizado. Así, el resultado del proceso de inducción depende de la mayor o menor permeabilidad del profesor a las prácticas observadas y los discursos escuchados.

Otro aspecto que se encuentra en un “punto ciego” de la gestión y que impacta sobre el clima de la escuela es la gestión fina de las relaciones o las habilidades blandas. Los profesores y los apoderados entrevistados hacen mención a déficits en esta área.

Los apoderados se quejan de la distancia impuesta por la actual directora, planteando que a diferencia de la directora anterior, que estaba siempre presente en las reuniones del centro general de padres y que cuando ellos la requerían en las reuniones mensuales de apoderados en una sala, también estaba siempre presente, la directora actual nunca tiene tiempo para reunirse con ellos. Una de las apoderadas entrevistadas plantea: *“tiene muy mala comunicación con los apoderados, con los alumnos, con todos”*. Y otra apoderada agrega: *“con los profesores igual”*. (Entrevista grupal, apoderados).

Los profesores reafirman esta percepción, manifestando que hay un problema con el trato del equipo directivo. En el caso de la jefe de UTP, posee una forma inadecuada de decir las cosas tanto a los

profesores, como a los apoderados y a los niños. Un profesor describe: *“Que de repente no sabe decir las cosas y como, cuando nosotros, los que estamos acostumbrados a trabajar, obviamente con niños conflictivos, que nosotros tenemos que hablarle en sentido más positivo que negativo, ver qué es lo que tiene que podríamos mejorar, porque si vamos, como decimos vulgarmente ‘al choque’ con ellos no vamos a conseguir nada”*. (Entrevista grupal profesores primer y segundo ciclo).

En esa misma línea, la consideran poco estratégica en su relación con los apoderados: *“Uno igual, es como cuando uno maneja a los apoderados. Los apoderados uno les dice que tienen la razón, pero al final uno los convence de lo que uno quiere. Yo lo que quiero es esto, pero es la forma...”* (Entrevista grupal, docentes primer y segundo ciclo).

El equipo directivo parece tropezar con la falta de asimilación del conocimiento acumulado y situado con respecto a quién es el niño, quién es el apoderado y cómo ser estratégico para conducirlo, que los profesores antiguos develan en sus prácticas.

Con respecto a la jefe de UTP, los profesores consideran que su problema de trato con los apoderados se extiende al trato con los profesores, situación que han conversado con ella, esgrimiendo verdaderas teorías acerca de lo que debe ser una gestión motivadora: *“veo formas distintas de decir las cosas, porque de repente, llegaba a ser chocante y al final, los seres humanos, cuando nos tratan con cariño y una forma, bueno, uno cumple, los que estamos acostumbrados a cumplir, uno trabaja y sigue siendo igual, pero es más agradable cuando uno sabe que el trato es mejor”* (Entrevista grupal, docentes primer y segundo ciclo).

En relación con lo mismo, tanto los apoderados como los profesores han expresado preocupación por situaciones de llamados de atención a los profesores, tanto de la directora como de la jefe de UTP, delante de otras personas, incluso estudiantes: *“O les llama la atención delante de la gente, se supone que tiene que hacerlo en privado, estamos hablando de educación”* (Entrevista grupal, apoderados).

La distancia entre los profesores y la última dirección

Los profesores, pese a que han asumido algunos de los lineamientos técnicos liderados por la dirección, los que han sido anteriormente expuestos, muestran una distancia importante con respecto a ésta: *“de la parte directiva hacia abajo como que no hay mucha comunicación, como que existe un desfase, no se*

po', esa parte...yo ya he visto pasar hartos directores, equipos directivos y éste me parece medio alejado de los profesores..." (Entrevista profesor de lenguaje, antiguo, octavo).

Parte de la distancia con el equipo directivo se puede relacionar con la percepción que la jefa de UTP tiene del grupo de profesores. A diferencia de la percepción positiva expresada por la directora acerca de éstos, la que emana de la jefa de UTP está más centrada en lo negativo y explicita estar a la espera que se vayan algunos profesores para poder hacer el recambio que ella espera realizar para cumplir plenamente con sus metas: *"Ahora, si tuviéramos la facultad de tener a los profesores que uno cree que pueden hacer una labor o marcar una diferencia, sería más fácil. Si sería más fácil, porque tendríamos gente que uno la escogió para tal cosa. Por el momento, hay que trabajar con lo que se tiene y lo que se tiene no siempre es lo que uno quisiera tener. No porque sean malas personas, sino porque, por una cuestión fría de trabajo, no dan el ancho, por lo menos en esta escuela no, y de acuerdo a las expectativas que tenemos nosotros tampoco"* (Entrevista Jefe de UTP).

Dado que los mayores cambios realizados en esta gestión han estado centrados en lo pedagógico, lo que está liderado por la jefa de UTP, que funciona como cara más visible y más en la cotidianeidad con los profesores (recibe las planificaciones, observa aula, retroalimenta las observaciones, dirige los consejos técnicos), es posible que esta percepción se trasluzca a los profesores. Además es importante recordar la percepción de los directores acerca de la carencia de habilidades blandas de la jefa de UTP.

Por otra parte, dado que la directora ha hecho una dupla afiatada con la jefa de UTP, sin demarcarse de ésta o pronunciarse con respecto a estos aspectos de su gestión, los profesores las perciben como una unidad y probablemente no hagan mayores distinciones entre ellas, lo que implica mantener una distancia y una desconfianza hacia ambas por igual. Si se le suma a esto, la falta de cercanía percibida en el trato de la directora y sus "llamados de atención" en público a los profesores, es posible ir comprendiendo el distanciamiento de los profesores con respecto a los liderazgos.

Así, uno se encuentra actualmente con un grupo de profesores que declaran saber qué hacer y cómo hacerlo, por lo que no necesitan los lineamientos de la dirección para obtener logros. Ellos expresan sentirse continuadores del legado de la directora anterior, declaran que su partida generó la energía para decir: *"bueno, ella se va, pero nosotros vamos a continuar con esto"* (Entrevista grupal, docentes de primer ciclo). En ese marco, sienten que ellos ya están formados y que continuarán trabajando igual: *"...independientemente del director que tengamos, si uno está bien formada sigue trabajando igual. A mí*

me da lo mismo el que esté a la cabeza” (Entrevista grupal, docentes antiguos). Y rematan diciendo: *“Si al final, el trabajo lo hacen los profesores y el director da las directrices no más”* (Entrevista grupal, docentes antiguos).

A esta distancia y falta de reconocimiento, contribuye el relativo aislamiento del equipo directivo en relación a las estructuras medias administrativas como es el DAEM o la alcaldía. Pese a que la directora declara tener reuniones con otros directores para intercambiar experiencias en el marco del DAEM, no se observa influencia alguna de la gestión de este equipo directivo para cargar ciertas decisiones en favor de la escuela, como sí se ha observado en las otras escuelas analizadas en el marco de este mismo estudio. Así, el DAEM se percibe como una estructura lejana, inasequible y que pareciera no estar al tanto de los logros de la escuela: *“El alcalde no ha venido nunca a felicitarnos por los logros que hemos tenido. Y el departamento de educación tampoco ha venido nunca” “Nosotros trabajamos solos”* (Entrevista grupal, docentes de primer ciclo).

Tanto los profesores como los apoderados resienten fuertemente que el gimnasio, proyectado hace años, aun no se materializa, lo cual provoca desaliento en la comunidad, ya que se sienten poco considerados y escuchados por las autoridades en lo que son sus necesidades.

Por su parte, tanto la jefe de UTP como la directora manifiestan en reiteradas ocasiones su descontento por la falta de apoyo del DAEM para conseguir los profesores SEP que ellos requieren, y en general, por el tipo de decisiones relacionadas sobre todo con la asignación de profesores, sin consultar a la escuela acerca de sus reales necesidades en relación a sus metas.

A diferencia de las otras escuelas estudiadas, el equipo directivo no logra ganar apoyo de sus seguidores debido a su cercanía e influencia en las autoridades de educación, consiguiendo que algunas decisiones se inclinen en favor de la escuela. La comunidad docente parece haber construido un distanciamiento y una sensación de incertidumbre con respecto a estas autoridades, ya que su historia les ha mostrado que sus decisiones son impredecibles y poco consideradas con respecto a la situación de la escuela. Esto se ha visto en relación con la salida de la directora Miriam, la construcción del gimnasio, la ausencia de felicitaciones por sus resultados académicos, entre otros.

Síntesis: una cultura de mejora construida sobre la base de una fuerte relación con la comunidad que se tensiona frente a los cambios propiciados por un nuevo liderazgo

La historia de esta escuela muestra claramente dos tipos de liderazgo que, ejerciendo en momentos diferentes de la historia de la organización, dejan lecciones importantes con respecto al modo de liderar. En el ejercicio de responder la pregunta de investigación que se relaciona con comprender la manera como los liderazgos influyen en la creación/modificación de las culturas de las organizaciones escolares, nos centraremos en algunos aspectos relevantes de los dos últimos liderazgos de esta escuela.

En el penúltimo de éstos, se observa la entrega de un mensaje a la comunidad que es leído por ésta de un modo positivo. Esta directora, en la comprensión de la historia y el origen de la escuela, se acopla a los artefactos culturales que ya están a su llegada, frente a los cuales la comunidad comparte significados. Así, se hace presente en las actividades extra-curriculares, independientemente de si éstas están fuera o dentro de la jornada escolar, utilizando tiempo y energía en acoplar con la comunidad. Así, se embarca en la cultura existente y la profundiza, creando artefactos que van en la misma línea de lo que se venía dando hasta su llegada: relación con la comunidad, expresada en términos de servicio, convivencia e intercambio. La ritualidad de los actos, el himno, la convivencia entre profesores y apoderados se mantiene y se crean nuevos ritos, tales como la entrega de la torta a carabineros para su aniversario, la participación de la banda de profesores en las distintas celebraciones de la población, entre otros. Vale decir, hace un trabajo por ganar la confianza de la comunidad, manteniendo un modo de relación con el entorno que mantiene la predictibilidad de la vida cotidiana en base a tradiciones y modos rituales.

En la misma línea, se observa que la directora establece un tipo de relación con los profesores en que la confianza funciona como un eje central. Por un lado, mantiene el “sentido de familia” que los docentes y apoderados valoran como elemento relevante de su convivencia: se hace presente en los pasillos, es cercana, toma café con los profesores.

En el marco de la vida afectiva, la confianza se relaciona con la sensación de seguridad, protección, disminución de la incertidumbre (Echeverría, 2014; Horn y Marfán, 2010). Así, una directora cercana, asequible puede hacer que los profesores se sientan confiados. Sin embargo, uno de los hechos más centrales en esta línea parece darse en la defensa a todo evento ejercida por la directora cuando los profesores comenten algún error o cuando hay alguna queja en contra de ellos. Cuando los profesores

relatan que los hacía sentir seguros, no permitiendo que nadie los tocara, hacen alusión a la sensación de que pueden no sentirse vulnerables, que su integridad no está comprometida. Como se ha señalado, esta percepción de soporte es devuelta por las personas que laboran en un lugar en la forma de compromiso afectivo (Gómez, 2013).

Es probable que ese modo de aproximarse a la escuela y a los profesores de la directora haya sido un fuerte elemento para ubicarse en un rol de líder, como los profesores describen que la llegaron a percibir, luego de la desconfianza inicial por el hecho de venir de fuera del sector y haber sido designada y no elegida en el cargo. Basada en esa confianza como soporte, es que la directora se aboca a la tarea de trabajar los aspectos académicos que eran necesarios para estar a la altura de los desafíos que enfrentaban las escuelas municipales en el período que le tocaba asumir la dirección de la escuela. Los tiempos habían cambiado con respecto a los de la dirección anterior y era necesario focalizarse en trabajar fuertemente los aspectos técnicos.

