



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**COMPETENCIAS DIRECTIVAS QUE REFUERZAN EL LIDERAZGO
DISTRIBIDO Y PROMUEVEN UNA MEJORA ESCOLAR**

“Un buen directivo, es aquel que es capaz de unir a su comunidad, de entusiasmarla en torno a un proyecto común e implicar a todos en sus decisiones” (Carreño, 2012)

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN, MENCIÓN
CURRÍCULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA

**TESISTA:
KATHERINE LAVÍN ARTEAGA**

**DIRECTOR DE TESIS:
DR. PABLO LÓPEZ ALFARO**

**SANTIAGO – CHILE
2016**

AGRADECIMIENTOS

A Dios por las oportunidades dadas durante mi vida.

A mi madre por su permanente estímulo y dedicación.

Al Doctor Pablo López, por el cariño y la generosidad con que puso su capacidad e inteligencia, a mi disposición.

A Fabián por su optimismo, cariño y abrazos reconfortantes.

A Gonzalo y Matías por su aliento incansable y sus espacios de conversación.

Y por supuesto a mi familia por su confianza y amor incondicional.

INDICE

RESUMEN.....	6
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Problema de investigación y su importancia.....	9
1.2. Contextualización de la investigación: el mundo contemporáneo.....	10
1.3. La globalización, el neoliberalismo y la educación.....	13
1.4. El desafío de los actuales equipos directivos.....	17
1.5. Objetivos de la investigación.....	20
1.5.1. Objetivo general.....	20
1.5.2. Objetivos específicos.....	20
1.6. Justificación de la investigación.....	20
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL	
2.1. Antecedentes empíricos.....	22
2.1.1. Concepto de liderazgo distribuido.....	22
2.1.2. Competencias directivas acorde a un liderazgo distribuido.....	30
2.2. Antecedentes teóricos.....	37
2.2.1. Teoría de la cognición distribuida.....	37
2.2.2. Teoría de la actividad.....	41
2.2.3. Construcción social de realidad e importancia de las voces docentes y directivas.....	45

CAPITULO III: METODOLOGÍA

3.1. Paradigma de la investigación.....	50
3.2. Diseño: estudio de caso.....	51
3.3. Muestra: criterios de selección.....	52
3.4. Técnicas de recogida de la información.....	55
3.5. Criterios de credibilidad.....	57
3.6. Análisis de los datos por modelo de teorización anclada.....	58

CAPITULO IV: ANÁLISIS DE LOS DATOS

4.1. Descripción del colegio en general.....	64
4.1.1. Competencias directivas que refuerzan el liderazgo distribuido y promueven una mejora escolar.....	66
4.2. Análisis de los datos.....	4.2

CONCLUSIONES.....	105
-------------------	-----

BIBLIOGRAFÍA.....	108
-------------------	-----

ANEXOS.....	117
-------------	-----

RESUMEN

En el siguiente texto se presenta una investigación cualitativa que tiene como propósito indagar sobre las competencias directivas que debe asumir un grupo de gestión, que quiera avanzar en términos de liderazgo; pasando de un modelo burocrático (como el que rige actualmente en Chile) a un modelo de liderazgo distribuido (Spillane, 2006, p. 1).

Pocos son los estudios en torno a esta área educativa, sobre todo en países como Chile, por lo que ahondar en el área de la gestión y más aun indagar sobre las competencias que deben asumir estos actores educativos resulta una cuestión atractiva, novedosa y por cierto relevante, ya que los pocos estudios en el área afirman que esta es una variable que debe ser considerada al momento de implementar nuevas políticas de gobierno que busquen avanzar en materia educativa.

En este sentido se ha propuesto el siguiente objetivo de investigación: indagar sobre aquellas competencias que permiten potenciar un liderazgo distribuido y promover al mismo tiempo la mejora escolar del centro educativo.

Para este propósito se realizaron cuatro entrevistas semi – estructuradas a los directivos del colegio y un grupo focal con un grupo de docentes del mismo centro, a fin de contrastar los discursos y saturar el espacio simbólico. Posteriormente los discursos fueron transcritos y analizados por el modelo de teorización anclada.

Así, en el análisis de los discursos se identificaron temas emergentes, con los cuales se construyeron cuatro categorías de análisis.

Estas categorías permitieron concluir que si bien existen competencias que potencian el liderazgo distribuido en el colegio San Viator de Macul, aún falta seguir avanzando, a fin de hacer de la institución educativa una comunidad más democrática y participativa.

INTRODUCCIÓN

El sostenido deterioro en la calidad de los aprendizajes del alumnado es preocupación hoy, tanto a nivel planetario como nacional y ello moviliza al Estado, sus instituciones y agentes sociales a proponer programas y políticas que puedan resolver tal deterioro (Bellei., et al. 2010, p. 18).

A nivel nacional, tres han sido los ejes hasta el momento. Por un lado, el desarrollo de políticas públicas para mejorar el nivel de conocimiento del mundo y su desarrollo del capital social en los sectores de vulnerabilidad socio – cultural y económica (Ley SEP); por otro lado, el desarrollo de propuestas de acción a nivel de formación inicial de profesores a través de la reforma educacional basada en estándares. Y por último, las políticas más recientes son los programas de gestión escolar, los cuales se centran en describir cuales son las competencias que debiesen tener los directivos que manejan instituciones que deben avanzar en términos de resultados académicos (Uribe, 2007, p. 150).

Sin embargo, y pesar de que los ejes de acción implementados son variados no se ha logrado revertir la situación de fracaso escolar en los contextos más desmejorados económicamente (sector público y particular subvencionado) lo cual se demuestra en los resultados obtenidos en el SIMCE¹ a lo largo de los años (Resultados SIMCE, 2015). Esto, probablemente se deba (Salas, 2006, p. 3) entre otras variables, a que no se le ha dado la importancia necesaria al último punto, al punto de la gestión escolar y liderazgo educativo.

Estudios recientes han demostrado (Bolívar, 2010, p. 81) que el mejoramiento de un establecimiento escolar y por cierto; la mejora en los aprendizajes del alumnado que atiende, depende de manera relevante de los equipos directivos que direccionan la labor educativa, por lo que centramos en este punto es sustancial.

¹ SIMCE: Sistema de calidad que mide a través de una prueba de selección múltiple el dominio conceptual que tienen los estudiantes respecto de un área disciplinar específica.

En Chile, si bien se ha trabajado con el área directiva de la educación, no se le ha dado la mirada que se requiere como si lo han hecho otros países pertenecientes a la OCDE (Barber & Mourshed, 2007). La mirada que ha primado en el contexto educativo chileno ha sido una mirada que se centra en el número, en lo cuantitativo, en los resultados académicos como única variable interviniente al interior de una institución educativa. Esto, sin duda ha generado mayor competencia entre las instituciones educativas, puesto que cada escuela lucha por mejorar sus resultados académicos, los cuales son validados a través de pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU), pero sobre la base de un escenario con incertidumbres puesto que no se sabe muy bien qué es lo que se debe mejorar a fin de potenciar la gestión y el liderazgo al interior del centro y revertir la situación de bajos resultados que prima actualmente.

Es por ello que creemos que la siguiente investigación permitirá dilucidar algunas interrogantes y construir desde la voz de los propios actores educativos, cuales son las competencias directivas que se demandan a la hora de asumir un liderazgo distribuido.

De esta forma y en miras a dar respuesta a nuestro objetivo de investigación analizamos la literatura nacional e internacional en torno al tema de la gestión, liderazgo distribuido y competencias directivas; se recopiló información acerca de la cognición distribuida y la teoría de la actividad. Así como también se indagó sobre aspectos sociales y propios de cada Sujeto que no permiten hablar de comunidad, cultura y acción educativa, puesto que el estudio se desarrolla desde una mirada cualitativa que busca construir significados a partir de la experiencia y voz de los propios Sujetos que día a día interactúan en el centro educacional.

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. El problema de investigación y su importancia

El sostenido deterioro en la calidad de los aprendizajes del alumnado es preocupación hoy, tanto a nivel planetario como nacional y ello moviliza al Estado, sus instituciones y agentes sociales a proponer programas y políticas que puedan resolver tal deterioro (Bellei., et al. 2010, p. 18).

A nivel nacional, varios han sido los ejes de trabajo en miras a revertir esta situación, sin embargo, tres han sido los ejes que mayor impacto han provocado en la institución escuela y en sus actores educativos. Partiremos mencionando una política pública que se instaura con el fin de mejorar el nivel de conocimiento cognitivo, social y cultural de los estudiantes con menor nivel socio – económico en nuestro país (Ley SEP)². Esta ley se presenta con el propósito de aumentar la subvención que se le asigna a los colegios que atienden a niños menos aventajados económicamente y culturalmente también.

Luego, es importante mencionar una propuesta que ha ido replanteándose a través del tiempo pero que hoy comienza ya a consolidarse de manera real (aún cuando los principales involucrados parecen no estar conformes con esta propuesta), nos referimos a la Ley de carrera docente, la cual se crea con la finalidad de verificar que tan competentes y profesionales son los docentes que cada día ingresan a la sala de clases; resaltando las competencias de los más talentosos y acompañando a aquellos profesionales que deban mejorar ya sea en lo disciplinar o en lo pedagógico.

² Ley SEP: La subvención escolar preferencial (SEP) es una ley que entrega recursos del Estado para mejorar la equidad y calidad educativa de los establecimientos educacionales subvencionados de nuestro país. Esta subvención adicional se le entrega al sostenedor por los alumnos prioritarios que estén cursando desde el primer nivel de transición de la educación parvulario, hasta el tercer año de enseñanza media (www.ayudamineduc.cl).

Por último pero no por eso menos importante, aparece una propuesta (que es la que se desarrollará con mayor fuerza en esta investigación) que busca tocar al estamento más administrativo y pedagógico de la institución escolar; la gestión y dirección de las escuelas y liceos de Chile.

Esta propuesta pública que emana directamente desde el Ministerio de educación tiene como propósito fundamental fortalecer y consolidar un liderazgo escolar efectivo por parte del equipo directivo que dirige a cada institución educativa. Sin embargo, la tarea no es sencilla puesto que para cambiar el tipo de liderazgo que prima hoy en los equipos de gestión que direccionan las instituciones escolares chilenas, hace falta entender los cambios sociales que se han producido en el último tiempo, y las nuevas demandas que se esperan de este nivel directivo.

La sociedad postmoderna en la que vivimos actualmente tiene un nuevo concepto de sociedad, de educación, de derechos escolares y de aprendizaje; por lo que el liderazgo que se asuma desde la gestión educativa debe responder a estas demandas y a las propias demandas de los actores encargados del proceso enseñanza – aprendizaje, es decir, debe también responder a las demandas de los propios profesores y alumnos.

Es por ello que la presente investigación se enmarca en el proceso de cambios y reformas educacionales que otorgan a los equipos directivos la función de cambiar sus estrategias de liderazgo, sus competencias de liderazgo y su forma de abordar la mejora escolar (siempre que se requiera), a fin de ser una comunidad educativa que se ajuste a los cambios de la sociedad actual y que responda de manera efectiva a los mismos; por tanto, el punto de partida de esta investigación es situar este fenómeno (el de las competencias del liderazgo) en el contexto del mundo contemporáneo y sus nuevos desafíos.

1.2. Contextualización de la investigación: el mundo contemporáneo

El mundo actual es un mundo diferente al de antaño, actualmente la globalización ha tomado parte de nuestra cotidianeidad. “La globalización es política,

tecnológica y cultural, además de económica (Giddens, 1999, p. 23), es decir, es una serie compleja de procesos que no evolucionan equitativamente, y de ninguna manera es totalmente benigna en sus consecuencias.

Al mirar las sociedades actuales (entre ellas la sociedad chilena) se podrá notar que existe hoy en día una gran occidentalización de las mismas, o incluso si se quiere ser más preciso una americanización, ya que Estados Unidos es ahora la única superpotencia, con una posición económica, cultural y militar dominante en el orden mundial. Esto sin duda trae como consecuencias la creación de un mundo de ganadores y perdedores, que es reproducible también al ámbito educativo, en donde son “ganadores” aquellos colegios con buenos resultados en las pruebas estandarizadas, buenos equipos directivos y profesores; y “perdedores” aquellos que no logran tan buenos resultados como se espera, ya que todo (debido a esta americanización) queda reducido a una conexión entre “los de arriba” los exitosos y deja excluidos a los de “abajo”, los perdedores.

La occidentalización además ha potenciado el intercambio de bienes y productos, lo cual crea lazos de interdependencia y dependencia a nivel económico, pero “no se generan per se relaciones personales, lazos de solidaridad, el compartir ilusiones y proyectos, comprensión y respeto al otro” (Sacristán, 2005, p. 149), aspectos tan propios de la humanización de cada persona.

Además, a medida que los cambios propios de la globalización toman cuerpo, crean algo que no ha existido antes: “una sociedad cosmopolita mundial” (Giddens, 1999, p.31) en la que existen nuevos modos de vida, nuevas formas de entender a las familias y a los propios sujetos que coexisten en estas sociedades, lo cual no es que sea bueno o malo, es sólo que crea sociedades diferentes a las del pasado.

Hoy en día, sólo una minoría de las personas viven en lo que podría llamarse la familia estándar de los años cincuenta, ambos padres viviendo juntos con sus hijos matrimoniales, la madre ama de casa a tiempo completo y el padre ganando el pan.

Hoy, más de una tercera parte de todos los nacimientos tienen lugar fuera del matrimonio (Giddens, 1999), la gente decide convivir y no matrimoniarse, entre otros detalles.

Sin embargo, a pesar de que estos cambios que se desarrollan en la sociedad chilena (y en otras sociedades) son notorios, la institución educativa parece no percibirlo, y mantiene su estructura, su jerarquía, su forma de gestionar la enseñanza, su liderazgo y su quehacer indiferente a los cambios que se producen tanto en la sociedad como en los sujetos que hoy asisten a la escuela.

Es decir, las instituciones educativas de hoy en día se vuelven “Instituciones concha”, tal como lo plantea Giddens (1999), que son instituciones inadecuadas para las tareas que están llamadas a cumplir.

Lo anterior se puede notar cada día en los centros educativos, en donde las clases se desarrollan igual que en la antigüedad (alumnos atrás profesor adelante), las jerarquías y posturas de poder sobre todo de parte del equipo directivo hacia los profesores y alumnos permanecen (pesa más la jerarquía que la fuerza del argumento) a pesar de que las sociedades de hoy demandan más derechos; es por eso que no resulta extraño ver jóvenes que cada día asisten a la escuela solo por obligatoriedad, porque sus padres los obligan a que asistan y no porque a ellos les interese hacerlo (sin duda que existen excepciones a este punto) ya que no se sienten representados por este sistema y además no sienten que responda a las necesidades de ellos como personas; lo más importante sigue siendo el contenido y la evaluación de los mismos. La educación y todo lo que ocurre al

interior de los colegios es “individual”, hay pocos espacios de real participación colectiva.

Ahora bien, para lograr avanzar hacia una educación que logre transformaciones en las sociedades es necesario que la escuela y las personas que gestionan su funcionamiento cambien su estructura de liderazgo, su jerarquía, sus competencias, su modo de entender la sociedad y la educación, y comiencen a abordar los temas y problemas de una forma más compleja y acorde a las necesidades de esta nueva sociedad, una sociedad postmoderna, una sociedad existente en el siglo XXI.

Tal como sugiere Morin (1999) es preciso que el cuerpo directivo y los docentes que ingresan día a día a la sala de clases, trabajen en conjunto para una educación que considere el desarrollo de la “inteligencia general” de sus educandos, la cual permita abordar de manera multidimensional los asuntos que son complejos, tal como el desarrollo educativo en sociedades que se modifican abruptamente, sociedades globalizadas.

1.3. La globalización, el neoliberalismo y la educación

Ahora que ya se ha expuesto el problema del desajuste que presenta el sistema educativo chileno a los cambios sociales de nuestra era, es necesario que nos detengamos en otra arista importante del problema educativo chileno, el neoliberalismo y su incidencia en la educación chilena.

Durante las últimas cinco décadas en Chile, se han evidenciado búsquedas de herramientas para pensar y gestionar el sistema escolar chileno (estas ya fueron mencionadas anteriormente: (1) Ley SEP, (2) Carrera docente y (3) Nuevas políticas en torno al área de gestión, entre otras); el problema de estas políticas y reformas educacionales es que no han estado centradas en responder a las

necesidades de los actores educativos ni tampoco se han centrado en responder a las nuevas demandas de una sociedad globalizada y postmoderna (como ya se ha mencionado) sino que estas ideas de mejora han estado orientadas a un sistema de mercado, lo cual genera una tremenda desigualdad en términos educativos y sociales y por cierto una privatización del sistema educativo.

Ahora bien, esta idea de visualizar las reformas chilenas desde la óptica de mercado aparece durante la Dictadura militar en Chile, período en que se experimentó un cambio radical en el rol del Estado frente a la aplicación y concepción de las políticas sociales y educativas, pasando de una lógica de expansión y mejoramiento estatal (desde la década del 20 hasta el 70), a un Estado subsidiario (Contreras & Palma, 2011, p. 11). Producto de esto se produjeron dos problemas importantes: (1) Se implementó el modelo del “libre mercado”, centrado en crear competitividad en cada una de las actividades escolares, abriendo espacios a una mayor participación de actores privados a costa de una reducción del rol del Estado en la producción de bienes y servicios (Terachi, 2012, p. 10); y (2) el Estado delegó su responsabilidad educativa a las municipalidades, proceso de descentralización ocurrido en 1981. Pero, tal como señala Carnoy (2005) esta fue una idea poco acertada ya que:

Las reformas de descentralización generalmente tienden a aumentar las desigualdades entre los estudiantes, ya que los alumnos de estrato económico bajo tienden a asistir a escuelas en estados y municipios con mayor pobreza.

Ahora bien, luego de implementado este modelo los encargados en ese minuto del sistema se dan cuenta de que se debía hacer “algo” por revertir esta situación y el Estado chileno se propone entonces la misión de financiar la educación pública y particular subvencionada con un sistema de vouchers o cupones que tácitamente se transfieren a la escuela elegida por los estudiantes más vulnerables y sus familia. Este concepto lleva implícito el concepto de competencia por la obtención

de más alumnos, porque bajo esta lógica las escuelas intentan cautivar a los consumidores de la educación en función del rendimiento obtenido (Unesco, 2008, p. 18).

Años más tarde, con el retorno al sistema democrático, se ejecutaron algunos programas destinados a superar la inequidad en que estábamos insertos; uno de ellos fue el programa P - 900, el que se inició en 1990 y que mostró hacia el final de la década resultados significativos: “aumentó los resultados de manera considerable en alumnos ubicados en escuelas con bajos recursos” (Carnoy, 2005, p. 6). Sin embargo, la falta de sistematización impidió continuar con dicho programa (OPECH, 2006, p. 3).

Luego, a mediados de la década del 2000 el sistema escolar chileno comienza una búsqueda por mejorar sus resultados en los sistemas de medición estandarizados tanto nacionales (SIMCE- PSU) como internacionales (TIMS – PISA - OREALC). Entendiendo que una de las causales de los resultados obedece a la condición socioeconómica de los estudiantes: “en la mayor parte de los países, los que llegan a niveles más altos de educación son también aquellos de clase social más alta” (Contreras & Palma, 2011, p. 11); por lo tanto se da inicio a una nueva reforma educativa, pero ahora el foco se centro en los estándares, siendo el objetivo principal: “asegurar la calidad y la equidad de la educación” y lograr con ello mejores resultados en las pruebas ya mencionadas.

Como se evidencia en el caso de Chile, todas las reformas aplicadas han sido fruto de enfoques tecno – burocráticos centrados en el neoliberalismo, lo que ha derivado en efectos como el “desprofesionalizar la actividad docente y de gestión; ya que se intenta transformar la actividad educativa en una actividad de técnicos ejecutantes de un diseño elaborado en otras instancias diferentes al colegio” y que debe demostrar su eficacia a partir de los resultados, igual cómo funcionan las empresas que nada tienen que ver con la formación humana de los Sujetos (Casassus, 2009, p. 1).

Así, la investigación nos indica (Contreras & Palma, 2011, p. 13) que estas reformas basadas en aspectos neoliberales han provocado diversos efectos en el sistema escolar. Primero que todo han dejado una profunda desigualdad educativa, han aumentado la competencia entre las escuelas, han desprofesionalizado la labor pedagógica y siguiendo las ideas expuestas por Casassus, en treinta años de mediciones los resultados obtenidos tampoco han experimentado cambios significativos, lo que es un reflejo del estancamiento del sistema (Casassus, 2009, p. 8).

Además, producto de esta competitividad entre colegios se ha dispersado la idea de medir la calidad de la educación según su concordancia o no con los estándares, lo cual implica un desplazamiento de las áreas como formación ética, intelectual, artística, emocional, etc. pues sólo se considera aquellos aprendizajes “que entran en la prueba”. Por lo tanto, se potencia la jerarquización en rankings, pero se omiten las habilidades superiores como la comprensión, la evaluación y la interpretación, en los estudiantes.

En este tipo de reformas educacionales, también es posible evidenciar impactos en la inclusión y la deserción escolar, pues quien no logra los estándares requeridos por el sistema, es decir, quienes tienen más dificultades con las evaluaciones, abandonan la escuela (Unesco, 2008, p. 22).

En tanto, también es posible focalizar la mirada sobre los efectos de las RBE³ en los profesores y en los directores. En el caso de los primeros, se ejerce una presión constante por el logro de los estándares correspondientes, por lo tanto se generan confusiones entre educar o enseñar en función de las pruebas. Respecto de los segundos: los directores. Ellos enfrentan, al igual que los docentes, un sistema profundamente sancionador, pues si las escuelas no suben sus puntajes, entonces el Ministerio de Educación tiene la facultad de revocar el reconocimiento

³ RBE: Sigla que hace referencia a la Reforma basada en estándares.

ministerial del centro, lo cual genera una presión importante al interior de cada centro educativo.

Como vemos las necesidades de cambio y transformación en Chile son urgentes, se necesitan nuevas Reformas, nuevos modelos, nuevas ansias de transformación en lo educativo, propuestas que trasciendan lo político y se enfoquen en lograr revertir la situación de desigualdad e inequidad social; y en este sentido los docentes y directivos tienen una gran labor puesto que son ellos quienes permiten la implementación de las Reformas en los centros educacionales y al interior de las salas de clases, por lo que escuchar desde el discurso emitido por estos propios actores sociales (tal como lo plantea esta tesis) es crucial, ya que nos permite pensar una propuesta en conjunto que apunte a lograr la mejora escolar en términos educativos (al menos de forma incipiente), aún en un escenario tan adverso como lo es un Chile globalizado y contemporáneo que sufre las consecuencias del neoliberalismo heredado en un período político crítico de nuestro país.

1.4. El desafío de los actuales equipos directivos

En base a lo expuesto anteriormente es posible notar que los requerimientos profesionales que se demandan de los docentes y del cuerpo directivo que gestiona un establecimiento, no son los mismos del Siglo pasado e incluso el cambio ha sido tan potente que las demandas de principio de siglo ya no son las mismas a las de hoy.

El Chile actual y por tanto la educación que hoy se ofrece en las escuelas de Chile (independiente del sector económico al que pertenezcan) está pasando por una crisis importante; el síndrome de la impaciencia del que habla Bauman (2005) se ha instalado en el sistema educacional chileno; lo cual genera dos problemáticas cruciales. Por una parte nos hemos dado cuenta de que producto de esta “inmediatez” en la que estamos sumidos la educación pasó de ser un proceso a ser un producto; y por otro lado nos damos cuenta de que la educación ya no es

una representación fiel del mundo como en antaño (Bauman, 2005, p. 31) ¿Cómo podría serlo si el mundo cambia de una manera en que continuamente se desafía la verdad del conocimiento existente y toma constantemente por sorpresa hasta a las personas “mejor informadas”).

Es en este sentido entonces que cobra real importancia la investigación que aquí se propone, puesto que los docentes y directivos que ingresan hoy a la sala de clases deben estar preparados para resolver este tipo de problemáticas, desarrollando “otras competencias” diferente por lo menos a las actuales, que les permitan responder a una sociedad líquida y cambiante como lo diría Bauman (2005).

Ahora bien, atravesando un poco más la fachada y centrándonos en el cuerpo directivo que gestiona los establecimientos (estamento poco considerado en estudios sociales y educativos) nos damos cuenta de que el desafío que se les presenta es enorme, porque como gestores escolares deben considerar todas las variables aquí señaladas y además deben llevar a cabo la complejidad de la organización a través de planificaciones, presupuestos, metas, etapas y objetivos; además de tener la capacidad para desarrollar un plan que guíe a la organización y construir su personal docente y no docente, para finalmente a través de mecanismos de control evidenciar los progresos, avances y dificultades del centro que dirigen.

En cuanto al liderazgo se deben ocupar de los cambios, fijando una visión de futuro con estrategias para introducir cambios, coordinar un plan para comunicar y hacer comprensibles las metas, e introducir los elementos de motivación para asegurar el cumplimiento de sus planes. Estos elementos permiten entender que gestión y liderazgo en una institución educativa implica conectar ambas dimensiones, y comprender sus dinámicas incide directamente en la visión de escuela que se entrega a la comunidad (Pozner, 2000, p. 8).

En esta tarea los Sujetos de estudio, directores, jefes de UTP y coordinadores de ciclo deben responder ante las exigencias del sistema educativo, que muchas veces cataloga entre buenas y malas escuelas a aquellas que tienen altos resultados académicos en pruebas estandarizadas que miden el aprendizaje en términos cuantitativos, sin hacerse mucho cargo de los cambios sociales que en este escrito se plantean, y se desconoce aquellos elementos y competencias que están detrás de lo visible, y se pasa por alto los valores sociales, cambios sociales, valores culturales y éticos que construyen y constituyen a una comunidad educativa.

Es por esto que esta investigación busca visibilizar significados y poner sobre la mesa cuales son las reales competencias que deben tener los directivos que dirigen las escuelas del Chile actual; entendiendo que estas competencias responden a un modelo de gestión que en este caso se relacionan con un liderazgo diferente, un liderazgo que si posibilita las relaciones más democráticas y horizontales al interior de las escuelas, un liderazgo que busca la transformación del centro; un liderazgo distribuido.

Ahora bien, es importante destacar que esta investigación se propone por dos motivos importantes: (1) porque no existen en Chile investigaciones respecto a las competencias que deben estar presentes cuando se busca trabajar con un liderazgo distinto al que prima actualmente; un liderazgo distribuido; y (2) porque existen muy pocas investigaciones en las que se escuchen y visibilicen las propias demandas de los actores escolares involucrados, generalmente estos son “informados” de la reforma que deben implementar pero nunca se les pregunta respecto a lo que ellos creen debiera mejorar a fin de avanzar en términos educativos. Debido a esta inquietud la investigación aquí propuesta es de carácter cualitativo puesto que la intención es categorizar las propuestas de competencias directivas que los propios docentes y directivos de un colegio particular subvencionado proponen para avanzar en términos de liderazgo en el Chile actual.

Por tanto **la pregunta que surge para la investigación es la siguiente**

¿Qué competencias directivas refuerzan el liderazgo distribuido y promueven una mejora escolar?

1.5. Objetivos de la investigación

La investigación realizada se propone entre sus metas el indagar, identificar y comparar las competencias que debe asumir un equipo directivo, siempre que quiera desarrollar un liderazgo distribuido. Asumiendo que este modelo de gestión permite lograr una eficacia escolar en toda la comunidad educativa, atendiendo para ello a los cambios sociales y tareas estructurales y directivas del estamento.

1.5.1. Objetivo general:

I.- Indagar, sobre cuales son aquellas competencias directivas que refuerzan el liderazgo distribuido y al mismo tiempo promueven una mejora escolar.

1.5.2. Objetivos específicos:

I.- Identificar que competencias directivas refuerzan el liderazgo distribuido y promueven una mejora escolar, desde la voz de un equipo directivo correspondiente a un colegio particular – subvencionado de la comuna de Macul.

II.- Identificar que competencias directivas refuerzan el liderazgo distribuido y promueven una mejora escolar, desde la voz de un grupo de profesores correspondiente a un colegio particular – subvencionado de la comuna de Macul.

III.- Comparar las competencias propuestas por directivos y docentes, con las propuestas por el estado, a través del Marco para la buena dirección.

1.6. Justificación de la investigación

Luego de hacer una revisión exhaustiva de la literatura, es posible notar que no existen muchas investigaciones en torno al área de las competencias profesionales que debiese tener un directivo que dirija una institución educativa en el Chile actual; y las pocas investigaciones que hay están centradas en las

competencias que se desarrollan cuando el equipo de gestión trabaja desde un liderazgo transformacional, el cual es un modelo de liderazgo más bien burocrático y técnico que no nos ha permitido avanzar en términos de mejora escolar (López, 2013, p. 3). Es por eso que resulta importante indagar sobre un modelo de liderazgo que ha sido poco utilizado en Chile, a diferencia de otros países de la OCDE, y verificar cuales son las competencias profesionales que se deben desarrollar cuando se opta por este modelo de liderazgo.

El modelo de liderazgo al que nos referimos es el liderazgo distribuido, el cual nada tiene que ver con un puesto o un cargo y tampoco se presenta como la panacea de la transformación; pero sí es un paradigma que permite mayores negociaciones al interior de los centros educativos, permitiendo que las decisiones que se tomen sean consensuadas a todo nivel (mayor democracia) y en miras a lograr un objetivo común que siempre está pensado previamente por la institución.

Creemos que este tipo de liderazgo si se ajusta a las transformaciones sociales y demandas sociales del último tiempo, pues es un modelo que funciona en base a una horizontalidad educativa, sin embargo, nos parece importante indagar sobre la percepción que tiene los propios directivos y docentes frente a este modelo de liderazgo poco utilizado en Chile, y más aún construir con los mismos actores las competencias profesionales que deberían estar presentes al trabajar desde este paradigma.

Por todo lo anterior, es que nos aventuramos a creer que esta investigación puede ser un aporte en el área directiva, dando luces sobre un tema que no se ha estudiado en Chile, pero que se emplea en países desarrollados como política educativa, y que ha dado buenos resultados en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

CAPITULO II:

MARCO REFERENCIAL

2.1 ANTECEDENTES EMPÍRICOS

2.1.1 Concepto de liderazgo distribuido

La capacidad para el mejoramiento de un establecimiento escolar, depende, de manera relevante, de equipos directivos con liderazgo que contribuya activamente a dinamizar, apoyar y animar procesos de transformación y mejora al interior del centro que dirigen (Bolívar, 2010, p. 81).

Es por eso que en la actualidad, el liderazgo escolar se ha transformado en un tema central al interior de las políticas educativas de diversos países. Por primera vez se está cuestionando si la función de los directores se ajusta a las necesidades de una época diferente en donde se encuentran insertas las escuelas del siglo XXI (Pont., et al. 2008, p. 27) y se está trabajando de manera institucional para abordar este tema que sin duda urge, pues se ha entendido que el rol del liderazgo tiene un poder muy significativo sobre los aprendizajes de los estudiantes y sobre los docentes que son los que desarrollan diversas prácticas al interior del aula.

Hoy, ya se cuenta con el dato empírico (Bolívar, 2010, p. 81) de que el liderazgo que asuma un equipo directivo, es determinante en cuanto a las condiciones que se generan al interior de la escuela; entendiendo que estas condiciones abarcan las condiciones laborales y de satisfacción, condiciones académicas y de progreso intelectual y condiciones de transformación y mejora educativa (Hallinger, 2005, p. 10) por lo que el liderazgo es un tema que se ha vuelto interesante e importante de considerar sobre todo a nivel de reformas educacionales.

Ahora bien, a pesar de que el tema del liderazgo es central en términos de avances significativos en los aprendizajes de los estudiantes, las posibilidades de cambio hacia un modelo de liderazgo más actualizado no son fáciles, puesto que

lamentablemente los cuerpos directivos que hoy dirigen las instituciones escolares, se encuentran sumidos en una enorme presión administrativa y competitiva. Hoy por hoy cada director (a través de su escuela) compite en base a ranking y resultados (SIMCE y PSU)⁴ lo cual acapara todos los tiempos de reflexión y acuerdos; dejando el tema del liderazgo y la mejora escolar para “otro momento” que nadie sabe muy bien en que minuto llegará. Por tanto el liderazgo actualmente se está viendo reducido a manejar con mayor eficacia los procesos de cambio curricular, para lograr mejores resultados académicos, sin importar mucho en qué contexto se encuentra la escuela y cuáles son sus reales demandas.

Es por ello que lo primero que abordaremos a través de esta investigación es el real sentido del liderazgo, el cual en ningún caso está reducido sólo a lo instrumental y administrativo sino que se realiza dentro de las labores de gestión como una competencia versátil que realmente les permite a los directivos conectar a la escuela con las políticas educativas emergentes y con las necesidades de una sociedad cambiante y globalizada. En palabras de Leithwood (2005) diremos que estamos en un tiempo en que se requiere que el cuerpo directivo de cada institución escolar avance desde un liderazgo instrumental (basado en los rankings) a un liderazgo más democrático que realmente se ajuste a las demandas y políticas escolares. Es tiempo de que los directores se orienten a la planificación estratégica de las actividades y acciones de la organización para lograr primero que todo las metas institucionales y posteriormente las metas sociales en torno a un área tan compleja como lo es la educación y humanización de los Sujetos.

Lo anterior sin duda que conlleva a una mayor profesionalización por parte de los directivos, ya que se requiere poner atención en los procesos que ocurren al

⁴ Pruebas estandarizadas: El SIMCE y la PSU son pruebas estandarizadas que se utilizan con el propósito de medir que tanto saben los estudiantes del currículo nacional y en que nivel de profundidad estos se encuentran. Posteriormente los resultados obtenidos son traspasados a un programa que permite rankear a los colegios en base a sus resultados.

interior del centro, dominar habilidades de administración escolar, se requiere que los directivos tengan un poder de argumentación importante para convencer a los actores de la comunidad y motivarlos a trabajar por un objetivo común, se requiere interpretar resultados, entre otros aspectos, de manera que el liderazgo cuando es bien utilizado al interior de las escuelas se transforma en un proceso de influencia (Bolívar, 1997, p. 30) por parte del cuerpo directivo hacia el resto de actores educacionales.

Esta influencia no es negativa, por cierto, pero sí que es intencionada, ya que se utiliza con el propósito de organizar las actividades de mejora y las relaciones humanas (convivencia escolar) al interior de una organización. De modo que todos los actores escolares trabajen en pro de un objetivo común que podría ser obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas, pero también podrían estar referidos a problemáticas internas como mejorar los instrumentos de evaluación, lograr clases más dinámicas, participar de proyectos educativos externos, entre otros.

Es así, que en esta investigación definiremos al liderazgo educativo como una propiedad emergente que caracteriza a los grupos humanos al interior de las escuelas (Gronn, 2002, p. 432); entendiendo como propiedad emergente al producto que se produce de las interacciones entre los sujetos de una comunidad educativa.

Ahora bien, dichas interacciones no funcionan en base al azar cuando el liderazgo se desarrolla en plenitud, sino que se transforman en prácticas diseñadas por los miembros del equipo directivo a fin de influir socialmente sobre los demás, en sus conocimientos, motivaciones, sentimientos y prácticas al interior de la institución escolar (Spillane, 2006, p. 145).

Así, el liderazgo educativo, se transforma en una preocupación de todos los integrantes de una comunidad educativa, los cuales buscan imperiosamente alinearse sobre un objetivo o meta común, para lograr el mejoramiento de los

aprendizajes de sus estudiantes, como proyecto común, en el cual todos y todas buscan mecanismos y estrategias para lograr mejores resultados académicos. Esto sin duda no es fácil, pero cuando se logra significa que se está trabajando sobre la base de un liderazgo en particular el cual se conoce como liderazgo distribuido; y es este modelo de liderazgo el que queremos resaltar en esta investigación, por cuanto logra (como ya se evidenció) empapar a toda la comunidad educativa de un aprendizaje colaborativo y del bienestar escolar.

Partiremos señalando entonces que en torno al liderazgo distribuido, han proliferado diversos estudios en la última década⁵ a partir de las organizaciones que aprenden (Bolívar, 2000), Entre ellos, destacan: James Spillane (2006; Spillane & Diamond, 2007). De la Northwestern University, que ha dirigido un estudio longitudinal sobre el liderazgo, financiado por la National Science Foundation, NSF y la Spencer Foundation. En segundo lugar, Alma Harris, como directora y profesora de liderazgo educativo en el London Centre for Leadership in Learning, LCLL, dentro del Institute of Education de la University of London (Harris, 2008; Harris & Mujis, 2004), es una excelente investigadora y política autora en esta temática (Bolívar, 2010, p. 91).

Como se puede ver varias son las investigaciones internacionales en el área y por tanto muchas las definiciones que circulan en torno al concepto, sin embargo en esta investigación daremos a conocer las definiciones más importantes. El primer autor en referirse al liderazgo distribuido fue Gibb (1969), posteriormente aparece Elmore (2000) quien define al liderazgo distribuido como un conjunto de orientaciones y direcciones Coherentes a una cultura común y objetivos compartidos; y finalmente (de forma más reciente) nos encontramos con Spillane y col. (2001), quienes explican al liderazgo distribuido como una actividad y no un puesto, en donde las acciones de varias personas y sus prácticas contribuyen al desarrollo de un fin común. Si bien las definiciones corresponde a autores

⁵ La mayoría de estos estudios son de corte internacional, en Chile aún es incipiente la investigación en torno al área del liderazgo distribuido y sus efectos en la mejora escolar.

diferentes, el sentido del mensaje es el mismo; todas ellas coinciden en que este es un modelo que posibilita la reflexión y acción colectiva de docentes - estudiantes y directivos.

El liderazgo distribuido entonces no depende de una cúspide o primera cadena de mando; por el contrario, en una organización que se mueva suele estar ampliamente distribuido, de modo que los docentes, al trabajar conjuntamente entre ellos y con los directivos desarrollan competencias grupales y ejercen apoyo mutuo.

Es así que Spillane y Col. (2001) nos dicen que si queremos que una institución funcione bien, se precisa desarrollar la capacidad de liderazgo en todos los agentes que forman parte de la comunidad, cada uno en la parcela en que tenga mayores competencias o intereses, para fomentar formas de trabajo colaborativo y el compromiso del personal en una organización que pretende aprender a hacerlo mejor cada día.

Debido a esto en instituciones con liderazgo distribuido todos los actores participan en la definición de metas institucionales, todos son parte de la creación y formulación de estas, así como también las llevan a cabo a nivel macro y micro (en la escuela y en el aula), de esta forma el liderazgo no es ejercido sólo por una persona, sino que es compartido entre varios Spillane y col. (2001).

Ahora, es importante destacar también en este recorrido teórico, que se han hecho muchas investigaciones en el área para validar el paradigma propuesto por el liderazgo distribuido; a saber las investigaciones desarrolladas por Bryant (2003), Kets de Vries (1990) y la de Spillane y col. (2001) en tres escuelas de Chicago; y en todas ellas se ha determinado que este tipo de liderazgo si permite avanzar en términos de mejora escolar y en términos de resultados académicos por parte de los estudiantes.

Por esto, se cree de forma internacional que el liderazgo distribuido proporciona un nuevo marco conceptual o lente teórica que si posibilita re conceptualizar y

reconfigurar la práctica del liderazgo en las escuelas (Harris, 2004, p. 33), en particular porque se ha demostrado cómo un factor de influencia en la escuela, definiendo dispositivos múltiples (interacciones, contextos, focos, fuentes o funciones) que son acordes a lo que se vive día a día en los contextos escolares. El liderazgo distribuido, colectivo o compartido entonces equivale, pues, a ampliar la capacidad humana de una organización con unas relaciones productivas, en torno a una cultura común. “Es una forma de instancia colectiva – comenta Harris (2004) – para incorporar las actividades de algunos individuos en escuelas que trabajan por movilizar y guiar a otros profesores y técnicos de la educación, en el proceso de mejora de su enseñanza” (Harris, 2004, p. 14).

Por otro lado es igualmente importante destacar que el poder en las organizaciones, como pone de manifiesto la distribución del liderazgo, es algo complejo, por tanto si se trabaja con este tipo de liderazgo se debe cuidar que exista al interior de la escuela un poder democrático y compartido. En este sentido, como señalan Sánchez & López (2010), “el liderazgo distribuido no representa algo más cómodo, sino más exigente para los líderes formales (directivos), puesto que se requiere que coordinen y supervisen todo ese liderazgo más disperso, que desarrollen capacidades en los seguidores para ejercer ese liderazgo, y que proporcionen la retroalimentación adecuada en relación con los esfuerzos de aquellos miembros que han participado también en el desarrollo de la mejora escolar”. Más particularmente, de acuerdo con los hallazgos de una investigación dirigida por Kenneth Leithwood (2009), la distribución del liderazgo a otras personas: “no se traduce en una menor demanda de liderazgo hacia quienes detentan cargos de liderazgo formal. Sin embargo, si se traduce en una mayor demanda de coordinar quién desempeña que funciones de liderazgo, desarrollar destrezas de liderazgo en las demás personas y monitorear el trabajo de liderazgo de dichas personas, entregándoles retroalimentación constructiva sobre sus esfuerzos” (p. 128).

El liderazgo distribuido entonces, más que una mera forma de descentralizar o dirigir de modo participativo la dirección escolar, se inscribe en una organización como “un modelo de organización que aprende” (Bolívar, 2000, p. 30) o, más recientemente, como una “comunidad profesional de aprendizaje”. Más particularmente una comunidad de aprendizaje efectiva, entendida como la que tiene la capacidad para promover y sostener el aprendizaje de todos los profesionales de la comunidad escolar con la finalidad colectiva de incrementar el aprendizaje del alumnado (Crawford, 2005, p. 6). De este modo, “los efectos del liderazgo sobre el rendimiento del alumnado se producen, en gran medida, porque el liderazgo eficaz refuerza a toda la comunidad profesional – un entorno particular en que los docentes trabajan juntos para mejorar su práctica y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

Así, la investigación ha establecido que el liderazgo ejerce una mayor influencia en los aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar cuando está ampliamente distribuido. No obstante a pesar de sus virtudes, tiene una presencia escasa en las escuelas, prácticamente una presencia nula en el contexto chileno, por eso la importancia de abrirle un espacio cada vez mayor en nuestro país, sobre todo en este tiempo de Reformas educacionales.

Por otra parte, es importante destacar también que hablar de “liderazgo distribuido” es poco significativo, si no se entra en las reformas y patrones de distribución propias del modelo; hay que reflexionar (como comunidad) en torno a que tareas se distribuyen, sus niveles de distribución y de acuerdo con que patrones (Leithwood, 2009, p. 30). Entender la distribución del liderazgo en cada escuela precisa explorar que actuaciones están asociadas con prácticas de liderazgo, como se relacionan con las fuentes del liderazgo (en particular con la dirección) y como se ejercen en relación con dimensiones claves en la mejora escolar.

A saber, tanto un liderazgo distribuido, como la comunidad profesional de aprendizaje en que se inscribe, requieren unas condiciones internas y externas,

para eliminar las barreras que lo impiden y establecer estímulos, que pudieran posibilitar el liderazgo referido. Esto significa que el liderazgo se distribuye entre los miembros de una comunidad educativa, y tal distribución implica la creación de estructuras de autogestión escolar (Bush, 1999, p. 22), mediante líderes intermedios encargados de gestionar estándares y competencias en un grado o ciclo. Por tanto se da que al interior de una institución escolar coexisten líderes formales correspondientes al grupo directivo, y los líderes informales (profesores) quienes colaboran y participan activamente en los cambios al interior de las escuelas (Bolívar, 2010, p. 82).

Finalmente cabe señalar que este modelo de distribución se sustenta teóricamente desde dos aproximaciones, para Spillane (2006) desde la teoría de la cognición distribuida, la cual subraya que el conocimiento humano y la cognición no están condicionados en el individuo sino también en espacios de memoria distribuidas en hechos, o en el conocimiento de los objetos de nuestro entorno (Hutchins, 1995, p. 6). Además la distribución es organizativa, pues conecta los aspectos de la cultura, identidad y estructura (características propias de la organización, del contexto y de las personas) con el entorno de los Sujetos.

La segunda perspectiva de Gronn (2002), define al liderazgo como una acción concertada, en donde el liderazgo distribuido es un fenómeno caracterizado por la práctica de la reciprocidad, trabajo colaborativo y la democratización del liderazgo en las instituciones educativas. Trasciende los mandatos formales, surge de las acciones cooperativas de los dirigentes, así como el compromiso que se asume en el trabajo entre los Sujetos, el liderazgo se expande a toda la comunidad escolar y el contexto de la escuela. Cuando las acciones o ideas son reconocidas por otros, el liderazgo se vuelve evidente, pues todos los integrantes de una organización se reconocen como importantes al momento de resolver los problemas y tomar decisiones.

Por ende esta visión de liderazgo distribuido incorpora las actividades de la totalidad de los integrantes de una escuela, extendiendo las prácticas de liderazgo

sobre todos los integrantes del centro escolar en su interacción, de esta manera los miembros de una organización educativa comparten la toma de decisiones y realizan las tareas que a cada uno les corresponde.

2.1.2 Competencias directivas acordes a un liderazgo distribuido

Tal como se expone en las líneas anteriores, nos encontramos en un momento de reconceptualización del liderazgo escolar y por ende de las competencias que debiese tener un equipo que decida implementar este modelo (liderazgo distribuido) en su centro escolar. Por tanto en este apartado nos remitiremos a exponer como se ven afectadas las competencias profesionales cuando avanzamos desde un liderazgo meramente instrumental a uno más dialogante, en donde se busca “estimular” inductivamente a todos los miembros de la institución a fin de lograr un objetivo común (Bolívar, 1997, p. 25).

Partiremos dejando claro que las competencias profesionales se definen como aquello que las personas pueden hacer dentro del marco de su área de trabajo específica, es decir, las competencias profesionales o laborales consideran aptitudes, conocimientos y destrezas necesarias para cumplir exitosamente las actividades que componen una función laboral, según estándares definidos por el sector productivo (OIT, 2015, p. 1). Sin dudas, esta definición de competencias se ajusta a todo el sector productivo a nivel nacional, por tanto nos remitiremos aún más en la materia que aquí nos convoca y diremos tal como lo propone Villa (2012) que las competencias en el área educativa y por sobre todo en el área de la gestión no pueden ser fruto únicamente del conocimiento sino de su integración con las actitudes, valores y desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales que la persona es capaz de poner en acción en contextos nuevos y complejos, y eso es lo que precisamente se valora tanto en los contextos personales, como sociales y laborales.

Lo anterior sin duda nos hace sentido, ya que la definición de competencias expuesta por Villa no pretende homogenizar las competencias directivas, ni

tampoco estandarizarlas, ya que se entiende con antelación que los miembros de un cuerpo directivo son parte de una institución educativa que tiene su propia “cultura interna” y su propia realidad educativa, por lo cual buscar homogenizar las competencias no haría más que desprofesionalizar (Casassus, 2009, p. 1) la labor directiva en desmedro de lograr una construcción de comunidad democrática y participativa (que es lo que se busca con el liderazgo distribuido). Y este es precisamente el problema que se presenta en la realidad actual.

Chile, es un país en el que no se ha innovado en términos de liderazgo y dirección de un colegio. Primeramente se posiciono en nuestro país un modelo de liderazgo “instruccional” en el cual se enfatizaba en el contexto organizacional, por tanto el director(a) era el encargado de lograr buenas prácticas pedagógicas y un buen ambiente en el establecimiento.

Luego, y debido a que este modelo sólo resaltaba la figura del director(a) como agente único de cambio, se avanzo hacia un modelo de liderazgo “transformacional” que es el que impera hasta nuestros días. Este modelo a diferencia del anterior considera como eje central que el director(a) ejerce una gran influencia sobre su medio y por tanto pone énfasis en la relación misma que se establece entre este y sus seguidores, por tanto, se trata entonces de un liderazgo que compromete a la organización, desarrolla nuevos líderes y genera capacidades, donde lo sustantivo es la motivación del cuerpo docente y la cultura organizacional (Marfán, 2010, p. 89).

Ahora bien, la propuesta de esta investigación es un poco más ambiciosa; por cuanto busca avanzar (en el contexto chileno) de un modelo transformacional a uno distribuido. Las ventajas, ya fueron expuestas, pero recordaremos que se sustentan en ofrecer una distribución del liderazgo, permitiendo a las escuelas beneficiarse de las capacidades de un mayor número de actores o de un mayor número de líderes. Es precisamente esta última forma de entender el liderazgo, el liderazgo distribuido, el que ha ejercido gran influencia en las políticas educativas internacionales en el último tiempo, toda vez que sus estudios destacan su

importancia cuando se plantea la idea de que: “el grupo directivo es el nivel encargado de influir sobre los demás estamentos de la institución educativa” (Marfán, 2010, p. 93) y que las prácticas de liderazgo se extienden, de igual forma sobre los integrantes del centro escolar en una interacción o bien que cada integrante de la comunidad educativa puede y debe ser un líder dentro de sus centros educativos, y por ende, mejorar su escuela. En este contexto, López (2013) plantea que la gestión escolar influye directamente en la calidad de los aprendizajes, en la medida que impacta especialmente a los docentes y en los resultados académicos.

No obstante, como ya se mencionó no es este modelo de liderazgo el que dirige la gestión y liderazgo educativo en Chile, sino que es el liderazgo transformacional, el cual considera competencias directivas que le otorgan “mayores atribuciones” a los directores(as) de escuela y que dividen el desarrollo de competencias profesionales en cuatro áreas, a saber: (1) área de liderazgo, (2) área de gestión curricular, (3) área de gestión de recursos y (4) área de gestión de clima organizacional y convivencia. Todas estas competencias⁶ fueron desarrolladas y descritas en el año 2005 con el propósito de difundir un conjunto de criterios para el desarrollo profesional y evaluación del desempeño directivo (MINEDUC, 2005, p. 5).

Revisaremos brevemente cual es el sentido que persigue cada una de las áreas propuestas para la buena labor de un director(a) que trabaja hoy en Chile bajo un modelo transformacional.

Primero, el área que agrupa a todas las competencias de liderazgo incluye todas aquellas habilidades y competencias que permiten dar direccionalidad y coherencia al proyecto educativo institucional. En particular, el liderazgo escolar (desde esta óptica de trabajo) es visto como el desarrollo personal y profesional de un director(a) y equipo directivo orientado a coordinar los esfuerzos de la

⁶ Todas estas competencias profesionales se encuentran claramente descritas y detalladas en un documento oficial propuesto por el Ministerio de educación, el Marco para la buena dirección (MBD).

comunidad educativa que conduce. En este sentido, las competencias involucradas en este dominio se demuestran principalmente en la capacidad del director y equipo directivo de orientar a los actores escolares al logro de las metas del establecimiento.

Cabe señalar que el liderazgo escolar no es una característica atribuible sólo al director(a) del centro sino que es aplicable a todos aquellos actores que forman parte del cuerpo directivo o de gestión, como se conoce en algunos colegios.

Segundo, el área de gestión curricular agrupa todas aquellas competencias que permiten organizar, pensar y evaluar el currículo nacional a fin de lograr mejores resultados en los estudiantes. En este sentido, las competencias contenidas en esta área dan cuenta de la manera por la cual el director(a) debe asegurar el aprendizaje efectivo en las aulas del establecimiento que conduce, considerando su propia cultura y proyecto educativo.

Específicamente, los criterios de este dominio son los necesarios para que el director(a) o equipo directivo promueva el diseño, planificación, instalación y evaluación de los procesos institucionales apropiados para la implementación curricular en aula, de aseguramiento y control de la calidad de las estrategias de enseñanza, y de monitoreo y evaluación de la implementación del currículo.

Tercero, el área de gestión de recursos agrupa a todas aquellas competencias profesionales que dicen relación con los procesos directivos de obtención, distribución y articulación de recursos humanos, financieros y materiales necesarios para alcanzar las metas de aprendizaje y desarrollo del establecimiento educativo.

En particular, los criterios relativos a la gestión de personas consideran acciones destinadas a la implementación de estrategias de mejoramiento de recursos humanos, desarrollo del trabajo en equipo y la generación de un adecuado ambiente de trabajo.

Las competencias de este dominio hacen referencia a la obtención de recursos y su adecuada administración con el fin de potenciar las actividades de enseñanza, los resultados institucionales y los aprendizajes de calidad para todos los estudiantes.

Cuarto, las competencias asociadas al área de gestión y clima organizacional y convivencia dicen relación con la capacidad de los directivos de generar climas organizacionales adecuados para potenciar el proyecto educativo y los logros de aprendizaje de los estudiantes.

Las competencias consideradas en este ámbito de acción directiva, promueven la colaboración al interior establecimiento y la conformación de redes de apoyo al mismo en su entorno.

Ahora bien, claramente las competencias directivas propuestas en el Marco para la buena dirección tratan de pasar por todas las áreas directivas presentes en un colegio, sin embargo lo que ocurre en la práctica es que se delegan funciones; es decir, el director(a) es quien se encarga de la labor o área del liderazgo, el sostenedor(a) (si es que el colegio cuenta con esa figura) es quién se encarga de la gestión de recursos, el jefe(a) de UTP es quién vela por llevar a cabo las competencias asociadas al área de gestión curricular y los directores de ciclo o en otros colegios el inspector general es quién se ocupa de cumplir con el desarrollo de competencias asociadas a la gestión del clima organizacional y de convivencia. Lamentablemente, existe una delegación de tareas y no una integración de competencias que permitan que el cuerpo directivo trabaje de forma distribuida logrando el desarrollo profesional y el liderazgo de todos los agentes que participan en la institución educativa.

Actualmente y bajo este modelo de competencias se segmenta la labor educativa a un puesto de trabajo y no se integran las competencias y labores educativas a fin de potenciar el cuerpo directivo y con ello democratizar más las relaciones al interior del centro.

Por otro lado, es importante destacar también que las competencias propuestas en el MBD corresponden a competencias más bien instrumentales, que dejan ver que a pesar de los esfuerzos en Chile, una vez más, se impone la lógica del tener, por sobre el ser; el materialismo de la funcionalidad pragmática del conocimiento instrumental, por sobre la visión liberadora de la razón, y el relativismo valórico, por sobre la esperanza del cambio humanizador que la sociedad moderna actual requiere (Sarramona, 2005, p. 37).

Las teorías que fundan o sustentan las competencias plasmadas en el MBD, se centran en la racionalidad técnica instrumental, que visualiza la labor directiva como un paradigma centrado en el director(a) y en su equipo directivo como únicos encargados de gestionar el liderazgo al interior del centro.

Frente a esto, competencias tan relevantes como: (1) Capacidad del equipo directivo para posicionarse de forma crítica en su saber comunicable de tal manera de ir despertando en sus profesores el compromiso con la búsqueda de la verdad, (2) Capacidad de humildad y solidaridad, para no usar el poder ni como herramienta arbitraria sobre los profesores y demás actores del proceso educativo, ni tampoco como factor discriminatorio del desarrollo humano integral de estos, (3) Compromiso con la construcción de un mundo local y globalizado mucho más solidario, justo y equitativo, en la perspectiva de aplicar para el bien común los hallazgos científicos y técnicos del proceso cognitivo actual, (4) Saber tomar decisiones curriculares fundamentadas en la visión antropológica, organizando los componentes programáticos: objetivos, contenidos, actividades de enseñanza y aprendizaje como una acción formadora integral del educando; y (5) Saber distinguir la no neutralidad política, social y cultural de su acción pedagógica, (Pinto, 2007, p. 182) entre otros; no forman parte de las competencias propuestas en la Marco para la buena dirección y mientras esto no ocurra no se podrá avanzar en revertir la situación de fracaso escolar, sobre todo en los contextos más vulnerables, puesto que la teoría indica que no habrá ningún mejoramiento de la calidad de la educación chilena, sin la profesionalidad curricular de su

educadores, sin la confianza y apoyo de parte de los directivos hacia los educadores; y sin la idea de cambiar o más bien avanzar hacia un liderazgo que no sólo considere aspectos técnicos y cognitivos de los líderes, sino que considere también competencias asociadas al lado más humano y humanista de los líderes, ya que son estos los que influyen sobre los demás estamentos de la institución escolar logrando con ello progresos y/o fracasos a nivel académico.

Creemos y proponemos a través de esta investigación que si bien las competencias propuestas en el Marco para la buena dirección logran cumplir con los aspectos más administrativos y básicos de la gestión es importante que se busque lograr o desarrollar “otras competencias” también en los equipos directivos actuales, ya que si se busca cambiar el paradigma de base y avanzar hacia un liderazgo distribuido es sustancial que se desarrollen otras competencias; competencias técnicas, sociales y por cierto competencias más humanas que logren la cooperación de todos quienes hacen la comunidad escolar.

En este sentido Villa (2012) propone algunas competencias que permiten dar cuenta de que se está trabajando con un liderazgo distribuido. Estas competencias también se agrupan en cuatro ejes, a saber: (1) área de aprendizaje y logro, (2) área de visión estratégica, (3) área de transformación organizativa y (4) área de desarrollo humano o de personas.

En este caso el eje está puesto en que el cuerpo directivo completo desarrolle las mismas competencias a fin de lograr que sus profesores, asistentes de la educación, apoderados y alumnos se conviertan en agentes activos dentro de la institución y que trabajen en conjunto por una meta común.

He aquí el principal objetivo de esta investigación, nos preguntamos qué visión tienen los propios directivos y docentes de un colegio particular subvencionado (que trabaja con el modelo transformacional y las competencias propuestas en el marco para la buena enseñanza) acerca de las competencias directivas cuando se trabaja con un liderazgo distribuido. ¿Será posible replantearnos como comunidad

y avanzar en términos de gestión? ¿Será posible trabajar un liderazgo distribuido con las competencias propuestas por el MBD o es necesario trabajar otras; o debemos para esto guiarnos por las competencias propuestas por Villa? ¿Cuáles son las competencias que realmente potencian el liderazgo distribuido y promueven la mejora escolar del centro?

Estas son algunas de las interrogantes que buscamos resolver a través de esta investigación, pues como ya se ha expresado en repetidas oportunidades “Escuela” somos todos y por tanto en miras de buscar una mejora debemos involucrarnos todos: los directivos, los docentes, los asistentes de la educación, los estudiantes, los padres y/o apoderados.

2.2 ANTECEDENTES TEÓRICOS

Además de lo anteriormente expuesto resulta interesante indagar en esta parte de la investigación sobre aquellas teorías epistemológicas que sustentan el modelo de liderazgo aquí propuesto; las cuales se conocen como teoría de la cognición distribuida y teoría de la actividad.

2.2.1. Teoría de la Cognición distribuida

La teoría de la cognición distribuida, es una teoría desarrollada por Hutchins en los años ochenta. Se considera una corriente altamente heterogénea, puesto que es una propuesta epistemológica que va desde una postura muy cercana al enfoque sociocultural (Cole, 1990, p. 50) y de la cognición situada, hasta una más cercana a los modelos sistémicos de procesamiento social cognitivo (Hutchins, 1995, p. 32).

El concepto de “cognición distribuida” emerge como una postura crítica dentro de la psicología cognitiva y, más aún, de la ciencia cognitiva. La idea fundamental de esta propuesta teórica se centra en la manera en que el conocimiento es transmitido entre los actores de un sistema y como la información necesaria para cooperar es propagada a través del mismo por estados representacionales y de artefactos (Rearte., et al, 2015, p. 2). En este sentido, se considera como instancia

inicial que el procesamiento de información que desarrolla un ser humano, ya sea para resolver un conflicto o para comunicarse con otros, no es un proceso exclusivamente interno e individual sino que es un proceso compartido en donde interactúan diversas variables: como otros sujetos, un contexto, una cultura, etc.

Desde esta postura se asume que la cognición humana está anclada al contexto social y cultural en el que ocurre, por eso el funcionamiento cognitivo no debe ser remitido a una conciencia individual sino “distribuida” en donde interactúan diversas herramientas y agentes sociales. Esto, sin duda implica que el grupo que compone la institución educativa puede ser considerado una unidad de funcionamiento cognitivo, ya que entre todos comparten y construyen aprendizajes (Roselli, 2011, p. 178).

Ahora, esta unidad de funcionamiento cognitivo no sólo incluye la relación entre los sujetos sino que además incluye elementos del sistema exterior como tecnologías u otros elementos concurrentes. El entorno, dice Perkins (2001) “es verdaderamente una parte del pensamiento”. Así, es lícito decir, por ejemplo, que un director(a) a pesar de que se relaciona con los sujetos necesita de tecnologías, para poder recordar, ordenar u organizar los acuerdos que se toman a nivel de institución.

Algunos autores consideran además el aspecto social de la cognición (Hutchins, 1991; Dillenbourg, 1996 & Minsky, 1986). Al respecto dice Resnick (1991) “la metáfora de los sistemas cognitivos como sistemas sociales (...) hace a la comunidad de la ciencia cognitiva más abierta que hace una década atrás; hoy se considera al conocimiento como distribuido a través de varios individuos cuyas interacciones determinan decisiones, juicios y soluciones de problemas.

Diremos entonces que la cognición distribuida es un proceso integral, de edificación de sentido, que considera tanto al individuo como a sus pares; considera también a las herramientas y a los artefactos culturales; y, es la relación

entre todos estos elementos lo que provee los ingredientes para la construcción del conocimiento a nivel individual y colectivo.

De esta forma, la teoría de la cognición distribuida ilustra el proceso de interacción entre personas y tecnologías, y resulta un medio útil para analizar y explicar las interdependencias complejas entre las personas y los artefactos en sus actividades de trabajo mediados por tecnologías. Así, por ejemplo, al resolver una multiplicación (situación), usaremos un método para multiplicar (acción), y una calculadora (artefacto). Empleamos la calculadora porque sabemos que es un medio para solucionar problemas matemáticos, por lo cual el problema no está separado a la solución. En nuestra mente la actividad cognitiva es una construcción de significados a partir de la experiencia con los objetos, y el significado social que ellos tienen, mediados por los artefactos.

Por otra parte, es importante conocer también que la teoría de la cognición distribuida tiene su génesis en la metáfora del ordenador. Inicialmente se consideró la interacción usuario – sistema como un proceso socialmente distribuido. La noción de sistema cognitivo extensible más allá de lo puramente individual permite definir al grupo como un sistema de procesamiento, donde los individuos serían considerados agentes o componentes del mismo.

La metáfora del ordenador supuso el estudio de la cognición desde diversas aristas: (1) la intracranealista, (2) la representacional y (3) la descorporalizado.

El presupuesto intracranealista hace alusión a que al igual que en un ordenador la mente (en los humanos) se encuentra al interior del cerebro por tanto para comenzar el procesamiento de la información se debe accionar este nivel en primera instancia. Luego, el presupuesto representacional, considera que la cognición es concebida como una especie de computador, que procesa problemas provenientes del ambiente (*inputs*), para luego comandar acciones en pos de su resolución (*outpus*).

Por su parte, el presupuesto descorporalizado al que se hace alusión con la metáfora del ordenador, indica que la mente tiene como función principal el procesamiento de la información, por tanto no es necesario tomar al cuerpo como variable integrada al modelo, dado que solamente sería un soporte físico de las funciones cognitivas (Apud, 2013, p. 141).

Como vemos, la teoría aquí presentada efectivamente es heterogénea (como se dijo inicialmente) y ha cambiado a través del tiempo, logrando que se amplíe la noción de cognición que se tiene hoy en día. Hoy por hoy se entiende que un líder y la comunidad educativa que dirige deben considerar el aspecto cognitivo distribuido dentro de su labor, pues a través de esta teoría entendemos que la mejora escolar se logrará en la medida que consideremos nuestro contexto escolar, nuestra cultura escolar, la relación que existe con los otros integrantes de la comunidad y que el aprendizaje, que por cierto incluye la mejora escolar, debe construirse de forma democrática entre todos, considerando para ello los artefactos y medios que nos permitan lograr un objetivo común con mayor eficacia.

A lo anterior sin duda se le debe sumar el tema de la comunicación, pues esta es la herramienta cognitiva que mayor fruto produce al momento de dirigir una institución. Sabemos que somos parte de una agrupación humana que necesita relacionarse para construir significados, primero de forma individual y luego de forma colectiva, de modo que la comunicación sin duda es sustancial para que la labor pedagógica y directiva tenga mayor sentido al interior de cada escuela.

Por último diremos que la cognición distribuida es un concepto de orden pragmático, puesto que su significado y sentido está dado más por la interacción social que se produce al interior de una comunidad que por una especificación inicial planificada, formal o analítica. A través de esta teoría se comprende que el conocimiento se construye con el mundo interno y externo; a través de la práctica que es participada y situada; entendiendo que el “participar” implica distribuir los conocimientos y obligaciones de cada uno de los actores educativos que forman parte de la institución (Lozares, 2000, p. 106).

2.2.2 Teoría de la Actividad

La teoría de la actividad (activity theory) es una teoría con enfoque filosófico que integra perspectivas objetivas, ecológicas y socio – culturales de la actividad humana. Este modelo fue impulsado desde tres enfoques, el primero lo consolidó Vygostky (1978), el segundo fue planteado por Leontiev (1981) y el tercero lo trabajo Engestrom (2001).

El primer lugar en que se comienza a aplicar de forma efectiva esta teoría fue en los Estados Unidos, en donde se utilizó para trabajar con el alfabetismo, a través del trabajo desarrollado por Sylvia Scribner, Michael Cole y otros (Petraglia, 1995, p. 53), en el laboratorio para cognición humana comparativa. Posteriormente, en 1980 la tradición teórica también se hizo fundamental en las líneas de investigación relacionadas con la cognición en la vida diaria, particularmente de los adultos en el trabajo y de los aprendices en trabajos específicos, pues se considero que la teoría lograba abarcar aspectos fundamentales del aprendizaje, como son las relaciones humanas y el contexto social.

Tal como se expresa anteriormente, investigaciones en el área han permitido determinar (García, 2010, p. 55) que la teoría de la actividad es una propuesta filosófica bastante asertiva, puesto que permite analizar el comportamiento humano y el conocimiento en relación con sistemas de actividad: dirigidos hacia un objetivo, situados históricamente, con interacciones humanas cooperativas, como el intento de un niño de alcanzar un juguete que está fuera de su alcance.

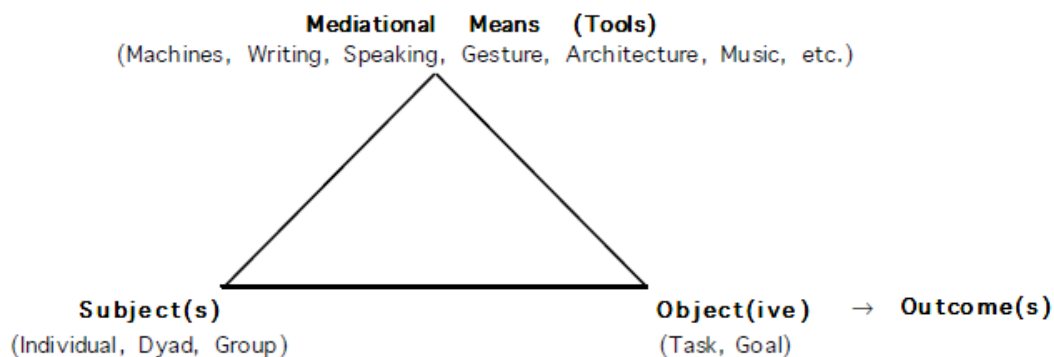
Un sistema de actividad es la unidad básica de análisis para los procesos psicológicos y sociales, tanto de las culturas como de las personas individuales. Esta unidad es un sistema funcional que consta de Sujeto (una persona o personas), un objeto u objetivo (un fin o meta o una tarea común) y herramientas (incluyendo señales) que median la interacción (Engestrom, 1987, p. 32).

Se utiliza el término “objeto u objetivo” porque hace referencia no solamente a personas u objetos en un estado pasivo (la actuación que es llevada a cabo sobre)

sino también al objetivo de una actividad intencional, un fin, aunque el objetivo puede ser visto de manera diferente por los participantes en el sistema de actividad.

Lev Vygostky (1978) crea este modelo triangular (el cual se representa a continuación) para explicar el comportamiento social, expresado comúnmente como la tríada del Sujeto, objeto y artefacto mediado. Este autor señala que toda acción humana (Sujeto) está mediada por diversos instrumentos culturales y sociales (artefacto mediador), por lo cual, el Sujeto se debe entender desde su contexto social como inseparable de su medio.

Figura 1: Se representa de forma gráfica un sistema de actividad



Sin duda, esto atañe directamente al tema del liderazgo, pues bajo este modelo un líder escolar no podría trabajar en miras a lograr un objetivo sin primero entender que forma parte de un contexto social específico que limita sus posibilidades de actuación. Luego, su misión sería encontrar un artefacto mediador que le permita unir de forma cooperativa a los Sujetos que forman parte de la institución con el objetivo educativo que se desea alcanzar.

Para clarificar esta idea piense en el siguiente ejemplo: un niño de dos años (Sujeto) desea alcanzar un juguete que se encuentra sobre un estante alto (objeto). Podría arrastrar una silla (un medio o herramienta) bajo el estante y subir para alcanzar el juguete. O en su frustración podría llorarle a su padre (otro medio

o herramienta, una señal verbal) quién puede conseguir una silla para él. O su padre podría señalar una silla (otro signo manual), describir qué hacer (otra señal verbal) o incluso hacer una demostración de su uso en esta actividad (una señal gestual). Una función invariable (llegar a un objeto difícil de alcanzar) puede ser efectuada por mecanismos variables, pero el sistema funcional, la actividad es la misma.

Como vemos la triada propuesta por Vygostky se cumple cada vez que queremos demostrar la resolución de un conflicto, sea este personal o individual y/o grupal.

Luego de entendida esta idea es importante ahondar más sobre esta teoría y al hacerlo nos damos cuenta de que si bien existen varios teóricos que trabajaron en torno a la teoría de la actividad, todos ellos coinciden en que existen cinco componentes claves en los sistemas de actividad (García, 2010, p. 31). Los sistemas de actividad (1) se desarrollan históricamente, (2) están mediados por herramientas, (3) son dialécticamente estructurados, (4) se analizan como las relaciones entre los participantes y las herramientas y (5) cambian por zonas de desarrollo proximal.