Para ello, no tuvo que luchar con fuerzas contrarias, ya que se subió a la corriente de acción que venía trayendo la escuela y los profesores la siguieron. No tuvo que darles un propósito moral, sino administrar el que los profesores ya tenían: la atención a las familias y a los niños, logrando el máximo de su potencial. Creó el consejo de profesores como una instancia de comunicación formal y comenzó las acciones de educar a los profesores, hacerles estudiar, reflexionar acerca de sus prácticas, enseñarse entre pares. Con ello, logra redireccionar la cultura colaborativa que ya existía entre los profesores, pero ahora dirigida hacia construir un equipo al servicio de promover mejores aprendizajes. Cuando se obtienen los buenos resultados, el equipo los atribuye al trabajo que se venía realizando, lo que produce un círculo virtuoso de mayor motivación y entusiasmo por el trabajo.

La directora deja el colegio con un equipo capacitado, altamente motivado y satisfecho de sus logros. Ha acompañado el tránsito de los profesores hacia la madurez como grupo, (Schein, 2010) combinando estrategias dirigidas a mantener y profundizar la cultura, dar seguridad y certidumbre y una fuerte preparación técnica para acometer la tarea de trabajar por los desafíos que tienen por delante. Los apoderados se sienten satisfechos y ven un desarrollo que da continuidad con la historia precedente.

La directora que entra por concurso luego de la penúltima directora, asume intencionando hacer continuidad de este liderazgo. En esa línea, una gran acción estratégica que muestra es la voluntad de constituir un equipo de dirección elegido por los propios profesores, que le sirve de soporte en la gestión

inicial. Es más, se apoya en ellos para convencer a los profesores de la necesidad de realizar variaciones en el diagnóstico y el modo de operar a partir de éste. Sin embargo, le faltó lograr el equilibrio entre los aspectos técnicos pedagógicos, muy necesarios y adecuados a los desafíos de su época, y lo afectivo relacional inserto en la cultura.

En relación con los aspectos afectivos relacionales y la gestión de profesores, de acuerdo al relato de éstos en las entrevistas realizadas en el marco del estudio original, las habilidades blandas no son un fuerte de la dupla directiva. Esto puede incidir fuertemente en la distancia que los profesores manifestaron tener con respecto a este equipo. Así, si bien las estrategias dirigidas a mejorar el quehacer académico, están bastante alineadas en torno a lo que los teóricos del liderazgo instruccional reseñan como buenas prácticas, éstas no logran levantar a las dos principales figuras directivas de la escuela al estatus de “maestras”, que tenía la directora anterior. Esto se puede explicar a partir de un hallazgo realizado por Majluf (2012), quien señala que la confianza en la cultura escolar chilena tiene sus bases predominantemente en lo afectivo, por lo que cuando se evalúa la integridad de una persona, su competencia y el cumplimiento de los compromisos adquiridos, se hace desde el afecto. En la empresa, plantea Majluf (2012) la apreciación de una persona se hace desde el área cognitiva, a diferencia de lo que se observa en las escuelas. El capital de confianza que les pudo haber proporcionado la incorporación de profesores antiguos en el equipo directivo, probablemente se perdió tempranamente en la gestión. Como plantea Fullan (2001), no basta tener una buena misión, es necesario tratar bien a los profesores. De lo contrario, el riesgo es quedarse sin seguidores.

De acuerdo a Weinstein, Muñoz y Marfán (2012), los directores de escuela enfrentan, en el Chile de hoy, la necesidad de mostrar dos resultados principales: una cantidad suficiente de alumnos matriculados, sobre todo para financiar el servicio educativo, y alcanzar un buen nivel de logro en las pruebas SIMCE. Las dos cosas no necesariamente van juntas, ya que puede haber escuelas con bajo SIMCE y que, sin embargo, tienen estudiantes y vice-versa. Vale decir, no basta trabajar una de las metas, sino que es necesario trabajar ambas.

Dicho esto, cobra relevancia en el caso de la última directora el descuido de los aspectos relacionados con la fidelización de los apoderados y los aspectos afectivos relacionales. Si se considera que parte importante de los estudiantes son nietos de los pobladores de la toma de terrenos que inicia la escuela y que hay en ellos una determinada expectativa “de servicio educativo” y de la forma de funcionar de la

escuela, es un error descuidar estos aspectos. En ese sentido, la opción de la directora de modificar y/o disminuir los artefactos culturales a los que se ha hecho alusión anteriormente, va en la dirección contraria de lo que Weinstein, Muñoz y Marfán (2012) describen como una de las estrategias que usan los directores de escuelas que tienen un vínculo de identidad territorial con las familias. Esto es, no cerrar la escuela, sino abrir la infraestructura de ésta hacia la comunidad, facilitando que sus instalaciones sean utilizadas por los vecinos del lugar y sus organizaciones. Asimismo, la estrategia consiste en desarrollar cursos para adultos, destinados a los apoderados o a otros vecinos. En el caso de esta dirección, se observa lo contrario, ya que se disminuyeron actividades que eran valoradas por las apoderadas, para ellas mismas, como para los estudiantes del colegio. En esa línea, resulta desacertado el gasto realizado de 37 millones de pesos en textos Santillana, “porque es una editorial que sabe novedades con respecto a cambios curriculares”, decisión que significó disminuir talleres extracurriculares para los niños, que la directora consideraba que sí eran importantes, pero no tuvo el financiamiento para ellos. Esta decisión muestra una desproporción con respecto al equilibrio entre lo académico y otros aspectos importantes para la fidelización del estudiante y el apoderado. Es importante agregar que las otras escuelas estudiadas recurren a material liberado y a textos gratuitos del MINEDUC, entre otros, para trabajar con sus estudiantes.

En el momento en que se realizó el estudio original, la escuela había tenido una baja de matrícula que no era significativa con respecto a las otras escuelas del sector (Bellei et al., 2014). Sin embargo, de acuerdo al PADEM comunal 2016, desde ese momento a la fecha, la escuela ha bajado su matrícula en un 21%, mientras otras escuelas del sector han mantenido, subido o bajado en menor proporción su número de estudiantes (<http://www.daemosorno.cl/wp-content/uploads/2015/12/Padem-2016-OFICIAL-VERSI%C3%93N-FINAL.pdf>)

Las razones de la salida importante de estudiantes pueden ser múltiples. Entre ellas, el cambio de residencia de los apoderados, la falta de una movilización adecuada desde los sectores a los que algunos apoderados se han movilizad, pero creemos que una de ellas puede ser la falta de fidelización del apoderado histórico de la escuela.

Con respecto al tipo de relación y atención que los apoderados esperan, es importante recordar que muchos de los profesores antiguos estaban cercanos a su jubilación en el momento del estudio del equipo de Bellei (2014). Aquí cobra relevancia la valoración del capital acumulado de conocimientos estratégicos para trabajar con niños y familias en situación de vulnerabilidad y la transmisión a los

nuevos profesores, que no se estaba realizando de un modo sistemático e institucionalizado. Puede ser también que, en el recambio, estas prácticas se hayan perdido.

En síntesis, la escuela estudiada construyó una firme cultura de compromiso y responsabilidad con el aprendizaje de los niños, al amparo de un liderazgo que supo equilibrar los aspectos técnicos con aspectos sutiles y menos visibles relacionados con la cultura. Esto quedó incrustado en un grupo de docentes que se constituyeron como una “sub-cultura de los antiguos”, compartiendo valores, creencias y artefactos culturales que les eran significativos. Pese a que la última directora es consciente de esta sub-cultura y de su relevancia, no logra crear los mecanismos de transmisión de sus prácticas centrales a la nueva generación de profesores, perdiendo la oportunidad de tender un puente entre las dos generaciones.

En ese escenario, es posible que la escuela caiga en lo que Weinstein, Muñoz y Marfán (2014) llaman el escenario de “escuela desprestigiada”. Estas son escuelas que logran puntajes SIMCE adecuados, pero no tienen la matrícula deseada, por lo que pese a los esfuerzos técnicos, pierden su viabilidad. Es de esperar que esto no ocurra, ya que esto implicaría la desaparición de una escuela “*con historia y con memoria*”, como la caracterizaba una profesora de primer ciclo.

5.4 ANÁLISIS COLECTIVO DE CASOS

En las secciones precedentes se ha expuesto el análisis de tres escuelas diferentes apuntando a responder a los objetivos específicos que guían la presente investigación, de manera de dar cuenta del objetivo general de ésta: comprender cómo los líderes de escuelas básicas municipales, que presentan procesos de mejora sostenida, influyen en la creación/modificación de las culturas de las organizaciones escolares. Los aspectos que fueron indagados en cada uno de estos análisis, y que están en directa relación con los objetivos específicos, fueron: los cambios y/o creación de artefactos culturales propiciados por los líderes educativos de estas escuelas; los valores y creencias compartidas por los profesores relacionadas con su rol profesional, explorando eventuales cambios ocurridos en éstos durante el proceso de mejora y, por último, la posible relación entre los valores y creencias compartidas por los profesores relacionados con su rol profesional con los cambios impulsados por los líderes educativos de estas escuelas. Estos aspectos son integrados en el presente capítulo de manera de construir un texto que apunte a dar cuenta de la pregunta de investigación, evidenciando la gestión de la cultura que realizan los directivos escolares.

Es importante consignar que en el análisis realizado de cada uno de los casos se pudo verificar la consistente evidencia de los hallazgos reportados por Bellei et al. (2014) en relación a la gestión de los directivos escolares (Bellei et al., 2014, 65). Algunos de los aspectos reportados por estos investigadores se relacionan con la modificación de la cultura escolar, tales como proveer un propósito moral o la creación de una cultura docente colaborativa. El aporte del presente análisis, en relación a estos aspectos, es que permite profundizar en *cómo* los líderes escolares lograron estos cambios, vale decir, en describir las estrategias de gestión cultural implementadas consciente o inconscientemente por los líderes, a la luz de la literatura especializada, y su relación con la emergencia o mantención de valores y creencias compartidos por los profesores, que dan sustento a la mejora.

Las tres escuelas estudiadas son escuelas que presentan procesos de mejora sostenida. Cada una de éstas aportó características singulares en relación a su historia como escuela, su historia de liderazgos y constitución del equipo docente, lo que permitió profundizar en aspectos específicos del fenómeno estudiado.

La escuela 1 es una institución educativa con 14 años de desarrollo desde su fundación. Se crea para atender a un sector de alta vulnerabilidad en Calama, región de Antofagasta, convocando a un director

que llevaba años de gestión exitosa en una escuela que atendía a niños provenientes de un sector socio-económico más favorecido. Los profesores que llegan a trabajar allí, vienen de diferentes colegios y es así como, tanto éstos como el director, comienzan a conocerse y a construir desde cero, un equipo dirigido a atender a un grupo de niños que provienen de las escuelas del sector, destinados a este establecimiento en razón de su bajo rendimiento y dificultades conductuales. La construcción de una cultura de mejora implicó construir valores y supuestos compartidos relacionados con la idea de ser la “única opción” para dar una vida distinta a estos niños y niñas. Este caso ayudó a comprender cómo un director construye paso a paso una cultura escolar de mejora, incrustando artefactos culturales que permiten intervenir en los valores y creencias de los profesores, logrando finalmente una poderosa comunidad profesional docente.

La escuela 2 es una institución educativa centenaria de la región de Osorno, emplazada en la ciudad de Talcahuano y que tradicionalmente atendía a familias que deseaban darles una buena educación a sus hijos varones. Con el advenimiento de las escuelas particulares subvencionadas, es sometida a la competencia por estudiantes que ha vivido la educación pública en nuestro país. El proceso de mejora, iniciado a partir de una baja relativa de puntajes SIMCE y un cambio en la composición social del alumnado implica una reculturización de la escuela y una reinención del rol docente, de modo de sentirse llamado y capacitado para atender a niños en situación de vulnerabilidad. Este caso ayudó a comprender cómo una directora logra un proceso de modificación de la cultura, apuntando a un cambio de rol de la escuela y de los profesores.