Primero, los sistemas de actividad tienen historias que son esenciales para sus trabajos. Para los seres humanos, estas historias son predominantemente culturales, por lo que debe entenderse el contexto en una primera instancia para luego desarrollar un aprendizaje y resolver alguna situación conflictiva o importante.

Por otra parte, mediacional quiere decir que las herramientas no podrían constar solamente de herramientas en el sentido acostumbrado (martillos y computadoras) sino también herramientas semióticas: hablar y escribir (Engestrom, 2001, p. 32).

Las herramientas dentro de cada cultura y cada sistema de actividad tienen una historia, y esa historia se refleja en su forma y/o uso, sean herramientas corrientes como martillos o herramientas como las marcas en una página llamada escritura, o herramientas como la luna cuando se usa para la navegación. Para los seres

humanos todos los medios son culturales, y sus significados surgen de la historia de su uso (Petraglia, 1995, p. 58), por lo tanto la construcción de significados debe producirse en base al bagaje cultural de cada individuo. Como Leontiev dice, ninguna mente es autosuficiente sino que los sistemas de actividad son intrínsecamente sociales.

Diremos entonces a modo de resumen que lo que esta teoría plantea es que el desarrollo de cada Sujeto, y la formación de conceptos primero aparece en el ámbito social y luego en el individual, ya que se asume que todas las funciones de la mente se originan en base a las interacciones de los individuos. La memoria colectiva, la atención conjunta, la opinión pública entre otras, existen primero en el plano social y cultural y posteriormente son aprendidos e interiorizados por los Sujetos.

Ahora bien, además de lo ya descrito es importante considerar también, como lo plantea Engestrom (1987) que la teoría aquí señalada cuenta con varias características que hacen de esta teoría una teoría completa e innovadora en términos educativos; a saber es una teoría que (1) considera el aspecto contextual y está orientada hacia la comprensión de prácticas locales históricamente específicas, sus objetos, sus artefactos mediadores y su organización social, por lo que no se desajusta a las problemáticas reales que pueda tener una organización escolar , (2) está basada en una teoría dialéctica del conocimiento y del pensamiento, centrada en un potencial creativo de la cognición humana, por lo que asegura que las relaciones entre las personas se dan siempre en base al diálogo y (3) es una teoría filosófica que intenta explicar los cambios cualitativos que se dan con el tiempo en las prácticas humanas e influir en ellos, logrando la transformación o mejora en el campo que se requiera.

En síntesis entonces diremos, que la esencia de la actividad de los Sujetos es producto del desarrollo de la sociedad y su transformación en una actividad interna, depende de la relación que exista entre el Sujeto, el objeto y el artefacto mediador.

Las representaciones sociales de los individuos motivan y regulan cualquier actividad de éstos, pero para ello, el objeto aparece mediado para las personas por las condiciones de vida, en tanto que ante todo el ser humano es un ser social que trae en sí mismo una cultura que le es propia y que de alguna forma va determinando su forma de ver y entender el mundo. Es por ello que esta postura filosófica no desarticula al hombre de su realidad cultural sino que más bien la potencia pues se entiende que cuando el hombre se hace consciente de su cultura y relaciones sociales más próximas, logra desarrollar un aprendizaje que es más potente y que logra verdaderamente la transformación en el área que se requiera.

No se puede olvidar que en las relaciones sociales que establecen los Sujetos existe la actividad, la cual tiene: una estructura, es dinámica y tiene un propósito (Leontiev, 1981, p. 21), una necesidad del Sujeto por alcanzar un objeto para satisfacer esa carencia, lo que se transforma en la motivación y luego en el objetivo de la actividad. Las tareas son la forma tangible de lograr finalidad, la acción dirigida a metas y medidas por instrumentos que reflejan la actividad, los signos, significados y manifestaciones semióticas implican a un individuo en comunicación constante con los demás agentes de la sociedad.

2.2.3 Construcción social de realidad e importancia de las voces docentes y directivas

Ahora que ya se conoce de forma sucinta la propuesta de liderazgo distribuido, las teorías epistemológicas que sustentan al modelo, el problema de las competencias y la realidad educativa en el Chile actual, es importante ahondar sobre los propios Sujetos que forman parte de una comunidad educativa y que día a día llevan a cabo la responsabilidad de la gestión escolar y pedagógica; pues como ya se mencionó el interés de esta investigación está puesto sobre aquellos aspectos Subjetivos que condicionan el acto de liderar una escuela y que no han sido abordados; al menos no profundamente como se quisiera.

Es así, que resulta sustancial comprender que los directivos y profesores que coexisten al interior de un colegio forman un colectivo, el cual configura una forma de ver y entender la realidad social. Lógicamente, esta forma de entender el mundo no está ajena a la influencia de otros actores sociales.

Un colectivo directivo y docente no sólo tiene una mirada de la realidad educativa y del liderazgo en general, sino que a través de su acción se han formado sus propios significados respecto de los sucesos que ocurren en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Es por esto que estudiar y entender el sentido y significado que los directivos y docentes le dan a la educación y al tema del liderazgo distribuido en particular es vital, pues permite ahondar sobre aquellas problemáticas que no se visualizan a simple vista.

No olvidemos que los fenómenos educativos son multidimensionales, cambiantes y por tanto complejos (Zemelman, 2010, p. 355) en ellos se ve reflejada la acción de un grupo de personas que se encuentran inmersas en un determinado contexto o cultura, por lo que para poder realizar un estudio de estos fenómenos educativos (cualquiera sea su naturaleza) es necesario considerar la subjetividad social.

Ahora bien, considerar la arista subjetiva de los fenómenos educativos no sólo demanda de cierto conocimiento fenomenológico de la acción social sino que además requiere de investigadores preparados en el área humanista, ya que estos serán los encargados de “mirar tras la fachada” educativa (Zemelman, 2010, p. 361) aquellos fenómenos que se producen, y determinan el éxito o fracaso escolar, pero que no son posibles de percibir a simple vista.

El trabajo fenomenológico permite mostrar de un modo riguroso como se construye la experiencia social y su ordenamiento en esquemas⁷, es decir, permite acceder de forma minuciosa al acervo de conocimiento que los Sujetos tienen

⁷ Los esquemas a los cuales se hace referencia en esta frase se refieren a la forma en que el Sujeto interpreta por medio de tipificaciones su realidad social.

respecto de un determinado fenómeno social, en este caso el tema de las competencias directivas y el liderazgo distribuido (Salas, 2006, p. 181).

Lo anterior sin duda es vital, pues nos permite comprender con mayor profundidad los cambios que se están produciendo en materia de gestión, competencias directivas, liderazgo y mejora escolar, sobre todo en la actualidad en donde se están llevando a cabo una serie de Reformas destinadas a “mejorar” la calidad de la educación chilena.

Actualmente, la escuela y por tanto todos los fenómenos educativos han cambiado, la modernidad se ha tomado todos los espacios institucionales que conocemos y los ha transformado. Por una parte ha aumentado el crecimiento demográfico, la migración, la urbanización, la economía de mercado y la industrialización (Berger & Luckmann, 1997, p. 74); y por otro lado han cambiado los sistemas de valores y las reservas de sentido, los cuales han dejado de ser patrimonio común en todos los miembros de la sociedad. Los individuos crecen en una sociedad en que ya no existen valores comunes que determinan la acción de diferentes esferas de la vida (Berger & Luckmann, 1997, p. 61), y en la que tampoco existe una realidad única idéntica para todos, de manera que lograr un liderazgo equitativo y de calidad, que se ajuste a los requerimientos actuales de los Sujetos no es tarea sencilla.

Este último punto cobra real importancia sobre todo cuando se trata de la labor directiva, puesto que los directivos que se encargan de la gestión en nuestro tiempo requieren estar adaptados a los cambios constantes que se producen en nuestra sociedad, y para eso indudablemente que se requiere que estén bien “formados” en términos de competencias; de lo contrario las posibilidades de éxito no son las mayores.

Los contextos educativos no son iguales, no da lo mismo trabajar en un lugar que en otro, pues en medio de cada realidad educativa devienen diferentes grupos sociales – Padres, apoderados, administrativos, docentes y estudiantes – los cuales construyen una cultura escolar determinada (Berger & Luckmann, 1997, p. 81). Es por esto que los directivos deben estar absolutamente bien preparados, para poder insertarse a las diversas realidades educativas que el mercado les ofrezca. Un “buen” líder no puede obviar que toda escuela es una comunidad de vida, una comunidad de sentido diferente (Berger & Luckmann, 1997, p. 45) y él por tanto debe ser capaz de desarrollarse en cada una de estas instituciones a través de una acción recíproca mediada por la intersubjetividad.

El problema que se nos presenta es que el mandato ministerial en el área de la gestión no se ajusta a los cambios sociales que se han mencionado y en lugar de preparar a los Sujetos en términos de competencias pedagógicas, filosóficas y curriculares que garanticen la comprensión de las subjetividades involucradas en los procesos educativos (como los antes descritos) se les prepara sólo en términos administrativos, como si la capacidad de gestionar el área administrativa de un colegio fuese lo único que va a garantizar el éxito de un proceso tan complejo como educar y gestionar la educación en los tiempos actuales.

Conocer todo lo que concierne a una determinada área como la administrativa, sin duda es importante pero un directivo no puede prepararse solo para eso; debe desarrollar en conjunto con eso otras competencias que garanticen su éxito laboral en todos los contextos en que se le ofrezca desempeñarse.

Por lo dicho hasta aquí, se entiende a esta investigación como un insumo para la formación profesional directiva, desde el ámbito de las competencias profesionales que debiera desarrollar un directivo que quiera accionar su labor desde el paradigma del liderazgo distribuido.

Esta investigación apunta a comprender los significados que definen el universo simbólico de las y los directivos y profesores que se encuentran actualmente en ejercicio profesional.

Lo anterior podría proyectarse (de forma muy ambiciosa) como posibilidad de conocimiento directivo para el desarrollo de propuestas de formación en gestión futuras y para los propios directivos que quieran mejorar su práctica educativa, estableciendo desde sus datos elementos teóricos y prácticos que permitan evaluar y replantear las competencias de liderazgo que potencien el liderazgo distribuido y al mismo tiempo promuevan la mejora escolar.

CAPITULO III

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Paradigma de la investigación

La presente investigación enmarca su forma de abordar el conocimiento (Delgado & Gutiérrez, 1999, p. 77) desde el paradigma comprensivo e interpretativo, ya que el objetivo de este estudio es indagar, desde la opinión de los propios directivos y un grupo de profesores del Colegio San Viator de Macul, cuales son aquellas competencias directivas que refuerzan el liderazgo distribuido y a su vez promueven una mejora escolar al interior del centro.

La investigación cualitativa es favorable para lograr nuestro objetivo de investigación por dos motivos: (1) permite lograr una correspondencia entre los objetivos de investigación propuestos y el modo de hacer investigación; y (2) permite comprender el universo simbólico de los Sujetos, y la forma en que estos describen y experimentan los acontecimientos sociales y humanos, sus formas de vivir, de relacionarse, de insertarse en la estructura social; otorgándonos por tanto la posibilidad de aprehender la realidad tal como les es dada a los Sujetos (Pérez, 1994, p. 4) y a partir de ella generar propuestas de intervención que se ajusten a los requerimientos de los propios actores de la comunidad educativa.

Además, este paradigma metodológico permite interpretar desde diferentes perspectivas los elementos que pueden estar presentes en la génesis y desarrollo de lo social, especialmente en lo cotidiano. En este tipo de estudio es posible aprehender, de manera más directa, la realidad compleja de los Sujetos, la cual en este caso se enmarca en el área directiva y de gestión con que cuentan todos los centros educativos de nuestro país.

Entonces, por todo lo anteriormente expuesto es que se le ha asignado (a esta investigación) un espacio para escuchar, identificar y comprender los discursos entregados por los directivos y docentes de la institución, ya que se entiende con antelación que estos Sujetos nos aportan un sin número de datos descriptivos del

problema, los cuales permiten comprender la realidad desde la perspectiva de los propios Sujetos involucrados, significando con ello la complejidad del fenómeno de estudio (Mertens, 2005, p. 71) y no disminuyendo su valor como tantas veces ocurre en los temas referidos a la educación.

En este sentido el presente estudio da cuenta de los significados compartidos y particulares que los directivos y profesores del Colegio San Viator han construido en relación a las competencias directivas que potencias el liderazgo distribuido; y al mismo tiempo refuerzan la mejora escolar; puesto que escuchar la voz de los propios actores de la enseñanza nos parece sustancial; sobre todo en tiempos como los actuales (tiempo de reformas educacionales), resulta sustancial escuchar la voz de los Sujetos involucrados, categorizar y triangular sus actos de habla, comprender la dimensión metafísica y antropológica del acto de educar; pues sólo de esta manera se podrá avanzar desde los hechos a los significados y lograr por tanto la transformación de la realidad educativa que todos queremos y anhelamos.

3.2 Diseño: Estudio de caso

Cómo el interés de la investigación es abordar de forma intensiva una unidad en particular; a saber, “Indagar, sobre cuales son aquellas competencias directivas que refuerzan el liderazgo distribuido y al mismo tiempo promueven una mejora escolar”, se utilizó el enfoque estudio de caso ideográfico (Muñiz, s/a, p. 1) puesto que este enfoque tiene como propósito fundamental la descripción amplia y profunda del caso en sí mismo, sin el propósito de partir de una hipótesis o teoría ni de generalizar las observaciones (Muñiz, s/a, p. 1).

En este sentido se determinó que el estudio de caso ideográfico es el enfoque que mejor se ajusta al logro del objetivo general de la investigación, en cuanto posibilita analizar desde un punto de vista fenomenológico etnográfico como es que se presenta y desarrolla la realidad para un determinado grupo de Sujetos

(Muñiz, s/a, p. 2), en este caso los directivos y docentes (un grupo de ellos) del Colegio San Viator de Macul.

Es así que a través de esta mirada investigativa se busca identificar e indagar a través de categorías cuales son aquellas competencias que potencian un tipo de liderazgo en particular, liderazgo distribuido; y al mismo tiempo se busca lograr la mejora desde el interior del centro escolar, lo cual resulta aún más significativo para la comunidad viatoriana.

Además, esta técnica de investigación permite establecer relaciones en base a las categorías que confluyen en torno a esta temática potenciándose aun más el análisis crítico y complejo de la situación problema, ya que se busca imperiosamente legitimar las demandas educativas que han sido invisibilizadas durante este período y desmitificar la desprofesionalización que existe hoy en torno a los agentes educativos.

Finalmente, cabe señalar que el estudio de caso garantiza una consideración ética no menos relevante en toda investigación, es decir, condiciona como “regla estructural” que el investigador presente una carta de consentimiento al investigado, la cual debe ser firmada por el Sujeto investigado aceptando todo el proceso investigativo, estableciéndose desde el principio que toda investigación está sujeta a cambios en el proceso, pero que la persona que participa puede retirarse del estudio en el momento que lo estime pertinente (Salgado, 2007, p. 73).

A través de esta instancia se logra realzar el sentido profesional y serio de la investigación y se genera una mayor confianza y transparencia en el estudio.

3.3 Muestra: criterios de selección

La selección de los sujetos que forman parte de este estudio obedece a una muestra estructural conforme al paradigma de base; por consiguiente, no persigue representatividad sino la comprensión en profundidad del fenómeno (Delgado & Gutiérrez, 1999, p. 77).

Lo anterior significa que la muestra obedece a una selección de la institución y de los sujetos participantes de acuerdo a criterios de selección como: (1) ser una institución con buenos resultados en lo académico, (2) ser una institución con expectativas de mejorar y avance en lo que respecta al liderazgo y a la gestión del centro, (3) ser un directivo que cuente con un año o más de gestión en el establecimiento, (4) ser un docente que cuente con un año o más de permanencia en el establecimiento, (5) contar con el criterio de voluntariedad y (6) cumplir con el criterio de homogeneidad y simetría.

En síntesis, específicamente los criterios para la selección de la muestra son:

1. Colegio con buenos resultados en términos académicos: se cuida que la institución elegida tenga buenos resultados en el SIMCE y PSU, en relación a colegios que atienden a estudiantes de similares características socio – económicas.

De acuerdo a este criterio se opta por el Colegio San Viator de Macul de la comuna de Macul, región Metropolitana.

2. Colegio que busca avanzar en términos de liderazgo directivo: se cuida que la institución opte por la mejora educativa (Murillo, 2002, p. 7), es decir, opte por sistematizar y continuar sus esfuerzos a la mejora en el liderazgo directivo, entendiendo que la mejora educativa es un proceso que se sustenta en las ansias o condiciones internas de la escuela por mejorar en torno a un área específica, en este caso en el área de la gestión y el liderazgo directivo.

De acuerdo a este criterio se reafirma la elección del mismo colegio; San Viator de Macul de la comuna de Macul correspondiente a la región Metropolitana.

3. Formar parte de un grupo de profesionales con permanencia en el colegio: como el interés de la investigación radica en conocer las competencias directivas desde la voz de los propios Sujetos involucrados en el proceso de formación, es importante cuidar que estos conozcan la institución y las dinámicas que ocurren al interior de ella en su totalidad, para lo cual se requiere por lo menos un año de

permanencia en el centro educativo; ya sea como directivo o como profesor. El requisito es igual para ambos estamentos.

De acuerdo a este criterio se seleccionan cuatro directivos académicos (Directora – Jefa de UTP – Coordinadora de ciclo – Coordinador – Vicerrector académico de pastoral y siete profesores de las siguientes asignaturas: Historia y geografía, Música, Filosofía, Educación general básica, Física y Lenguaje y comunicación y Teatro). Todos ellos cuentan con más de cinco años de permanencia en el establecimiento.

4. Voluntariedad, se cuida que los 12 Sujetos elegidos quieran voluntariamente participar del estudio que se desarrolla, confirmando para ello su participación de forma personal.

5. Homogeneidad y simetría investigativa: se cuida que los directivos solo se encuentren con sujetos de su misma área durante la investigación, lo mismo para el caso de los docentes, a fin de que las conversaciones puedan ser transparentes y horizontales. La idea es que los Sujetos participantes de la investigación entreguen información desde su propio quehacer y no se sientan reprimidos ni presionados (en términos de discurso) por agentes educativos de un estamento diferente.

Ahora bien, para efectos de los análisis de las entrevistas se ha creado una simbología que permita distinguir a los Sujetos entrevistados (ver anexos). Estas simbologías están organizadas de la siguiente forma:

1.- Entrevista 1 (E₁) = Entrevista a Directora del colegio particular subvencionado San Viator de Macul.

2.- Entrevista 2 (E₂) = Entrevista a la Jefa de la unidad técnico pedagógica del colegio particular subvencionado San Viator de Macul.

3.- Entrevista 3 (E₃) = Entrevista a la Coordinadora de ciclo del colegio particular subvencionado San Viator de Macul.

4.- Entrevista 4 (E4) = Entrevista al Vicerrector académico de Pastoral del colegio particular subvencionado San Viator de Macul.

5.- Grupo de discusión 1 (GD1) = Grupo de discusión en el que participaron siete docentes del establecimiento, los cuales imparten las asignaturas de Historia y geografía (P1), Música (P2), Filosofía (P3), Educación general básica (P4 y P5), Física (P6) y Lenguaje y comunicación y teatro (P7). En este caso la tipificación de (P) corresponde a la profesión de “Profesora o Profesor” y el número que acompaña a la letra es el orden que se les dio para efectos de transcripción de la entrevista y resguardo de los datos.

En definitiva, se considera un colegio de dependencia particular subvencionada y once Sujetos informantes (Cuerpo directivo y un grupo de docentes de diversas asignaturas), a fin de captar el significado de las competencias directivas que potencian el liderazgo distribuido y promueven la mejora escolar desde distintas miradas dentro de una misma institución educacional.

Finalmente cabe destacar que en este estudio se hace énfasis en la selección de todos los integrantes del equipo directivo y no sólo en uno de ellos; además de un grupo de profesores, porque el concepto de Mejora escolar al que se hace alusión en los objetivos de esta investigación, determina que la “mejora” de la escuela independiente del ámbito en que se aborde, se logra cuando todas las personas que imparten la enseñanza se unen a fin de potenciar sus capacidades y lograr avanzar hacia situaciones de transformación en términos académicos.

3.4 Técnicas de recogida de la información

Efectivamente, las técnicas de investigación en el enfoque cualitativo representan un ensayo tentativo de reproducir o al menos evocar las formas de intercambio simbólico en la praxis social.

Estas formas de intercambio pueden concebirse como dispositivos de producción y regulación del habla investigada, ya que el dialogo que se sostiene durante el

estudio está determinado en un marco comunicacional específico (Delgado y Gutiérrez, 1999, p. 294).

Es así que como técnicas de producción de datos, en este estudio, se utilizó la entrevista semi – estructurada para conocer la percepción que tienen del tema cada uno de los directivos del colegio (de forma independiente) y luego un Grupo Focal, a fin de conocer la percepción que tienen del mismo tema un grupo de profesores de la misma institución. La idea principal es saturar el espacio simbólico construido por los propios Sujetos en torno a esta temática.

La entrevista semi – estructurada en profundidad se desarrolla con la finalidad de abordar la función expresiva del lenguaje y conocer con ello cuales son las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por los directivos en torno a la temática en estudio. Aquí, el principal objetivo es lograr la subjetividad directa (Delgado & Gutiérrez, 1999, p. 231) ya que se quieren conocer discursos de individuos concretos que por su experticia profesional nos interesa entrevistar.

Ahora bien, la idea de que la entrevista sea semi - estructurada no es controlar la conversación sino mas bien visualizar que es lo que el entrevistado piensa del tema, evocando para ello su actuar pasado y presente.

Posteriormente, en una segunda etapa se ejecutó un grupo de discusión con los siete docentes que forman parte del estudio, a fin de construir una representación colectiva en torno al tema de las competencias directivas que se debieran asumir si se busca reforzar el liderazgo distribuido y promover la mejora escolar del centro en cuestión.

El propósito central de este grupo es construir un discurso en el que queden muy claras cuales son las demandas que los profesores hacen a la gestión escolar, cual es el sentido de estas demandas y la urgencia de las misma, puesto que en palabras de Delgado & Gutiérrez (1999) el grupo de discusión es la instancia más apropiada para re – construir el sentido social de un determinado tema, en este caso las competencias directivas.

3.5 Criterios de credibilidad

La modalidad por la cual este estudio se valida desde su credibilidad es la triangulación. Se trabajará con la triangulación vía Sujeto, en una primera instancia y luego, se desarrollará la triangulación metodológica; y finalmente una triangulación vía teórica.

La triangulación vía Sujeto, está dada por la diversidad de Sujetos que forman parte del estudio, los cuales fueron seleccionados previamente de acuerdo a los criterios establecidos en el apartado de “muestra”. Así, se cuenta con Sujetos que desarrollan funciones en diversos estamentos del colegio (gestión y enseñanza) y que además imparten docencia en diversas áreas curriculares (ciencias – lenguaje – matemática – artes) por lo cual el discurso social se organiza en grupos de Sujetos que servirán como triangulación del estudio.

Asimismo, otra vía de triangulación estará dada por la triangulación metodológica, ya que se combinan dos técnicas para la recogida de datos; la entrevista en profundidad y el grupo de discusión. Estas técnicas fueron escogidas pensando en saturar el espacio simbólico y obtener una visión profunda respecto del tema investigado.

Ahora bien, como planteamiento de base, las técnicas fueron consideradas complementarias para saber si existe concordancia o coherencia entre los relatos o discursos y la práctica o actitudes de los informantes frente a un mismo acontecimiento, como es el desarrollo de competencias directivas.

Finalmente, se realizó una triangulación vía teórica, entendiendo que en la presente investigación las teorías que sirvieron de ejes teóricos son la teoría de la cognición distribuida (Spillane), la teoría de actividad (Gronn), el liderazgo distribuido (Spillane & Col), las competencias directivas (Villa), la fenomenología (Mertens), la violencia simbólica (Bourdieu), y el concepto de socialización de (Berger & Luckmann).

Además se recurrió a la revisión de la investigación por parte de investigadores que no participaron de ésta, es decir se opta por una confiabilidad externa.

Esta tarea recayó en dos investigadores del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

3.6 Análisis de los datos por modelo de teorización anclada

En este caso el análisis de los datos, se abordó desde una mirada cualitativa por teorización anclada, lo cual implica tres aspectos fundamentales: (1) que el análisis y su construcción teórica están siempre articulados a los datos obtenidos, (2) que en este tipo de análisis el investigador debe suspender sus percepciones preconcebidas sobre el tema de estudio, adhiriendo a los principios de la fenomenología (Raymond, 2005, p. 218) propios de quienes están siendo investigados y (3) que los datos pasen por las etapas de codificación, categorización, relación, integración, modelización y teorización, siendo todas ellas etapas claves en la construcción o levantamiento de nueva información (Mucchelli, 1996, p. 73).

Es así que esta forma de análisis, nos permitió sumergirnos progresivamente en el dato, teniendo en cuenta con antelación que este, sólo deja ver una parte de él, sólo se observa la fachada, lo más externo del fenómeno (en una primera instancia), y que necesitamos de una agudeza para ver más allá (Zemelman, 2010, p. 361) de ahí la importancia de profundizar desde la superficie hasta lo más profundo, con el objeto de conocer, develar el dato en su complejidad y generar inductivamente una teorización respecto del fenómeno, procediendo a la conceptualización y a la relación de los datos obtenidos en la investigación, aspectos claves para el logro del objetivo del presente estudio.

Así, para la realización del análisis de los datos, se procedió a detectar los temas emergentes que se dan en el corpus del discurso de los actores (discurso que fue previamente transcrito para el análisis). Los temas emergentes, surgieron de un discurso cargado de significados, intereses, motivaciones y valoraciones que nos

dieron la base para luego, a través de operaciones sucesivas realizar una construcción teórica conceptual.

Posteriormente, a través de los temas emergentes, se construyeron categorías, que comprenden el conjunto de datos obtenidos en el estudio de campo (Raymond, 2005, p. 218).

Este proceso debió ser bastante minucioso, puesto que la construcción teórica a la que se apunta en esta investigación no busca designar ningún incidente en sí mismo sino que se entiende que cada incidente (hecho) del que hablan los actores representa una unidad de significado diferente.

Es así que se determinó de forma previa que lo que está en juego cuando se busca desarrollar la teorización anclada no es precisamente caracterizar un dato sino más bien establecer los límites estructurales de los discursos entregados por los Sujetos informantes; para que de esta forma los conceptos que pertenecen a un mismo universo sean agrupados en torno a una categoría conceptual (Raymond, 2005, p. 219).

Ahora bien, cabe señalar que la “categoría” de la que hablamos previamente es una palabra, una expresión que designa en un nivel relativamente elevado de abstracción, un fenómeno cultural, social o psicológico tal como es percibido en un corpus de datos (Mucchelli, 1996, p. 73).

Finalmente, se procedió a integrar las categorías construidas, con el fin de indagar sobre aquellas competencias que permiten reforzar el liderazgo distribuido y promover una mejora escolar, lográndose como resultado cuatro categorías de análisis las cuales se presentan a continuación:

Categoría 1: Desarrollo y aplicación a la práctica de competencias humanistas

DIMENSIONES	DEFINICIÓN
Recibir una formación directiva que potencie el desarrollo de una pedagogía para la autonomía al interior del centro.	Se entiende que debe existir un proceso de formación directiva que potencie el desarrollo de un trabajo autónomo por parte de los docentes, es decir, se apela a una dirección que permita desarrollar una pedagogía al servicio del desarrollo de la persona humana.
Gestiona de forma crítica el saber curricular al interior del centro.	Se relaciona con la importancia de propiciar que cada docente se posicione de forma crítica sobre su saber comunicable, utilizando para ello diversas estrategias didácticas y de acompañamiento.

Categoría 2: Desarrollo y aplicación a la práctica de competencias democráticas, de participación y comunicación

DIMENSIONES	DEFINICIÓN
Se construye una identidad positiva al interior del centro, que genera sentido de pertenencia por parte de todos los estamentos de la institución.	Se centra en la idea de que se deben generar espacios al interior del centro que permitan un compartir sano entre los diferentes miembros de la institución a fin de que se compartan emociones, sueños, metas e ideales que aumenten el sentido de pertenencia hacia el centro.
Se promueve y exige un buen ambiente laboral y académico al interior del centro educativo.	Se relaciona con la relevancia que otorgan tanto docentes como directivos a contar con un colegio en donde prime la confianza, la solidaridad y la colaboración recíproca.

Categoría 3: Desarrollo y aplicación a la práctica de competencias en visión estratégica

DIMENSIONES	DEFINICIÓN
Se asume como principal responsabilidad el logro de objetivos formativos y académicos del establecimiento.	El equipo directivo y los docentes basan su labor sobre la idea y convicción de que los estudiantes pueden desarrollar mejores aprendizajes, mejores actitudes y comportamientos.
Se insta un ambiente académico y cultural altamente estimulante.	Entendida como la importancia de mantener altas expectativas en cuanto a lo académico, social y cultural. Sobre esta idea directivos y docentes mencionan que se debe existir un plan estratégico que permita ir avanzando en cuanto a objetivos en un período de tiempo específico.

Categoría 4: Desarrollo y aplicación a la práctica de competencias en transformación organizativa

DIMENSIONES	DEFINICIÓN
<p>Se desarrollan estrategias y procedimientos para la transformación colegial, a fin de hacer frente a los cambios sociales y culturales de la época.</p>	<p>Considerada como una instancia de participación colegial interna que permita soñar nuevos proyectos para el centro educativo, de manera que siempre se esté pensando en avanzar en términos de formación.</p> <p>Esta dimensión es entendida como la importancia de que tanto docentes y directivos, se hagan cargo de los cambios que se producen durante la época actual; incluyendo esta arista en la planificación de las clases, como también en la misión y visión que se pretende lograr a nivel de colegio, a fin de que todos los encargados de la educación (a nivel de centro) tengan la misma idea del tipo de Sujeto que se piensa formar para la sociedad actual.</p>

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE DATOS

4.1 Descripción del colegio en general

Cada institución educativa es en sí misma un mundo totalmente distinto a otras instituciones. Si bien hay aspectos que se comparten como: las jerarquías a nivel administrativo, las evaluaciones externas a las que son sometidas y los aspectos curriculares que se deben abordar; hay otros aspectos que las diferencian. Al interior de cada escuela existe una cultura que le es propia y una forma particular de ver la realidad educativa, la cual está determinada por el liderazgo directivo que asume el cuerpo de gestión de cada centro.

Es por ello que en este apartado definiremos brevemente cual es el perfil educativo de la institución escogida para la investigación, de manera que se tenga una visión clara de cuál es la cultura escolar que impera en el centro y que se refleja en las prácticas de dirección y de aula.

El colegio San Viator de Macul es una entidad particular – subvencionada que fue fundado en el año 1989 por la congregación de los Clérigos de San Viator, es un colegio que se ubica en la comuna de Macul, región Metropolitana; y debe su nombre a un Patrono francés escogido como ejemplo religioso por el fundador de la congregación.

Actualmente cuenta con veintiocho cursos divididos en los niveles de pre – básica, básica y enseñanza media. Su directora la señorita María Isabel Cabello dirige a un cuerpo docente que se compone de 46 profesionales y se preocupa porque cada uno de ellos siga (en el proceso formativo) las directrices pedagógicas y cristianas asumidas por la propia institución, de manera que la educación que se entregue a los estudiantes sea realmente una formación centrada en: (1) la misión de la congregación, (2) las orientaciones de la iglesia, (3) las directrices escolares del estado procurando armonizarlas con el humanismo cristiano, (4) la tradición

educativa viatoriana y (5) las exigencias antropológicas y pedagógicas del humanismo cristiano.

En este sentido los estudiantes del colegio no sólo cuentan con la formación curricular propia de cada nivel, sino que además se suman salidas pedagógicas, retiros y jornadas de curso orientadas a la formación más humana de los jóvenes y señoritas que asisten a dicha institución.

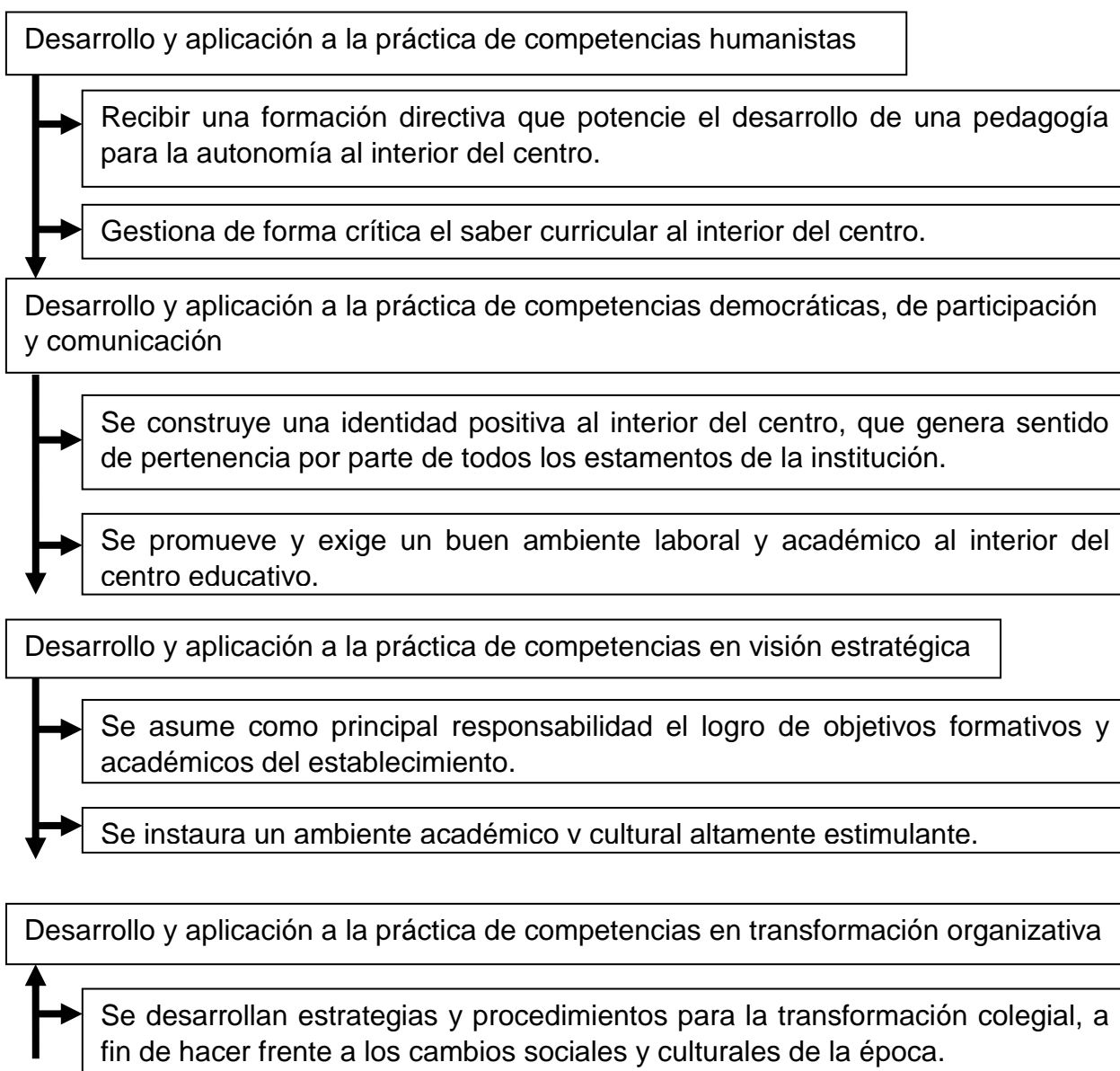
Por otra parte es importante destacar que los proyectos de mejoramiento que se han implementado en el colegio son orientados por el Ministerio de educación y por la propia fundación Viatoriana. Así, se cuenta con el proyecto de “Academias escolares” en donde los niños más destacados de cada curso tienen la posibilidad de seguir perfeccionándose a un nivel cognitivo más avanzado; mientras que también se cuenta con el proyecto de “Reforzamiento” que permite apoyar a los estudiantes más desventajados académicamente. Además, se fomenta el área deportiva a través del proyecto de ACLE⁸, en donde los niños tienen la posibilidad de potenciar sus habilidades de equipo y deportivas. La importancia de las ACLE está en que complementan y enriquecen la formación académica y valórica del alumno(a) que participa en ellas.

En cuanto al desarrollo profesional de cada docente y directivo se permite desarrollar cursos de perfeccionamiento, los cuales generalmente son de tipo externos, es por eso que esta investigación tuvo buena acogida por parte del colegio, puesto que es una investigación que apunta a pensar en una mejora educativa, específicamente en el tema de las competencias directivas, desde la voz de los propios profesionales que se desempeñan al interior del centro y no como un proyecto externo que no ha sido pensado por quienes coexisten día a día al interior de la escuela.

⁸ ACLE: Es una sigla que hace referencia al concepto de “Actividades curriculares de libre elección”, las cuales son guiadas por un profesor; y el estudiante se inscribe a fin de participar en uno de estos talleres de acuerdo a sus intereses, preferencias y necesidades.

Se cree que los datos recogidos serán más significativos para los directivos y docentes, ya que son datos que surgen a propósito de la propia realidad que día a día se vive en el centro, lo cual permitirá avanzar en términos de liderazgo educativo.

4.1.1 Competencias directivas que refuerzan el liderazgo distribuido y promueven una mejora escolar



4.2 Análisis de datos

Competencias directivas que refuerzan el liderazgo distribuido y promueven una mejora escolar desde los directivos y docentes de un establecimiento particular subvencionado

A partir, del análisis de los discursos obtenidos en las entrevistas y el grupo focal de los docentes sobre las competencias directivas que refuerzan el liderazgo distribuido y promueven la mejora escolar, identificamos cuatro categorías las cuales analizaremos a continuación:

La primera categoría que obtuvimos es el “Desarrollo y aplicación a la práctica de competencias humanistas”, esta categoría tiene relación con la necesidad que ven los directivos y docentes, de insertar competencias más blandas a la labor directiva de los equipos de gestión.

Existe un reconocimiento por parte de los agentes educativos de que hoy nos encontramos en una época de conocimiento constante, pero al mismo tiempo se reconoce que existe una incertidumbre epistemológica en cuanto a las competencias que se desarrollan al interior de los colegios y el desarrollo de las personas. Desde el interior del centro se apela a lograr un compromiso pedagógico mayor entre los actores del centro educativo el cual no sólo debe estar remitido al aula sino también y sobre todo fuera de ella: en la convivencia con los pares, con los apoderados y padres, y con los alumnos; puesto que se entiende que para trabajar con personas se requieren competencias acorde a nuestro ser más íntimo, el ser humanos.

La segunda categoría que se obtuvo fue el “Desarrollo y aplicación a la práctica de competencias democráticas, de participación y comunicación”. En este caso se reconoce desde ambos estamentos la importancia de contar con un ambiente laboral y educativo más democrático, participativo y comunicativo; se da cuenta de los beneficios que esto trae a la institución e incluso al aprendizaje de los estudiantes; sin embargo se reconoce que es un aspecto débil aún a nivel

institucional y que debe ser mejorado si se busca avanzar en términos de gestión y en términos de liderazgo y mejora escolar.

Se asume desde el profesorado (preferentemente) que no es raro que esta sea la parte más débil del colegio, pues se cree que cuando los profesores opinan poco “las aguas se mantienen más tranquilas” lo cual permite desarrollar una pedagogía menos crítica y más conductista, que pareciera ser el camino más usado por estos días incluso a nivel nacional.

La tercera categoría que se obtuvo fue el “Desarrollo y aplicación a la práctica de competencias en visión estratégica”, puesto que para toda la comunidad educativa resulta sustancial que el cuerpo directivo no baje las expectativas tanto de sus profesores como también de sus padres y /o apoderados y alumnos. Se entiende de forma general que cuando se tienen altas expectativas se produce de forma implícita un ambiente laboral, académico y cultural estimulante, lo cual genera mayores aprendizajes no sólo en lo cognitivo sino también lo procedimental y actitudinal.

Por último, la cuarta categoría que se presenta al revisar los datos obtenidos es el “Desarrollo y aplicación a la práctica de competencias en transformación organizativa”, entendiéndose que para poder avanzar en términos de mejora se debe tener un plan de trabajo claro, transparente y estructurado que permita ir logrando objetivos en el corto y largo plazo, a fin de que la institución avance no sólo en términos estructurales sino también en términos cognitivos, sociales y culturales.

Se da cuenta de que este es un aspecto bien trabajado a nivel de institución, puesto que el trabajo en GPT (Grupo par de trabajo) les permite tanto a docentes como directivos armar un panorama de trabajo compartido que ha ido teniendo buenos frutos y a permitido que el colegio se consolide dentro de la comuna como un colegio con “buena cara” un colegio que atiende a niños de nivel económico bajo pero que ha logrado obtener buenos resultados en pruebas estandarizadas y también en el trabajo personal y familiar que se desarrolla con cada estudiante.

Finalmente, nos parece importante señalar que ante cada competencia declarada se antepone la idea de “Desarrollo y aplicación a la práctica” lo cual hace referencia a que no basta con desarrollar una competencia o no basta con aprenderla, es necesario que esta competencia además se incorpore a las labores de la praxis diaria, para que de este modo el liderazgo distribuido realmente tenga sentido, sino sólo queda desplazado a una buena intención teórica.

Categoría 1: Desarrollo y aplicación a la práctica de competencias humanistas

Los directivos y docentes del colegio San Viator de Macul señalan fundamental incluir en la formación de cada directivo un espacio para el desarrollo de competencias humanistas. Ahora bien, ¿Qué significa esto según sus discursos? Significa que para potenciar el liderazgo distribuido se requiere que cada directivo tenga competencias que le permitan tomar todo su conocimiento e información enciclopédica aprendidos durante su formación y transfórmalas en un saber al servicio de la persona humana, ya sea al servicio de los docentes, de los apoderados, de los asistentes de la educación o de sus propios estudiantes.

Hoy, más que nunca se requieren líderes que pongan sus capacidades, habilidades y destrezas al servicio profesional de manera de construir una mejor realidad social y personal al interior del centro. Se asume que cuando se logra desarrollar esta área se le permite a los docentes desarrollar una pedagogía más autónoma al interior de aula, que no se basa tan sólo en supervisar las cuestiones administrativas sino también en acompañar el propio proceso de enseñanza que imparte cada docente en el aula:

“O sea si uno mira por ejemplo nuestros procesos evaluativos alguien va, te supervisa y luego te hace un cuestionamiento de no sé, que no revisaste el cuaderno de los alumnos al final de la clase o ese tipo de cosas y finalmente lo importante si es que tu lograste o no que el estudiante aprendiera es dejado como

de lado; y además ese acompañamiento también es momentáneo no es permanente” (GF: 25).

Dimensión 1.1: Recibir una formación directiva que potencie el desarrollo de una pedagogía para la autonomía al interior del centro

Esta dimensión va muy de la mano con la categoría anterior, pues desde el profesorado se evidencia la necesidad de contar con directivos que den pie a desarrollar una pedagogía más autónoma al interior del centro.

Se reclama desde el profesorado y desde el cuerpo directivo también, un rol más activo del docente:

“Ahora bien, no podemos desconocer que por mucho trabajo que haga el equipo directivo, las competencias de los docentes deberían ser independientes de esta gestión” (E4: 24).

Pero se evidencia también que si esto no se ha logrado, es porque no han existido los espacios que le permitan a los docentes construirse como profesionales más activos.

Desde los discursos analizados se extrae que esta es una arista poco desarrollada a nivel de colegio (por eso se demanda en esta instancia) puesto que actualmente los directivos otorgan más relevancia a las labores administrativas y de inspectoría que los profesores deben desarrollar; que al propio proceso de enseñanza que cada uno de ellos implementa en el aula:

“Por ejemplo lo de la presentación personal, todo eso para nosotros igual es incómodo sobre todo porque somos profesores jefes que tenemos que entrar en conflicto igual con los chiquillos de que sácate el pearcing, o no puedes usar así estos pantalones porque no son los adecuados” (GF: 19).

Es por ello que los docentes hacen un alto en el camino y alzan la voz para solicitar mayores competencias en esta área por parte de los directivos. Según los profesores hoy por hoy, se requieren directivos que los acompañen en el proceso

Pedagógico y que les permitan organizar la instrucción cognitiva de forma más crítica, de tal manera de transformarla en un conocimiento que oriente a los estudiantes en un aprendizaje significativamente más humano y no tan técnico.

Ahora bien, existe un reconocimiento por parte de los mismo agentes a que un profesor con liderazgo más autónomo deben estar mejor preparado, por eso demandan mayor acompañamiento, pues para lograr pensar en clases más efectivas se requiere que los maestros sean capaces de posicionarse críticamente sobre su saber comunicable, de tal manera de ir despertando en sus educandos el compromiso con la búsqueda de la verdad; y para eso se requieren directivos bien formados académicamente y en competencias humanistas, que les permitan a sus profesores crecer en esta área.

Por otra parte, se tiene la idea de que un directivo que quiera lograr desarrollar una pedagogía más autónoma en sus profesores y potenciar con ello su liderazgo distribuido debe ser humilde y solidario, de tal manera que no use su puesto ni como poder arbitrario sobre la gente a su cargo, ni tampoco como factor discriminatorio en el desarrollo integral de los estudiantes o de los propios docentes (Pinto, 2007, p. 14):

“Desde mi óptica yo siento que sí o si tienes que ser súper humilde, o sea no sé si sea el término más apropiado quizás hay otro pero yo creo que si o si tienes que estar súper dispuesto a que vengan Pedro, Juan y Diego, todos y que te digan sabe que esto está mal, sabes que esto no funciona hasta que en algún momento y eso que no te haga mal sino que se te convierta en un desafío” (E1: 75).

Como vemos, abrir las puertas para lograr una pedagogía más autónoma es una tarea pendiente a nivel institucional y esto probablemente se deba a que no es un tema fácil. Los profesores saben que para lograr este punto tanto ellos como los directivos se tienen que preocupar de varios aspectos: cómo lograr una formación académica potente, preocuparse por entender lo que significa formar socialmente a un Sujeto (Berger & Luckmann, 1997) y por supuesto se deben preocupar de

pensar su práctica de forma crítica y autónoma, a fin de lograr formar individuos altamente integrales en su formación, capaces de formar parte de una sociedad cambiante y globalizada y contribuir positivamente en ella.

Además, de los discursos emanados por parte de los profesores se desprende la idea de que un docente autónomo no tiene intención de narrar un determinado tipo de contenido en cada clase, pues entiende que su tarea fundamental no es “llenar a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 2012), lo cual conduce a la memorización mecánica del contenido narrado; sino que entiende a los educandos como “cuerpos consientes” (Freire, 2012, p. 71) y piensa su rol entonces desde la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo, es por ello que los docentes reclaman mayor preparación en términos de competencias por parte de los directivos; puesto que están cansados de tener que pensar en lo administrativo como lo más importante:

“Claro, entonces al final tú te conviertes en un robot donde tienes que hacer una serie de cosas y la clase ya no importa tanto, entonces yo no sé si ustedes se dan cuenta pero cuando hacemos estas evaluaciones (reuniones de cierre de semestre) nos piden que firmemos el libro, que formemos a los chiquillos, que la presentación personal, que pasemos la lista, que el leccionario ¿y la clase cuando?” (GF: 37).

Se reclama una mayor demanda en lo pedagógico y se solicitan también más espacios de reflexión que de información, más espacios de preparación profesional que les permita a ellos como docentes avanzar desde un rol más bien técnico a un rol autónomo:

“Durante estos días, que por ejemplo hemos estado haciendo labores que cada uno más o menos tiene claro podríamos haberlas ocupado en capacitaciones, en comunicarnos, en hacer lo que estamos haciendo ahora aquí ¿cierto?” (GF: 38).

Es menester entonces poner atención en esta área competitiva a nivel de directivos, puesto que si se trabaja en el desarrollo e implementación de esta, se logrará tener docentes más críticos y responsables de su labor social, lo cual sin duda permite la construcción de un mundo local y educativo mucho más solidario, justo y equitativo (Pinto, 2007, p. 14). Se requiere urgentemente, de directivos que logren un desarrollo humano que les permita a su vez lograr una educación para la persona, es decir, que logre insertar como cultura escolar que las personas sean “más personas”, tratando de que sus profesores se sientan cómodos para implementar una pedagogía más activa, la cual genere de manera reciproca estudiantes que logran educarse en lo cognitivo y humano, con todo lo que esa palabra implica (Pozner, 2000, p. 33).

“Eh lo otro es que yo creo que nunca te puedes olvidar que trabajas con personas en todo el sentido de la palabra, debes desarrollar el lado más humano y lograr desarrollar competencias mas humanistas; si no te vas a dar cuenta de que empiezas a tener problemas porque nosotros somos una institución dedicada a la atención de seres humanos: profesores, alumnos, apoderados, etc. y que cada uno de esos seres humanos tiene su contexto” (E1: 77).

Dimensión 1.2: Gestiona de forma crítica el saber curricular al interior del centro

Al igual que en el caso anterior esta dimensión se desprende de la primera categoría señalada y surge como una necesidad, tanto de directivos como docentes, de entender de forma técnica cuales son los objetivos que se deben alcanzar a nivel curricular en los diferentes niveles de enseñanza.

Cuando se piensa en que un directivo debe manejar competencias a nivel curricular para potenciar el liderazgo distribuido, nos referimos a la idea de que tenga conocimientos técnicos que le permitan poder dialogar de forma clara y

asertiva con los docentes, apoderados y estudiantes que forman parte de la institución.

Desde los propios directivos se presenta la claridad de que todos los integrantes de un cuerpo directivo deben conocer el Marco curricular nacional y también el Marco para la buena enseñanza y buena dirección, que les permitan por una parte velar porque se cumplan los objetivos académicos de los diferentes niveles escolares, como también conocer cuáles son los indicadores a medir cuando se supervisa una clase o incluso cuando se piensa cambiar ciertas prácticas a nivel de gestión:

“Yo creo que hay que tener una visión amplia acerca de lo que es el currículo, hacia donde hay que moverse, que espacios hay, etc. Yo creo que es importante primero tener esas competencias específicas en el ámbito más genérico” (E2: 36).

“Entonces por eso te digo yo siento que el enfoque técnico pedagógico está retomando el centro hoy día y los nuevos líderes escolares están siendo formados para eso, ya sea que se estén formando de forma personal como también de forma más formal a través de un post – grado” (E1: 32).

“Es que yo creo hay que tener idoneidad en este cargo y eso lo da la formación de pedagogía, eso permite realmente monitorear y realizar un seguimiento de calidad al proceso educativo y a la labor que hacen los profes, eso permite controlar las acciones y variables que se generen, también el control, el seguimiento de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes es fundamental, solo así se puede constatar lo que sucede al interior del aula, como se generan los aprendizajes, cuáles son las dificultades que enfrentan tanto docentes como estudiantes y a partir de ello, generar lo necesario para superar dificultades” (E3: 16).

El conocer en detalle los aspectos curriculares a nivel nacional, no sólo permite tener mayor dialogo y acuerdos con los docentes que desempeñan función en el colegio, sino que también permite tener una visión clara de lo que se viene a futuro en caso de que se implemente una reforma o un cambio curricular; y permite entonces tomar decisiones asertivas en cuanto a las transformaciones que se deben lograr a nivel de centro para avanzar en pro de una reforma.

“Por ejemplo en mi caso, yo dirijo una escuela particular subvencionada entonces me tengo que leer la ley de inclusión, tengo que ver lo que está pasando, que están diciendo, porque lo están diciendo, etc. Ojalá tener una preparación académica tal que a ti te permita ir anticipándote a las cosas de manera tal que tu tengas una gestión en calma” (E1: 77).

Además, permite hacer un acompañamiento y una evaluación más transparente, asertiva y objetiva de los procesos institucionales que se llevan a cabo al interior del colegio como: (1) mejorar la misión y visión del establecimiento, (2) evaluar a los docentes a través de observaciones en aula, (3) evaluar los proyectos de mejoramientos que se impulsan desde el gobierno, (4) establecer lineamientos pedagógicos que permitan implementar de forma asertiva el currículo a nivel de centro, (5) monitorear permanentemente la cobertura curricular a nivel de centro y los resultados de aprendizaje que se obtienen, (6) promover entre los docentes una instancia de trabajo colaborativo, en donde se intercambien los recursos educativos, entre otros:

“Lo que si había muy bueno ahí eran las reuniones chiquititas de paralelo y todo lo hacías con tu paralelo; yo ahí aprendí la cultura del trabajo en paralelo que no la conocía” (E1: 14).

“En cambio en otros contextos si ocurre, como en el de acá, que aquí por lo menos podemos construir el trabajo en GPT (trabajo de grupo de pares) ahí

tenemos la instancia de construir nuestras propias decisiones, de proponer cosas” (GF: 28).

Es decir, el aspecto curricular es sumamente importante y se relaciona directamente con la sub – categoría uno ya que cuando se tiene un mayor conocimiento en lo técnico la retroalimentación que se le hace al docente luego de cada observación de aula es más asertiva; y esto es precisamente lo que los docentes demandan, ellos por su parte exigen directivos con mayor preparación que los desafíen a ellos a desarrollar una pedagogía más autónoma, como ya se planteó anteriormente:

“Es que yo creo hay que tener idoneidad en este cargo y eso lo da la formación de pedagogía, eso permite realmente monitorear y realizar un seguimiento de calidad al proceso educativo y a la labor que hacen los profes, eso permite controlar las acciones y variables que se generen, también el control, el seguimiento de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes es fundamental, solo así se puede constatar lo que sucede al interior del aula, como se generan los aprendizajes, cuáles son las dificultades que enfrentan tanto docentes como estudiantes y a partir de ello, generar lo necesario para superar dificultades” (E3: 16).

Ahora bien, es importante destacar eso si que a diferencia de lo que ocurre hoy a nivel nacional:

“Durante muchos años nuestro sistema escolar estuvo afectado por el mal de la disciplina, en qué sentido el mal de la disciplina, en el sentido de que la mayoría de la gente que asumía la dirección de un colegio (desconozco el porqué) pero la mayoría de la gente que asumía la dirección de un colegio era generalmente el inspector general, era como la secuencia lógica y ese inspector no, él se había formado para el tema de la disciplina y la tarea técnica no esa la hacía el UTP.

Entonces hay poca claridad curricular en algunos colegas respecto a que es lo que se debe hacer como director por potenciar esta área” (E1: 28).

La tarea curricular no debe estar sólo ligada a la persona que asume el puesto de UTP, sino que debe ser una competencia con la que cuenten todos los directivos que conforman el equipo de gestión, ya que estos pueden verse expuestos a diversas situaciones cotidianas como: un reclamo de un apoderado, una entrevista con un docente, una reunión a nivel colegial, etc. y deben tener claridad respecto a las bases curriculares que se manejan en la actualidad:

“Por ejemplo aquí mismo en el colegio la Gimena (Jefa de UTP) se ca en el área curricular, en el área técnica se maneja perfecto. Yo siento que el antiguo director era ah entonces que ella haga eso y yo me preocupo de esto y delego en el fondo, pero yo creo que una de las cosas que se ha aprendido a nivel de gestión es que tu no delegues la responsabilidad, por lo tanto yo confío plenamente en las decisiones que toma la Gimena pero también quiero ser partícipe de esas decisiones y viceversa, entonces conversamos harto y eso a mí me demanda estar preparada académicamente en todas las áreas, no es que yo sea súper ratón de biblioteca pero si la Gimena me dice “oye mira me gustaría que conversáramos sobre las bases curriculares” yo, mi desafío es leerlas para hablar un lenguaje común, para preguntar lo que quiera preguntar” (E1: 58).

Y por otra parte, también es importante que cada Sujeto que participa en la dirección de un colegio tenga una postura clara respecto a lo que implica el currículo, entendiendo que este es un aspecto político que determina que enseñar, en qué contexto, en que niveles y bajo qué condiciones, lo cual sin duda genera una hegemonía (Mejía, 2013, p. 46) del conocimiento, que debe ser considerada por los Sujetos que velan por el cumplimiento curricular al interior del centro, ya que cada vez que a nuestras aulas ingresa un estudiante migrante (como tanto ocurre hoy en día) la cobertura curricular se expande y con ello las posibilidades

de incluir mas aristas en un mismo aprendizaje, pero si no se tiene claridad de esto es complejo que podamos avanzar en términos de igualdad e inclusión.

Es por ello que desde la voz de docentes y directivos del colegio surge la idea de que las competencias curriculares deben estar presentes si se quiere potenciar un liderazgo distribuido y lograr al mismo tiempo la mejora escolar del centro.

Un centro escolar es mejor en la medida que en su interior existe gente realmente capacitada en términos técnicos, puesto que esto permite entender la realidad educativa y la cultura educativa que se vive al interior del colegio.

En el caso de este colegio en particular, además, se debe cuidar que el desarrollo curricular se produzca de forma simétrica con la misión e identidad del colegio; ya que al ser esta una institución católica los profesores y directivos deben velar por organizar la enseñanza de acuerdo a los lineamientos morales pensados por el colegio; lo cual amplía aun más la mirada en términos de formación, ya que aquí los directivos y docentes no sólo se deben preocupar por lograr cumplir con los lineamientos generales a nivel curricular, sino que además deben incorporar aspectos humanos, morales, antropológicos, filosóficos y religiosos en el quehacer educativo.

“En nuestro colegio por ejemplo lo más importante es el aspecto religioso, que como consecuencia nos lleva a desarrollar valores importantes para la formación de nuestros alumnos y alumnas, entregando las herramientas necesarias para desarrollarse tanto en el tiempo estudiantil como a futuro” (E3: 22).

Categoría 2: Desarrollo y aplicación a la práctica de competencias democráticas, de participación y comunicación

La segunda categoría que nos disponemos a analizar tiene que ver con el desarrollo de competencias comunicacionales, democráticas y participativas.

Tanto directivos como docentes consideran que esta es un área que no se puede obviar si se pretende potenciar el liderazgo distribuido y lograr la mejora escolar, dado que la comunicación y las relaciones horizontales son la base del liderazgo distribuido. No puede existir un liderazgo de este tipo si no se socializan de forma real las problemáticas al interior del centro; y se trabaja de manera colaborativa para lograr mejorar las áreas educativas más deficientes.

Ahora, es importante tener muy claro que cuando hablamos de comunicación nos referimos a escuchar todas las voces que coexisten al interior de una escuela: la de los directivos, docentes, paradocentes, padres y/o apoderados y por cierto a los propios estudiantes; y es en este punto donde se encuentran deficiencias, al menos al interior de esta institución.

Si bien por una parte se reconoce la necesidad de contar con canales comunicacionales efectivos, por otra se hace notar que esto no ocurre realmente en la praxis. Los profesores demandan mayor participación a nivel de decisiones institucionales:

“Haber yo siento que la comunicación es la que de repente falla, porque uno dice una cosa en reunión, pero igual de repente tú no estás enterado de cosas que suceden y eso para mí es vital, es decir, todos debiéramos estar informados de todo lo que sucede en el colegio” (GF: 14).

Puesto que consideran que los canales comunicacionales funcionan, pero lo hacen como un mecanismo informador de lo que se debe hacer en un tiempo determinado. En el caso de los consejos de profesores son muchas las instancias en las que se informa en qué fecha se revisaran los libros, en qué fecha se supervisaran las clases, cuando serán las reuniones de apoderados, etc. y se deja muy poco tiempo y en algunos casos ni siquiera se habla de decisiones más importantes a nivel de colegio, como decidir qué tipo de alumno es el que se está formando, o de qué manera se logra una mejor relación con las otras entidades sociales que están cerca del colegio, etc.

Los profesores reconocen que ha habido un avance en este sentido, pero afirman también que todavía falta mucho más:

“Entonces yo siento que a través del tiempo la labor de los equipos directivos y su relación con nuestra pega ha ido cambiando” (GF: 10).

“Pero aún así yo siento que su labor aún es deficiente”... (GF: 12).

Por su parte los directivos consideran que los canales comunicacionales si funcionan, logrando con ello una cotidianeidad escolar más democrática y participativa:

“Yo creo que dentro de acá del colegio hay muchas cosas que pasan por la toma de decisiones colectivas con los docentes, hay muchas decisiones que se consultan; por ejemplo todas los procesos evaluativos siempre son a final de año y de ahí nace el plan para el siguiente año, eh decisiones de formación también de los docentes, etc. Entonces yo siento y veo también que hay muchas de las grandes tareas que son tomadas por los profes acá” (E2: 8).

“En este sentido son muy importante las habilidades de comunicación y de diálogo interpersonal, pues en el trabajo que hacemos a diario hablamos de valores y crecimiento personal, por ende, la gestión o el estilo de liderazgo que me toca entablar van de la mano con el contenido que entregamos” (E4: 36).

Consideran incluso de que ha habido tanta preocupación a nivel directivo en torno a esta área que se han preocupado de prepararse teóricamente, para que hasta las entrevistas personales sean instancias democráticas y de construcción colectiva:

“Entonces yo sentía que una de las cosas que me faltaba era la capacidad de hacer de las entrevistas un proceso positivo en términos de aprendizaje, desarrollo, descubrir necesidades, de tomar acuerdos entonces busque hasta que encontré un curso sobre coaching educacional” (E1: 89).

Lo cual ha generado buenos resultados porque hoy por hoy las entrevistas se hacen en un ambiente cómodo, se toman acuerdos de ambas partes:

“Si tu vas a conversar con algún docente y más encima no han tenido otra entrevista en el año esa entrevista es clave no puedes hacerla así o sea tienes que otorgarle una instancia formal, tiene que tener ciertos instrumentos, tienen que quedar registrados acuerdos, nuevos pasos a seguir, etc. Para luego seguir avanzando en el tiempo ¿sino como avanzan? ¿A qué te comprometes mutuamente? Porque no es sólo el compromiso del docente sino que uno también como directivo tiene que asumir compromisos, para que de esta forma todos nos sintamos representados con el colegio” (E2: 12).

Y no sólo se hacen entrevistas entre directivos y profesores, sino que también el equipo directivo se entrevista con los estudiantes y los padres puesto que se considera que un ambiente escolar democrático y participativo se logra en la medida en que todos los estamentos se involucran:

“Acá la rectora tiene unas reuniones programadas, son previa a las reuniones de apoderados, o sea si nosotros tenemos seis reuniones de apoderados en el año ella tiene seis reuniones más una inicial y final, ocho reuniones en el año con las directivas de los cursos y del centro de padres y ahí por supuesto que tienen agendas, tienen tareas y ahí sí que se consulta y hay un poco más digamos de propuestas” (E2: 14).

Sin duda aun falta potenciar este foco, para que así no sólo los directivos sientan que los canales comunicacionales funcionan, sino que también lo sientan los docentes, los cuales consideran que ha habido un avance pero de igual modo consideran que falta potenciar más esta arista.

Dimensión 2.1: Se construye una identidad positiva al interior del centro, que genera sentido de pertenencia por parte de todos los estamentos de la institución

Al analizar los discursos de directivos y docentes se pudo notar un consenso en torno a la idea de que un ambiente laboral y escolar democrático y participativo genera de forma inmediata un mayor compromiso y complicidad con la institución educativa. Es por ello que se considera sustancial que el equipo directivo cuente con competencias democráticas, participativas y comunicacionales, que permitan lograr un mayor sentido de pertenencia por parte de todos los estamentos de la institución educativa.

En este sentido profesores y directivos dan cuenta de que este aspecto si se logra en el establecimiento, ya que a través de los GPT o equipos pares de trabajo se generan las instancias para construir proyectos o ideas que favorecen la buena relación entre pares y la sensación de que efectivamente las diversas opiniones son escuchadas por los directivos.

Asimismo, consideran que existe un gran fiato académico entre profesores y estudiantes, lo cual genera aún mayor sentido de pertenencia. Los directivos desde el momento de la entrevista (para optar a un cargo en el colegio) dan cuenta de que el tipo de alumno que tiene el colegio es “especial”:

“Yo creo que en ti como profe también te ha pasado que te has ido enamorando como de a poquito del gusto. Cuando nosotros te trajimos te dijimos “te van a gustar nuestros cabros” son súper buenos. Yo no sé si en los colegios cuando un director contrata a alguien vende “el tipo de alumno” que tenemos, pero yo lo hago porque me interesa lograr un sentido de pertenencia de parte de los profes hacia la institución” (E1: 40).

Lo cual inmediatamente genera (en la persona que escucha) una idea de comunidad educativa que no todos los colegios tienen.

Por otra parte, se manifiesta la importancia de lograr un sentido de pertenencia por parte de todos los integrantes de la comunidad educativa, hacia la misión viatoriana que persigue el colegio. Se considera que los grandes muros o lineamientos que dirigen toda la vida democrática al interior del centro están dados por el proyecto educativo. Es así que las decisiones se toman en función de este y las libertades también están condicionadas por el proyecto pedagógico del colegio:

“Ahora, el riesgo tiene un límite ¿Cuál es el límite? El proyecto educativo” (E1: 62).

“Es que haber yo siento que el comportamiento del equipo directivo del colegio debe estar guiado por el proyecto educativo. En él es donde se encuentran las directrices a seguir” (E3: 22).

Ahora bien, nos parece importante señalar que una escuela con mayor sentido de pertenencia y con una identidad positiva hacia el centro se logra en la medida que todo el cuerpo colegial trabaja para transformarse en una “escuela comunicativa” como diría Touraine (1997).

Una escuela para la comunicación es una escuela que se rige por criterios de participación, inspirada por la misma filosofía que nutre a los sistemas democráticos.

El sentido, en este caso está puesto en los estudiantes y sus diferencias. Bajo este modelo se busca otorgar un sentido y una importancia real a todos los actores que se encuentran dentro del centro educativo. Ya no se habla de institución educativa, la cual tiene una organización jerárquica y una burocracia que impide que el proceso educativo sea crítico; sino que más bien se habla de comunidades de aprendizaje, en las cuales se parte de la premisa que todos y cada uno de los actores que conforman este campo⁹ tienen derecho a expresar sus ideas, aumentar sus conocimientos, habilidades y capacidades, contando con toda la comunidad educativa para alcanzar este objetivo (Elboj., *et al*, 2002, p.73).

⁹ El concepto de campo que aquí se presenta, se entiende como la red de relaciones entre las posiciones objetivas que hay en él.

Como vemos esta escuela de la comunicación favorece las relaciones sociales que se producen al interior del centro y potencia el sentido de pertenencia desde los Sujetos hacia la institución, por lo cual se espera sea una dimensión considerada por aquellos directivos que busquen potenciar el desarrollo de un liderazgo distribuido al interior del centro.

Dimensión 2.2: Se promueve y exige un buen ambiente laboral y académico al interior del centro educativo

Siguiendo la misma idea expuesta anteriormente, nos parece imposible hablar de una comunidad educativa sin mencionar el ambiente laboral y académico.

El clima organizacional (dado por el ambiente laboral y académico) es uno de los factores que más aporta al buen funcionamiento de una escuela; y, al mismo tiempo, es uno de los factores en los que el director y el equipo directivo pueden influir más directamente (Marco para la buena dirección).

Un buen clima laboral favorece la motivación y el compromiso de la comunidad educativa en el aprendizaje organizacional. Es por ello que el colegio se ha tomado bastante en serio esta arista y busca a través de diversas instancias un buen fiato entre colegas y entre profesionales y familias viatorianas.

En cuanto a la relación laboral y profesional se trabaja por equipos de trabajo, a fin de que las construcciones educativas sean diversas, comunes y relevantes para todos los integrantes del colegio. Esto, felizmente ha logrado resultados positivos según los propios directivos, pues ha permitido un crecimiento profesional que va en pro del buen funcionamiento de la institución:

“Porque a mi otra de las cosas que me ha encantado de esta pega es poder trabajar en equipo, donde tú tienes diferentes reuniones con diferentes tipos de personas y todas diseñamos, soñamos un trabajo y empezamos a gestionarlo. Fíjate que esas reuniones son súper ricas porque te encuentras con personas que

tienen los mismos sueños por un área específica y empiezas a soñar en conjunto y empiezas a construir; entonces eso de trabajar en equipo es una competencia porque no todas las personas pueden hacerlo y más aún que el equipo se mueva ¿ya? Y yo siento que desde que estamos trabajando de esta forma hemos logrado aportar al trabajo pedagógico, hemos avanzado en proyectos hacia el colegio y desde ahí yo también he descubierto la fuente de generación de proyectos; porque si fuera yo te digo por el lado fome que no tienes mucha información hacia donde apuntar pero si el trabajar en equipo a mi me ha dado esa fuente de información” (E2: 36).

Además, este trabajo en conjunto o en equipo ha dado pie a que existan mayores reflexiones en términos pedagógicos lo cual ha permitido hacer un mejor acompañamiento a los estudiantes que tiene problemas conductuales o académicos. Es por esto que la rectora del colegio manifiesta tranquilidad cuando menciona la desvinculación de algún estudiante o profesional, puesto que esta clara de que las relaciones colaborativas que existen al interior del centro han permitido hacer un acompañamiento multidisciplinario de los estudiantes, lo cual no es muy común en nuestra realidad chilena:

“A mí por otro lado me mueve la guata el desvincular personas de la institución alumnos, apoderados, profesores, etc. Me duele. Ahora, yo siento que con el tiempo ha sido menos duro porque cuando se provoca la desvinculación ha sido porque hemos hecho un proceso adecuado de acompañamiento y ese acompañamiento no ha sido exitoso y bien, el resultado es la desvinculación” (E1: 95).

Por otra parte pero siguiendo la misma línea del ambiente laboral, los directivos del colegio señalan que si bien se han logrado avances en el área, hay otros aspectos sobre los cuales se debe trabajar a fin de seguir potenciando esta rama educativa. Aparecen de los discursos directivos dos ideas centrales: la primera tiene que ver con el propio perfil de los profesores, se considera que los profesores de básica son mas “amigables” y proclives a trabajar en conjunto (en

todo ámbito) lo cual genera mejores relaciones laborales entre ellos; a diferencia de lo que ocurre con los profesores de media, los cuales parece ser que son más críticos y reticentes a reflexionar conjuntamente, de manera que se deben generar los espacios para que estos docentes logren un mejor clima laboral en su quehacer diario:

“De dos formas creo yo, una tiene que ver con las características, porque yo siento que las características de los profesores de básica son mucho más amigables con la reflexión; tal vez tu puedes cuestionar un montón de cosas a las profes de básica como los profes de media que nos creemos los reyes del mundo pero tú misma que has experimentado la básica. Tú te das cuenta que está mucho más abierta al diálogo, a la reflexión, entre talla y talla se dicen verdades y eso hace sentido; porque yo siento que el profe de básica esta mucho más dispuesto a escuchar no a oír, a escuchar; a que lo que el otro me está diciendo se mueve o sea me provoca un cambio ¿cachay? Y los profes de media en este sentido tal vez por formación o deformación profesional son menos abiertos, tal vez más rígidos, con menos capacidad de escucha, podemos oír harto pero si no estamos de acuerdo no hay nada que nos haga cambiar de opinión. Entonces si tú te das cuenta la gestión es la misma en básica y en media” (E1: 67).