La escuela 3 nace a partir de una toma de terrenos, producto de la gestión de los mismos pobladores, asumiendo como directora una dirigente poblacional. Su cultura de base está caracterizada por su profundo arraigo con la vida comunitaria. Un segundo liderazgo que equilibra los aspectos académicos y formativos, logra integrar el cuidado por el niño con la enseñanza de calidad, conformando una misión que no se desliga de los orígenes de la escuela. Un tercer liderazgo que intenta poner énfasis en los aspectos académicos, desconociendo en la práctica aspectos de la historia de la cultura de la escuela, imprime desconcierto y desmotivación en la comunidad, sin por ello, perder el sentido de misión ya adquirido, pero que mantiene la convivencia comunitaria en una fuerte tensión. El caso de este liderazgo resulta útil para, en contraste, relevar la gestión de la cultura de los otros directores y el impacto producido en la subjetividad de los apoderados y profesores por la gestión de un cambio que no se

inserta en la historia de la cultura de la escuela y que no considera los artefactos culturales construidos en ese proceso.

A continuación, se exponen los aspectos centrales que emergen del análisis realizado, a partir del doble juego de sumergirnos en cada caso y de ponerlos en paralelo, intencionando extraer la mayor riqueza posible de las semejanzas y diferencias de los casos (Stake, 2006).

El nivel de conciencia del líder de estar operando en un mundo simbólico

Un aspecto que surge al intentar responder cómo los líderes influyen en la creación/modificación de las culturas de las organizaciones escolares, se relaciona con la *conciencia que tienen los propios líderes de estar gestionando una cultura*. En otras palabras, cuánta conciencia tienen de que su actuación como líderes, se realiza no solo en un mundo físico y social, sino simbólico, y de la influencia que pueden llegar a tener en ese mundo, generando y gestionando estrategias adecuadas para influir sobre las creencias compartidas y los valores de los profesores, a través de estrategias dirigidas a ello. Así, encontramos en las escuelas estudiadas líderes con plena y lúcida conciencia de su rol de gestores de una cultura como es el caso del director de la escuela 1, que posee un diagnóstico acerca de la situación del profesor de escuela municipal, que resume creencias y modos de aproximarse al rol que él llama “profesor desencantado” y que aspira al “reencantamiento”. Podemos llamar a este director poseedor de una metacognición con respecto a su rol de gestor de una cultura. Consecuentemente con esto, planifica una completa estrategia para abordar esta situación y realizar una transformación en la manera como el profesor se ve a sí mismo. Su análisis es lúcido y se podría decir que tiene sentido de agente con respecto a modificar aspectos de la cultura. Este líder sabe que está en una cultura, se sabe capaz de modificarla y crea estrategias para ello. En ese camino, crea artefactos culturales que estarán al servicio de influir las creencias y valores de las personas como son las “*reflexiones conjuntas*” o “*conversaciones*”, eligiendo el discurso y la repetición de ciertas ideas centrales que van haciendo sentido en sus colaboradores y que terminan formando un lenguaje común. Así, utiliza ampliamente la estrategia llamada “comunicación cultural” por Deal y Paterson (1999), dirigida a ayudar a que los colaboradores comprendan la dirección del cambio y le atribuyan un significado personal. Al consultarles a estos profesores por sus prácticas, éstos aluden explícitamente a elementos de los discursos del líder y los lemas construidos como explicaciones válidas acerca de por qué las cosas se hacen de esa manera y no de otra: “la esencia importante de la escuela es el profesor”, por ejemplo. Las entrevistas realizadas a los

distintos grupos de profesores de esta escuela muestran un conjunto de creencias y valores compartidos que se explicitan con facilidad y que justifican las prácticas, junto a una conciencia de estar viviendo en una cultura con determinadas características.

La directora de la escuela 2, por su parte, no muestra en su discurso elementos que den cuenta de una metacognición clara de estar inmersa en una cultura. Sin embargo, es capaz de leer la situación simbólica en la que la institución se encuentra, ayudando a las interpretaciones que pueden proveer las transformaciones de creencias y valores que son necesarias de realizar para reculturizar la escuela, ya que desarrolla estrategias de cambio cultural, transformando las creencias y valores de los profesores acerca de su rol. Así, logra actuar como líder cultural ayudando a sus seguidores a reinterpretar la experiencia vivida y la acción a ser realizada (Geertz, 1987). Su discurso se enfoca en la relevancia del trabajo en relación a la salvación de la educación pública, lo que es asumido por sus seguidores como una reinterpretación válida y con sentido. De allí, en adelante, su influencia sobre los seguidores se ejerce con artefactos culturales que implican una interpretación y se fundan en las creencias de la directora. Por ejemplo, en el ámbito de los discursos, el hecho que las situaciones desafiantes se superan con más trabajo, que los profesores no están para atender niños perfectos, entre otros.

Por último, tenemos el caso de la última dirección de la escuela 3, quien pese a describir los elementos históricos de la escuela y los roles que emergieron en este proceso, no parece tener conciencia que los actores están sumergidos en ese universo simbólico como *la realidad* y que, de no considerar esos aspectos, sus propuestas serán interpretadas como amenazas para los elementos centrales de la existencia que se ha construido en conjunto (Bruner, 1998). Así, la directora ve las tensiones, pero no logra comprenderlas, porque están en un mundo que le es invisible: el simbólico. De acuerdo a Deal y Peterson (1999), un líder no solo debe conocer la historia, sino “escuchar los ecos de la historia”, ya que el pasado existe en la cultura presente. Esto es lo que no hace esta directora y lo que sí hacen los otros dos directores. Es importante observar que el mundo simbólico está allí, aun cuando el líder no lo vea y estará influyendo de una u otra manera sobre los resultados de sus prácticas, independientemente que el líder lo considere o no.

Las creencias de los directores influyen en la lógica de su gestión

Un hallazgo en relación con las prácticas de liderazgo cultural, es que las creencias de los líderes son relevantes al definir la lógica de su gestión, influyendo de modo importante en las culturas escolares.

Estas son la base sobre la cual el líder opera y la cara no visible del tipo de gestión que implementa. Cuando el líder declara estas creencias, se puede entender la lógica de sus acciones de liderazgo. Así, en el caso del director de la escuela 1, la creencia de que el profesor es central en el proceso, le lleva a la creación de una serie de artefactos dirigidos a que éste ocupe, efectivamente, el rol central: proyectos, conversaciones, autonomía en la toma de decisiones pedagógicas. Cuando la directora de la escuela 2 dice que con trabajo se supera la dificultad, estructura todo un sistema para que cada uno dé el máximo de sí, para que un medio de trabajo fuerte y exigente funcione como inductor de los que se vienen incorporando a la escuela. De ese modo, los directores sustentan verdaderas teorías implícitas que son el origen de muchas de sus estrategias: cómo las personas se motivan, cómo se sienten bien, qué las hace trabajar en equipo.

Especial relevancia tienen las creencias acerca de los profesores, ya que éstas se traslucen con cierta facilidad e impactan en el clima y la subjetividad docente. De acuerdo a Mc Gregor (1960), los directivos, en la relación con los subordinados, se pueden regir por la teoría X o la teoría Y. Los primeros asumen que las personas son flojas, deben ser controladas y motivadas por incentivos económicos. Los segundos, consideran que las personas son básicamente auto-motivadas y que deben ser desafiadas, entusiasmadas, pero no controladas. En dos de las escuelas estudiadas, la escuela 1 y la escuela 2, los directores parecen regirse por la teoría Y cuando dan cuenta de la percepción que tienen de sus profesores: trabajadores, entusiastas, comprometidos. En la escuela 3, se observa una percepción diferente entre la jefa de UTP y la directora. Mientras la directora tiende a poner el acento en las características positivas de los profesores, describiéndolos como comprometidos y preocupados porque todos los niños aprendan, la jefa de UTP pone el acento en las características negativas. Aun reconociendo que en la escuela hay algunos profesores capaces, manifiesta que hay un grupo de profesores que “no dan el ancho”, “que los pilló la máquina”, pero que “hay que trabajar con lo que se tiene”, a la espera de poder cambiarlos. Si se recuerda que los profesores se quejan acerca de la falta de sutileza de la jefa de UTP, es posible que estas creencias se trasluzcan en la forma de comunicar y en el tipo de trato dado a los profesores, lo que ayuda a una mejor comprensión de la distancia que los profesores mantienen con el equipo directivo en esta escuela.

De lo anteriormente dicho se desprende que las creencias del líder se traslucen en la manera como lideran, aun cuando éste no las declare. Así, determinadas creencias pueden ayudar y ser sustento de una cultura de mejora y de una positiva subjetividad docente y otras pueden ser lo que entorpece la

relación y las posibilidades de influencia del líder escolar sobre los profesores hacia la construcción de la mejora.

La construcción de un mundo simbólico en el que nace la mejora: el sentido de misión

La conciencia explícita o implícita de estar en un mundo simbólico e interpretativo puede ayudar a los directores a crear estrategias adecuadas y útiles en relación a la construcción o reformulación de ese mismo mundo para sus seguidores. Así, estos directores no se limitan a crear prácticas necesarias para la mejora de la escuela, sino que se aseguran que éstas estén inscritas en una misión compartida y un sentido de visión. La metáfora que puede servir para esto es que “no se está poniendo un ladrillo, sino que se está construyendo una catedral”. El sentido de misión le da a la tarea más mínima una dimensión distinta, en la medida que cada profesor ha sido llamado a participar de un mundo simbólico en el que “se está salvando la educación pública”, “se está proveyendo la única oportunidad de modificar las vidas de los niños que se atienden” o “se está cuidando a los niños, porque somos una gran familia”. Cada una de las escuelas estudiadas mantenía un fuerte sentido de misión, que había sido trabajado por algunos de los líderes en un momento de su historia, lo cual les daba un especial significado a su quehacer y una proyección de futuro. En el marco de las categorías del ejercicio del liderazgo planteadas por Leithwood et al (2006), esto se puede asimilar al “establecimiento de direcciones”, ya que los líderes ayudan a identificar y articular una visión compartida de futuro, fomentando la aceptación de objetivos grupales y estableciendo altas expectativas sobre el desempeño y la posibilidad de alcanzar dichas metas. Para Leithwood y Riehl (2003), ayudar a las personas a construir significados compartidos y comprensiones que contribuyan a sostener el sentido de misión es una tarea central de los líderes. En el caso, de los docentes chilenos, esto podría llenar el vacío de la “falta de relato” que los profesores reportan (Ávalos, 2013).

Uno de los hallazgos realizados es que ese sentido de misión cala profundo en los profesores, en su percepción de rol y que, al menos en sus intenciones, les compromete a seguir trabajando por él, más allá del líder que venga a continuación. Así, en las dos escuelas que habían tenido cambio de los líderes que habían trabajado y permeado un sentido de misión, a través de diferentes maneras, los profesores declaraban su voluntad de seguir trabajando por ésta. Los de la escuela 1, plantean que independientemente de quien suceda a su director, ellos seguirán trabajando del mismo modo en que lo vienen haciendo; los de la escuela 3, dicen que aunque hayan quedado “huérfanos” de su directora,

continuarán lo que empezaron con ella. De acuerdo a Crosswell (2006), el compromiso de los profesores se puede originar en reacciones afectivas aprendidas en el marco de un contexto escolar sobre la base de las cuales éstos toman posteriormente decisiones (conscientes o inconscientes) acerca del nivel de voluntad que invertirán en un contexto particular o con un grupo particular de estudiantes. Eso puede explicar que el compromiso con la misión persista una vez que éste se ha logrado construir, aun cuando no sabemos por cuánto tiempo se mantiene esta voluntad, si es que esta misión deja de ser trabajada por los liderazgos.