No queremos decir con esto que el ambiente laboral que se genera entre profesores de media es malo, pero sí que cuesta más que trabajen de forma colaborativa (a diferencia de los profesores de básica), puesto que son más individualistas; quizás por las mismas exigencias que el sistema ha impuesto a través de los ranking y resultados académicos.

Ahora, conjuntamente a lo antes expuesto aparece una segunda idea por parte de los directivos, que debe implementarse a fin de potenciar aún más las relaciones laborales; y es el hecho de lograr que todos quienes trabajan en la institución educativa se sienta responsables o corresponsables de los logros y proyectos institucionales:

“Trabajamos por GPT, tenemos los mismos consejos, todo es igual; entonces yo creo que lo que nos hace falta es sentirnos corresponsables” (E1: 69).

Hace falta que los docentes y familias entiendan que su labor no se remite sólo a los aprendizajes de los niños, sino que también está directamente relacionada con la imagen de colegio que se quiere transmitir a la sociedad, y en eso sin duda que hay que cuidar aspectos administrativos, técnicos, de convivencia y de recursos. Todos deben involucrarse de igual forma porque comunidad educativa son todos quienes coexisten al interior de la institución.

Por último, se considera que ha sido un acierto por parte del equipo directivo mantener una labor pedagógica en aula, ya que esto beneficia tanto las relaciones laborales como las académicas. Por un lado decimos que mejora las relaciones laborales, porque los docentes no ven a los directivos como “agentes extraños” sino que los ven como colegas que día a día ingresan al aula y se familiarizan con el proceso pedagógico. Claro está que no tienen las mismas horas que un docente pero al menos no han perdido la claridad de lo que implica hacer clases, de lo que significa implementar un nuevo cambio curricular en aula, elaborar instrumentos evaluativos claros, mantener relaciones transparentes y sistemáticas con las familias, entre otros aspectos:

“Haber primero es una decisión de la congregación pero nosotros la compartimos, es súper buena porque si a mí hay algo que me gusta primero que nada es hacer clases, eso es lo primero. Después sería estar en este cargo de jefatura de la unidad técnico pedagógica; pero creo que es lo que nos permite además hacer una buena gestión o sea tu estas en la base haciendo clases, estas como profe y eso te permite también entender, dimensionar, observar y reflexionar sobre todo lo que se esa tratando de implementar como equipo directivo. O sea te otorga un montón de herramientas para mejorar la gestión que si solo estuvieras aquí en la oficina sin hacer clases.

O sea no hay nada mejor que vivir en carne propia suponte una innovación y ahí te das cuenta de si resulta, si está mal hecha o no sé, pero ahí te das cuenta que es diferente a que te lo cuente.

Entonces yo siempre he encontrado muy buena la decisión y sé que es escaso en el medio pero yo la valoro mucho creo que a nosotros nos permite tener una gestión, una mejor gestión” (E2: 70).

Sin duda, esta es una práctica poco vista en el medio educativo pero sin duda tiene muy buenos resultados a nivel laboral. Además, se logran buenas relaciones académicas puesto que los directivos logran trabajar de a pares con sus colegas de nivel y los estudiantes ven que con sus directivos no sólo se encuentran en la oficina a puerta cerrada sino que también es posible verlos en el patio, en una sala de clases o en algún acto académico del colegio.

Asimismo los estudiantes y padres y/o apoderados notan que no existe una diferencia real entre docentes y directivos, los valoran como iguales y se entiende que sus labores son diferentes pero que primero existe una validación y respeto entre ellos, lo cual genera implícitamente un respeto de ellos como padres hacia los docentes del colegio.

Como vemos, un mejor ambiente laboral y académico es una tarea lograda al interior de este centro, a pesar de que aún quedan desafíos pendientes; pero se piensa que no debe descartarse esta misma práctica en otros establecimientos, sobre todo cuando hablamos (como ya se ha dicho) de comunidades que quieren avanzar en términos de liderazgo.

Categoría 3: Desarrollo y aplicación a la práctica de competencias en visión estratégica

A partir del análisis de las entrevistas y el grupo focal, nos encontramos en esta instancia con la tercera categoría, la cual hace referencia a las competencias en visión estratégica.

Tener competencias en visión estratégica implica dos ideas centrales: (1) por un lado implica tener claridad respecto de la misión y visión del colegio y trabajar en base a esta y los estándares curriculares impuestos por el Estado y (2) por otra parte, tener visión estratégica implica tener altas metas y expectativas para la institución educativa, a fin de que cada día la escuela se vaya renovando y perfeccionando en torno a su quehacer diario.

Ahora bien, los directivos del colegio exponen que para que la visión estratégica tenga éxito y sea significativa para la comunidad educativa, debe involucrar a todos los actores educativos, es decir, debe involucrar a los profesores, a los estudiantes, a los padres y/o apoderados y por supuesto también al personal técnico, de manera que todos tengan “un sueño común” y la claridad respecto de los objetivos que persigue el colegio a nivel académico, social, cultural y deportivo:

“Yo creo que hay varias razones la primera es que el director tiene que encantar (porque no quiero decir vender) porque suena muy comercial; pero en el fondo tú tienes que venderle a la gente que trabaja contigo un sueño compartido, tú tienes que convencerlos de que el proyecto, en este caso el proyecto educativo viatoriano es “total”. Tengo que hacerlo. Ahora, para eso tengo que ver cómo hacerlo; yo en lo personal no soy chistosa por ejemplo, habrán directores que son súper chistosos, pero yo voy por el lado de que se sientan más cómodos, tengo otras herramientas pero mi función es convencerlos de eso, que trabajemos todos para eso mismo. Entonces, si no hay alguien que convenza al resto, que motive al resto, que lo mueva que no puede ser tampoco una sola persona tiene que ser un equipo de trabajo, es difícil” (E1: 38).

Lo cual sin duda no es sencillo, puesto que para lograrlo (involucrar a toda la comunidad educativa) se debe construir un plan estratégico basado en proyectos educativos a corto y largo plazo (Villa, 2012, p. 15) el cual se debe ir revisando periódicamente, con el propósito de verificar si se están cumpliendo los objetivos planteados o si es necesario renovarlos producto de cambios locales o nacionales; considerando siempre eso sí que estos objetivos que se elaboren dentro del plan

estratégico deben estar en plena coherencia con los valores, misión y visión del propio centro.

En este sentido se considera que el error del equipo directivo viatoriano (en esta área) radica en que han dejado de insistir en el mensaje, es decir, los directivos reconocen que faltan más instancias de diálogo en donde se pueda revisar el plan estratégico y reflexionar en torno al mismo:

“Yo creo que hoy a nosotros nos falta es insistir en el mensaje, no hemos sido y yo creo que eso es una característica súper importante del liderazgo distribuido, que no se pierda para dónde vas, que siempre te estén diciendo “acuérdate que es para el norte” y repetir ese mensaje a fin de transparentar las comunicaciones” (E1: 69).

Con el propósito de que todos estén formando a los estudiantes viatorianos en el mismo sentido. Por otro lado, los profesores entrevistados no están tan de acuerdo con lo propuesto por los directivos y si bien reconocen que es vital contar con competencias de visión estratégica, si se quiere reforzar el liderazgo distribuido; consideran que esto en el colegio no se ha logrado a cabalidad porque entre los directivos existen diferentes ideas de los objetivos que se quieren alcanzar como colegio:

“Yo siento que además los directivos hoy en día tienen poca claridad de la visión y la misión de la propia institución, entonces cada profesor rema por su lado y sigue este tipo de normas, se centra en lo más administrativo y se comporta tal como los jefes dicen porque desde la dirección nadie la tiene clara.

Aquí (hace referencia al grupo) todos somos diversos y yo veo que con algunos hay mas regalías que con otros, uno dice una cosa y luego otros dice otra; los directores (básica y media) están preocupados de labores de inspectoría, que son más bien labores administrativas y nadie se preocupa de cómo estamos formando a los niños como colegio, como queremos que sean los estudiantes. Sabemos que este colegio es católico pero resulta que para algunas cosas si, para otra no y

como nadie la tiene clara y cada uno viene a hacer su asignatura de repente chocamos en esto” (GF: 38).

Dimensión 3.1: Se asume como principal responsabilidad el logro de objetivos formativos y académicos del establecimiento

Es así que siguiendo con las ideas expuestas anteriormente aparece esta dimensión dentro de la tercera categoría; los docentes al ver esta diferencia coyuntural entre los directivos del colegio, consideran que entre estos debe existir mayor claridad y acuerdo respecto de los objetivos formativos y académicos que se quieren lograr como institución.

Se reconoce también que esta falta de claridad conceptual en torno al proyecto educativo y lo que este implica, se debe a la falta de formación directiva; ya que para los profesores y directivos la visión más amplia y estratégica, de lo que significa dirigir un colegio la dan los estudios de post – grado, por lo cual demandan también una mayor preparación académica en torno a esta área:

“Yo creo que todo esto se traduce en un problema de formación académica de la persona que está a cargo, postgrado, magíster, no sé; pero siento que estudiar en esos niveles es lo que te amplía como el horizonte de entender realmente lo que un colegio necesita” (GF: 38).

“Yo creo que sí, porque los magíster, los doctorados son lo que te dan la visión más amplia del sistema. El estar actualizados es fundamental, tener claros los modelos de afuera, estar trayendo gente que capacite, estar yendo el director a cursos, es importantísimo” (GF: 46).

“No sé yo he tenido la suerte de estar en colegios buenos, donde como tu bien dices (apunta al moderador), el rector esta todos los días recalcando este punto, para ya vamos. No te llama a la oficina para decirte “mira estás haciendo mal esto” no sino que a todos en consejo nos motiva y nos dice “vamos a hacer esta cosa” ¿les parece? Y da la explicación de porque se quiere hacer eso” (GF: 40).

“Si yo no hubiese hecho el postgrado no tendría una visión hacia donde caminar y aquí el colegio la experiencia podría haberme dado intuición de hacia dónde caminar...” (E2: 20).

Los profesores dan cuenta de que muchas veces los directivos de un colegio asumen el cargo sin tener la preparación, sin tener los estudios de post – grado. Asumen el cargo porque no hay nadie más que pueda hacerlo o simplemente en premio a su trayectoria.

En otras instancias la situación es aún más compleja, porque asumen cargos directivos personas que ni siquiera están relacionadas con las labores pedagógicas, lo cual sin duda lejos de permitir el progreso educativo, genera mayor tensión laboral, académica y social:

“Porque ahora bueno la educación se basa en las competencias entonces ya las personas que salen de la universidad (profesionales) tienen que demostrar que son competentes, y no aceptar un cargo sólo por la cuña, el pituto o por los años de trayectoria, entonces yo creo que también va en uno y en la responsabilidad del sostenedor que es quién contrata d un director(a) o a la persona que va a estar a cargo de liderar por decirlo así al resto” (GF: 30).

“Yo trabaje en un colegio en donde los directores eran elegidos por el sostenedor y como la señora era casada con el sostenedor ella era la directora y ¿Quiénes iban a formar parte del equipo directivo? Los hijos. Entonces eso no debería ser porque ahí había profes mucho más capacitados, pero como no somos quién elegimos, nadie podía decir nada” (GF: 70).

“Pero mientras un colegio tenga dueño, tenga un dueño, la meritocracia o la elección meritocratica para ir ascendiendo va a ser súper cuestionable, porque siempre va a haber el interés de un sostenedor que mantenga la lógica de ir posicionando a la gente en los lugares. Por ejemplo, estas familias eternas que tienen enraizada a toda la prole deben erradicarse, mientras el colegio municipal siga siendo de un alcalde da lo mismo quién postule al cargo de director(a) porque

siempre la terna va a venir de la mano del acalde y así sucesivamente, entonces tiene que ver con un cuestionamiento general al sistema y por más maquillaje que se le vaya haciendo no sé si la ley orgánica constitucional de estado que aun no se ha podido abolir nos vaya a dar el pie para que las bases o lo que los profesores sienten sea considerado” (GF: 77).

“Es que yo creo hay que tener idoneidad en este cargo y eso lo da la formación de pedagogía, eso permite realmente monitorear y realizar un seguimiento de calidad al proceso educativo y a la labor que hacen los profes, eso permite controlar las acciones y variables que se generen, también el control, el seguimiento de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes es fundamental, solo así se puede constatar lo que sucede al interior del aula, como se generan los aprendizajes, cuáles son las dificultades que enfrentan tanto docentes como estudiantes y a partir de ello, generar lo necesario para superar dificultades” (E3: 16).

Es por ello que desde el profesorado se genera la necesidad de manifestar que un colegio requiere de directivos mejor preparados en términos de gestión.

Además, se considera que a nivel local (colegio San Viator) hace falta definir con mayor fuerza y claridad que objetivos académicos se quieren lograr y que estrategias formativas se utilizaran para hacerlo, ya que en este minuto se tiene la sensación (por lo extraído de los discursos docentes) de que para el colegio es más importante lo disciplinar que lo académico, cuestión que no ha sido consensuada con los padres, con los alumnos y tampoco con los profesores; de ahí que surgen interrogantes y molestias en torno a este punto:

“Bueno, un poco uniéndome a lo anterior que se había comentado yo siento que el sistema educativo hoy en día (lo cual se refleja también en nuestro colegio) ha ido generando una tensión entre la cultura escolar y la cultura juvenil, entonces ahí se generan como estas situaciones que explica la colega donde hay contradicciones también dentro del mismo colegio; porque se apela a los derechos del niño, a abrir

como más espacios de democratización entre alumno – profesor; dirección – alumno, etc. Entonces ahí en ese sentido eh se genera esa contradicción en que ya ¿estamos centrados en apagar un poco la identidad del alumno, de tenerlos a todos iguales o nos centramos en que aprendan? Porque claro, nos preocupamos del pearcing y de la presentación personal pero está claro que ahí no estamos ampliando el espacio de democratización como si se genera en otras instancias que son más académicas. Yo siento que en lo académico somos muy flexibles y en el ámbito superficial somos muy tajantes y creo que debiera ser todo al revés; porque siempre se está perdonando al que no trajo el trabajo, siempre se está dando quintas oportunidades, siempre se están generando las instancias pero yo creo que la flexibilidad no debería correr por lo académico porque finalmente es eso lo que a nosotros nos hace perder esa valoración social frente al alumno; y además que queremos como ser contemporáneos respecto de lo que es el sistema educativo pero de repente hay instancias en que esta misma tensión que hay con la cultura juvenil, no nos permite ser contemporáneos. Nos invita a ser conductistas, a llegar a utilizar otras técnicas que son como a – temporales, son anacrónicas en cierto sentido, entonces ahí como que se genera una confusión y falta de comunicación” (GF: 24).

Es por ello que se levanta esta dimensión teórica respecto al tema de las competencias directivas, puesto que se considera por una parte que es un aspecto a mejorar dentro del centro; y por otra que es una competencia que sí o sí deben tener los directivos que se muevan dentro de un liderazgo más democrático como el distribuido.

Desde los discursos investigativos recogidos, se extrae la idea de que la visión estratégica es un aspecto relevante en el tema de las competencias y que para lograrla el equipo directivo debe: (1) tener conciencia de la importancia de tener una visión clara a nivel académico y formativo, (2) debe formular un plan estratégico consensuado por todos los actores educativos, (3) este plan estratégico debe dar cuenta de metas a corto y largo plazo y de tiempos promedio

para cumplir estas metas, (4) se deben considerar los valores institucionales plasmados en la visión y misión del centro cuando se elabore un plan estratégico y (5) el equipo directivo debe manifestar de forma clara sus altas expectativas de rendimiento personal y colectivo (Villa, 2012, 15), a fin de que todos los actores del colegio se sientan comprometidos y valorados por sus jefes de área.

Sólo así se logrará tener un sueño institucional compartido que sea significativo para todos quienes día a día coexisten al interior del colegio.

Dimensión 3.2: Se instaura un ambiente académico y cultural altamente estimulante

En correspondencia con lo antes descrito, desde los discursos directivos y docentes se extrae la idea de que una visión estratégica clara y atingente al contexto educativo local, debe considerar el desarrollo de un ambiente académico y cultural estimulante, tanto para los estudiantes como también para los propios docentes.

Los directivos que quieran avanzar en términos de liderazgo deben hacerse responsables por los logros académicos y formativos que logren sus estudiantes tanto en las instancias evaluativas que se desarrollan dentro del mismo colegio como también en las pruebas estandarizadas impuestas desde el Gobierno.

Ahora bien, el que un directivo se preocupe por los logros académicos no sólo implica que este se va a relacionar sólo con los resultados, sino que se asume que un agente de gestión comprometido con su labor se preocupa por revisar todas las variables que intervienen dentro de un proceso educativo e intenta resolver o dar los espacios de reflexión para aquellas variables que requieren de mayor atención. Por ejemplo, un directivo preocupado de esta área se espera que desarrolle un seguimiento periódico a nivel curricular, impulse estrategias para promover el desarrollo curricular, favorezca el auto y hetero – diagnóstico de la práctica docente, promueva el establecimiento de un proceso de enseñanza – aprendizaje efectivo a fin de sacar el mayor provecho del mismo y posea una concepción de

las competencias docentes claras a fin de que pueda inferir y analizar como estas intervienen en los resultados escolares.

El tener un ambiente académico y cultural estimulante también implica que existen los espacios a nivel institucional para que se desarrollen actividades formativas que aportan al desarrollo educacional de los estudiantes: actividades folclóricas, conciertos, olimpiadas deportivas, científicas, salidas pedagógicas, misiones solidarias, encuentros de teatro, entre otras actividades que permiten que los estudiantes y profesores se encuentren inmersos en un ambiente educacional diverso, integral y formativo. Y es precisamente en este punto donde se generan mayores acuerdos a nivel institucional, puesto que se considera por parte de los docentes y directivos que el colegio efectivamente brinda todos esos espacios académicos a fin de que la formación de los estudiantes viatorianos sea más completa.

Existe una preocupación para que no sólo lo conceptual sea relevante, sino también lo procedimental y actitudinal.

“En este sentido son muy importante las habilidades de comunicación y de diálogo interpersonal, pues en el trabajo que hacemos a diario hablamos de valores y crecimiento personal, por ende, la gestión o el estilo de liderazgo que me toca entablar van de la mano con el contenido que entregamos” (E3: 36).

Diremos entonces que una buena visión estratégica da pie para que se desarrolle un ambiente académico y cultural estimulante, en donde el aprendizaje y el logro de los estudiantes sea el norte que dirija la labor educativa.

Desde esta óptica se entiende que esto implica diagnosticar y ofrecer, de forma sistemática, las directrices curriculares, didácticas y pedagógicas que les permitan a los estudiantes ir progresando a nivel intelectual y humano; y asimismo se reconoce que para poder otorgar la ayuda pedagógica necesaria los docentes deben estar bien preparados y actualizados, por lo que también se deben generar los espacios para que ellos se vayan formando en su propia área disciplinar como

también en su área educacional más deficiente; y aquí nos encontramos con un punto crítico, tal como ya se expuso, (revisar categoría uno), puesto que los docentes sienten que efectivamente ellos se esfuerzan por lograr mayores espacios formativos para sus estudiantes, pero ellos como profesionales de la educación no cuentan con los mismo espacios, ya que por una parte nunca hay tiempo para perfeccionamientos, o al menos ese es el discurso que se escucha a nivel administrativo:

“Durante estos días, que por ejemplo hemos estado haciendo labores que cada uno más o menos tiene claro podríamos haberlas ocupado en capacitaciones, en comunicarnos, en hacer lo que estamos haciendo ahora aquí ¿cierto? Entonces yo creo que esto se produce porque la persona que está a cargo no tiene la formación ni la visión de esto mayor que te decía al comienzo ¿Qué queremos como colegio? ¿En que nos caracterizamos? ¿Qué es el San Viator (nombre del colegio) finalmente? ¿Cómo salen los niños viatorianos? Entonces eso yo creo que nadie lo tiene claro, y además si está escrito ahí (apunta hacia el diario mural en donde aparece escrita la visión y misión del colegio) no es importante ¿cachay? Yo si les pregunto ¿Qué dice ahí? Nadie sabe” (GF: 38).

Y por otra parte si alguien es más proactivo y quiere perfeccionarse en tiempo libre o fuera del horario laboral, debe asumir un costo elevado, puesto que los perfeccionamientos o estudios de post – grado son de un valor bastante elevado en este país, lo cual dificulta aún más que los profesores logren sentir que están en un ambiente académica y culturalmente estimulante:

“Antes de responder eso me gustaría decir que en la realidad no hay mucho tiempo para preocuparse por las competencias, de hecho la formación directiva es súper costosa y siempre depende de uno entonces hay gente que forma equipos directivos y no tiene muchas competencias, menos las del liderazgo distribuido porque le falta formación. En mi caso yo fui promovido a la responsabilidad de Vicerrector Pastoral. Pero no se me señaló en los términos descritos las

competencias que debía tener. Sólo las tareas y misiones. A partir de esos objetivos tuve que ir viendo qué competencias debía desarrollar” (E4: 44).

Por lo que sin duda este debe ser un aspecto a considerar a nivel local y también nacional, si se quiere avanzar en términos educacionales.

Categoría 4: Desarrollo y aplicación a la práctica de competencias en transformación organizativa

Finalmente, encontramos en el análisis de las entrevistas y el grupo focal la cuarta y última categoría, la cual hace referencia a la importancia de contar con competencias en transformación organizativa en el equipo directivo de turno.

La idea de esta categoría es que quede muy claro que una institución educativa siempre debe ir replanteando su quehacer, su misión, su visión y sus planes o proyectos organizaciones; a fin de que estos sean significativos para la comunidad educativa y coherente con los cambios sociales y culturales que se producen en la sociedad.

La escuela en su obligación de institución social debe abrirse al mundo, no puede actuar como una institución concha, como bien lo decía Giddens (1999). Debe lograr replantearse constantemente y apuntar a transformarse.

Ahora bien, en este momento se demandan dos transformaciones importantes a nivel de centro: por un lado se demanda que el centro escolar considere con mayor importancia la cultura juvenil de los adolescentes y no genere tanta tensión entre esta y la cultura escolar; y por otra parte se demanda que la transformación organizativa del centro apunte a lograr mayor equidad e igualdad educativa, sobre todo en tiempos en donde la escuela pública parece ir perdiendo credibilidad e importancia a nivel social.

Dimensión 4.1: Se desarrollan estrategias y procedimientos para la transformación colegial, a fin de hacer frente a los cambios sociales y culturales de la época.

Los Sujetos entrevistados concuerdan en que una institución educativa siempre debe considerar como objetivo prioritario la equidad e igualdad educativa a nivel social, sobre todo si se atiende a estudiantes más desmejorados económicamente (como el caso de la propia escuela). Se considera relevante que los procesos de enseñanza – aprendizaje incluyan las diferencias de capital cultural y *habitus*¹⁰ que arrastra cada estudiante (Bourdieu, 2003, p.29) con el propósito de que el aprendizaje sea más significativo y genere realmente un movimiento o ascenso social.

Se piensa desde el profesorado y la gestión, que cuando un equipo directivo logra desarrollar e implementar competencias asociadas a la transformación organizativa, su centro se transforma en una escuela de la comunicación o escuela del Sujeto, puesto que se busca fehacientemente que los estudiantes avancen en términos educativos y sociales.

Ahora bien, los principios que operan en una escuela de la comunicación incluyen per se estrategias y procedimientos de orden transformacional (de ahí la importancia de que los directivos con intenciones de potenciar su liderazgo distribuido cuenten con esta característica), es decir, el centro y sus actores sociales se preocupan de: formar y fortalecer la libertad del sujeto, otorgar un reconocimiento a la diversidad y al otro, aprovechando para eso las diferencias de capital cultural y *habitus* que se interrelacionan en las salas de clase y corregir la desigualdad, alejándose de la igualdad idealizada.

Claramente lo anterior no es fácil pero posible, ya que construir un espacio social que considere las diferencias de capital cultural y *habitus*, entendiendo que estos

¹⁰ El concepto de capital cultural y *habitus* trabajado en esta investigación son los propuesto por Pierre Bourdieu en su libro *Capital cultural, escuela y espacio social*.

son estructuras estructurantes, que operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar (Bourdieu, 2003, p.32) no es fácil, pues requiere pensar en un espacio social distinto, justo e igualitario, en el que se construyan sujetos heterogéneos que se transforman en un contexto social y político contemporáneo.

Asimismo, lograr el desarrollo de una escuela comunicativa requiere de docentes capacitados y críticos que no se centren sólo en impartir un determinado tipo de contenido, sino que más bien se preocupen por impartir una educación que responda a la sociedad actual, que desarrolle una capacidad reflexiva y crítica en sus estudiantes, en el ámbito de un clima de aula responsable, que presuponga respeto, tolerancia y solidaridad.

Además, es importante clarificar que para construir un espacio educativo con estas características se requiere de un docente que piense en todo minuto en el aprendizaje de sus alumnos, pero en un aprendizaje integral, en el que se promueva el debate argumentativo respecto a opiniones divergentes; se requiere de un educador que disponga a su enseñanza todas las visiones de mundo (Llaña & Maldonado, 2013, p.9) que mas pueda a fin de lograr un aprendizaje potente, certero y efectivo.

Por consiguiente, al considerar las diferencias de capital cultural al momento de planificar y desarrollar la clase, se logra romper con la reproducción de una sociedad segmentada, se contribuye a la transformación de los sujetos y a aumentar su capital cultural, de manera que los espacios sociales se transforman, no reproducen la misma desigualdad de siempre, se vuelven espacios dinámicos en que los obreros también tienen posibilidades de reflexionar sobre el tipo de sujeto y sociedad que quieren construir.

Tal como Bourdieu (2003) lo propone, si se quiere lograr un espacio social con estas características la escuela debe reflexionar (como lo hace una comunidad de aprendizaje) y construir (tal como se propone en esta dimensión) estrategias y procedimientos organizativos que apunten a la transformación del centro, como:

- 1.- Introducir nuevos contenidos al currículo que imparte, a fin de contextualizar la enseñanza.
- 2.- Se deben privilegiar todas las enseñanzas, ya que así como hay diversas formas de aprender también existen diversas formas de enseñar, y estas deben encontrar correspondencia.
- 3.- Los programas de estudio deben considerarse como lineamientos generales, no como horcas; deben ser susceptibles a los cambios, ya que una institución educativa es dinámica y no se puede predecir todo lo que en ella ocurra.
- 4.- Los programas de estudio que se impartan por parte de la comunidad deben ser propuestos y contruidos por toda la comunidad educativa: directivos, docentes, estudiantes, padres y apoderados, a fin de que la cultura juvenil y local encuentre correspondencia con la cultura escolar impartida por la escuela:

“Bueno, un poco uniéndome a lo anterior que se había comentado yo siento que el sistema educativo hoy en día (lo cual se refleja también en nuestro colegio) ha ido generando una tensión entre la cultura escolar y la cultura juvenil, entonces ahí se generan como estas situaciones que explica la colega donde hay contradicciones también dentro del mismo colegio; porque se apela a los derechos del niño, a abrir como más espacios de democratización entre alumno – profesor; dirección – alumno, etc. Entonces ahí en ese sentido eh se genera esa contradicción en que ya ¿estamos centrados en apagar un poco la identidad del alumno, de tenerlos a todos iguales o nos centramos en que aprendan? Porque claro, nos preocupamos del pearcing y de la presentación personal pero está claro que ahí no estamos ampliando el espacio de democratización como si se genera en otras instancias que son más académicas” (GF: 24).

“En el hall ahí se controlaba, y de buena manera ah no era tan punitiva la cosa, entonces tú después no te preocupabas de eso como profesor, porque todo pasaba del hall para acá. Si había que sacarse la pintura, si había que afeitarse, todo pasaba en el hall. Entonces los papás veían eso y a la llegada cooperaban con eso” (GF: 44).

“Si no necesitamos hablar todos los años del uniforme, ni del pearcing, porque a nosotros no nos hace sentido eso ya” (GF: 28).

5.- El examen crítico de los contenidos debe siempre conciliar dos variables: su exigibilidad y su transversalidad.

6.- La preocupación por reforzar la coherencia de la enseñanza debe conducir a favorecer los contenidos desarrollados en común por profesores de diferentes especialidades:

“Para mí el liderazgo distribuido es el que permite realizar un trabajo colaborativo, en donde todas las personas de la institución ponen sus capacidades, habilidades y acciones a disposición de la entidad educativa, en este caso. Todas las prácticas conllevan y apuntan a un fin común, existiendo como base, orientaciones y lineamientos coherentes con el entorno, estilos y sellos institucionales” (E3: 30).

La búsqueda de coherencia deberá derivarse de una búsqueda de equilibrio.

Logrado lo anterior, una escuela deja de ser un espacio arcaico, jerárquico y burocrático, que sólo reproduce desigualdad social. Logra la transformación, se sustenta en la heterogeneidad y la diversidad más que en la unidad de tipo comunitario.

Esta escuela, a la que denominamos escuela de la comunicación reconoce luego de este proceso de transformación y cambio la pluralidad de sus funciones y ya no

se centra sólo en la función de instrucción, sino que se abre también a la función educativa que consiste en alentar la diversidad cultural entre los alumnos y favorecer las actividades a través de las cuales se forma y se afirma su personalidad individual (Touraine, 1997, p.281).

La escuela no debe estar hecha para la sociedad, no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o los trabajadores sino más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser Sujetos.

La formación del Sujeto personal da a la escuela una mayor dependencia con respecto al medio social de partida de los alumnos, y por lo tanto combate activamente la desigualdad de oportunidades, logrando con ello la transformación de una sociedad que cada vez mas reclama respeto, consideración, equidad, inclusividad y por sobre todo igualdad.

Finalmente resulta imprescindible señalar que la escuela de la comunicación o las comunidades de aprendizaje que se desarrollan cuando los directivos cuentan con competencias de transformación organizacional, son un proyecto de transformación social y cultural; ya que las propuestas organizativas actuales tienden a mantener las desigualdades.

La transformación de la escuela que aquí se propone se basa en no aceptar la imposibilidad de cambio, tanto de las personas concretas como de las estructuras educativas internas de un centro o externas de un sistema educativo. Implica un cambio de los hábitos de comportamientos habituales para familiares, para el profesorado, para el alumnado y para las comunidades; una transformación cultural porque intenta ampliar el capital cultural de los Sujetos, disminuir las violencias simbólicas que hoy priman en los colegios y cambiar la lógica y estructura del *campo*, la cual guía las posiciones de los diversos agentes escolares.

Sin duda, esta dimensión da cuenta de una competencia fundamental cuando se trata de potenciar el liderazgo distribuido y lograr la mejora escolar; pero lamentablemente es una dimensión descendida a nivel de colegio, pues si bien los docentes y directivos se esfuerzan por entregar una formación académica que les permita a los estudiantes avanzar en términos de movilidad social (lo cual se refleja en los Resultados SIMCE – PSU) aún falta avanzar en términos de entender la cultura juvenil y demandas sociales que prima en esta época, con el propósito de generar un encuentro más amable entre esta cultura y la cultura escolar, y no una tensión y una excesiva preocupación por la presentación personal y el orden, que actualmente priman en el establecimiento.

CONCLUSIONES

A partir de la voz de los propios discursos de directivos y docentes podemos concluir en una primera instancia, que cambiar las competencias profesionales o directivas que asumen los equipos de gestión, es una cuestión urgente y determinante, puesto que las prácticas y liderazgos desarrollados hasta el momento no hacen más que reproducir una desigualdad social y educativa.

Hoy, se ha suprimido lo pedagógico en pro de la “buena conducta, los buenos resultados y la competencia entre pares”, por lo que docentes y directivos destacan (tal como se dijo antes) que es urgente cambiar el modelo de gestión que dirige a las escuelas en Chile. Pasando de un modelo instruccional a uno más democrático.

Los actores educativos aquí entrevistados coinciden en que nos encontramos en un nuevo período educativo, un período de reformas educacionales, por lo cual es preciso hacer notar la voz en esta área y avanzar en términos de liderazgo y asumir competencias directivas que potencien un liderazgo más democrático al interior de los centros educativos, que permita mayores y mejores relaciones de convivencia, claridad pedagógica y cultural respecto de la misión y visión institucional y que permita por cierto lograr mejoras escolares en la institución, ya sea a nivel académico, de convivencia o de formación ética y valórica.

Ahora bien, desde los análisis desarrollados en esta investigación se desprende que lograr lo anterior no es tarea sencilla pues se requiere ante todo un cambio cultural (Bolívar, 2010, p. 23), una nueva visión de lo que entendemos por gestión. Se requiere en una primera instancia que toda la comunidad educativa se desprenda de las estructuras burocráticas y verticales que priman hasta el momento en el contexto chileno y se avance hacia dinámicas autónomas de cambio que devuelvan el protagonismo a los propios agentes del centro educativo, a saber los docentes, directivos, asistentes de la educación, estudiantes, padres y/o apoderados.

Por otra parte, es importante destacar que además de la visión cultural que cada centro debe mejorar a fin de lograr competencias directivas que potencien un liderazgo distribuido, se debe cuidar el aislamiento del cargo. Es decir cada equipo directivo debe entender con antelación que las competencias directivas no son una cuestión aislada, es decir, no puede solo el director(a) del colegio asumir el liderazgo o el Jefe(a) de UTP encargarse solo de las competencias curriculares, etc.

Desde la voz de los protagonistas de esta investigación se da cuenta de que ese es el error al que conlleva el Marco para la buena dirección, puesto que segmenta las competencias profesionales en base al puesto o cargo que asume un determinado Sujeto del cuerpo directivo colegial. Aquí, se propone que las competencias deben ser transversales, es decir, todos deben lograr liderar, todos deben conocer los cambios curriculares, todos deben avanzar en la claridad que se tiene de la misión del colegio, de las expectativas culturales, entre otros; a fin de que la institución sea un barco que marche en un solo sentido, logrando con ello la transformación y mejora escolar del centro.

Es por ello que se construyen competencias directivas transversales en esta investigación, se considera que un cuerpo directivo con intenciones de lograr posicionarse sobre un liderazgo distribuido, debe lograr desarrollar competencias en el área humanista, competencias de democratización, participación y comunicación, debe lograr desarrollar competencias que potencien una visión estratégica al interior del centro y competencias que apunten a lograr una transformación organizativa, sobre todo en aquellos aspectos más deficientes que cada institución escolar tenga.

En este sentido tanto directivos como docentes señalan que el Colegio San Viator de Macul de a poco ha logrado cambiar su cultura educativa y los directivos han asumido algunas competencias directivas como las que aquí se mencionan; por ejemplo, han asumido competencias humanistas y competencias de comunicación y participación. No obstante, se demanda por parte del profesorado un mayor

desarrollo del resto de las competencias aquí señaladas; se demanda una mayor formación en el área directiva y de competencias no sólo a nivel institucional sino que esta demanda se hace a nivel país, los docentes consideran que es sustancial que los directivos se formen en competencias de liderazgo distribuido antes de asumir un cargo de gestión, pues al igual que Leithwood (2005) y Bolívar (1997) los profesores creen que las competencias directivas y el papel que desarrollan los equipos directivos al interior de una escuela determinan en gran medida el éxito o fracaso de un proceso educativo.

Finalmente, es importante destacar que esta investigación tiene varias proyecciones investigativas, puesto que como se dijo al comienzo es una línea poco estudiada y muy significativa para los actores educativos.

Es por ello que ampliar esta investigación y conocer también las opiniones de los estudiantes, padres y/o apoderados es un tema que queda pendiente para futuras investigaciones, pues este dato puede potenciar aún más los resultados aquí expuestos. Además, podría ser interesante verificar a partir de otra investigación cual es el efecto que tiene sobre la mejora educativa el trabajar con competencias directivas como las que aquí se proponen ¿se logra realmente una mejora educativa cuando se trabaja con competencias directivas, propias del liderazgo distribuido? Podría ser una pregunta de investigación interesante de conocer en un tiempo más.

Sin duda podrían ser muchas más las interrogantes ya que el tema de la gestión educativa ha sido un poco olvidado cuando hablamos de Reformas educacionales, es por ello que en este trabajo quisimos darle fuerza y protagonismo, puesto que consideramos que un buen director no es sólo quien logra buenos resultados en las pruebas extremas, sino que un buen director es aquel que es capaz de unir a su comunidad, de entusiasmarla en torno a un proyecto común e implicar a todos en sus decisiones” (Carreño, 2012). Pero para lograr lo anterior se requieren más investigaciones en el área que permitan aclarar cuál es el mejor camino a seguir cuando se asume la gestión o cuando se decide ser parte de un cuerpo directivo.

BIBLIOGRAFÍA

1. Apud, I. (2013). ¿La mente se extiende a través de los artefactos? Algunas cuestiones sobre el concepto de cognición distribuida aplicado a la interacción mente – tecnología. Revista de Filosofía N°39.
2. Barber, M. & Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Informe McKinsey & Company. Buenos Aires, Argentina.
3. Bauman, Z. (2005). Los retos de la educación en la modernidad líquida. (Primera edición). Barcelona, España. Editorial Gedisa S.A.
4. Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J. (2010). Ecos de la revolución pingüina. UNICEF. Santiago, Chile.
5. Berger, P. & Luckmann, T. (1997). Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. (Tercera edición). Barcelona, España. Editorial Paidós.
6. Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. Revista internacional de investigación en educación N°3. Madrid, España.
7. Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. Congreso internacional sobre dirección de centros educativos. Granada, España.
8. Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revista internacional de investigación en educación N°5. Granada, España.
9. Bolívar, A. (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. (Primera edición). Ediciones Aljibe. Madrid, España.
10. Bourdieu, P. (2003). Capital cultural, escuela y espacio social (Primera edición). Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo veintiuno.

11. Bryant, S. (2003). The role of transformational and transactional leadership in creating, sharing and exploiting organizational knowledge, *Journal of leadership and organizational studies* N°9.
12. Bush, T. (1999). *Theories of educational leadership and management*. London: Sage publication.
13. Carnoy, Martín. (2005). La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites”. En REICE, revista electrónica iberoamericana sobre la calidad, eficacia y cambio en educación. N° 2.
14. Casassus, Juan. (2009). La Política de la reforma basada en estándares aplicada a Chile. Otra mala idea. Texto presentado en el seminario “Reforma basada en estándares y nuevos ciclos escolares: ¿Avance hacia una educación de calidad para todos? CIAE-UNICEF. Santiago, Chile.
15. Cole, M. (1990). Cognitive development and formal schooling: the evidence from sociocultural research. En: L. Moll (ed.). *Vygotski and Education*. Cambridge:Cambridge University Press.
16. Contreras & Palma. (2011). La situación de la enseñanza media. *Revista mexicana de orientación educativa*. Edición especial: La educación chilena: cuestionamientos al neoliberalismo.
17. Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School leadership and management*. Vol. 25, N°3.
18. Delgado & Gutiérrez (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (Primera edición). Vellehermoso, Madrid: Editorial Síntesis S.A.

19. Dillenbourg, P. (1996). "Distributing cognition over brains and machines". En: S. Vosniadou, E. De Corte, B. Glaser & H. Mandl (eds.), *Internacional Perspectivas on the Psychological Foundations of Tchnology-Based Learning Environments*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
20. Elboj, C., Saso, Ignasi., Puigdemívol Aguadé., Marta Soler Gallart., Rosa Valls C. (2002). *Comunidades de Aprendizaje: transformar la educación* (Primera Edición). C/ Francesc Tárrega, Barcelona: Editorial Graó.
21. Elmore, A. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: Albert Shanker Institute.
22. Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta - Konsultit Oy.
23. Engestrom, Y. (2001). Making expansive decisions an activity. Theoretical study of practitioners building collaborative medical care for children, in; K. M. *Creative decisión making in the social world* (Amsterdam, Kluwer).
24. Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido* (Segunda edición). Madrid, España: Editorial Siglo XXI.
25. García, I. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica. *Revista OMNIA* N°3. Madrid, España.
26. Gibb, C. (1969). *Leadership: Handbook of social psychology*, G. Lindreg and e. Aronson. Lombridge Quarterly. Vol. 10, N°1.
27. Giddens, A. (1999). *Un mundo desbocado* (Primera edición). Torrelaguna, Madrid: Editorial Taurus.

28. Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership quarterly*, Vol. 13 N°4.
29. Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: a passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in schools* N°20. Bangkok, Thailand.
30. Harris, A. (2004). Distributed leadership through the looking glass. *Management in education* N°22.
31. Hutchins, E. (1991). The social organization of distributed cognition. En: L. Resnick, J. Levine y S. Teasley (eds.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. Washington: American Psychological Association.
32. Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*, Cambridge, MA: MIT. Mind, culture and activity N°3.
33. Kets de Vries, M. (1990). The organizational fool: balancing a leader's hubris. *Human relations*, Vol. 43, N°8.
34. Leithwood, K & Levin, B. (2005). Assessing school leader and leadership. Programme effects on pupil learning. Conceptual and methodological challenges. Londo: department for education and skills, DFES.
35. Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago, Chile.
36. Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Editorial Pueblo y educación. Habana, Cuba.

37. Llaña, M & Maldonado, F. (2013). La escuela un enclave disonante en un mundo en red. Desigualdad, vulnerabilidad y exclusión social (GT – 08).
38. López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. Revista de epistemología de Ciencias Sociales N°38. Santiago, Chile.
39. Lozares, C. (2000). La actividad situada y/o el conocimiento socialmente distribuido. Universidad autónoma de Barcelona.
40. Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. Revista Psicoperspectivas N°2.
41. Mejía, R. (2013). Educaciones y pedagogías críticas del sur. (Primera edición). Editorial Quimantú. Santiago, Chile.
42. Mertens, D. (2005). Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, and mixed methods. Thousand oaks: Sage.
43. Minsky, M. (1986). La sociedad de la mente. Buenos Aires: Ediciones Galápagos.
44. Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Primera Edición). Place de Fontenoy, Francia: Editorial Nueva visión.
45. Mucchielli, A. (1996). Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Madrid, España.

46. Muñiz (s/a). Estudios de caso en la investigación cualitativa. Facultad de Psicología, división de estudios de postgrado. Universidad Autónoma de Nuevo León.
47. Murillo, J. (2002). La “mejora de la escuela”: concepto y caracterización. Centro de investigación y documentación educativa (CIDE). Barcelona, España.
48. OIT/Cinterfor. (2015). Definiciones de competencia en las instituciones dedicadas a la formación y desarrollo de los recursos humanos. Santiago, Chile.
49. OPECH (2006). Ley de subvención escolar preferencial. Notas para la discusión. Documento de trabajo N° 2. Santiago de Chile.
50. Pérez Serrano (1994). Modelo o paradigmas de análisis de la realidad. Implicaciones metodológicas. (Sexta edición). Editorial La Muralla.
51. Perkins, D. (2001). La escuela inteligente. Barcelona: Gedisa.
52. Petraglia, J. (1995). La teoría de la actividad y sus implicaciones en la enseñanza de la escritura. *Reconceiving Writing, Rethinking Writing Instruction*.
53. Pinto, R. (2007). Revista Pensamiento educativo N°41. ¿Es posible formar un profesor con “competencias” humanistas / cristianas? Santiago, Chile.
54. Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008). Mejorar el liderazgo escolar. Volumen uno: política y práctica. Organización para la cooperación y el desarrollo económicos (OCDE).
55. Pozner, P. (2000). El director como gestor de los aprendizajes escolares. (Primera edición). Editorial Aique. Buenos Aires, Argentina.

56. Raymond, E. (2005). La teorización anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. Santiago, Chile.
57. Rearte, A. & Castillo, J. (2015). Cognición Distribuida para Contextos colaborativos y de Gestión de Conocimiento Académicos usables. Instituto de investigación e informática y sistemas de información (IISI). Buenos Aires, Argentina.
58. Resnick, L. (1991). Shared cognition: thinking as a social practice. En: L. Resnick, J. Levine & S. Teasley (eds.). Perspectives on Socially Shared Cognition. Washington, DC: American Psychological Association.
59. Roselli, N. (2011). "El aprendizaje colaborativo: fundamentos teóricos y conclusiones prácticas derivadas de la investigación". En: M.C. Richaud y M.S. Ison. Avances en investigación en ciencias del comportamiento en Argentina. Editorial de la Universidad del Aconcagua: Mendoza. Tomo I. Capítulo 18.
60. Sacristán, G. (2005). La educación que aún es posible (Primera edición). Madrid, España: Editorial Morata
57. Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. Ana Cecilia Salgado Lévano, Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
61. Salas, R. (2006). Revista de Filosofía. El mundo de la vida y la fenomenología sociológica de Schutz. Apuntes para una filosofía de la experiencia. (Páginas 167 – 199).

62. Sanchez, M. & López, J. (2010) Culturas institucionales que facilitan y dificultan la mejora de la Escuela. Revista de curriculum y formación del profesorado N° 14.
63. Sarramona, J. (2005). Revista Pensamiento educativo N° 36. Un nuevo desafío a la educación actual: las competencias como metas curriculares. Barcelona, España.
64. Spillane, J. (2006). Distributed Learship. The Educational Forum N° 69.
65. Spillane, J, Halverson, R., Diamond, J., (2001). Investigating School Leadership Practice: A Distributed Perspective. Educational Researcher, N° 30.
66. Terachi, A. (2012). El Neoliberalismo y Bienestar Docente: Un Estudio Comparado de las Condiciones Laborales Docentes en el Sistema Escolar Municipal y Particular Subvencionado. Independent Study Project (ISP) Collection.
67. Touraine, A. (1997). ¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes (Primera edición). Madrid, España: Editorial PPC.
68. Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de fundación chile. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación REICE, N° 5.
69. Valdés, H. (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. (Primera edición). Editorial Llece. Santiago, Chile.
70. Villa, A. (2012). Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. (Primera edición) Editorial Mensajero. Deusto, España.

71. Vygotsky, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (Primera edición). Editorial Grijalbo. Barcelona, España.

72. Zemelman, H. (2010). Polis revista de la Universidad Bolivariana. Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. D.F. México (Páginas 355 – 366).

ANEXOS

5.1 Construcción de los instrumentos de recogida de datos

A continuación se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de los datos, los cuales corresponden a una entrevista en profundidad y a un grupo focal.

Ambos instrumentos son aplicados luego de que los directivos y profesores seleccionados firman el consentimiento informado en el que se explica que los datos recogidos serán utilizados con fines investigativos y que ellos como Sujetos participantes pueden retirarse de la investigación cuando lo consideren pertinente, aún cuando se les agradece permanecer durante todo el proceso que demore el estudio para no afectar la confiabilidad de los datos.

5.1.1 Entrevista en profundidad

Instrucciones: A continuación se presentan una serie de preguntas, las cuales están relacionadas con el tema de las “Competencias directivas que refuerzan un liderazgo distribuido y promueven una mejora escolar”.

Se le ruega responder de la forma más sincera y fidedigna. Le recordamos que no hay respuestas correctas e incorrectas, cualquier dato que usted nos aporte es importante para el estudio.

ENTREVISTA N°1

<u>Directivo:</u>	María Isabel Cabello
<u>Cargo que ocupa</u>	Rectora del colegio
<u>Género:</u>	Femenino
<u>Años de servicio:</u>	25 años
<u>Fecha:</u>	14 de Diciembre de 2015
<u>Hora:</u>	12:15 horas

1.- **E:** Entonces, para partir, hay un tema central del que vamos a hablar. La entrevista y la investigación en particular está centrada en las competencias que deberían tener los Sujetos que asumen la gestión...

2.- **R:** Ya...

3.- **E:** Pero utilizando un modelo de gestión en particular que se llama liderazgo distribuido.

4.- **R:** Ah ya...

5.- **E:** Entonces hay algunas preguntas que son introductorias, por ejemplo eh la primera se orienta a que en las últimas décadas han ocurrido una serie de transformaciones producto de la globalización; se han producido transformaciones económicas, se ha masificado la información, han cambiado los movimientos sociales, lo cual genera un nuevo tipo de gobernabilidad; y además se han producido nuevos modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional.

Todo lo anterior sin duda trastoca de una u otra forma el contexto educativo, puesto que cambian los requerimientos que se le hacen a la educación, cambia el concepto de calidad y también el concepto de eficiencia que se le hace al contexto educativo (Brunner, 1999).

Según su percepción, este cambio ¿trastoca de igual forma a la gestión de los centros educativos? ¿Las demandas que hoy se le exigen al equipo directivo han variado de forma significativa en el último tiempo? ¿En qué sentido?

6.- **R:** Eh, mira yo siento que no han sido muchos los cambios que se han producido a nivel de gestión; quizás por este ser un colegio que depende de una congregación extranjera, eh, no hemos sentido mucho cambio. Acá rectoría no se encarga de los recursos sino de la gestión propiamente tal. Por ejemplo, el hecho de que en este colegio haya alguien que se encarga de toda la administración y que el director no tenga nada que ver con administración es súper poco común. Y en general en el sistema nuestro lamentablemente los directores tienen mucho que ver con el rol administrativo, con si los descuentos, los no descuentos en el pago, etc. Aquí, eso no ha sucedido nunca, siempre ha estado la figura del administrador colegial, como un, como un, como una especie de “contador” que depende del director y que le da la razón al director de ser; en el fondo que el director dice no se po: quiero que me pinten un pabellón y el eh le dirá es que sabe que no alcanza, o si, si alcanza, es que la plata... cachay entonces eso ya es un cambio súper importante interior. Dicho eso, las modificaciones para nosotros como colegio no han sido así como “extremas”

7.- **E:** Suena el teléfono y la rectora atiende. Acto seguido continúa con lo que estaba exponiendo...

8.- **R:** Eh entonces la verdad es que para nosotros no han sido tanto los cambios porque por lo menos las grandes modificaciones que se han dado a propósito de la reforma a nivel, como a nivel de país y en torno también al tema del marco para la buena dirección; yo siento que ha estado en que el director tenga foco en lo pedagógico...y nosotros ya habíamos hecho ese cambio.

9.- **E:** Ya...

10.- **R:** Como que no se olvide que el centro en la escuela es lo pedagógico.

11.- **E:** Mmmm ya. Y en ese sentido de lo pedagógico en el fondo es ¿lograr que el colegio tenga una buena gestión en términos de resultados académicos?

12.- **R:** No, no, no con foco en lo pedagógico es que todos los otros ámbitos estén al servicio del aprendizaje de los niños... que uno logre como director ser visionario y comprender que los niños siempre pueden entregar más ya sea en lo académico como en lo conductual.

13.- **E:** Ya.

14.- **R:** Si eso se traduce, por lo menos aquí. Si eso se traduce en buenos resultados (aplaude), bien.

15.- **E:** Bien (risas) ya.

16.- **R:** Cachay, pero no es el foco el resultado, sino que el cabro aprenda, que exista por parte nuestra una preocupación por su aprendizaje y por su no aprendizaje también.

17.- **E:** Ya.

18.- **R:** Por eso te decía, aquí el foco del director siempre ha sido lo pedagógico.

19.- **E:** Mm ya.

20.- **R:** En esta, en esta institución; y yo creo que eso tiene que ver con la congregación a la que nosotros pertenecemos.

21.- **E:** Ya, eh cuando uno empieza a buscar como también en esta área, aparecen estudios que muestran que, eh si no se ha logrado como avanzar en términos de mejora escolar ha sido precisamente (entre otras variables por supuesto) por lo que tú estás diciendo, que tiene que ver con que el director se tiene que hacer cargo como de esta tarea administrativa. Pero si uno se va como a la labor más pedagógica y uno indaga en la formación de los directores ¿tú considerarías que en la formación está el que ustedes desarrollen competencias en términos pedagógicos?

22.- **R:** No, yo creo que no. Actualmente en Chile casi no existen directores que se formen para ser directores, la mayoría sube al cargo y luego comienza su acción practica.

23.- **E:** ¿Entonces las competencias pedagógicas de las que tú hablas se desarrollan con la experiencia?

24.- **R:** Yo creo que también depende...

25.- **E:** ¿De qué?

26.- **R:** Yo creo que la gente, "gente más joven" que asume tareas del liderazgo escolar tal vez, tiene esta visión de que el director tiene que ser alguien que se maneje en el área técnica, porque no puede estar desconectado del mundo, que no puede no saber ponte tú que bases curriculares nuevas hay para este año que viene, que hay cambios... ¿cachay?

27.- **E:** Si, si entiendo.

28.- **R:** No puede no mirar eso, pero yo creo que ha sido porque durante muchos años nuestro sistema escolar estuvo afectado por el mal de la disciplina, en qué sentido el mal de la disciplina, en el sentido de que la mayoría de la gente que asumía la dirección de un colegio (desconozco el porqué) pero la mayoría de la gente que asumía la dirección de un colegio era generalmente el inspector general, era como la secuencia lógica y ese inspector no, él se había formado para el tema de la disciplina y la tarea técnica no esa la hacía el UTP. Entonces hay poca claridad curricular en algunos colegas respecto a que es lo que se debe hacer como director por potenciar esta área.

29.- **E:** Ya

30.- **R:** Y de hecho yo siento que estaba tan mal conceptualizado que si tu miras incluso hoy no ha cambiado eso. Hay algunos municipios e instituciones que lo han cambiado, pero el orientador y el jefe técnico eran personal técnico; y personal directivo era el inspector y el director. No sé si sabías...

31.- **E:** No.

32.- **R:** Entonces por eso te digo yo siento que el enfoque técnico pedagógico está retomando el centro hoy día y los nuevos líderes escolares están siendo formados para eso, ya sea que se estén formando de forma personal como también de forma más formal a través de un post – grado.

33.- **E:** Ya. Ahora, justamente tocando el mismo punto hemos encontrado que en países más desarrollados y más avanzados en términos educativos han determinado que uno de los factores a considerar cuando se busca avanzar en la forma en que se desarrolla la gestión educativa, es el liderazgo. De hecho, en el informe McKinsey se propone que lo que más se debe fomentar son las habilidades de liderazgo educativo, ya que la segunda variable que más influye después del profe es el director. O sea como que él genera las condiciones para que haya un buen colegio, haya un buen aprendizaje...

34.- **R:** Sí.

35.- **E:** Pero dentro de todas las labores que realiza el director se entiende que el liderazgo es como la que mas sobresale, por sobre las demás incluso. Entonces, según la experiencia que tú tienes consideras que el liderazgo ¿es uno de los factores a considerar?

36.- **R:** Completamente.

37.- **E:** Y ¿Por qué tendría tanta importancia el liderazgo en la labor que ustedes desempeñan?

38.- **R:** Yo creo que hay varias razones la primera es que el director tiene que encantar (porque no quiero decir vender) porque suena muy comercial; pero en el fondo tú tienes que venderle a la gente que trabaja contigo un sueño compartido, tú tienes que convencerlos de que el proyecto, en este caso el proyecto educativo viatoriano es “total”. Tengo que hacerlo. Ahora, para eso tengo que ver cómo hacerlo; yo en lo personal no soy chistosa por ejemplo, habrán directores que son

súper chistosos, pero yo voy por el lado de que se sientan más cómodos, tengo otras herramientas pero mi función es convencerlos de eso, que trabajemos todos para eso mismo. Entonces, si no hay alguien que convenza al resto, que motive al resto, que lo mueva que no puede ser tampoco una sola persona tiene que ser un equipo de trabajo, es difícil.

39.- **E:** Claro.

40.- **R:** Es difícil, yo creo que en ti como profe también te ha pasado que te has ido enamorando como de a poquito del gusto. Cuando nosotros te trajimos te dijimos “te van a gustar nuestros cabros” son súper buenos. Yo no sé si en los colegios cuando un director contrata a alguien vende “el tipo de alumno” que tenemos, pero yo lo hago porque me interesa lograr un sentido de pertenencia de parte de los profes hacia la institución.

41.- **E:** Claro

42.- **R:** Y yo sé por experiencia porque a mí también me ha pasado cuando uno sale de este colegio a trabajar a otros colegios tú dices ah que rico los cabros que teníamos, por cómo se portan. Como son, etc. Pero de eso hemos tenido que convencer a los alumnos, a los apoderados cachay, es un conjunto. Entonces yo creo que por una parte el liderazgo es eso es compartir y hacer que todos se suban a ese carro del sueño compartido. Segundo es que efectivamente el sistema sea participativo no seudo – participativo porque finalmente la gente se termina aburriendo; es como en el fondo ¿para que me preguntan si no me consideran en la decisión. Uno tiene que saber escuchar a sus profes y considerar sus opiniones.

43.- **E:** Y, cuando uno busca en el marco para la buena dirección ¿aparece como un indicador el tema del liderazgo?

44.- **R:** Sí.

45.- **E:** ¿Compartes como la visión que tienen desde el Estado sobre el liderazgo?

46.- **R:** No lo he leído en detalle, no te sabría decir cuál es la visión puntual. Leí noticias pero no he tomado el marco para la buena dirección. Leí lo que salía en el Ministerio.

47.- **E:** Ya y lo que tú has aprendido del liderazgo ¿es en base a la experiencia que te ha dado el cargo?

48.- **R:** Yo siento que mi gran aprendizaje si es que sé algo del liderazgo yo creo que es una experiencia personal que son los scaut.

49.- **E:** Mm, ya

50.- **R:** Ahí te forman para dirigir, aparte la formación normal de todo el mundo cuando ellos ven que hay gente que tiene capacidades para dirigir una sesión por ejemplo. Yo aprendí más sobre cómo pararme en una sala con el curso de tutores de los scaut que con lo que me enseñaron en la universidad. Y en los scaut hay un curso que se llama “medio avanzado”, conductores de sesión, directores y en esos cursos se habla sobre el liderazgo y como tu les puedes transmitir a los otros lo que tú quieres transmitir, a fin de tener una visión común sobre progreso, mejora y transformación.

51.- **E:** Ya.

52.- **R:** Eso, y la otra gran experiencia es una pasantía que hice en Canadá que también era sólo sobre el liderazgo, en escuelas en Canadá.

53.- **E:** Ya, y obviamente que también la experiencia también te va enseñando como que hacer dependiendo del contexto.

54.- **R:** Por supuesto, todos los porrazos te dejan un aprendizaje.

55.- **E:** Bueno, dentro de esta misma línea quiero hablar ahora sobre el liderazgo distribuido, el cual es el centro de la investigación. Este tipo de liderazgo no es tan conocido en Chile, pero si es desarrollado en países como Finlandia, Singapur, Canadá, entre otros, los cuales tienen buenos resultados en términos educativos.

Este liderazgo representa un cambio que revoluciona la cultura de la escuela, ya que se sustenta en procesos de participación, democratización y corresponsabilidad de los resultados escolares; entendidos estos como el desarrollo de toda la comunidad escolar (Cayulef, 2007).

El liderazgo distribuido se alza como una propuesta teórico práctica que implica una nueva forma de establecer la conducción de la escuela y permite asegurar la instalación de procesos de mejoramiento permanente. ¿Consideras que este modelo es aplicable a la realidad educativa chilena?

56.- **R:** Sí

57.- **E:** ¿Pero en cualquier contexto o en este que tú trabajas?

58.- **R:** Yo creo que sí, yo creo que en cualquier contexto pero depende mucho de las personas en qué sentido, por ejemplo aquí mismo en el colegio la Gimena (Jefa de UTP) se cae en el área curricular, en el área técnica se maneja perfecto. Yo siento que el antiguo director era ah entonces que ella haga eso y yo me preocupo de esto y delego en el fondo, pero yo creo que una de las cosas que se ha aprendido a nivel de gestión es que tu no delegues la responsabilidad, por lo tanto yo confío plenamente en las decisiones que toma la Gimena pero también quiero ser partícipe de esas decisiones y viceversa, entonces conversamos mucho y eso a mí me demanda estar preparada académicamente en todas las áreas, no es que yo sea súper ratón de biblioteca pero si la Gimena me dice “oye mira me gustaría que conversáramos sobre las bases curriculares” yo, mi desafío es leerlas para hablar un lenguaje común, para preguntar lo que quiera preguntar. No me puedo perder mi espacio de comodidad que puede ser sólo el tema disciplinario. Lo mismo con los directores de ciclo, las situaciones disciplinares las compartimos; está establecido que sea así cosa que las decisiones que estemos tomando sean bien cuestionadas, bien reflexionadas, etc. Entonces yo creo que es súper posible implementar lo que tú dices pero depende de las personas y de la disponibilidad que tengan las personas a “sentirse cuestionadas” incluso tu como “autoridad” que

no eres autoridad pero la gente que tiene este concepto de la autoridad de repente es como “lo que dije yo no se cuestiona”

59.- **E:** Aja.

60.- **R:** yo creo que eso es fundamental cuando hablas del liderazgo distribuido, el delegar la responsabilidad y el saber que el otro va a venir y te va a decir sabes que yo no estoy de acuerdo con esta decisión antes de que se ejecute.

61.- **E:** ¿Y cómo toman las decisiones para que sean compartidas?

62.- **R:** Por ejemplo mira nosotros pedimos ayuda a los profesores, tú estuviste el año pasado cuando hicimos lo del calendario escolar; a mí en lo personal no me gustaba ese calendario escolar y nada, ese es el riesgo en el fondo. Ahora, el riesgo tiene un límite ¿Cuál es el límite? El proyecto educativo. O sea si por ejemplo con la decisión del calendario escolar yo pongo en riesgo que los alumnos no vengan porque voy a tener clases entre navidad y año nuevo la respuesta es no.

62.- **E:** Claro.

63.- **R:** Pero mientras yo conserve el bienestar del proyecto educativo y de las personas que integran ese proyecto, bien, esta el rango para decidir aunque yo no quería trabajar el 7 de Diciembre pero la mayoría quería entonces bien, hagámoslo; es el bien de todos.

64.- **E:** Claro. ¿Y de que otra manera se relaciona esta postura o se podría relacionar esta postura de gestión con los profesores? Porque la pega docente hace que igual uno sea súper individualista y este liderazgo que tiene otra mirada de los actores educativos también debiese estar distribuido hacia los docentes

65.- **R:** Sí.

66.- **E:** Entonces de que manera la gestión puede como un poco empapar a los profes también de cómo compartir las metas. Yo esto lo veo mucho en básica,

siento que las profes de básica son mucho más afiatadas, comparten experiencias, fracasos y eso hace que sean mucho mas partener y que logren mejores resultados; porque cuando uno mira el SIMCE, por ejemplo, nos damos cuenta que en este colegio los mejores resultados están en básica, lo cual se puede deber quizás a la forma de trabajo de las profes, las cuales distribuyen su liderazgo también. En cambio en media no. En media la labor se individualiza mas, entonces ¿de qué manera poder como hacer el nexo entre la dirección que se posiciona en este liderazgo y los profes?

67.- **R:** De dos formas creo yo, una tiene que ver con las características, porque yo siento que las características de los profesores de básica son mucho más amigables con la reflexión; tal vez tu puedes cuestionar un montón de cosas a las profes de básica como los profes de media que nos creemos los reyes del mundo pero tú misma que has experimentado la básica. Tú te das cuenta que está mucho más abierta al diálogo, a la reflexión, entre talla y talla se dicen verdades y eso hace sentido; porque yo siento que el profe de básica esta mucho más dispuesto a escuchar no a oír, a escuchar; a que lo que el otro me está diciendo se mueve o sea me provoca un cambio ¿cachay? Y los profes de media en este sentido tal vez por formación o deformación profesional son menos abiertos, tal vez más rígidos, con menos capacidad de escucha, podemos oír harto pero si no estamos de acuerdo no hay nada que nos haga cambiar de opinión. Entonces si tú te das cuenta la gestión es la misma en básica y en media.

68.- **E:** Sí.

69.- **R:** Trabajamos por GPT, tenemos los mismos consejos, todo es igual; entonces yo creo que lo que nos hace falta es sentirnos co – responsables. Ahora bien, nosotros todos los años hacemos evaluación de final de año por área, por departamento, por actividad, por personas, etc.; pero cuanto de todo eso queda en la memoria yo creo que hoy a nosotros nos falta es insistir en el mensaje, no hemos sido y yo creo que eso es una característica súper importante del liderazgo distribuido, que no se pierda para dónde vas, que siempre te estén diciendo

“acuérdate que es para el norte” y repetir ese mensaje a fin de transparentar las comunicaciones.

70.- **E:** Mm.

71.- **R:** Ha pero es que es mejor por el oeste; bueno vámonos por el oeste pero lleguemos al norte; yo creo que eso nos hace falta a nosotros, insistir en la meta en el mensaje común. Sistematizar el mensaje, que no se nos olvide porque esto, porque esto otro, porque tomamos esa decisión, el porqué...

72.- **E:** Y cuando, porque en el fondo el liderazgo distribuido es como una postura, una visión de gestión, pero cuando uno dice ya para poder implementar este modelo tengo que tener estas competencias ¿Cuáles crees tú que han sido las competencias que a ti te han permitido tener una gestión exitosa, desde la óptica mía por ejemplo? La cual se acerca a la del liderazgo distribuido.

73.- **R:** (Risas) Gracias, no sé si alguien más opine lo mismo. Pero creo que...

74.- **E:** ¿Qué competencia crees tú que tiene que estar si o si para lograr cumplir con las metas propuestas en conjunto con los demás actores de la comunidad?

75.- **R:** Desde mi óptica yo siento que sí o si tienes que ser súper humilde, o sea no sé si sea el término más apropiado quizás hay otro pero yo creo que si o si tienes que estar súper dispuesto a que vengan Pedro, Juan y Diego, todos y que te digan sabe que esto está mal, sabes que esto no funciona hasta que en algún momento y eso que no te haga mal sino que se te convierta en un desafío, no sé si me explico bien, entonces eso yo creo que es clave para un director de colegio o para alguien que trabaje en liderazgo escolar, es clave; sobre todo cuando tu eres, por ejemplo a mi me paso que me toco que yo soy una laica en un colegio católico donde toda la vida 23 años dirigían este colegio sólo sacerdotes y de repente llego yo, laica, mujer ¿sí? Entonces evidentemente a toda la comunidad se le movió el piso y las cosas comenzaron a ser diferentes; porque yo creo que durante dos años escuche sólo quejas, nada para los sostenedores lo hacía bien,

sino que eran quejas, quejas, quejas pero eso nunca me afectó emocionalmente sino que siempre me desafió.

76.- **E:** Que interesante.

77.- **R:** En algún minuto por ejemplo los ex – alumnos se empezaron a quejar de que no los dejábamos entrar al colegio, entonces ahí cartas, cartas empecé a escribir para que ellos entendieran que no era que no los dejáramos entrar sino que era por seguridad, que en el fondo se podía hacer pero había que enrolarlos y ahí “ah ya” entonces hacía falta hacer entender el porqué del mensaje. Entonces yo creo que eso uno, dos yo creo que si o si una persona encargada de la gestión o que sea parte de un equipo de gestión debe ser estudioso, en qué sentido, en que nosotros siempre decimos que el mundo está cambiando, bueno pero la educación también debería ir cambiando al mismo ritmo e incluso antes ¿cachay? Adelantarnos, y eso significa que tú tienes que estar preparado. Por ejemplo en mi caso, yo dirijo una escuela particular subvencionada entonces me tengo que leer la ley de inclusión, tengo que ver lo que está pasando, que están diciendo, porque lo están diciendo, etc. Ojalá tener una preparación académica tal que a ti te permita ir anticipándote a las cosas de manera tal que tu tengas una gestión en calma. Eh lo otro es que yo creo que nunca te puedes olvidar que trabajas con personas en todo el sentido de la palabra, debes desarrollar el lado más humano y lograr desarrollar competencias mas humanistas; si no te vas a dar cuenta de que empiezas a tener problemas porque nosotros somos una institución dedicada a la atención de seres humanos: profesores, alumnos, apoderados, etc y que cada uno de esos seres humanos tiene su contexto ¿cachay? Yo creo que eso es clave. Además debemos estar preparados para los desafíos de nuestra época, eso también es una competencia de debe estar presente, no se nos puede olvidar la realidad en la que vivimos.

78.- **E:** Ahora, desde la teoría se expone que las competencias son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y comportamientos que los individuos adquieren durante el proceso de socialización y educación – formación. Es la

capacidad de realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto (Alex, 1991). ¿Estás de acuerdo con esta idea de competencia?

79.- **R:** Totalmente de acuerdo

80.- **E:** Y de acuerdo a esto ¿Qué otras competencias crees tú debería tener un equipo de gestión que quiera potenciar el liderazgo distribuido?

81.- **R:** Debería lograr gestionar el currículo y preocuparse de la formación permanente de los alumnos como también de los profesores.

82.- **E:** ¿Crees que otra competencia, tal como lo señala (Villa, 2012) debería ser lograr centrarse en la transformación organizativa y contar con competencias asociadas al desarrollo de la comunicación?

83.- **R:** Sí

84.- **E:** ¿Por qué?

85.- **R:** Porque el tema de la transformación del centro y sobre todo el tema de la comunicación es vital porque como te decía yo creo que es clave. Nosotros tenemos el deber de compartir un sueño que es este sueño de escuela, este sueño de proyecto que aquí se llama proyecto educativo viatoriano. Entonces mi desafío es como yo les transmito al resto esta idea permanentemente para que no se nos olvide el norte.

86.- **E:** Claro.

87.- **R:** Sin ser invasivo pero recordando sistemáticamente cual es la misión que tenemos aquí y que finalmente cumplimos todos.

88.- **E:** Claro, o al revés quizás también cuando se producen cosas positivas también a veces como que los profes o los demás miembros de la comunidad desconocen lo bueno que se está haciendo.

89.- **R:** De todas maneras. Yo en el segundo en algún momento de aquí de mi trabajo incluso antes como jefa técnica yo sentía que a mí me faltaban cosas, a mí

los mismos profes me decían, yo nunca le he tenido miedo a la evaluación y como jefa técnica antes de este cargo teníamos un sistema de evaluación y a mí me toco aprender que no es personal sino que es una evaluación de la función. Nunca he tenido rollos con eso entonces yo sentía que una de las cosas que me faltaba era la capacidad de hacer de las entrevistas un proceso positivo en términos de aprendizaje, desarrollo, descubrir necesidades, de tomar acuerdos entonces busque hasta que encontré un curso sobre coaching educacional. Entonces yo creo que ese es un deber del director, estar atento a cuáles son sus debilidades y tratar de enmendarlas en función del bienestar de la comunidad a la que tiene que atender

90.- **E:** ¿Y en ese curso aprendiste todas estas cosas que tú me estas contando?