En la misma línea de la gestión de la misión, y en relación con la tensión que representa para el rol del profesor la preparación del SIMCE, de acuerdo a investigaciones del medio nacional (Sotomayor, 2013), en las escuelas en estudio no se observa tal tensión. La difícil tarea que tienen los directores de establecimientos municipales de responder a la tarea de mantener la matrícula y mostrar puntajes SIMCE adecuados (Weinstein y Muñoz, 2012), es realizada también dentro del marco de una gestión de la cultura que considera un aspecto central de la identidad de rol del profesor: la responsabilidad con la formación integral de los niños y niñas que atienden.

En el caso de las escuelas en estudio en la presente investigación, el trabajo sobre los aspectos formativos y de apoyo a un desarrollo integral, son declarados como eje central de la misión de la escuela. A diferencia de la evidencia publicada en investigaciones en que el peso de la preparación del SIMCE encuentra a profesores agobiados y con la sensación que no trabajan para la misión docente tal como ellos la entienden, porque deben atender tareas que se les imponen desde fuera (Sotomayor, 2013), en estas escuelas los profesores asumen todo su trabajo con compromiso y motivación. Así, pese a que al menos en dos de las escuelas estudiadas, realizan un fuerte trabajo de preparación del SIMCE, los profesores no se demuestran tensionados por la responsabilidad que les imprime la rendición de cuentas propia de nuestro sistema educativo.

De esa manera, la construcción de un sentido de misión que integra las creencias y significados profundos de los profesores con respecto a su rol (Sotomayor, 2013; Crosswell, 2006, Louis, 2007) tiene posibilidades de influir sobre su compromiso. De acuerdo a Sun (2004), la capacidad de los líderes de influir sobre el compromiso de los profesores se relaciona con la percepción que éstos tengan acerca de la semejanza existente entre el marco valórico de su director y el que ellos poseen. En la misma línea, Mintrop (2012) plantea que la resistencia de los docentes a los sistemas de rendición de cuentas se

puede dar como un resultado de la presión percibida por éstos a la luz de sus propios estándares de lo que es una buena enseñanza y el cuidado necesario de las necesidades de los estudiantes. Cuando los docentes ven un alto énfasis en el control, estrechamiento de metas y descuido de las necesidades sociales de los estudiantes, pueden generar fuerte oposición a estas políticas. Para Mintrop (2012) esta tensión entre aspectos diferentes del rol, puede ser resuelto con lo que él llama *integridad*. Esto es, otorgar a las demandas que provienen del medio la adecuada relevancia, pero en una relación de equilibrio con los valores internos de la organización y las necesidades de los niños y niñas.

Si se analiza la gestión de los líderes de las escuelas en estudio es posible observar un ejercicio de lo que Mintrop (2012) llama *integridad*. Los líderes ayudan a la construcción de misiones en las que caben los valores centrales que se implican en el rol docente, junto al cumplimiento de los deberes que impone el sistema de rendición de cuentas, lo que logra mantener un equilibrio que mantiene la motivación y el compromiso del profesor. Esto se ve con claridad en la escuela 1 y en la escuela 2. En la escuela 3 fue así hasta la penúltima directora, quien precedió a la directora que estaba en la escuela en el momento del estudio original, y hoy estos dos elementos están puestos en tensión, justamente por el viraje dado hacia lo académico por el equipo directivo, en desmedro de lo que los profesores consideran su misión histórica. De acuerdo a Mintrop (2012) el director juega un rol esencial en “puentear” a la organización con el medio externo, particularmente en respuesta a la rendición de cuentas. Lo que vemos en las organizaciones escolares estudiadas es que el director hace el rol de *catalizador* como dice Anderson (2010), produciendo que los profesores se pongan en marcha. Al mismo tiempo, hace de *amortiguador* de la fuerte presión externa sobre el trabajo relacionado con los otros aspectos de la misión que son altamente valorados por los profesores, especialmente en las escuelas públicas (Louis, 2007). Sin embargo, dado que la *integridad* no es una meta que se logra de una vez para siempre, sino más bien es un trabajo por la mantención de un equilibrio, es posible que se activen las alarmas cuando los distintos aspectos de la misión se desequilibran (Mintrop, 2012). Por ejemplo, en el caso de la escuela 2, los profesores expresan su preocupación por la necesidad de dejar de lado otros aspectos del currículum en los cursos que serán evaluados con el SIMCE y así lo expresan. En razón de esto, como escuela, han institucionalizado la “*recuperación*” como un artefacto cultural, que en el imaginario de los profesores permite conciliar dos aspectos que surgen como contradictorios en un momento determinado, supliendo el vacío que puede dejar la práctica de preparación del SIMCE. Allí, es fundamental la existencia de artefactos culturales que permitan las conversaciones necesarias para evaluar y reequilibrar. Estos sí

existen en los casos de las escuelas estudiadas: los consejos técnicos y administrativos. En el caso de la escuela 1 la *conversación* y la *reflexión conjunta* es un artefacto cultural muy importante en la construcción y gestión distribuida del liderazgo.

La instalación de un trabajo conjunto de los profesores dirigido a la reflexión conjunta y la instalación del sentido de eficacia grupal

En las tres escuelas estudiadas los líderes han provisto de estructuras que permiten el encuentro entre los docentes para realizar un trabajo conjunto. Esto va en la dirección del “rediseño de la organización” planteada por Leithwood et al. (2006), quienes consideran que esta categoría de práctica, en lo que respecta a la relación de los docentes entre sí, apunta a establecer condiciones de trabajo que les permitan a los profesores el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades, construyendo una cultura colaborativa y estructurando una organización que facilite el trabajo.

Al observar la manera como se han construido esos espacios en las escuelas estudiadas es importante traer algunas precisiones desarrolladas por Echeverría (2014) con respecto a la manera en que éstos se intencionan y desarrollan. Este autor establece diferencias en relación a estos encuentros que él llama “prácticas conversacionales”. Distingue, por un lado, los espacios de conversación para la coordinación del trabajo, en el que los participantes se encuentran y se ponen de acuerdo acerca de qué y cómo hacer. Estos espacios de coordinación son relevantes para organizar el trabajo y están ausentes en muchas escuelas por la carga de horas frente a curso de los profesores, que no les permite encontrarse con sus colegas. Como se ha señalado, en todas las escuelas estudiadas, los líderes han gestionado que los profesores puedan contar con espacios de encuentro, constituyéndolos en artefactos culturales, logro no menor para una escuela municipal, ya que la falta de tiempos es un tema incluso de reivindicación laboral de estos profesionales. Estos artefactos culturales son valorados por los profesores de las tres escuelas, relevando la posibilidad que les dan de conversar con los colegas acerca de la tarea conjunta.

Por otro lado, la segunda distinción realizada por Echeverría (2014) con respecto a estos espacios, es que es necesario que sirvan para trabajar *acerca de la manera en la que se trabaja*. Así, se logra instalar un trabajo reflexivo y de aprendizaje organizacional que se vuelve sobre sí mismo en un espiral infinito (Echeverría, 2014, 81). Pasar a este nivel requiere de ciertas acciones por parte del liderazgo de modo que se abra el espacio reflexivo acerca de las prácticas y se instalen ese tipo de conversaciones. Esa es la

tendencia observada en las escuelas en estudio. En la escuela 1 se ha instalado una manera de mirar en conjunto lo que se está haciendo y cómo se está haciendo. Se ha instalado una cultura evaluativa propiciada por el director, al construir espacios de conversación acerca de los resultados obtenidos, las prácticas que dan cuenta de estos resultados y la manera de trabajar que se relacionan con éstos. En la escuela 2 se propicia la reflexión acerca de las prácticas cuando se solicita a un profesor exponer cómo ha realizado una determinada tarea (planificación, uso de tecnología, entre otras) para abrir la discusión. En la escuela 3 la segunda directora instaló el sistema de aprendizaje entre pares, lo que le permitía a los profesores abrir espacios de conversación acerca de cómo estaban realizando distintos aspectos de su quehacer pedagógico en un espacio no amenazante y productivo. De acuerdo a Schön (1992), el profesional del futuro requiere transformarse en un profesional reflexivo, que sepa integrar acción y reflexión. En el caso de los profesores, esto no solo enriquece la práctica de cada uno, sino que provee de autonomía y sentido de agencia en una profesión que está llena de emergencias producto de la multiplicidad de tareas a realizar y la diversidad de estudiantes que atender. De ese modo, los profesores desarrollan un sentido de eficacia colectiva de grupo (Anderson, 2010). El rol del líder para llegar a contar con profesionales reflexivos está dado por su influencia en el tipo de actividades y conversaciones que los profesores tienen cuando se juntan, las preguntas que se hacen en relación a sus desafíos profesionales, y la apertura del espacio para reflexionar acerca de cómo se está trabajando. Todo lo anterior es esencial para la constitución de una comunidad profesional docente (Krichevsky y Murillo, 2011). En las escuelas estudiadas, se perciben profesores autónomos y con sentido de agencia, reflexivos acerca de qué y cómo lo están haciendo. Se saben capaces de lograr que los niños aprendan, de atender las dificultades de aprendizaje y de lograr la disciplina que es necesaria para mantener un clima de aprendizaje.

Por otra parte, el trabajo con los pares se evidencia como una fuente de satisfacción para el profesorado. Cuando se les da la posibilidad de trabajar juntos, los profesores se sienten gratificados y motivados (Day, 2014; Ávalos, 2014). Los docentes de las escuelas estudiadas reflejan ese tipo de emociones con respecto al trabajo con sus pares, reportando no solo el valor del aprendizaje mutuo que obtienen, sino también la fuente de emociones positivas que les provee la identidad y lealtad entre pares que son propias de las comunidades docentes estudiadas. Así, la alegría, el sentido del humor son características que son frecuentemente referidas por los profesores como propias de su comunidad docente. En la escuela 3, en que los profesores declaran tener dificultades de clima debido a la relación con el equipo

directivo, de todos modos, declaran mantener el sentido del humor y la alegría en la relación con los pares.

La instalación de la confianza como base de la construcción de una cultura de mejora

La instalación de la confianza es un aspecto central que se observa en la gestión de los directores que logran construir culturas de mejora. De acuerdo a Louis (2007, 2) la confianza se puede definir como la seguridad que depositamos en la integridad, veracidad, justicia, amistad u cualquier otro sano principio de una persona o grupo. Esta autora distingue dos tipos de confianza: la *confianza relacional* que surge de la interacción repetida con un individuo o grupo y que permite conocer y predecir la conducta del otro, lo que disminuye la incertidumbre en razón de cómo éste actuaría frente a determinadas situaciones. Por su parte, la *confianza institucional* se basa en el rango de conductas que se podrían esperar en ambientes organizados sobre la base de normas institucionales. Ambas se influyen mutuamente en el marco de las instituciones escolares.

Dos de las escuelas en estudio muestran altos niveles de confianza institucional y relacional. En éstas, los directores se han esforzado por poner normas consistentes a toda la comunidad, incluyéndose ellos mismos, las que están basadas en valores compartidos: respeto, igualdad, justicia. Así, los diferentes actores pueden dar por hecho ciertas conductas esperadas de los otros y confiar en la predictibilidad del medio social. Por ejemplo, en la escuela 1 y en la escuela 2 se espera que siempre los líderes retroalimenten en privado a los profesores, cuidando su dignidad. En la escuela 3 eso no se da por hecho, las directivas ocasionalmente pueden llamar la atención de los profesores delante de otros, incluso estudiantes. En la escuela 1 el director se preocupó personalmente de instalar el respeto y cuidado de todos hacia todos muy inicialmente en su gestión y en la construcción de la cultura, a través de los discursos, de las normas establecidas y el seguimiento permanente de su cumplimiento. En la escuela 2 se mantuvo una práctica de respeto mutuo instalada desde antes. En la escuela 3 se perdió esa práctica que estaba dada por descontada con la segunda directora y la confianza institucional bajó. Los profesores establecieron distancia con el equipo directivo, no tienen mucha comunicación con ellas y se refugiaron en la confianza relacional hacia su grupo de origen, los profesores antiguos. De acuerdo a Louis (2007), la confianza institucional se erosiona con facilidad por el ejercicio inadecuado del poder de los líderes y los malos tratos dados a los empleados. Por su parte, la confianza relacional es más difícil de conseguir cuando las relaciones son impersonales. Ese es el tipo de relación establecida por el equipo

directivo de la escuela 3. Una relación en la que las líderes son percibidas lejanas, a diferencia de las otras dos escuelas en que los líderes son percibidos como cercanos, cálidos y empáticos.