91.- **R:** Sí, y otras muchas más un poco más personales. Pero yo siento que mi deber es estar preparada para atender a los profes, para ayudarlos sobre todo si eso nos va a permitir generar nuevas estructuras escolares que mejoren nuestro centro.

92.- **E:** Claro, ¿y que ha sido lo más difícil si tú piensas en la labor que has hecho durante este tiempo?

93.- **R:** ¿Difícil? Mm.

94.- **E:** Como estas típicas cosas que quizás no te enseñan en la universidad pero que tienes que saber resolver igual una vez en el cargo.

95.- **R:** Yo creo que lo más difícil son situaciones que se te presentan y que son nuevas y que tienes que tratar de concentrarte y ver como respondes a esas situaciones de manera criteriosa y respetando todos esto que yo te decía. Por ejemplo para mí fue difícil la muerte de un alumno este año ¿Cómo lo enfrentaba? Porque una cosa es lo que uno quisiera ser, otra cosa es lo que debe hacer y otra cosa es lo que el sistema te permite hacer ¿cachay? Por ejemplo a mí el sistema no me permite cancelar el día de clases a no ser que lo recupere después entonces como teniendo todo esto armas un panorama que te permita atender a la

familia del alumno que era el centro, a ustedes como profesores, al resto de la comunidad, al curso ¿cachay? Entonces para mí por ejemplo ese fue un sentarme en mi casa y ver cómo iba a armar este rompecabezas; yo veía que lo profes estaban afectados entonces como nos hacíamos cargo de eso. Yo siento que cualquier persona (porque lo converse con otros amigos) profesores, con gente que conozco con el equipo directivo yo creo que ahí también viene la reflexión cuanto de eso a ti te corresponde hacer y cuanto no te corresponde hacer ¿cachay? Entonces ahí yo creo que es esas son situaciones complejas. A mí por otro lado me mueve la guata el desvincular personas de la institución alumnos, apoderados, profesores, etc. Me duele. Ahora, yo siento que con el tiempo ha sido menos duro porque cuando se provoca la desvinculación ha sido porque hemos hecho un proceso adecuado de acompañamiento y ese acompañamiento no ha sido exitoso y bien, el resultado es la desvinculación.

96.- **E:** Claro. ¿Entonces eso te deja más tranquila?

97.- **R:** Me quedo muy tranquila y creo que en los últimos años nunca he tenido así como un dolor de guata y que me sienta mal porque siento que somos honestos en el proceso y el resultado ya escapa a nuestra capacidad.

98.- **E:** Claro, ahora lo último hay algunos directores (no sé si sea el caso acá) que no pueden elegir como a su equipo de trabajo sino que esta impuesto por concursos públicos o por elección de los sostenedores. Entonces primero ¿eso pasa aquí? Y segundo ¿de qué manera eso afecta la función que ustedes desempeñan?

99.- **R:** He no, no pasa. O sea yo cuando asumí la rectoría lo asumí saliendo del mismo equipo directivo para asumir un rol directivo y entonces trabajaba con la gente que ya estaba establecida.

100.- **E:** Que no había sido decisión tuya en el fondo.

101.- **R:** Claro, que no había sido decisión mía sino que venía y yo creo que no se si selección natural se podrá llamar se fueron presentando modificaciones y la

gente que se tenía que ir incorporando al equipo fue mi decisión. Ahora siempre una elección fíjate que no es fácil y el reglamento de dirección dice que tiene que estar avalada por el sostenedor y por el superior provincial; en el fondo por ejemplo ahora que se fue Sebastián (coordinador del segundo ciclo) yo tenía que presentarle al sostenedor a quien yo consideraba pertinente, pero esa presentación más que una aceptación es una reflexión ¿cachay? De porque yo creo que es esa persona y no otra.

102.- **E:** Claro.

103.- **R:** Entonces yo creo que sí que uno puede elegir a su equipo.

104.- **E:** Y eso obviamente que potencia y beneficia tu labor.

105.- **R:** Por supuesto, muchísimo, mucho, mucho.

ENTREVISTA N°2

<u>Directivo:</u>	Gimena Sánchez Quezada
<u>Cargo que ocupa</u>	Jefa de UTP del colegio
<u>Género:</u>	Femenino
<u>Años de servicio:</u>	25 años
<u>Fecha:</u>	29 de Diciembre de 2015
<u>Hora:</u>	15:30 horas

1.- **E:** Ya mira esta entrevista se relaciona con el trabajo de tesis que yo estoy haciendo, y en este caso está relacionado con la labor que hacen los equipos directivos, específicamente con el liderazgo de los equipos directivos en la institución. Entonces, hay algunas preguntas introductorias para después irse centrando completamente en el tema.

Haber, lo primero es hacer notar que en las últimas décadas han ocurrido una serie de transformaciones producto de la globalización; se han producido transformaciones económicas, se ha masificado la información, han cambiado los movimientos sociales, lo cual genera un nuevo tipo de gobernabilidad; y además se han producido nuevos modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional.

Todo lo anterior sin duda trastoca de una u otra forma el contexto educativo, puesto que cambian los requerimientos que se le hacen a la educación, cambia el concepto de calidad y también el concepto de eficiencia que se le hace al contexto educativo (Brunner, 1999).

Según tu percepción, este cambio ¿trastoca de igual forma a la gestión de los centros educativos? ¿Las demandas que hoy se le exigen al equipo directivo han variado de forma significativa en el último tiempo? ¿En qué sentido?

2.- **UTP:** Bueno yo llevo cuatro años no más como Jefa de UTP, pero dentro del equipo directivo he estado casi siempre aquí en el colegio. Cuando entre estuve un año como profe y al siguiente año empecé inmediatamente como inspectora

general. Luego fui directora y dentro de ese camino yo descubrí que lo que más me gustaba a mí era el área académica, no me gustaba tanto el área de inspectoría, así que ahí empecé a especializarme y entre al área curricular y es donde llevo cuatro años.

Desde esa mirada mas como docente yo te puedo decir que con el tiempo por supuesto que han cambiado los focos. Hasta hace poco tiempo hablábamos de los contenidos mínimos obligatorios y luego pasamos a ubicar otro lenguaje más centrado en competencias, objetivos de aprendizaje, bases curriculares, otras terminologías lo cual sin duda cambia el foco porque antes digamos estaba más centrado en lo que era la enseñanza propiamente tal; mientras que hoy el foco está centrado en el aprendizaje. Entonces desde ahí por supuesto que han evolucionado tanto los vocabularios como las miradas; yo creo que hay una evolución y hay un cambio.

3.- **E:** Claro, eh bueno también siguiendo esta misma línea uno se puede dar cuenta de que los estudios señalan que (seguramente tu ya lo has escuchado) que la variable que más influye en el aprendizaje de los estudiantes es el docente, pero la segunda variable que más influye es la labor de los equipos directivos que generan las condiciones para que el profe trabaje.

4.- **UTP:** Sí, sí, súper de acuerdo.

5.- **E:** Entonces cuando uno mira la propuesta del gobierno, la propuesta para los equipos directivos está centrada en un liderazgo que es más bien un liderazgo instruccional, en el que el equipo directivo va informándole a los profes que es lo que se tiene que hacer al interior de la comunidad educativa; de hecho cuando uno revisa los estándares del Marco para la buena dirección así es, pero eh en otros países que es lo que propone esta tesis también, como Finlandia, Canadá, Singapur, entre otros, que son países más desarrollados en materia educativa, ellos trabajan con un liderazgo que se llama liderazgo distribuido.

Este liderazgo representa un cambio que revoluciona la cultura de la escuela, ya que se sustenta en procesos de participación, democratización y corresponsabilidad de los resultados escolares; entendidos estos como el desarrollo de toda la comunidad escolar (Cayulef, 2007).

El liderazgo distribuido se alza como una propuesta teórico práctica que implica una nueva forma de establecer la conducción de la escuela y permite asegurar la instalación de procesos de mejoramiento permanente. ¿Consideras que este modelo es aplicable a la realidad educativa chilena?

6.- **UTP:** O sea en base a la experiencia que tengo acá en el colegio porque no conozco cómo funcionan los equipos directivos de otras escuelas, pero en base a esta experiencia yo creo que tampoco conozco mucho el modelo distributivo...

7.- **E:** Distribuido.

8.- **UTP:** Distribuido sí, pero no sé yo creo que dentro de acá del colegio hay muchas cosas que pasan por la toma de decisiones colectivas con los docentes, hay muchas decisiones que se consultan; por ejemplo todas los procesos evaluativos siempre son a final de año y de ahí nace el plan para el siguiente año, eh decisiones de formación también de los docentes, etc. Entonces yo siento y veo también que hay muchas de las grandes tareas que son tomadas por los profes acá.

9.- **E:** Sí, de hecho yo cuando pensé en la muestra para este trabajo yo sentía que aquí si se trabajaba con un liderazgo de ese tipo justamente por lo que tu estas planteando; pero no sé si será así en todos los lugares.

10.- **UTP:** En todos los colegios...

11.- **E:** Claro.

12.- **UTP:** Bueno yo conozco otro colegio bien de cerca porque yo trabaje en ese colegio, también religioso y después que yo estuve allá; yo tengo amigas que siguieron trabajando en ese colegio y ellas me mencionaban que... te voy a

nombrar solo un tema de gestión; me decían que cuando se hacía una entrevista por ejemplo de la directora al profe se hacía de forma informal y en el patio ¿ya? Entonces me decía ¿Cómo tú vas a entrevista a alguien en el patio? Tiene que ser una entrevista formativa, retroalimentaría ¿Cómo la va a hacer en el patio? Así como súper informal y hagámosla en el patio y sentados ahí casi que porque no tenemos otro tiempo. Entonces me decían que poco serio, que poco constructivo; y yo decía “eso no me lo hubiera ni imaginado” porque es algo de suma importancia, o sea si tu vas a conversar con algún docente y más encima no han tenido otra entrevista en el año esa entrevista es clave no puedes hacerla así o sea tienes que otorgarle una instancia formal, tiene que tener ciertos instrumentos, tienen que quedar registrados acuerdos, nuevos pasos a seguir, etc. Para luego seguir avanzando en el tiempo ¿sino como avanzan? ¿A qué te comprometes mutuamente? Porque no es sólo el compromiso del docente sino que uno también como directivo tiene que asumir compromisos, para que de esta forma todos nos sintamos representados con el colegio.

Entonces, de todas maneras que yo creo que en otros colegios no pasa lo mismo, de hecho por eso a mí me gusta el colegio, por eso me he quedado tantos años porque creo que acá las cosas se hacen distintas.

Bueno yo también trabajé en otro colegio que era particular, en el cual duré sólo dos años porque no me gustó su estructura porque también allí era demasiado digamos eh.

13.- **E:** ¿Confrontacional?

14.- **UTP:** No, digamos vertical el mando. La dueña no era profesora, pasaba por las salas, pasaba por todos lados y no tenía dedos para el piano. Después puso un director profesor pero en el fondo nosotros todos los docentes sentíamos que ese director no tenía ninguna atribución, que en el fondo hasta para pedir un permiso si tu se lo ibas a pedir al director, él no te decía de inmediato que sí o que no porque tenía que consultarlo con la dueña, entonces ¿Qué poder de decisión

tenía ese director? Ninguno pues ¿ya? Y la dueña era todo esto vertical. Lo que si había muy bueno ahí eran las reuniones chiquititas de paralelo y todo lo hacías con tu paralelo; yo ahí aprendí la cultura del trabajo en paralelo que no la conocía, pero otra instancia colegial de consenso un poco más ampliado allá no existía y eso era penoso porque yo creo que cada uno de los estamentos del colegio tiene su visión, tiene su aporte y creo que las mejores gestiones son donde realmente eso se ve reflejado en la gestión diaria; y para eso es súper bueno que en los colegios también se les abran las puertas a los apoderados.

Acá la rectora tiene unas reuniones programadas, son previa a las reuniones de apoderados, o sea si nosotros tenemos seis reuniones de apoderados en el año ella tiene seis reuniones más una inicial y final, ocho reuniones en el año con las directivas de los cursos y del centro de padres y ahí por supuesto que tienen agendas, tienen tareas y ahí sí que se consulta y hay un poco más digamos de propuestas.

15.- **E:** O sea acá si se puede hacer una labor más pedagógica que administrativa porque hay otros directores que se quejan de eso, como que el gobierno los agobia mucho con la labor más administrativa ¿quizás porque acá está separado el sostenedor del director?

16.- **UTP:** Puede ser, pero yo veo que el sostenedor tiene harta pega que yo no sé si antes estaba estipulada y me parece bien que esté, pero no sabía que estuvieran tan claras. Pero es verdad aquí el sostenedor como congregación tiene varias funciones que están delegadas ya sea en el administrador, ya sea en la rectora, entonces delega ciertas funciones; pero yo siento que en el tiempo ha habido una evolución en cuanto a la gestión del colegio, en cuanto a cómo se plantean las decisiones, como se toman las decisiones; yo he visto una mejoría de todas maneras. Hay más participación también ahora y esto sin duda que debe seguir mejorando, los mismos espacios que están dados se deben seguir mejorando, para que de esta forma todos sigamos construyendo nuevas propuestas de mejora.

17.- **E:** Claro. ¿Tú sientes que la formación de post - grado te entregó las herramientas para este cargo o sientes que la experiencia te ha ayudado más de lo que uno pudiera aprender formalmente?

18.- **UTP:** Es como de todo, no es que me haya dado todas las herramientas pero si me dio cosas claves, por ejemplo una visión, una visión estratégica del colegio.

19.- **E:** Ya.

20.- **UTP:** Si yo no hubiese hecho el postgrado no tendría una visión hacia donde caminar y aquí el colegio la experiencia podría haberme dado intuición de hacia dónde caminar...

21.- **E:** Claro.

22.- **UTP:** Pero no me podría haber dado una visión firme de hacia dónde hay que mirar ¿Por qué? Porque por ejemplo yo estudie currículo y tengo súper claro hacia donde hay que apuntar, a que apunta el currículo, pero también me apporto una visión del trabajo y el trabajo de pre – kínder a cuarto medio; por eso digo que esa visión de seguridad y firmeza en el cargo me la ha dado el postgrado.

Ahora, por otro lado la experiencia me aporta un montón de otros elementos porque el cargo de UTP tiene multiplicidad de funciones, más las que le otorga el propio perfil del colegio.

23.- **E:** Claro.

24.- **UTP:** Entonces son como variadas esta cantidad de funciones que no sólo están en lo curricular sino que son muchas; desde no sé lo más rico que podría ser el diseño de un programa de jornada JEC que me fascino hacerlo hasta preocuparme de que todos los controles remotos (de los data) estén de vuelta a final de año y tengan las pilas ¿te das cuenta? Entonces pasamos de una función macro, como súper chora, entretenida a una función pero mínima de gestión.

Pero ¿Qué me ha ayudado en todo? Yo creo que todo un poco el postgrado, la experiencia y el ser profe, porque yo llevo 25 años de profe y eso me ayuda mucho porque yo creo que sin esa experiencia de profe quizás no podría tener tanta flexibilidad para moverme en el cargo.

25.- **E:** Claro. Y si tú piensas en lo más difícil que te ha tocado hacer en el cargo ¿Qué se te ocurre o que se te viene a la memoria?

26.- **UTP:** No me han tocado tantas cosas difíciles yo ciento, es que como yo estuve en otros cargos que son más agrios (risas).

27.- **E:** Ya que complejo ¿no se te ocurre nada entonces?

28.- **UTP:** Si mira ahora que lo pienso, ciento que lo más difícil para mí es tener que motivarme para el cargo.

29.- **E:** ¿Cómo es eso? ¿A qué te refieres?

30.- **UTP:** Es que el cargo no tiene una retroalimentación muy fluida en cuanto por ejemplo a que... la misma evaluación de hoy (se evalúo de forma general la acción del equipo directivo en el centro). Si tú te das cuenta es como súper ambigua, o sea si yo me tengo que motivar con lo que salió hoy ¿qué motivación tengo como Jefa de UTP? No hay mucho, entonces por eso que yo considero que motivarse es lo más difícil; posicionarse de forma crítica sobre el cargo y ver que es lo que se va a hacer en el año.

Ojo que no es doloroso, sólo difícil tener que motivarme constantemente a la mejora y a buscar caminos para mejorar, porque eso no lo da nadie.

31.- **E:** Claro.

32.- **UTP:** Y los profes en la evaluación tampoco te lo expresan mucho. Hoy me dijeron que deberíamos mejorar la atención a niños con “altas capacidades” pero eso ya se hace sólo hay que ampliar el camino, entre otros cosas del mismo estilo. Pero si te fijas nada innovador que...

33.- **E:** Que te permita a ti motivarte de otra manera.

34.- **UTP:** Claro, que uno diga ¡ah! Esta pega, que rico este año viene esto, no hay nada, entonces yo creo que lo más difícil es buscar caminos por donde avanzar e ir avanzando. Yo siento que eso es como lo único porque el primer año fue conocer la pega, el segundo año ver cuáles son las cosas más débiles y lo otro que los sistemas que tenemos para dar información no son muy claros. Yo he aprendido mucho de la pega de UTP en las reuniones provinciales que tenemos los colegios que forman parte de la congregación, pero no porque venga dado desde el Estado lo que hay que hacer.

35.- **E:** Y si tú tuvieras que pensar en la formación de una persona que va a desarrollar un cargo similar al tuyo ¿qué competencias sientes tú debiesen estar formadas a fin de potenciar este tipo de liderazgo del que hablamos antes, el liderazgo distribuido?

36.- **UTP:** Bueno yo creo que ahí hay competencias, así hablando técnicamente, hay competencias específicas y genéricas. Específicas tendrían que ser todas las que están relacionadas con el área curricular, yo creo que hay que tener una visión amplia acerca de lo que es el currículo, hacia donde hay que moverse, que espacios hay, etc. Yo creo que es importante primero tener esas competencias específicas en el ámbito más genérico yo creo que hay que tener suficiente flexibilidad para moverte en diferentes tareas y también saber organizar prioridades porque cuando hay una multiplicidad de actividades que tienes que hacer, de funciones yo creo que lo único que te funciona es priorizar y también saber trabajar en equipo, porque a mi otra de las cosas que me ha encantado de esta pega es poder trabajar en equipo, donde tú tienes diferentes reuniones con diferentes tipos de personas y todas diseñamos, soñamos un trabajo y empezamos a gestionarlo. Fíjate que esas reuniones son súper ricas porque te encuentras con personas que tienen los mismos sueños por un área específica y empiezas a soñar en conjunto y empiezas a construir; entonces eso de trabajar en equipo es una competencia porque no todas las personas pueden hacerlo y más

aún que el equipo se mueva ¿ya? Y yo siento que desde que estamos trabajando de esta forma hemos logrado aportar al trabajo pedagógico, hemos avanzado en proyectos hacia el colegio y desde ahí yo también he descubierto la fuente de generación de proyectos; porque si fuera yo te digo por el lado fome que no tienes mucha información hacia donde apuntar pero si el trabajar en equipo a mi me ha dado esa fuente de información.

37.- **E:** Claro. Bueno dentro de este liderazgo distribuido del que yo te hablo que funciona en otros lados existe esta idea de meta común que debe plantearla el equipo de gestión hacia el resto de la comunidad para que toda la comunidad se sienta parte de este sueño en el fondo y todos trabajen en conjunto para eso, que me da la sensación de que un poco les pasa a ustedes cuando tienen estas reuniones de equipo directivo. Ahora, hay un autor Villa que habla de algunas competencias que debería tener una persona que quiera trabajar con este tipo de liderazgo; te voy a mencionar algunas para que tú me digas si estás de acuerdo o no.

38.- **UTP:** Ok.

39.- **E:** Por ejemplo dice que una buena persona a cargo de la gestión debiera lograr el desarrollo profesional y práctico permanente de las personas que tiene a su cargo, eso ¿lo permite la práctica realmente? ¿Permite que ustedes puedan gestionar el desarrollo profesional de los profes?

40.- **UTP:** Sí, yo ese mecanismo de perfeccionamiento lo conozco desde que era directora. Había profes a los que se les recomendaba directamente que se perfeccionaran para asumir un nuevo cargo. Por ejemplo los actuales coordinadores de ciclo fueron personas que se capacitaron primero y luego asumieron el cargo, lo mismo el evaluador, el descubrió que le gustaba la evaluación, se perfeccionó y luego se le dio el cargo. Así mismo pasa con la orientadora, también era profesora, se perfeccionó y asumió el cargo

41.- **E:** Igual súper enriquecedor que sean profes de la misma institución los que se perfeccionan y asumen el cargo.

42.- **UTP:** Sí, y en el fondo han ido encontrando su área de vocación también, porque lo han estudiado y luego se transforman en la persona que ocupa ese espacio en el colegio que tenía que ser llenado.

43.- **E:** Claro. La segunda competencia sería lograr gestionar el currículo dándole un énfasis importante a la dimensión técnica, en el sentido de entender cuál es la cobertura curricular.

44.- **UTP:** Ah ya.

45.- **E:** Pero por lo que tú me decías recién es algo que si o si tiene que estar al menos en el cargo que tu desempeñas.

46.- **UTP:** Sí, de todas maneras. Tienes que tener nociones aunque sea mínimas a nivel curricular, vocabulario, hacia donde apunta, tener una visión alta de las cosas que pueden lograr los chiquillos, etc.

47.- **E:** Y manejar el currículo de toda la gente que tienes a cargo porque en tu caso esta cobertura es desde pre – básica a cuarto medio.

48.- **UTP:** Justamente.

49.- **E:** También impensado presentarse a una reunión sin saber del área a la que pertenece el GPT (grupo de trabajo par) con el que te vas a juntar.

50.- **UTP:** Claro y ahí hay aspectos técnicos que quizás una persona sin preparación los podría asumir pero yo siento que también para darle más oportunidad a que se desarrollen mejor las herramientas o los proyectos creo que es bueno tener una visión amplia también. Además creo que es súper importante preocuparse por el centro progrese, evolucione.

51.- **E:** ¿A qué te refieres con eso?

52.- **UTP:** A que siempre debemos estar pensando en nuevas cosas, nuevas estructuras que nos permitan avanzar y ahí además tenemos que potenciar la comunicación. Nosotros hoy creemos que una de las debilidades que tenemos a nivel de equipo directivo es el canal de comunicación, o sea hay que mejorar...

53.- **E:** ¿Pero comunicación en el sentido de que hay que contar más las cosas que se hacen?

54.- **UTP:** Ah, bueno si también, pero también en considerar mas las opiniones de los profes.

55.- **E:** Si, porque hay colegios en los que el director no te escucha siempre que tú lo necesites, tienes que pedir una cita o mandarle un correo; en cambio acá no pasa eso yo siento que el equipo directivo logra esa empatía con los profes.

56.- **UTP:** O sea si, efectivamente existe esa cultura acá en el colegio, pero yo creo que esa es una necesidad. O sea a mí me gusta que el colegio sea así.

57.- **E:** ¿Y con los apoderados es lo mismo?

58.- **UTP:** Claro y que los directivos tengamos esa capacidad de empatía yo creo que sí, o sea, yo creo que es un requisito que el directivo tenga esa empatía para poder trabajar con los diferentes estamentos y lo que te requiera el día a día

59.- **E:** Porque esa capacidad también de que cuando hay un problema ustedes se acercan y dicen ¿"queremos saber qué es lo que paso"? en ningún momento como que hay un enjuiciamiento de la situación sino que como que escuchan primero las partes involucradas y tratan de defender la postura del profe y del colegio ante cualquier situación; y eso no se logra creo yo en todos lados

60.- **UTP:** No, eso es algo que nosotros vimos como necesidad en algún minuto y lo incorporamos.

61.- **E:** ¿Alguna vez te has sentido identificada con las competencias que propone el marco para la buena dirección?

62.- **UTP:** Sí, yo hice un pos título de gestión y dirección organizativa y el trabajo final lo hicimos en base al marco y haciendo el desglose de los diferentes ámbitos descubrí el de gestión curricular que fue a lo que me dedique más adelante. Lo otro chao no me gusta dedicarme a eso, pero ahí digamos yo dije esto me gusta, esto es lo que quiero especializarme.

63.- **E:** ¿Y te hacía sentido lo que se proponía ahí en relación a lo que tú haces?

64.- **UTP:** Sí, de todas maneras pero siento que si hay algo que ahí no aparece es que en un colegio nuevo como este todo lo que uno hace es determinante, porque estamos construyendo una institución; y eso a mí me encanta esta cultura como de construcción continua de aprendizaje, yo he aprendido mucho acá en el colegio.

65.- **E:** Me imagino. Y lo último ya para ir cerrando ¿por qué crees tú (porque yo nunca lo había visto tampoco) que se ha tomado la decisión de que los directivos se mantengan en aula? Que asuman los deberes propios de su cargo pero que sigan haciendo clases aunque sea en un solo curso.

66.- **UTP:** Esa es una decisión de todos los colegios de la congregación.

67.- **E:** Ya.

68.- **UTP:** Que los directivos nos mantengamos haciendo clases, aunque sean muy poquitas horas pero no nos alejemos del aula.

69.- **E:** ¿Cuál es el sentido de eso?

70.- **UTP:** Haber primero es una decisión de la congregación pero nosotros la compartimos, es súper buena porque si a mí hay algo que me gusta primero que nada es hacer clases, eso es lo primero. Después sería estar en este cargo de jefatura de la unidad técnico pedagógica; pero creo que es lo que nos permite

además hacer una buena gestión o sea tu estas en la base haciendo clases, estas como profe y eso te permite también entender, dimensionar, observar y reflexionar sobre todo lo que se esa tratando de implementar como equipo directivo. O sea te otorga un montón de herramientas para mejorar la gestión que si solo estuvieras aquí en la oficina sin hacer clases.

O sea no hay nada mejor que vivir en carne propia suponte una innovación y ahí te das cuenta de si resulta, si está mal hecha o no sé, pero ahí te das cuenta que es diferente a que te lo cuente.

Entonces yo siempre he encontrado muy buena la decisión y sé que es escaso en el medio pero yo la valoro mucho creo que a nosotros nos permite tener una gestión, una mejor gestión.

71.- **E:** Ok. Gime agradezco mucho tu tiempo y tu sinceridad.

ENTREVISTA N°3

<u>Directivo:</u>	Amalia Rodríguez
<u>Cargo que ocupa</u>	Coordinadora de ciclo
<u>Género:</u>	Femenino
<u>Años de servicio:</u>	35 años
<u>Fecha:</u>	20 de Diciembre de 2015
<u>Hora:</u>	17:30 horas

1.- **E:** Amalia, primero agradezco tu tiempo se que es un período súper estresante por eso agradezco la posibilidad de conversar. Eh, mira te cuento esta entrevista es sobre mi tesis la cual trata sobre el liderazgo y la gestión; pero hay algunas preguntas introductorias, por ejemplo existe una idea de que en las últimas décadas han ocurrido una serie de transformaciones producto de la globalización; se han producido transformaciones económicas, se ha masificado la información, han cambiado los movimientos sociales, lo cual genera un nuevo tipo de gobernabilidad; y además se han producido nuevos modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional.

Todo lo anterior sin duda trastoca de una u otra forma a la educación, puesto que cambian los requerimientos que se le hacen a la educación, cambia el concepto de calidad y también el concepto de eficiencia que se le exige a cada institución educativa educativo (Brunner, 1999).

Según tu percepción, este cambio ¿trastoca de igual forma a la gestión de los centros educativos y a su labor dentro de la institución? ¿Las demandas que hoy se te exigen como parte del cuerpo directivo han cambiado?

2.- **CC:** Eh, mira haber hace 20 o 30 años la preparación para directores estaba orientada preferentemente a formar administradores de la educación, a desarrollar una conducción del financiamiento y de los recursos humanos. En la actualidad yo veo que la **formación de directivos apunta más a cómo intervenir sobre las**

prácticas de los docentes en los diferentes ámbitos del proceso educativo, con el fin de asegurar una mejora continua y al logro de resultados.

También considero que se han generado cambios en la estructura y organización de los centros educativos, existiendo más recursos tecnológicos y humanos a disposición, siendo claramente las condiciones laborales diferentes.

Existe desde el año 2005 la declaración del Marco de la Buena Dirección y desde el año 2014 Los Estándares Indicativos de Desempeño, elaborados por el Ministerio de Educación, aprobados por el Consejo Nacional de Educación y dictados mediante Decreto Supremo, estos constituyen en un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores. Estos obedecen a los requerimientos estipulados por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, y fueron elaborados con el propósito de apoyar y orientar a los establecimientos en su proceso de mejora continua, y así contribuir a la meta que se ha propuesto el país de asegurar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes de Chile.

3.- **E:** Mm, perfecto. Y en este sentido de lo que estas planteando ¿Siente que las políticas de gobierno actuales te exigen asegurar que todos los estudiantes logren alcanzar los conocimientos imprescindibles para insertarse socialmente?

4.- **CC:** Yo siento que en la actualidad se ha demostrado que las políticas de gobierno apuntan a la formación de los estudiantes de manera integral, lo cual demuestra que no solo los conocimientos generan cambios, innovación científica o tecnológica, sino que existen otros aspectos fundamentales en la formación del ser humano, como el desarrollo de habilidades cognitivas, competencias, habilidades blandas, entre otras. A pesar de que prevalece un sentimiento de crisis en el sistema educativo, de la necesidad de reforzar la calidad de la educación, si existen las herramientas necesarias, los recursos, para generar aprendizajes significativos en los estudiantes, se debe generar más capacidad de

innovar y crear ambientes de trabajo en donde tanto docentes como estudiantes disfruten de su estadía en el centro educativo, que compartan más.

5.- **E:** ¿Y tú sientes que esta formación integral se logra realmente? Porque estudios como el desarrollado por Triviños (2013) muestran que si bien la sociedad cambia y cambian también las demandas que se le hacen a la educación y a los Sujetos encargados de la gestión, la formación en términos directivos no cambia, lo cual afecta la forma en que se dirigen los centros educativos. ¿Consideras que hace falta mayor actualización en la formación directiva, para satisfacer las demandas educativas de la sociedad actual?

6.- **CC:** ¿Formación directiva?

7.- **E:** Sí, formación directiva.

8.- **CC:** Yo veo que en el sistema público, existen las herramientas, los instrumentos, los planes, los programas, los estándares, indicativos, la tecnología, etc., los que vienen a orientar de alguna manera la gestión, sin embargo aún se visualiza la necesidad de preparar verdaderos líderes, que generen espacios de oportunidad, participativos, alegres y por sobre todo que permitan a los profesores y estudiantes investigar, generar relaciones humanas basada en valores fundamentales, y logren ser seres activos en una sociedad de cambios constantes, se necesita actuar desde la confianza, solo así se puede avanzar, potenciar, crear, ser asertivos.

9.- **E:** Que importante esto que me dices, efectivamente hay una necesidad de nuevo líderes, de hecho el Gobierno ha propuesto centrar el foco de las políticas públicas (en términos educativos) en la gestión educativa. De hecho como señala Bill Mulford (2006) nos encontramos en una “edad de oro” en términos de gestión, ya que se considera que este es la segunda variable más relevante al momento de elevar la calidad de los aprendizajes, después de la calidad docente (Educación 2020). ¿Estás de acuerdo con que tome relevancia la inversión e investigación en

torno a la gestión educativa? ¿Cómo crees tú que tu labor influye en la eficacia que logra el centro educativo?

10.- **CC:** Mira siendo súper honesta yo pienso que el liderazgo educativo no solo el director debe poseerlo sino también los docentes y diferentes actores educativos existentes al interior de los establecimientos educacionales es importante plantearse cuáles son las prioridades las responsabilidades, las necesidades, y a partir de ello promover cambios oportunos, mejoras, estilos, en la estructura organizativa, considerando que el liderazgo pedagógico de los directivos en general es un factor predominante.

Es necesario invertir en la actualización, en el auto cuidado, en el incentivo del desempeño docente, ser directores capaces de delegar funciones, ser concedores de las diferentes políticas educativas, tener capacidad de empatía, conocer las capacidades de sus colaboradores, manejar la tecnología, ser capaz de gestionar a raíz de los resultados obtenidos, no solo manejar datos; sino crear, intencionar la vinculación y articulación de las diferentes áreas educativas potenciando las prácticas de manera eficiente y eficaz.

11.- **E:** Perfecto. Ahora eh siguiendo esta misma línea me gustaría que conversáramos acerca de este liderazgo que propones. En países más desarrollados y más avanzados en términos educativos han determinado que uno de los factores a considerar cuando se busca avanzar en la forma en que se desarrolla la gestión educativa, es el liderazgo. De hecho, en el informe McKinsey se propone que lo que más se debe fomentar en la formación directiva, son las habilidades de liderazgo educativo, ya que cuando el director está en la escuela esta es la actividad a la que mayor tiempo debería dedicarle. ¿Está de acuerdo con lo propuesto por el informe? ¿En la realidad chilena el liderazgo es lo más importante al momento de dirigir una institución educativa?

12.- **CC:** Mm haber déjame pensar un poquito.

13.- **E:** Sí, no hay problema. Pero ¿sientes que realmente se le da importancia a este punto en nuestra realidad?

14.- **CC:** Haber yo creo que el tema del liderazgo es súper importante y además creo que es lo que permite obtener buenos o malos resultados, dependiendo del tipo de liderazgo que ejerza el director. Hoy en día es tremendamente importante que la dirección de un centro educativo esté en manos de un pedagogo (a);

15.- **E:** ¿A qué te refieres con eso?

16.- **CC:** Es que yo creo hay que tener idoneidad en este cargo y eso lo da la formación de pedagogía, eso permite realmente monitorear y realizar un seguimiento de calidad al proceso educativo y a la labor que hacen los profes, eso permite controlar las acciones y variables que se generen, también el control, el seguimiento de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes es fundamental, solo así se puede constatar lo que sucede al interior del aula, como se generan los aprendizajes, cuáles son las dificultades que enfrentan tanto docentes como estudiantes y a partir de ello, generar lo necesario para superar dificultades.

17.- **E:** Igual me gustaría como compartir una definición de liderazgo para ver si entendemos lo mismo ¿te parece?

18.- **CC:** Sí, dale.

19.- **E:** Ya, mira teóricamente (tu puedes discrepar) se entiende al liderazgo como: el comportamiento y actuación que asume el equipo directivo para guiar la organización hacia la calidad (López, 2010) ¿estás de acuerdo con esto?

20.- **CC:** Absolutamente de acuerdo.

21.- **E:** Y en base a esto ¿Consideras que este aspecto es al que se le debiera dar mayor importancia en el marco para la buena dirección?

22.- **CC:** Sí, yo creo que sí. Es que haber yo siento que el comportamiento del equipo directivo del colegio debe estar guiado por el proyecto educativo. En él es donde se encuentran las directrices a seguir.