De acuerdo a Day (2014) la confianza es central en los procesos de cambio, ya que ésta es la que permite que los profesores se aventuren, se apoyen mutuamente y se sientan seguros para probar las nuevas maneras de trabajar. Por otra parte, la confianza en los líderes es nuclear. Lo que se observa en las escuelas estudiadas es que los líderes que logran la confianza de los profesores han realizado acciones dirigidas a mostrar sus principios y valores actuando en terreno. En el caso de la segunda directora de la escuela 3, se hizo presente y participó activamente en todos los ritos y encuentros que la comunidad tenía en alto valor, transmitiendo con hechos su voluntad de hacer continuidad con la cultura. En el caso del director de la escuela 1 modeló un estilo de relación con los estudiantes y los apoderados, mostrando a los profesores la situación deseada. En el caso de la escuela 2, la directora implementó una política de igualdad y justicia en términos que todos suplen ausencias de profesores, van a cursos y trabajan a la par con los profesores. Todos estos directores son descritos por sus seguidores como comprometidos, trabajadores y coherentes. Así, la confianza parece construirse a partir de la consistencia, tornarse en admiración y luego en compromiso. Los profesores de la escuela 2 explicitan que la directora les hizo “ponerse la camiseta”, los profesores de la escuela 3 señalan que la directora fundadora era quien los motivaba a trabajar del modo comprometido en que lo hacían y los profesores de la escuela 1 explicitan que el director les marcó el compromiso con los niños.

El tipo de estrategias observadas en las escuelas, sobre todo la que se relaciona con la cercanía del líder: tomar café con los profesores, animarles, conversar con ellos informalmente, participar de las actividades, parecen también centrales para el desarrollo de la confianza. De acuerdo a Louis (2007) el cambio planificado hace disminuir la confianza institucional, porque éste crea incertidumbre. Así es que, sabiendo esto, los buenos líderes redoblan sus esfuerzos por lograr confianza relacional en momentos de cambio, sobre todo cuando el cambio trae resistencia o parálisis por parte de los profesores. En otras palabras, no toman las resistencias como un asunto personal, sino que redoblan la relación personal, aumentando la presencia en la sala de profesores, en los patios y pasillos, conversando informalmente con las personas. Eso es lo que se observa hacer al líder de la escuela 1 cuando tiene resistencia ante la instalación de pruebas estandarizadas: interpreta la resistencia como temor y se ocupa de conversar, explicar y de ayudarles a asimilar lo nuevo como parte de lo que vienen haciendo. Así, plantea: *“no los estoy cuestionando ni nada, pero estamos tratando de quedar en este nivel, les pido trabajar en eso”*. Lo

mismo hace la directora de la escuela 2 cuando lidera la reconstrucción de la misión, lo hace desde la conversación, la explicación y baja los temores con respecto a la baja de puntajes, desdramatizando el momento, poniendo mirada a futuro. Es el caso de la segunda directora de la escuela 3 también, cuando da un giro a la misión de la escuela, integra lo antiguo en lo nuevo, da certezas acerca de que no modificará los artefactos culturales valiosos, pero sobre todo, se mantiene cercana. De acuerdo a Honig y Hatch (2004), los líderes que se acercan de este modo, abren la posibilidad de influir en el lenguaje y los significados de los profesores, proveyéndoles interpretaciones del cambio. La última directora y más todavía la jefe de UTP, hacen justo lo contrario, poniendo distancia personal con los profesores. Al respecto, es importante comentar que, a la luz de lo expuesto, uno de los errores cometidos por la directora, en un inicio, fue justamente depositar la tarea de interpretar la necesidad de cambiar la evaluación y las tareas del plan de mejora en los profesores antiguos que formaban parte del equipo directivo. Con eso, perdió la oportunidad de erigirse como líder que ayuda a proveer interpretaciones acerca del cambio necesario de realizar en ese momento. Así, deja el liderazgo simbólico en las profesoras antiguas y se distancia, asumiendo la conducción de las tareas concretas: la reestructuración de la orgánica de la escuela y la búsqueda de la especialización docente. Si se considera que distintas investigaciones apuntan a que los profesores evalúan a sus líderes desde el afecto más que de la ecuanimidad de la evaluación de sus competencias profesionales, es más importante aún el cultivo de la cercanía y de la confianza relacional en situaciones de cambio (Louis, 2007; Majluf, 2012).

La construcción de las confianzas que emerge de las interpretaciones que los líderes hacen de determinadas situaciones, interpretaciones que son ofrecidas a los seguidores y que les ayudan a organizar los estímulos que, en una situación de cambio, pueden emerger de modo más o menos desordenado, caótico, ayudan a establecer claridad y ordenar la complejidad de las situaciones. Cuando éstas se muestran como interpretaciones válidas serán nuevas fuentes de confianza para la gestión del líder (Schein, 2010). Eso ocurre en las escuelas en estudio cuando el profesorado se enfrenta a un estudiante que, por su situación de vida, es difícil de educar. En esos casos, las interpretaciones de los líderes como las que realiza el director de la escuela 1 y la directora de la escuela 2 acerca de la situación en la que se encuentra la escuela, los desafíos que tiene por delante y cómo abordarlos, ayudan a la generación de confianza de los seguidores, en la medida que luego estas interpretaciones y sus derivadas prácticas se prueban efectivas en términos de logros (Schein, 2010). Ese es el caso de ambas escuelas: logran buenos puntajes, la confianza de las familias, la fidelización del estudiante. De ese modo, los

líderes afirman la confianza de sus seguidores y su liderazgo para las acciones consecuentes, ya que los profesores les atribuyen una parte central de los logros. En cambio, en el caso de la escuela 3 y su último equipo directivo, los profesores se atribuyen los logros exclusivamente a ellos, aclarando que la actual dirección no tiene nada que ver con éstos y que ellos siguen trabajando como lo hacían con su anterior directora, quien les enseñó cómo hacerlo.

Las interpretaciones pueden ser generadas por el líder y apropiadas por los seguidores y también pueden ser co-construcciones generadas en espacios de trabajo. En el caso de las escuelas 1 y 2 se ven con claridad productos que emergen de los espacios de encuentro como es el caso de la estrategia a usar para enganchar a los niños con la asistencia o la estrategia de reforzamiento para lograr los aprendizajes en los niños que presentan mayor atraso. Así, en la medida que son involucrados en la reflexión conjunta, la interpretación de situaciones y la planificación de estrategias para la acción se crea confianza institucional (saben qué esperar, porque han participado en la planificación) y relacional (cercanía con el líder o los líderes). Esto se acentúa cuando sus propuestas son recogidas por los líderes e institucionalizadas como artefactos culturales que dada la participación en su creación, tienen pleno sentido para la comunidad docente. Este es de acuerdo a Harris (2009), el verdadero sentido del liderazgo distribuido, la construcción de un sentido colectivo de tarea compartida. De acuerdo a Majluf (2012), este tipo de prácticas de liderazgo y el clima que genera en el colegio crean un círculo virtuoso *“... que se consigue cuando las actitudes de trabajo docente lo llevan a motivarse e interesarse más por participar en cuestiones del colegio, lo que a la vez, lo mantiene contento y comprometido con su trabajo. De ese modo, se motiva más y se interesa aún más, lo que vuelve a reforzar su satisfacción y compromiso. Todo le parece bien. Lo que se fragua en la intimidad del profesor es extraordinariamente relevante en el éxito del colegio”* (Majluf, 2012, 302). Esa es la lógica de reencantamiento que explicita el director de la escuela 1 cuando implementa los *proyectos diseñados* por los profesores como artefacto cultural.

En suma, la confianza como un intangible de la cultura es un producto de múltiples estrategias llevadas a cabo por los líderes de las escuelas estudiadas. Como se ha señalado, la confianza aparece en la literatura especializada como un aspecto de alta relevancia para el desarrollo de la mejora y la construcción de comunidades profesionales docentes. Por ejemplo, Leithwood et al (2006) la incluyen en la práctica llamada *“construcción de una cultura colaborativa”*, pero solo manifiestan que los líderes debiesen *“cultivar el respeto y la confianza entre los colaboradores”* (Leithwood, 2006, 41), sin reseñar

prácticas más específicas al respecto. Los hallazgos acerca de cómo los líderes trabajan para construirla parecen valiosas orientaciones para el ejercicio del liderazgo, ya que se focalizan en las diversas maneras a través de las cuales la confianza puede ser lograda en el marco de las instituciones educativas.

Construcción de capacidades para sostener el proceso de mejora

Una estrategia de los directivos de las tres escuelas estudiadas es la creación de las competencias de los docentes que son necesarias para abordar los desafíos. Dada la tarea de mejorar los aprendizajes de los estudiantes, los líderes -directores y jefes de UTP- no se limitan a ofrecer interpretaciones que permitan construir una misión motivadora y a imprimir sentido de urgencia, sino que se abocan a preparar a las personas para cumplir con la misión de la escuela. Esto se podría asimilar a la categoría de prácticas de liderazgo planteada por Leithwood et al. (2006) llamada “desarrollar personas”, que se refiere a la construcción del conocimiento y las habilidades que requieren los profesores para cumplir con las metas de la escuela, así como también el compromiso y la resiliencia para continuar realizándolas. Leithwood et al (2006) incluyen tres tipos de prácticas en esta categoría: “dar apoyo y atención individual a los docentes”, “dar atención y apoyo intelectual” y “modelar o liderar dando el ejemplo de las conductas esperadas”. La manera como los líderes de las escuelas estudiadas abordan la tarea de crear capacidades en los profesores o “desarrollar personas”, integra las prácticas planteadas por Leithwood et al (2006) de modo complejo, permitiendo ver que en la práctica, éstas se apoyan unas con otras. Así, estos directivos parten de una evaluación de las fortalezas y debilidades del equipo docente, a veces, en conjunto con los propios profesores y realizan la planificación de un trabajo *in situ* para desarrollar los conocimientos, habilidades y competencias que son necesarias para el logro de las metas. Lo dicho no excluye la participación en cursos formales dados por universidades u organismos de asistencia técnica educativa, pero de lo que se trata, es de capacitar a los profesores y a la escuela para responder de modo adecuado a las demandas presentes del proceso de mejora, implicando un “saber hacer”. Esto sigue cabalmente un planteamiento realizado por Elmore (2002) en su análisis acerca de la manera que se debiera abordar la rendición de cuentas, llamando a los líderes a invertir en las personas que trabajan en el aula antes que presionarlas para que rindan externamente cuentas. La idea es que los profesores y las escuelas construyan las capacidades adecuadas para dar respuesta a los estándares establecidos. Para Bolívar (2003), la propuesta de Elmore (2002) requiere una reestructuración de los centros, de modo que éstos pasen de ser “débilmente estructurados” a ser organizaciones en que los profesores puedan coordinarse y reflexionar en conjunto. Los directores de las tres escuelas estudiadas también han

trabajado en dar forma a estructuras la colegialidad, como se ha descrito previamente, ayudando a desarrollar procesos de formación permanente de modo situado, en base a tareas reales y en un contexto de interacción social entre colegas, privilegiando lo que se ha llamado “formación en servicio” (Marcelo, 2002). Coherentemente con esa manera de promover el desarrollo de los profesores, los líderes actúan como filtros frente a la gran oferta de cursos y capacitaciones que ofrece el mercado educacional. Buscan con celo extremo lo que les sirve y necesitan sus escuelas, basados en un diagnóstico de la situación contingente. El rol que esto cumple en la conformación de la cultura es activar las fuerzas internas de las escuelas para que los profesores comiencen a auto-percibirse capaces de satisfacer la demanda que la mejora y el sistema de rendición de cuentas impone sobre ellos, preparándolos para tal exigencia. De ese modo, se apunta a desarrollar la sensación de auto-eficacia de los profesores, respondiendo a estándares de buenas prácticas y no solo al logro de puntajes determinados en el SIMCE. Lo que se observa en las escuelas estudiadas es que la exigencia de consecución de estándares se corresponde con la capacitación para lograrlos, apuntando a que los profesores se sientan confiados en sus capacidades. En la escuela 3, los profesores describen a la segunda directora como “*maestra*”, justamente por su dedicación a enseñarles y capacitarlos en los desafíos que enfrentaban, haciendo uso de consejos completos para ello e implementando el aprendizaje colaborativo entre pares docentes. En la escuela 1, la jefe de UTP en conjunto con el director, cumplían con ese rol, del mismo modo que la jefe de UTP junto a la directora de la escuela 2. Aparte de ello, todos los directores crean condiciones para que se produzca el aprendizaje de las habilidades técnicas en un proceso cotidiano de intercambio y de reflexión conjunta de la comunidad docente. Esto incluye el seguimiento, la supervisión, evaluación y retroalimentación de las prácticas docentes realizadas por los directores y jefes técnicos, a través de la creación e implementación de artefactos culturales *ad hoc*, como son las observaciones de clases en base a pautas y la retroalimentación de las prácticas. A diferencia de lo descrito por Marfán, Muñoz y Weinstein (2012), quienes describen como prácticas *menos frecuentes* de los directores chilenos acciones como visitar la sala de clases, retroalimentar el trabajo docente o resolver dificultades pedagógicas, los directores de las escuelas estudiadas se muestran muy involucrados en estas prácticas, compartiéndolas, pero nunca delegándolas completamente en el jefe de UTP. Así, ejercen de modo claro las prácticas relacionadas con la “gestión de la instrucción”, descritas por Leithwood et al. (2006) como la gestión de las prácticas asociadas a la sala de clases y la supervisión de lo que allí ocurre. Claramente estos líderes se ocupan de

apoyar el desarrollo de las habilidades de los docentes para el logro de su mejor desempeño en la sala de clases.

Este modo de abordar la construcción de capacidades es relevante para los resultados obtenidos por estas escuelas, ya que el estudiante que atiende la escuela municipal representa un desafío importante para el logro de los estándares que evalúa el sistema. De allí, que desarrollar las capacidades de los profesores y de la escuela para atender la diversidad, las necesidades educativas especiales, para sacar adelante a niños vulnerables, ayuda al sentido de auto-eficacia de los docentes y también les permite responsabilizarse por el aprendizaje de los niños y niñas que atienden. Los directores actúan así en la línea de lo que plantea Bolívar (2003, 6), “para responsabilizar, es necesario capacitar”.

En la misma línea de pensamiento: cuando los profesores sienten que tienen la capacidad para lograrlo, se responsabilizan por los aprendizajes de los niños, lo que hace un diferencial enorme en las culturas de estas escuelas. Así, en las escuelas estudiadas, los profesores declaran con respecto a sus directores: “nos formó”, “nos capacitó”, “nos entregó las herramientas”. A partir de ello, declaran su compromiso y responsabilidad con los aprendizajes de los niños. Esto se relaciona con lo dicho por Anderson (2010), quien plantea que los líderes escolares influyen sobre el desempeño docente a través de tres variables mediadoras: motivaciones, habilidades y condiciones laborales de los docentes. Lo que se ha descrito aquí, muestra la relación entre estos tres elementos: se trabajan las capacidades de los docentes, aumentando su sentido de auto-eficacia, lo que influye en la motivación (la que claramente es trabajada de varias otras maneras, por ejemplo, a través del sentido de misión). Al mismo tiempo, se está haciendo un trabajo situado, construyendo maneras que modifican las condiciones de trabajo docente, articulando de modo más fuerte las estructuras, incentivando el aprendizaje colaborativo, abriendo espacios de reflexión, todo lo cual redundando en mejores prácticas docentes.

En relación con la especificidad que reviste la atención de niños que provienen de sectores económicamente desfavorecidos, es importante observar que los profesores antiguos poseen un *know-how* adquirido a través de años de ejercicio en estas escuelas. Una práctica de liderazgo importante dirigida a aprovechar este conocimiento y habilidades es la que utiliza la directora de la escuela 2, creando instancias en las que comparten mutuamente distintos conocimientos, propios de cada grupo, ayudando a la integración intergeneracional de manera que unos se beneficien del aporte de otros. Como práctica intencionada por parte de la directora ha tenido un efecto positivo, ya que ha permitido

que al menos en el trabajo, estos dos grupos se complementen y ayuden. El caso de la escuela 3 es diferente, ya que no se ha intencionado un tipo de intercambio formal entre los profesores nuevos y antiguos, perdiéndose en bastante medida, el conocimiento acerca del estudiante y del apoderado que tienen los profesores antiguos, así como las estrategias para abordarlos. En el caso de la escuela 1, la incorporación de profesores nuevos se ha ido dando lentamente, ya que no ha habido mucho recambio de profesores, y los que han llegado, han sido inducidos por los antiguos *motu proprio*, sin que esto, aparentemente, provenga de la dirección de la escuela. La incorporación de profesores nuevos en culturas que tienen una cierta madurez es, por cierto, un tema a ser abordado por los líderes de modo de no desaprovechar conocimiento acumulado, ya que lo que está en juego es la preservación de la cultura. Por otra parte, el curriculum de las universidades no contempla un trabajo que habilite a los profesores que egresan de las universidades a trabajar con niños en situación de vulnerabilidad, por lo que ese conocimiento acumulado cobra alta relevancia y corre el riesgo de perderse, producto de la jubilación de los profesores que lo tienen.

El cuidado de la subjetividad del profesor

Un tema que se ha mencionado anteriormente a propósito de la construcción de la confianza por parte de los líderes y que en este punto se tocará desde otra arista: el cuidado de la subjetividad del profesor que realizan los directores. De acuerdo a Schein (2012), los climas de las organizaciones son también un artefacto cultural. La construcción de culturas de mejora en las tres escuelas estudiadas observó, por parte de los líderes, un cuidado de la manera en que los profesores se sentían con respecto a su rol y las emociones asociadas a su situación y a su quehacer. Esta práctica es llamada “atención y apoyo individual a las personas” e incluida por Leithwood et al. (2006) en el marco de la categoría “desarrollar a las personas”, describiéndola como la demostración de respeto y preocupación por las emociones y las necesidades de los seguidores. En dos de las tres escuelas estudiadas, se observa una preocupación consciente de los líderes por cuidar los estados de ánimo de los profesores, liberarlos del estrés, proveerles estabilidad laboral, contribuyendo a su bienestar. Esto incluye retroalimentaciones cuidadosas de su desempeño y apoyo frente a las dificultades. En dos de los tres colegios (escuelas 1 y 3), los profesores usan casi la misma expresión para decir que la dirección “los defendía” y que nadie los tocó, haciendo alusión a la defensa de la dirección frente a los apoderados o las autoridades cuando cometían errores. Esto es fuente de seguridad y confianza para los profesores, tal como ellos lo manifiestan.

De acuerdo a Diener y Seligman (2004), la preocupación por el bienestar del trabajador debiera ser una de las metas de los sistemas y los directivos, ya que en la medida que un trabajador siente que su medio laboral es amable y cuidadoso con él, se siente más comprometido, más propenso a colaborar con otros colegas y con la organización misma en aspectos que no necesariamente son adscritos y obligatorios del rol.

Dada la evidencia con respecto a la subjetividad del profesor en el medio nacional en que se caracteriza que el profesor se siente poco respetado (Bellei y Valenzuela, 2013), portador de malestar en relación a los procesos de rendición de cuentas (Ávalos, 2013) y la evidencia que en el sector municipalizado los profesores manifiestan una percepción de mayor baja de motivación a través de los años, especialmente los que trabajan en sectores económicamente desfavorecidos (Sotomayor, 2013), parecen especialmente importantes las acciones realizadas por los directores de las escuelas estudiadas de mantener en el foco de sus preocupaciones el cuidado de la subjetividad de los profesores y la búsqueda de su bienestar. Como se ha señalado, los profesores reportan que los directores les hacen sentir seguros y confiados.

De acuerdo a Paxton (citado por Louis, 2007), los procesos de competencia y privatización que se han instalado en el sistema educativo, erosionan la relación histórica entre la escuela y la sociedad, especialmente en lo que refiere a la escuela pública. Esta desconfianza se refleja también al interior de la escuela. La relación entre administradores y profesores se ve amenazada por la presión que imprime la necesidad de rendir cuentas y enfrenta a los directores con los profesores, y a los profesores entre sí cuando las cosas no van bien (Louis, 2007). De allí que la preocupación por el bienestar del profesor, morigerando las presiones externas, puede ser vista como parte del rol amortiguador que puede jugar el líder educativo en relación con las demandas del sistema. Esto se ve claramente cuando el director de la escuela 1 reinterpreta la misión junto a sus profesores, llevándoles a “olvidarse por el momento de los resultados académicos, enfocándose en atraer a los niños a la escuela y en subir la auto-estima”.

La relación con las instancias intermedias de gestión educativa

Un último aspecto a analizar, que emerge del análisis de casos, se relaciona con la influencia que los líderes pueden llegar a tener con las instancias directivas de educación municipal: los departamentos de administración de educación municipal (DAEM) o la Corporación Municipal. Dado que estas son escuelas con buenos resultados y han alcanzado la autonomía en términos que pueden realizar y gestionar sus

propios planes de mejora, la relación con estas estructuras intermedias administrativas se ve fuertemente influida por la gestión que el director realice hacia éstas para conseguir inclinar ciertas decisiones en favor de la escuela. Por ejemplo, la directora de la escuela 2 es conocida por conseguir a los profesores que ella quiere tener en su equipo, conversando con el alcalde y el Jefe de la DAEM. El director de la escuela 1 logra un especial trato en términos de la consecución de materiales, capacitación para sus profesores, aceptación de proyectos y bonos especiales. Este perfil, de gestión de relaciones, que va más allá de los límites de la escuela es especialmente admirado y valorado por los profesores. Comentan con orgullo que su directora trabaja “con quien ella quiere” o que fue la gestión del director la que consiguió tal bono o la aceptación de tal proyecto. En tanto, en la escuela 3, la comunidad se molesta con la burocracia con la que se encuentran para poder conseguir un gimnasio, así como el equipo directivo pierde la esperanza de conseguir las capacitaciones que siente necesitar para su equipo o la asignación de profesores requerida para cumplir sus metas. La diferencia que esto hace sobre el clima es también de relevancia, ya que en una escuela, los profesores se pueden sentir de algún modo “protegidos” por la gestión de un directivo que actúa como emprendedor de la propia escuela, disminuyendo los niveles de incertidumbre en la relación con el entorno. En otra escuela, los profesores están expuestos a los avatares de decisiones incomprensibles y que se toman en un lugar lejano para ellos.

CONCLUSIONES

Los líderes escolares de las escuelas en estudio influyen en los niveles más profundos de la cultura de éstas a través de la instalación de artefactos culturales que ayudan a la mejora realizando un consecuente trabajo por darles a éstos un sentido, de modo que los profesores se los apropien y construyan significados comunes en torno a éstos.

La apuesta realizada por los líderes es a influir sobre las prácticas de los profesores de modo de impactar en los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, todos ellos realizan un trabajo que no va a entrenar prácticas, sino a un trabajo que es multidimensional de modo que los profesores signifiquen las prácticas propuestas en el marco de un sentido de misión que las trasciende.

De este modo, los líderes construyen un mundo simbólico que tiene eco en las concepciones de rol de los docentes (Avalos, 2013), mundo en el que los profesores intencionan, por ejemplo, “salvar la educación pública” o “darles a los niños la única posibilidad que, por su origen, pueden llegar a tener”, incorporándose así a misiones que calan de modo profundo en la subjetividad de los profesores, activando la motivación y compromiso con los desafíos de su rol.

La posibilidad del líder de gestionar en ese mundo simbólico se relaciona con la conciencia que éste tenga que la escuela habita en éste y no exclusivamente en un mundo físico o relacional. De allí, que la visibilización de lo oculto, como son las creencias y los valores sostenidos por los profesores, pueden llegar a ser identificados, comprendidos y trabajados en la medida que los liderazgos tengan mayor conciencia de éstos.

Las creencias con las que los líderes afrontan su labor son también un elemento del mundo simbólico que influye sobre las prácticas de liderazgo, dirigiendo las opciones del líder hacia la creación de ciertos artefactos culturales que guardan relación con sus concepciones acerca de cómo son las personas, qué las motiva y, por tanto, cuál es el tipo de estrategia que mejor se adecua a la situación. De allí, que visibilizar las propias creencias y comprender el modo como permean las prácticas de liderazgo, debiese ser un ejercicio realizado por el líder de modo de aumentar la efectividad de su gestión.

Los líderes utilizan diversas estrategias dirigidas a construir un intangible de la cultura: la confianza tanto relacional como institucional. Esto es de enorme relevancia, ya que la literatura especializada releva el rol de la confianza en los procesos de cambio institucional como lo que permite que las personas se

atreven a dar el paso de dejar viejas prácticas y asumir nuevas. Sin embargo, se encuentran pocas referencias con respecto a cómo lograrlo. De ese modo, la instalación de normas claras para todos, relevando como referentes el respeto, el cuidado por el otro y la igualdad; el cultivo de las relaciones y la cercanía por parte de los líderes; el manejo del disenso sin considerarlo un problema relacional, sino de diferencias acerca del modo de hacer las cosas, probablemente regido por el temor a lo nuevo; la coherencia y consistencia mostrada entre el decir y el hacer por parte de los líderes, entre otras, son solo algunas de las múltiples formas en que los líderes de las escuelas estudiadas construyen lo que consideramos la base de sólidas culturas de mejora.

En ese marco, la confianza hacia los liderazgos ocupa un rol central en la constitución de las culturas de mejora observadas en las escuelas estudiadas. En la medida que el líder provee interpretaciones sólidas acerca de los acontecimientos, ayudando a los seguidores a comprender los desafíos del medio externo y a crear estrategias adecuadas para enfrentarlos, logra la adhesión y confianza que permite activar el proceso. En la misma línea apunta el cuidado de la subjetividad del docente, el que enfrentado a un contexto que le exige rendición de cuentas, encuentra en los liderazgos un amortiguador de las presiones externas. Esto no significa que el líder no exija, ya que en estas escuelas se observan procesos de rendición interna importantes. La diferencia está dada por el hecho que los profesores son responsabilizados de sus resultados en un contexto en el que hay una preocupación por asistirles en el desarrollo de sus competencias, en el marco de múltiples estrategias como son el apoyo individual, la construcción de estructuras de trabajo y aprendizaje *in situ*, las instancias de reflexión acerca de las prácticas, el seguimiento, la retroalimentación, que terminan por proveer el sostén necesario para que los profesores sientan que han desarrollado la capacidad individual y grupal para responsabilizarse por los resultados de los niños y niñas que educan. Vale decir, se han transformado en profesores con sentido de auto-eficacia personal y grupal.

En síntesis, las culturas de mejora estudiadas son producto de liderazgos que instalan nuevas prácticas a través de la influencia en la subjetividad docente, trabajando la confianza relacional e institucional, el sentido de eficacia personal y colectivo, el sentido que tiene la labor docente, lo que permite que el profesor se comprometa y motive con realizar el mejor trabajo posible para lograr junto a sus colegas, las metas que se constituyen en significativas a nivel personal y profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación (2014) Informe Nacional Resultados Chile PISA 2012. www.agenciaeducacion.cl

Ainscow, M.; Southworth, G.; West, M. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton Publishers.

Alvarez, M. (1998) *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Anderson, S. (2010) Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, Vol. 9, N°2 (Julio-Diciembre).

Ahumada, L. (2010) Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención preferencial en un contexto rural. *Perspectivas*, 9 (1), 111-123.

Ahumada, L. (2012) Liderazgo en organizaciones educativas. *Persona 15*, pp.239-252.

Ahumada, L.; Sisto, V.; López, V.; Valenzuela, J. P. (2011) Leadership distributed during the process of elaborating and implementing plans in a rural commune in Chile. *Revista de Ciencias Sociales – Universidad de Zulia*. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Vol. 17 (2): 262-273.

Ahumada, L.; Santelices, M.J. (2014) Escuela Monseñor Francisco Valdés: reconstrucción de un proceso de mejora. En: Bellei, C.; Valenzuela J.P.; Vanni, J.; Contreras, D. (2014) *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Assael, J.; Contreras, P.; Corbalán, F.; Palma, E.; Campos, J.; Sisto, V.; Redondo, J. (2012) Ley SEP en escuelas municipales emergentes: ¿cambios en la identidad docente? *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*. 11(11) 219-230.

Ávalos, B. (2013) *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Bandura, A. (1997) *Self-Efficacy: the Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.

Barber, M.; Mourshed, M. (2008) *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Buenos Aires: McKinsey & Co.

- Bass, B. (1985) *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bates, R.J. (1986) *The Management of Culture and Knowledge*. Geelong: Deakin University Press.
- Bellei, C.; Muñoz, G.; Pérez, L. M.; Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*, UNICEF, Santiago de Chile.
- Bellei, C. y C. González (2010) *Asistencia Técnica Educativa: de la intuición a la evidencia*. Universidad de Chile – FONDEF. Ocho libros Editores.
- Bellei, C.; Valenzuela, P. (2013) El estatus de la profesión docente en Chile. Percepción de los profesores acerca del estatus profesional de la docencia. En: Ávalos, B. (2013) *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bellei, C. (2013) Supporting Instructional Improvement in Low-Performing Schools to Increase Students' Academic Achievement. *The Journal of Educational Research*, 106 (3), 235-248.
- Bellei, C.; Valenzuela J.P.; Vanni, J.; Contreras, D. (2014) *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bellei C.; Trivelli, C. (2014) Contra viento y marea. Escuela México Estado de Guerrero. En: Bellei, C.; Valenzuela J.P.; Vanni, J.; Contreras, D. (2014) *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bergman, M; Coxon, A. (2005) La calidad en los métodos cualitativos. *Forum: Qualitative Social Research*. Vol. 6, N° 2.
- Berner, H.; Bellei, C. (2011) ¿Revolución o Reforma? Anuncios, medidas y compromisos a la espera de la Reforma Educacional. *Política/Revista de Ciencias Políticas*. Volumen 49, N°2, pp. 67-96.
- Bolden, R. (2011) Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews*. Vol. 13, 251-269.
- Bolívar, A. (1997) Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en Educación*. Madrid: UNED.

Bolívar, A. (2003) "Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas". El papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 7 (1-2).

Bolívar, A. (2008) Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa Sánchez (Coord.) *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-317) Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Bolívar-Botía, A. (2010) ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5) 79-106.

Bolívar, A (2010) La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Interamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 8, N°2.

Bravo, M.; Verdugo, S. (2007) Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *Revista latinoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, Vol. 5, N°1, pp. 121-144.

Bruner, J. (1998) *Realidad Mental y Mundos Posibles*. Barcelona: Gedisa.

Bruner, J. (1998) *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.

Carbone, R.; Olgún, J.; Ugalde, P.; Sepúlveda, L. (2008) *Situación del Liderazgo educativo en Chile*. Santiago: MINEDUC – UAH.

Carlson, B. A. (2000) ¿Qué nos enseñan las escuelas sobre la educación de los niños pobres en Chile? *Revista de la CEPAL*, 72, 165-184.

Carroll, B.; Levy, L., Richmond, D. (2008) Leadership as practice: challenging the competency paradigm. *Leadership*, 4, 363-379.

Chapman, C.; Harris, A. (2004) Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, Vol. 46, No. 3, 219-228.

Coffey, A; Atkinson, P. (2003) *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1994) *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Universitaria.

Cornejo, R. (2006) El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *REICE*, 4 (1).

Cornejo, R. (2012) Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar. Las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/las docentes en el Chile neoliberal. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Universidad de Chile.

Crawford, M. (2012) Solo and distributed leadership. *Educational and Management Administration and Leadership*, 40 (5) 610-620.

Creemers, B. (1997) La base de conocimientos de eficacia escolar. En: Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B.; Hopkins, D.; Stoll, L.; Lagerweij, N. (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Crosswell, L. (2006) Understanding teacher commitment in times of change. Tesis doctoral. Queensland University of Technology. http://eprints.qut.edu.au/16238/1/Leanne_Crosswell_Thesis.pdf

Cox, C. (2003) *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Davis, G.; Thomas, M. (1992) *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.

Day, C.; Sammons, P.; Hopkins, D.; Harris, A.; Leithwood, K.; Gu, Q.; Brown, E.; Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009), *The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes: Final Report*, UK Department for Children, Schools and Families Research.

Day, C.; Sammons, P. Hopkins, D.; Harris, A.; Leithwood, K.; Gu, Q. y brown, E. (2010) *10 strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for Leadership of Schools and Children's Services.

Day, C. (2014) *La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea, 5ª edición.

Day, C. (2014b) Sustaining the turnaround: what capacity building means in practice. *REICE*, Vol. 12 N°5, monográfico: La teoría y la investigación sobre la práctica del liderazgo educativo.

Deal, T.; Peterson, K. (1999) *Shaping School Culture*. San Francisco: Wiley & Sons, Inc.

Díez, E. (2006) *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile: Arrayán.

Echeverría, R. (2014) *La empresa emergente. La confianza y los desafíos de la transformación*. Buenos Aires: Gránica.

Elacqua, G. (2013) Tensiones en el uso del SIMCE: Mejoramiento versus responsabilización. *Coloquio de Medición y Evaluación Educacional*. Coloquio llevado a cabo por el Centro de Medición Mide UC.

Elmore, R.F. (1990) *Restructuring schools*. Oakland, CA: Jossey Bass.

Elmore, R.F. (2002) The price of accountability. Want to improve schools? Invest in the people who work in them. *Results* 1, 6. National Staff Development Council

<http://www.nsd.org/library/publications/results>

Elmore, R.F. (2008) Leadership as the practice of improvement. En: Pont, B. Nusche, D. Hopkins, D. (Eds.) *Improving School Leadership*. Volumen 2. París: OECD.

Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (2008) *Las escuelas que tenemos*. Santiago de Chile: CEP.

Fink, D. Brayman, C. (2006) School Leadership Succession and the Challenges of Change. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 42, No. 1 (pp.62-89).

Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flórez, T. (2013) Análisis Crítico de la Validez del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) [Critical Analysis of the Validity of the System for the Measurement of Quality in Education]. Santiago.

Fullan, M. (2001) *Leading in a culture of change*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

- Fullan, M. (2002) El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*. 6 (1-2).
- Fullan, M. (2002) *Successful school improvement: the implementation perspective and beyond*. Buckingham, UK: Open University.
- Fullan, M. (2007) *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Garay, S. (2008) Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En: Maureira (Ed.) *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (pp. 135-184). Santiago: Ediciones UCSH.
- Gather, M. (2004) *Innovar en el seno de la institución escolar*. España: Graó.
- Geertz, C (1987) *La interpretación de la cultura*. México: Gedisa.
- Gómez, G. (2013) Claves para la excelencia educativa. Organizaciones escolares únicas y excepcionales. Madrid: Wolters Kluger España S.A.
- González Rey, F. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología*. Rumbos y desafíos. México: International Thomson.
- Heller, K. y Monahan, J. (1977) *Psychology and community change*. Oxford, England: Dorsey.
- Hallinger, P y Heck (2010) Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management* 30, Vol. 2, pp. 95-110.
- Hargreaves, D.; Goodson, I. (2004) *Change over time? A report of educational change over 30 years in eight U.S. and Canadian Schools*. (Final Report to the Spencer Foundation), Chicago.
- Hargreaves, A.; Fink, D. (2004) The Seven Principles of Sustainable Leadership. *Leading in Tough Times*, Volume 61, N° 7, pp. 8-13.
- Harris, A (2009) *Distributed School Leadership. Evidence, Issues and future directions*. London: ACEL.
- Harris, A.; Spillane, J. (2008) Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*. Vol. 22, pp. 31-34.

Harris, A. (2008) *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Rutledge & Falmer Press.

Harris, A.; Chapman, C. (2004) Improving Schools in difficult contexts: Towards a differentiated approach. *British Journal of Educational Studies*, 52 (4), 417 - 431.

Hernández, R. (2003) *Metodología de la Investigación*. Mexico: Mc Graw Hill Interamericana.

Honig, M.I. y Hatch, T.C. (2004) Crafting coherence: How schools strategically manage multiple external demands. *Educational Researcher*, 33 (8), 16-30.

Hopkins, D. (Ed.) (1987) *Improving the quality of schooling*. London: Falmer Press.

Hopkins, D. (1996) Toward a theory for School Improvement. En: Gray, J.: *Merging Traditions: the future or Research and School Effectiveness and School Improvement*. London: Casell.

Horn, A; Marfán J. (2010) Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas* Vol.9, N°2 pp. 82-104.

Johnson, K. E.; Golombeck, P. R. (Eds.) (2002) *Teachers Narrative Inquiry as Professional Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kim J. L.; Yu, K. (2004) Corporate culture and organizational performance. *Journal of Managerial Psychology* 19, 340-359

Koplow, L. (2005) *Escuelas que curan*. Buenos Aires: Troquel.

Krichesky, G.; Murillo, J. (2011) Las comunidades de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 9, N° 1.

Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004) *How leadership influences student learning*. New York: The Wallace Foundation.

Leithwood, K. y Riehl, C. (2005) What we know about successful leadership. En: Firestone, W. y Riehl, C. (Eds.) *A new agenda: Directions for research on educational leadership* (pp. 22-47). New York: Teachers College Press.

Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A; Hopkins, D. (2006) *Successful School: What it is and how it influences pupil learning*. Research Report 800.

<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>

Leithwood, K.; Mascal, B. (2008) The effects of collective leadership on student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 44 (4).

Leithwood, Mascal, Blair y Strauss (2008) *Distributed Leadership According to the Evidence*. Toronto: Routledge.

Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago de Chile: Salesianos Impresores S.A.

Ley General de Educación. Biblioteca del Congreso Nacional.

<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043&idParte=idVersion=2009-09-12>

Levin, H. (1993) Learning from accelerated schools. En: J.H. Block, S.T. Everson y T.R. Guskey (Eds.) *Selecting and integrating school improvement programs*. New York: Scholastic Books.

López, V., Ahumada, L., Galdámez, S., Madrid, R. (2011). The isolated work of school principals: Recording daily-life experiences through SEM Logs. *Computers & Education*, 58 (2012), 413-422.

López, P. (2013) Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido. *Cinta de Moebio. Revista de epistemología de Ciencias Sociales*. Encontrada en julio de 2013 en: www.moebio.uchile.cl

López, J.; Perera V., Bejarano, E.; Del Pozo, M. Budia, C. (2014) La trama social del liderazgo. Un estudio sobre las redes de colaboración docente en escuelas primarias. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, REICE*, 12 (5), 99-117.

López, S. (2010) *Los buenos profesores*. La Serena: Editorial Universidad de la Serena

Louis, K.S., Mayrowetz, D. Smiley, M. y Murphy, J. (2009) The role of sensemaking and trust in developing distributed leadership. En: Harris, A. (Ed.) *Distributed leadership*. Dordrecht: Springer, pp. 157-180.

Louis, K.S., Marks, H.M. y Kruse, S. (1996) Teachers' professional community in restructuring schools. *American Educational Research Journal*, 33 (4) 757-798.

Louis, K. S. (2007) Trust and Improvement in schools. *Journal of Educational Change*, 8, 1-24.

Majluf, N. (2012) El impacto de la gestión sutil sobre el rendimiento escolar. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds). (2012) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

Marcelo, C (2002). La formación inicial y permanente de los educadores. En: *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 161-194.

Marchesi, A.; Martin, E. (1999) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Editorial.

Marfán, J., Muñoz, G., & Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencia a partir del caso chileno. *Organización y gestión educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*. Vol. 20, No. 3, pp. 19-24.

Martinic, S. (2002) La Reforma Educativa en Chile. Logros y problemas. *Revista Digital UMBRAL 2000 - Nº8 enero* www.reduc.cl

Martinic, S. y Pardo, M. (2003) La investigación sobre eficacia escolar en Chile. En: F.J. Murillo, (Coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello-CIDE.

Marzano, R.; Waters, T.; McNulty, B. (2005) *School leadership that works. From research to results*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Maureira, O. (2004) El liderazgo factor de eficiencia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 2, Nº 1.

Mac Beath, J. (2009) Paradigms, Policy and Paradox. En: Leithwood, Mascal, Blair y Strauss (2008) *Distributed Leadership According to the Evidence*. Toronto: Routledge.

Mc Gregor (1960) *The human side of enterprise*. New York: Mc Graw-Hill.

Mena, I.; Romagnoli, C.; Valdés, A. (2008) ¿Cuánto y Dónde Impacta? Desarrollo de habilidades socio emocionales y éticas en la escuela. Documento Valoras UC. http://valoras.uc.cl/wp-content/uploads/2010/11/cuantoydonde_impacta.pdf

MINEDUC (2005) Marco para la Buena Dirección. Criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño. Publicación de la Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo. http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Material_de_apoyo_establecimientos/diagramaciondef2005BPDF.pdf

MINEDUC (2009) Ley General de Educación.

http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142570.Ley_N_20370_Ley_General_de_Educacion.pdf

MINEDUC (2015) Resumen Ejecutivo Equipo de Tarea para la Revisión del Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes.

Mintrop, H. (2012) Bridging accountability obligations, professional values and (perceived) student needs with integrity. *Journal of Educational Administration*, Vol. 50, N°5.

Mohamed, N. (2012) Administrator's leadership effectiveness in high performance schools. A change. *International Journal of Economics and Management Sciences* Vol. 2, No. 5, pp. 9-15.

Muijs, D.; West, M.; Ainscow, M. (2010) Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21 (1), 5-26.

Mulford, B. (2013). Successful school leadership for improved student outcomes: Capacity building and synergy. *International Journal of Educational Leadership and Management*. 1(1), 7-32.

Murillo, J. (2003) El movimiento teórico práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 1, N°2.

Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360.

Murillo, J. (2006) Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Vol. 4, N°4e.

Murillo, J.; Castañeda, E., Cueto, S. y Donoso, J.M. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello. 88-92.

Murillo, J. (2011) Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49-83.

Murillo, J.; Krichesky, G. (2012) El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 10, N°1.

OCDE (2004) *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*; Chile, París: OCDE.

OECD (2014) TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing <http://dw.doi.org/10.1787/9789264196261>

Pardo, M. (2013) La visión de los docentes sobre las Reformas educacionales. En: Ávalos, B. (2013) *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Paredes, R.; Pinto J.I. (2009) ¿El fin de la educación pública en Chile? *Estudios de Economía* V36, N°1.

Pino, M. (2014) Los valores que sustentan al SIMCE. Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Docencia* N°52, 15-29.

Pont, B. Nusche, D y Hopkins, D. (eds.) (2008) *Improving school leadership, Volume 2 Case studies on system leadership*, París, OECD, pp. 69-109.

Pont, B.; Nusche, D.; Hopkins, D. (Eds.) (2008), *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and practice*, OECD, Paris.

Raelin, J (2011) From leadership-as- practice to leaderful practice. *Leadership*, 7, Vol. 2, 195-211.

Raczynski, D; Muñoz, G. (2006) Factores que desafían los buenos resultados educativos de las escuelas en sectores de pobreza. En S. Cueto (Ed.), *Educación y brechas de equidad en América Latina* (pp. 275-352). Chile: PREAL.

Raczynski, D.; Muñoz, G. (2007) Reforma Educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. *Serie Estudios Socio / Económicos* N° 31.

Robinson, V. (2007). *School Leadership and Student Outcomes: identifying what works and why*. William Walker Oration. Published as part of the ACEL Monograph Series, No. 41, October.

Rojas, A.; Gaspar, F. (2006) *Bases del liderazgo en educación*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Rojas, A. (2010) ¿Logran las escuelas vulnerables instalar procesos de mejoramiento al implementar asistencia técnica educativa? Evaluación de impacto. Tesis para optar al Grado de Magíster en Sociología, Universidad de Chile.

Rozas, T.; Ruiz, P. (2014) La Valentín Letelier: un oasis en el desierto. En: Bellei, C.; Valenzuela J.P.; Vanni, J.; Contreras, D. (2014) *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Sachs, J. (2003) *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.

Schein, E. (2010) *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Wiley & Sons. 4th edition.

Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.

Seashore, K., Wahlstrom, K., Michlin, M. Gordon, M., Thomas, E. Leithwood, K. (2010) *Learning from Leadership: Investigating the links to improved student learning. Final report of research*: Wallace Foundation.

Silins, H.; Mulford, B. (2004) Schools as learning organisations: Effects on teacher leadership and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15 (3-4), 443-466.

Simkins, T. (2005) Leadership in education: 'what works' or 'what makes sense'? *Educational Management Administration and Leadership*, 33, pp. 9-26.

Smircich, L. (1983) Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, Vol. 28, N°3, 339-358.

Smircich, L. (1982) Leadership: The Management of Meaning. *Journal of Applied Behavioral Science*. Vol. 18, N°3, 256-273.

Sotomayor, C. (2013) La identidad docente y sus significados. En: Ávalos, B. (2013) *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Stoll, L. y Fink, D. (1992) Effecting school change: the Halton approach. *School effectiveness and school improvement*, 3 (1).

Stoll, L.; Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Stake, R. E. (2006) *Multiple Case Study Analysis*. EPUB Edition ISBN: 9781462512409. New York: The Guilford Press.

Stake, R. E. (2010) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Strauss, A.; Corbin, J. (2002) *Bases de la investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Sun, J. (2004) Understanding the impact of perceived principal style on teacher commitment. *International studies in Educational Administration*. 32 (2), 18-31.

Taylor S.J.; Bogdan, R. (1992) *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. España: Paidós Ibérica.

Velzen, W.: Miles, M.B., Elkhalm, M. Hameyer, U.; Robin, D. (1985) *Making School Improvement work*. Leuven: ACCO.

Viñas, J. (2004) *Conflictos en los centros educativos: cultura organizativa y mediación para la convivencia*. Barcelona: Graó.

Volante, P. (2008) Influencia del liderazgo instruccional en resultados de aprendizaje. En: Maureira, O. (Ed.) *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Waters, T.; Marzano, R.; McNulty, B. (2003) *Balanced Leadership: what 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.

Weinstein, J; (2009) Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena, *Revista Estudios Sociales*, N° 117, pp. 123-148.

Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds). (2012) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Salesianos Impresores.

Weinstein J., Muñoz, G.; Marfán, J. (2012) Liderar bajo presión: las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. En: Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds). (2012) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Salesianos Impresores.