En nuestro colegio por ejemplo lo más importante es el aspecto religioso, que como consecuencia nos lleva a desarrollar valores importantes para la formación de nuestros alumnos y alumnas, entregando las herramientas necesarias para desarrollarse tanto en el tiempo estudiantil como a futuro.

A nivel de país (según yo) se requiere la necesidad de alinear y crear proyectos para mejorar las capacidades directivas, situación que no se ha observado del conjunto de políticas educativas impulsadas.

23.- **E:** ¿Me podrías explicar mejor este punto?

24.- **CC:** Es que haber, eh yo siento que nosotros como equipo directivo tenemos el rol de asumir responsabilidades, teles como animador pedagógico, mediador, motivador, comunicador, y gestor de medios y recursos, trabajar en colaboración por el bien de los alumnos padres y profesores, de esta manera lograr acompañar en todo momento y como resultado obtener aprendizajes en los alumnos y alumnas.

25.- **E:** ¿Y tú sientes que eso no ha sido considerado hasta ahora?

26.- **CC:** No, porque creo que para el Gobierno vale más lo administrativo. Además, hoy me estoy como sincerando. (Risas). Además, yo siento que actualmente el foco está puesto en una gestión del liderazgo de los directivos, en los ámbitos pedagógicos y valóricos. Todo lo relacionado a convivencia escolar, aspectos curriculares, evaluativos y la gestión eficiente de los recursos disponibles ha quedado en el pasado del directivo de escritorio, administrativo; sin embargo todavía encontramos muchos directivos que no se actualizan y son aquellos los que van directo al fracaso, obteniendo bajos resultados, dificultad en el funcionamiento, etc.

27.- **E:** Es un tema complejo, hay que adaptarse al medio. En este sentido, y teniendo como base la realidad actual autores como Daniel Muijs señalan que en Chile si bien existe un acento en el liderazgo, (el cual se refleja en el Marco para la buena dirección) las mejoras educativas no se han producido (entre otros factores) porque se necesita avanzar desde un liderazgo transaccional a un liderazgo distribuido. ¿Había escuchado hablar de este tipo de liderazgo, del liderazgo distribuido?

28.- **CC:** Sí.

29.- **E:** ¡Ya qué bueno! Bueno, este es el tema central de mi tesis. Pero haber ¿me puedes contar un poquito que sabes de este tipo de liderazgo?

30.- **CC:** Para mí el liderazgo distribuido es el que permite realizar un trabajo colaborativo, en donde todas las personas de la institución ponen sus capacidades, habilidades y acciones a disposición de la entidad educativa, en este caso. Todas las prácticas conllevan y apuntan a un fin común, existiendo como base, orientaciones y lineamientos coherentes con el entorno, estilos y sellos institucionales.

31.- **E:** Súper, estamos entendiendo lo mismo por el concepto. Mira este tipo de liderazgo no es tan conocido en Chile, pero si es desarrollado en países como Finlandia, Singapur, Canadá, entre otros, los cuales tienen buenos resultados en términos educativos. Este liderazgo representa un cambio que revoluciona la cultura de la escuela, ya que se sustenta en procesos de participación, democratización y corresponsabilidad de los resultados escolares; entendidos estos como el desarrollo de toda la comunidad escolar (Cayulef, 2007).

El liderazgo distribuido se alza como una propuesta teórico práctica que implica una nueva forma de establecer la conducción de la escuela y permite asegurar la instalación de procesos de mejoramiento permanente. ¿Consideras que este modelo es aplicable a la realidad chilena?

32.- **CC:** Difícil pregunta.

33.- **E:** ¿Por qué?

34.- **CC:** (Suspira) es que no se yo creo que siempre estamos en la constante búsqueda del mejoramiento educativo detectando las estrategias y metodologías usadas por directivos exitosos y que dan buenos resultados, creo que es fundamental el incentivo económico y el auto cuidado dirigido para generar mejoras e innovaciones, al igual que la adquisición del compromiso laboral de los directivos. También existe una latente preocupación del MINEDUC traducida en asesoramiento, acompañamiento, recursos, seguimiento en todos los procesos, entonces yo creo que sí, que si se puede.

35.- **E:** Estupendo.

36.- **CC:** ¿Quién dijo que no se puede? (Risas)

37.- **E:** Nadie dijo que no se puede, hay que intentarlo al menos

38.- **CC:** Sipo.

39.- **E:** Ahora bien, cabe destacar que para seguir este modelo de liderazgo no sólo se debe contar con competencias a nivel técnico, sino que el Sujeto encargado de realizar la gestión debe tener competencias ligadas a la apertura, la participación y el establecimiento de relaciones más democráticas en el centro escolar, que aseguren procesos de transformación permanente con el objetivo de entregar una educación de calidad ¿Consideras que las competencias que hoy utilizas como directora se condicen con el modelo de gestión de liderazgo distribuido, el cual es más democrático y participativo?

40.- **CC:** Sí, de todas maneras.

41.- **E:** ¿Me podrías detallar un poco este punto?

42.- **CC:** Pienso que competencias como liderazgo participativo y democrático. Motivación constante, invitación a compartir las buenas prácticas, son parte de mi rutina diaria y se condicen o potencian este tipo de liderazgo. La idea es generar

un ambiente de aceptación del otro y que se reconozcan las capacidades de todos para generar cambios e innovaciones. Que todos se sientan importantes en la comunidad escolar; alumnos (as) docentes, asistentes, apoderados; todos contribuyen al proyecto educativo.

43.- **E:** Entiendo. Ahora profundizando un poquito más aun creo que adoptar el modelo de liderazgo antes señalado sin duda es complejo, puesto que se requiere un cambio de paradigma, se requiere pasar de una visión centrada en una única personas y sus rasgos personales de eficacia, dinamismo, autoridad, habilidad para gestionar y solucionar los problemas de la escuela a la definición que está más ligada a la capacidad de aunar voluntades sobre la base de una proyecto común compartido, es decir, adoptar este modelo es complejo porque requiere que las decisiones a nivel de gestión no sean tomadas sólo por una persona sino que sean tomadas por todos los actores que forman parte de la institución. Estas decisiones que se tomen pueden ser para trabajar bajo un modelo común o para mejorar en términos académicos, entre otros. ¿Consideras que es sustancial cambiar la cultura de la escuela para lograr cambios significativos a nivel de mejora escolar?

44.- **CC:** Sí, de todas maneras, el mundo actual pide a gritos, gestión de desempeño, activa, globalizada, dinámica, empática, democrática, y más. Es increíble como observamos cambios significativos en donde existen equipos de gestión con estas características.

45.- **E:** Absolutamente de acuerdo con eso. Ya, para ir cerrando me gustaría señalar que el liderazgo distribuido implica a todos los miembros de la comunidad escolar para lograr su objetivo, poniendo en movimiento las habilidades de cada uno para el logro de objetivos comunes ¿Consideras que involucrar a todos los actores educativos (especialmente a los docentes) es sustancial para lograr mejoras en términos académicos?

46.- **CC:** Si, lo considero, cada ente tiene una función y desde allí puede generar un liderazgo participativo, acompañado de perfeccionamiento, acompañamiento y sobre todo, demostrando empatía con la unidad educativa.

47.- **E:** Ok. Bueno y en conjunto con todo lo ya mencionado esta investigación busca destacar que no será posible implementar un modelo de liderazgo como el propuesto si no se desarrollan competencias profesionales que se orienten a este paradigma. ¿Qué se entiende hoy por competencias profesionales desde su perspectiva?

48.- **CC:** Obvio, lo hemos dicho todo el rato, es fundamental que todos los profesionales de la educación como de otros ámbitos, posean competencias profesionales, solo así serán considerados idóneos para su cargo. Conjunto de conocimientos habilidades y actitudes puestos al servicio del desarrollo integral de los alumnos.

49.- **E:** Desde la teoría se expone que las competencias son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y comportamientos que los individuos adquieren durante el proceso de socialización y educación – formación. Es la capacidad de realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto (Alex, 1991). ¿Consideras que las competencias que deben asumir los diferentes integrantes del equipo directivo debieran estar estipuladas en algún lugar común?

50.- **CC:** Para mí las responsabilidades del equipo directivo siempre deben estar al servicio de su trabajo y en conocimiento del cuerpo docente. Existe preparación a través de los años de servicio: lectura de investigaciones, cursos y luego el desempeño de un cargo directivo. También mucha experiencia, en diferentes estratos sociales y niveles educativos. Amor hacia los niños (as) responsabilidad, el gusto por hacer bien las cosas. Capacidad de escucha, etc.

51.- **E:** Podríamos decir que no sólo se necesitan competencias de tipo técnicas, para lograr buenos resultados en el contexto educativo actual; sino que también se

necesitan competencias sociales para resolver los diferentes problemas a nivel organizacional.

52.- **CC:** Sí, eso es lo que trato de señalar. El desarrollo de habilidades sociales es sumamente importante para el desarrollo del trabajo en comunidad. Respeto, solidaridad, amabilidad, cariño, cortesía, alegría, amistad, un buen ambiente laboral y de aprendizaje, altas expectativas, etc. todo esto ayuda a lograr un trabajo afiatado en cada equipo.

53.- **E:** ¿Te queda alguna otra competencia que quieras señalar en esta área? Que permita potenciar el liderazgo distribuido.

54.- **CC:** Yo me voy por el lado más humano, creo que eso debiera estar si o si; trabajar con equipos de profesionales, duplas sicosociales, administrativos, docentes de diferentes disciplinas, técnicos profesionales, básica, párvulos, Ed. media, orientación, psicología asistente social, psicopedagoga. Es fundamental la preparación interior valórica de cada directivo, para poder enfrentar con acertividad los diferentes eventos que suceden en la institución educativa.

55.- **E:** Amalia, muchas pero muchas gracias por su tiempo y sinceridad, esta información es muy importante para mí.

ENTREVISTA N°4

<u>Directivo:</u>	Christian Pizarro
<u>Cargo que ocupa</u>	Vicerrector de Pastoral
<u>Género:</u>	Masculino
<u>Años de servicio:</u>	5 años
<u>Fecha:</u>	29 de Diciembre de 2015
<u>Hora:</u>	08: 30 horas

1.- **E:** Hola, ¿Cómo estás?

2.- **VP:** Bien ¿y tú?

3.- **E:** Bien también. Llegue tempranito a molestar (Risas)

4.- **VP:** No te preocupes, pero igual no tengo mucho tiempo para ofrecerte.

5.- **E:** No, no te preocupes. Ya mira te cuento, esta entrevista es para mi tesis de grado y esta investigación como ya les contó la Mabe está pensada en la gestión del cuerpo directivo. Entonces hay algunas preguntas introductorias: en las últimas décadas han ocurrido una serie de transformaciones producto de la globalización; se han producido transformaciones económicas, se ha masificado la información, han cambiado los movimientos sociales, lo cual genera un nuevo tipo de gobernabilidad; y además se han producido nuevos modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional.

Todo lo anterior sin duda trastoca de una u otra forma a la educación, puesto que cambian los requerimientos que se le hacen a la educación, cambia el concepto de calidad y también el concepto de eficiencia que se le exige a cada institución educativa educativo (Brunner, 1999).

Según tu percepción, este cambio ¿trastoca de igual forma a la gestión de los centros educativos y a su labor dentro de la institución? ¿Las demandas que hoy se te exigen como director han variado de forma significativa en relación a lo que se exigía tiempo atrás?

6.- **VP:** Mm, Creo que en lo que más ha cambiado es en la forma de ejercer la labor directiva. Antes era más sencillo, en el sentido del quehacer práctico, no había tantas estructuras y la toma de decisiones pasaba por menos personas.

Hoy estamos en una sociedad donde todo es controlado, fiscalizado, lo cual no implica que sea malo, pero la burocracia ha hecho que la labor directiva se preocupe menos de lo que “pasa en terreno”, pues no hay tiempo, y las demandas ministeriales exigen una serie de reuniones y estandarizaciones que hacen más complicada la gestión educativa.

7.- **E:** Sin duda que sí, porque se pierde tiempo en lo administrativo y se deja de lado lo más importante la gestión en lo pedagógico.

8.- **VP:** Sí, o sea al menos yo siento que pasa eso.

9.- **E:** Tú sientes que ese es el foco y ¿podríamos decir que no sientes como tanta presión (como directivo) de asegurar que todos los estudiantes logren alcanzar los conocimientos mínimos obligatorios?

10.- **VP:** Es que yo siento que sí hay una exigencia natural en este sentido por ser parte de una institución que se compromete por el aprendizaje de los alumnos ante sus apoderados en primer lugar y ante la sociedad chilena en general. Pero siento que por eso me comprometo por la idea que tiene el colegio de educación, no por lo que el Estado me exige. Ahora, igual es raro porque igual después la entidad gubernamental, nos exige asegurar estos objetivos a través de pruebas estandarizadas, como el SIMCE, lo cual nos tiene en el dilema de la formación integral con estas exigencias que están presentes.

11.- **E:** Entiendo y es complejo desde ese punto de vista que planteas. Ahora bien, me gustaría tocar la parte formativa de los directivos. ¿Consideras que la formación directiva ha cambiado en el último tiempo?

12.- **VP:** Mm, creo que los nuevos programas de formación de directores van en esta misma línea, como en la actualización de contenidos, y sobre todo, se

centran en como ejercer el liderazgo en los colegios para que mejoren los aprendizajes de los alumnos.

13.- **E:** ¿Me podrías detallar un poquito más este punto?

14.- **VP:** O sea es que yo siento que la formación directiva hoy, si es que la hay se centra en que el director de hoy tiene que manejar una serie de variables para su apropiación, las cuales antes no estaban claras o se suponían.

Los equipos directivos actuales han adquirido más responsabilidades, emanados desde las políticas gubernamentales, pero también porque han asimilado más y mejor el Proyecto Educativo Institucional de sus centros, que debido a la Reforma Educacional ha adquirido mayor relevancia, y yo siento que eso se logra también en parte por la formación directiva que últimamente está centrada como en este punto.

15.- **E:** Claro.

16.- **VP:** Al menos eso es lo que yo pienso.

17.- **E:** Sí, no si está bien. Oye y siguiendo como esta misma idea ¿tú crees que la gestión es importante o que influye sobre el aprendizaje de los niños?

18.- **VP:** Absolutamente, yo soy un convencido de eso. Creo que nuestra labor influye y determina en gran parte el éxito o fracaso que un alumno pueda tener. Creo que nuestra labor influye transversalmente en todas las dimensiones de un colegio, desde el clima laboral hasta la incidencia de las familias en el compromiso por educar a sus hijos. Pasando obviamente, por la mejor cobertura del currículo, comprometiendo en ello de manera principal a los profesores y los apoderados.

19.- **E:** Súper, porque en estudios que yo he buscado me he dado cuenta de que en países desarrollados y más avanzados en términos educativos se ha determinado que uno de los factores a considerar cuando se busca avanzar en el aprendizaje de los niños es el área directiva; y justamente es por eso que uno piensa en Chile y en la forma en que se gestionan los colegios ¿tú sientes que en

nuestro país el liderazgo de los directivos es una pieza clave? ¿Qué se considera realmente?

20.- **VP:** O sea yo creo que eso no se considera mucho a nivel país, sino mas los administrativo, pero estoy de acuerdo (en lo personal) en que esta debiera ser una variable importante, pues un buen líder por lo general logra influir de manera directa en la gente con quien trabaja y en la que delega funciones tan importantes como es la educación de niños y jóvenes. Por tanto según yo debiera ser una arista mas considerada.

Como te digo no sé si la sociedad civil le da tanta importancia, pues creo que esta ha sido una discusión más bien académica, no ha bajado lo suficiente como para cambiar la mentalidad de “ciudadano de pie”. Quizás debamos buscar fórmulas en que se pueda evidenciar que lo que ocurre en el aula muchas veces es el resultado de una buena o mala política institucional.

21.- **E:** Estoy súper de acuerdo contigo en que esta a sido una variable no considerada aun por la reforma y desconocida por lo mismo para el resto de la sociedad.

22.- **VP:** No, nada se ha dicho respecto a este punto.

23.- **E:** Ya y si pudieras darle más importancia a este punto ¿lo pondrías en el Marco para la buena dirección?

24.- **VP:** Obvio que si, de hecho esta solo que no se toma mucho en cuenta en la cotidianeidad. Para mí lo que debería buscar todo equipo directivo es que su gestión tienda a mejorar cualitativamente todos los procesos de la escuela, y eso se logra con liderazgo nada más.

Ahora bien, no podemos desconocer que por mucho trabajo que haga el equipo directivo, las competencias de los docentes deberían ser independientes de esta gestión. Los directivos pueden potenciar, acompañar, mejorar, pero la materia prima del educador debe estar dispuesta y al servicio de lo anterior.

25.- **E:** Sin duda que sí, es que de hecho el liderazgo no es sólo pega de los directivos, sino que también es labor de los profes, solo que en Chile parece que eso no se a entendido mucho.

26.- **VP:** No, lamentablemente.

27.- **E:** Entonces podríamos decir que el liderazgo educativo en el actual contexto chileno, ¿es una cuestión más bien centrada en lo administrativo o en lo pedagógico? Pensando lo pedagógico como decisiones a nivel curricular, decisiones a nivel de recursos humanos y materiales, resolución de conflictos, atención en los resultados, entre otros.

28.- **VP:** No, haber no quiero ser tan pesimista. Yo creo que en este colegio al menos es una mezcla de ambos. Evidentemente debería pesar más lo académico, pero en la realidad chilena no están muy claras las funciones y lamentablemente lo burocrático ha tomado un peso muy grande en la gestión de las instituciones educativas.

Aún así, pienso que lo administrativo es necesario y es una base para realizar el trabajo pedagógico de manera sistemática y ordenada.

29.- **E:** Perfecto. Ahora metiéndonos más a fondo en el tema del liderazgo me gustaría saber si has escuchado hablar del liderazgo distribuido.

30.- **VP:** Sí, lo he escuchado en contexto académico (Universidad), tanto en charlas como foros sobre liderazgo educativo.

31.- **E:** ¡Súper! Entonces ya debes saber que este tipo de liderazgo no es tan conocido en Chile, pero si es desarrollado en países como Finlandia, Singapur, Canadá, entre otros, los cuales tienen buenos resultados en términos educativos.

Este liderazgo representa un cambio que revoluciona la cultura de la escuela, ya que se sustenta en procesos de participación, democratización y corresponsabilidad de los resultados escolares; entendidos estos como el desarrollo de toda la comunidad escolar (Cayulef, 2007).

El liderazgo distribuido se alza como una propuesta teórico práctica que implica una nueva forma de establecer la conducción de la escuela y permite asegurar la instalación de procesos de mejoramiento permanente. ¿Considera que este modelo es aplicable a la realidad chilena?

32.- **VP:** Mm, creo que sólo en parte. Primero por la costumbre chilena del liderazgo transaccional y la figura del director como jefe, y segundo porque el liderazgo distribuido exige una autonomía que no muchos docentes pueden llevar, ya sea por su formación o por la costumbre de llevar a cabo las prácticas pedagógicas en Chile.

33.- **E:** Oye, súper interesante lo que estas planteando. Porque si efectivamente yo igual creo que para seguir este modelo de liderazgo no sólo se debe contar con competencias a nivel técnico, sino que el Sujeto encargado de realizar la gestión debe tener competencias ligadas a la apertura, la participación y el establecimiento de relaciones más democráticas en el centro escolar, que aseguren procesos de transformación permanente con el objetivo de entregar una educación de calidad ¿Tú crees que las competencias para desarrollar este tipo de liderazgo son más complejas de desarrollar?

34.- **VP:** Sin duda que sí, porque son competencias más humanas y no sé si eso lo enseñan en la Universidad.

35.- **E:** Haber pero ¿Qué competencias usas tu en tu labor cotidiana? Nómbrame las que puedas.

36.- **VP:** Haber dentro de las competencias que más utilizo en mi trabajo diario está la gestión del recurso personal que implica la acción pastoral. Me reúno periódicamente con un equipo pastoral, al cual hay que tenerle clara y definidas las tareas. En este sentido son muy importante las habilidades de comunicación y de diálogo interpersonal, pues en el trabajo que hacemos a diario hablamos de valores y crecimiento personal, por ende, la gestión o el estilo de liderazgo que me toca entablar van de la mano con el contenido que entregamos. Entonces, no es

por hacer el bacán pero creo que incluso estas competencias son parte de este liderazgo del que hablamos.

37.- **E:** ¿Y para ti fue muy complejo cambiar el suich?

38.- **VP:** O sea evidentemente que no fue fácil, hubo que cambiar modelos y visiones de la gestión y de la actividad educativa en general. Eso sí, cambiar la cultura del colegio no fue tema porque estamos todos en la misma sintonía.

39.- **E:** Sí, eso es algo que yo también recato como de la labor que ustedes como equipo directivo hacen. Ya y para ir cerrando un poco y no quitarte más tiempo (risas) me gustaría recalcar que el liderazgo distribuido implica a todos los miembros de la comunidad escolar para lograr su objetivo, poniendo en movimiento las habilidades de cada uno para el logro de objetivos comunes ¿Consideras que involucrar a todos los actores educativos (especialmente a los docentes) es sustancial para lograr mejoras en términos académicos?

40.- **VP:** Absolutamente sí. Sin los docentes es imposible cualquier cambio educativo. La participación y el compromiso son esenciales en esta misión. No hay duda de la respuesta en este punto.

41.- **E:** Ok. Eh a si, en conjunto con lo anterior esta investigación busca destacar que no será posible implementar un modelo de liderazgo como el propuesto si no se desarrollan competencias profesionales que se orienten a este paradigma, como ya lo conversamos hace un rato atrás. Haber para nosotros las competencias son un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y comportamientos que los individuos adquieren durante el proceso de socialización y educación – formación. Es la capacidad de realizar las tareas correspondientes a una actividad o puesto (Alex, 1991). ¿Estás de acuerdo con esta idea?

42.- **VP:** Súper de acuerdo.

43.- **E:** Y en este sentido que competencias ¿crees tú que refuerzan el liderazgo distribuido y al mismo tiempo promueven la mejora escolar? Además de las que ya mencionaste anteriormente.

44.- **VP:** Antes de responder eso me gustaría decir que en la realidad no hay mucho tiempo para preocuparse por las competencias, de hecho la formación directiva es súper costosa y siempre depende de uno entonces hay gente que forma equipos directivos y no tiene muchas competencias, menos las del liderazgo distribuido porque le falta formación. En mi caso yo fui promovido a la responsabilidad de Vicerrector Pastoral. Pero no se me señaló en los términos descritos las competencias que debía tener. Sólo las tareas y misiones. A partir de esos objetivos tuve que ir viendo qué competencias debía desarrollar.

45.- **E:** Debe ser súper complejo.

46.- **VP:** Súper, imagínate nada más. Pero bueno volviendo al tema anterior yo creo que las competencias debieran ser humanas, de proyección y por supuesto también más técnicas; aunque para mí el foco son las “competencias blandas”, para mí, son las más importantes en el contexto educativo actual, por tanto, lo social es algo que debemos notar sí o sí en nuestro liderazgo pues estamos insertos en una labor en la que influimos directamente en personas, desde niños hasta adultos. Para mí estamos en un tiempo en que es imperativo desarrollar habilidades interpersonales y de comunicación, pues en mi experiencia este punto siempre ha generado problemas si el directivo no lo tiene o no lo desarrolla. Las demás competencias se pueden aprender en el tiempo, las considero más técnicas, pero las habilidades interpersonales tienen que ver con la propia estructura de la persona y en el campo de la educación es cada vez más importante este ámbito, sobre todo en la relación con los docentes.

47.- **E:** ¿Algo más que se te ocurra?

48.- **VP:** A sí, creo que también es importante velar por una pedagogía mas autónoma en nuestro colegio para que los profes también se sientan lideres y tener altas expectativas con ellos y con los alumnos igual me parece relevante.

49.- **E:** Sin duda que sí. Te agradezco mucho la disposición y el tiempo.

50.- **VP:** Por nada, pocas veces nos detenemos a pensar en estas cosas así que para mí es un placer.

5.1.2 ANEXO: GRUPO FOCAL

GRUPO FOCAL N°1

<u>Participantes</u>	Siete docentes
<u>Género</u>	Ambos (femenino – masculino)
<u>Fecha</u>	15 de Diciembre de 2015
<u>Hora:</u>	08:30 a.m.

Todos son profesores de aula, de diferente especialidad y años de servicio.

- ✓ Docente de Historia y geografía
- ✓ Docente de Música
- ✓ Docente de Filosofía
- ✓ Docente de Educación general básica
- ✓ Docente de Educación general básica
- ✓ Docente de Física
- ✓ Docente de Lenguaje y comunicación

Los docentes se ubican en un círculo. Para efectos de poder identificar su intervención se les enumera de izquierda a derecha en sentido del moderador, comenzando con el número uno.

Moderador (M): Les da la bienvenida y agradece su presencia planteando la importancia que tiene para su investigación. Les solicita que sean sinceros en sus comentarios, les recuerda que no serán identificados y que es importante para la investigación la opinión que tengan sobre el tema y al consenso que lleguen.

1.- **M:** Plantea el tema central. Bueno, el tema de conversación son los equipos directivos, de qué manera cuando se trabaja de una forma distinta, cuando los equipos directivos trabajan de una forma distinta nuestro trabajo también se hace diferente ¿ya? Entonces igual no es pensado como en el equipo directivo de acá del colegio sino como en la generalidad de lo que implica ese cargo ¿ya? Eh

entonces hay unas preguntas introductorias; primero por ejemplo se parte haciendo una descripción de que la educación ha cambiado producto de la globalización; se han producido transformaciones económicas, se ha masificado la información, han cambiado los movimientos sociales, lo cual genera un nuevo tipo de gobernabilidad; y además se han producido nuevos modelos de desarrollo basados en la competitividad internacional.

Todo lo anterior sin duda trastoca de una u otra forma el contexto educativo, puesto que cambian los requerimientos que se le hacen a la educación, cambia el concepto de calidad y también el concepto de eficiencia que se le hace al contexto educativo (Brunner, 1999). Entonces la primera pregunta está centrada en ¿cómo creen ustedes que nuestra labor ha ido transformándose a través del tiempo? Quizás tiene otras demandas hoy día distintas a las que había hace unos años atrás o distintas a las que tenían nuestros profes incluso ¿cómo creen ustedes que se ha transformado nuestra labor en el tiempo? Les recuerdo que no hay preguntas correctas o incorrectas, sólo...

2.- **P1:** Opiniones.

3.- **M:** Sí, opiniones. ¿O ustedes creen que en verdad no ha habido una transformación de la labor?

4.- **P3:** O sea yo creo que si ha habido una transformación de la labor porque ahora la educación está más centrada en el estudiante y sus necesidades, discurso que sin duda lleva mucho tiempo en la palestra pero es porque la interiorización nos ha costado un poco, entonces el hecho de que ahora la educación este centrada en el estudiante y no sólo en términos de conocimiento sino también de derechos del estudiante, ya la labor del profesor cambia porque la perspectiva que tiene la sociedad del profesor cambia, la perspectiva que tiene el estudiante del profesor cambia, entonces el tema ha variado bastante. Aparte, desde otras aristas que salen, como por ejemplo que cada vez más el sistema educativo funciona parecido a una empresa, entonces desde ese punto de vista

pasamos a ser trabajadores más que profesores, más que figuras de autoridad entonces los roles que se van adquiriendo en el imaginario de la gente ha variado bastante desde el profesor de antaño hasta ahora

5.- **M:** Profesora, usted quiere decir algo.

6.- **P5:** Sí, estoy de acuerdo con el colega. De verdad que al principio el profesor era un simple expositor, tú hacías una clase expositiva, los chiquillos entendían o no entendían eh algunos se atrevían a preguntar otros no se atrevían y tú eras como el jefe de la clase, el líder, el que llevaba la voz cantante y era tu opinión, es decir, la opinión que tú tenías eso era, era ley y ahora no.

7.- **M:** ¿Estamos más cuestionados sientes tú?

8.- **P5:** Sí, absolutamente. Estamos más cuestionados y también porque como decía el colega, cada vez hay más derechos, los niños ya conocen cuáles son sus derechos en la sala de clases. Me pasa a mí con los más chicos me imagino cómo debe ser con los niños más grandes que debe ser más el cuestionamiento que hay eh y tu pasas de verdad que a mí me costó mucho el cambio de no ser un simple expositor o no llevar un régimen así súper metódico a tener distintas formas de enseñanza, porque además hemos tenido que buscar cual es la que mejor encaja para poder llevarla a la práctica con los chiquillos. Eh, yo hace poco estuve en un curso y en ese curso nos decían que al final ningún método es el “válido” para que los chiquillos aprendan sino que se requiere una mezcla de cosas, que uno empiece como a mezclar y a ver cuál a esta realidad le sirve porque de verdad que todas las realidades son distintas.

Pero igual, siento que ahora ya no soy tan expositiva, ni tan metódica sino que he ido haciendo las clases, como bien lo dice la Reforma, considerando también la experiencia del niño, la que trae desde la casa porque eso también me ayuda a mí a desarrollar mejor el aprendizaje. Y por lo tanto este año como yo he dejado ser mas a los niños, tomando ese conocimiento que ellos traen de la casa se me hizo mucho más fácil este año; pero después de muchos pero muchos años yendo a la

práctica y haciendo ese juego y pasando por distintos roles y viendo cuál me servía cuáles no y experimentando mucho a nivel de hacer la clase y además después la forma de evaluar a los chiquillos

9.- **M:** Claro, eh como siguiendo en esa misma línea del aprendizaje de los chiquillos, los teóricos dicen que la variable que más influye en el aprendizaje de los niños es nuestra labor en la sala de clases; pero dicen también que la segunda variable que más influye y de hecho esta idea es de la cual yo me tomo para iniciar esta investigación, es la labor que realizan los equipos directivos. Se supone que un equipo directivo debería generar todas las condiciones para que uno pueda desarrollarse bien en la sala de clases; y cuando uno dice que “debería generar todas las condiciones” en el fondo está hablando de que un equipo directivo debería involucrar a todos los profes en las decisiones que se toman a nivel de colegio, debería preocuparse por el perfeccionamiento y crecimiento profesional de sus docentes, debería preocuparse por hacer un acompañamiento en la sala de clases, debería preocuparse de gestionar el currículo, entre otros. O sea hay varias cosas que un equipo directivo debería preocuparse de hacer ¿ustedes de que manera sienten que el equipo directivo está presente en la labor de ustedes o en verdad ustedes sienten que es como un equipo que hace una cosa totalmente distinta y aislada de lo que ustedes hacen?

10.- **P5:** Yo puedo decir que a través del tiempo ha habido un cambio a nivel de equipo directivo. Antes los directores eran solamente los que estaban en su oficina y desde allá dictaban casi las leyes que se tenían que seguir y eso por tu labor era seguir una indicación, no confiaban en que tú eras un profesional y por tanto sentían que esa labor era lo correcto. Entonces luego, con esto de la evaluación docente, comenzaron a salir de sus oficinas y a entrar a la sala de clases y empezaron a ver y también a involucrarse con los profesores, empezaron a decirnos que no se que había cosas que mejorar, etc. Entonces yo siento que a través del tiempo la labor de los equipos directivos y su relación con nuestra pega ha ido cambiando, porque ellos han ido involucrándose y han sido parte de este

aprendizaje, siento que no nos han dejado solos y bueno en la sala de clases se han dado cuenta de que nos faltaban cosas; por ejemplo esto (apunta en dirección al data show) no lo teníamos y teníamos que hacer otro tipo de clases, pero ahora lo tenemos disponible en casa sala y eso fue producto de ir a la sala de clases y darse cuenta de que nos faltaban cosas.

11.- **M:** Claro.

12.- **P5:** Pero aún así yo siento que su labor aún es deficiente...

13.- **M:** Pero cuando tú dices deficiente, en el fondo te refieres a que el directivo ¿sólo da las instrucciones para?

14.- **P5:** Claro, porque ellos debieran estar más insertos, más insertos en la sala de clases y más... haber yo siento que la comunicación es la que de repente falla, porque uno dice una cosa en reunión, pero igual de repente tú no estás enterado de cosas que suceden y eso para mí es vital, es decir, todos debiéramos estar informados de todo lo que sucede en el colegio.

15.- **M:** O sea sipo y no solo informados sino también ser parte de las decisiones.

16.- **P5:** ¡Claro! Ser parte de las decisiones.

17.- **P6:** Haber, yo creo que en este minuto los directivos no nos consideran en las decisiones importantes a nivel de colegio y además nos dan tareas que no nos corresponden.

18.- **M:** ¿Qué no nos corresponden?

19.- **P6:** Claro, por ejemplo lo de la presentación personal, todo eso para nosotros igual es incómodo sobre todo porque somos profesores jefes que tenemos que entrar en conflicto igual con los chiquillos de que sácate el pearcing, o puedes usar así estos pantalones porque no son los adecuados, etc. Entonces yo creo que eso igual ha ido cambiando en el tiempo y hace que no nos comprometamos tanto con la institución.

20.- **M:** ¿Y tú sientes que esa labor que uno tiene que asumir afecta la relación que tú tienes con los chiquillos en la sala de clases?

21.- **P6:** Sí, yo creo que en cierta forma sí, sobre todo cuando los niños en el fondo no son muy, no están como muy “abiertos” a que tu les digas eso, porque obviamente un adolescente va a insistir con el pearcing entonces tú tienes que entrar a rogar; es decir, ya la primera vez por la buena pero ya la segunda vez tienes que entrar a anotarlos y luego quitarlos. Yo tengo muchos pearcing guardados de mi curso entonces yo les explico que en el fondo eso yo tengo que hacerlo porque me piden hacerlo y aunque a mí no me guste lo voy a tener que hacer igual. Pero tengo que entrar en el fondo a explicar, ahondar un poco más...

22.- **M:** Ya, entonces tú sientes que eso no es parte de la labor del docente.

23.- **P6:** No, yo siento que no estudie cinco años para después andar retirando pearcing. Yo siento que esa es más como una labor no sé como media carcelaria porque... o sea lo mismo que yo, yo trato de venir más o menos “decente” o formal pero yo siento que si ellos quieren buenos resultados no deberían centrarse tanto en la ropa. Que me importa a mi si usan pearcing o no... ¡No! A mí me interesa que aprendan.

24.- **P1:** Bueno, un poco uniéndome a lo anterior que se había comentado yo siento que el sistema educativo hoy en día (lo cual se refleja también en nuestro colegio) ha ido generando una tensión entre la cultura escolar y la cultura juvenil, entonces ahí se generan como estas situaciones que explica la colega donde hay contradicciones también dentro del mismo colegio; porque se apela a los derechos del niño, a abrir como más espacios de democratización entre alumno – profesor; dirección – alumno, etc. Entonces ahí en ese sentido eh se genera esa contradicción en que ya ¿estamos centrados en apagar un poco la identidad del alumno, de tenerlos a todos iguales o nos centramos en que aprendan? Porque claro, nos preocupamos del pearcing y de la presentación personal pero está claro que ahí no estamos ampliando el espacio de democratización como si se genera

en otras instancias que son más académicas. Yo siento que en lo académico somos muy flexibles y en el ámbito superficial somos muy tajantes y creo que debiera ser todo al revés; porque siempre se está perdonando al que no trajo el trabajo, siempre se está dando quintas oportunidades, siempre se están generando las instancias pero yo creo que la flexibilidad no debería correr por lo académico porque finalmente es eso lo que a nosotros nos hace perder esa valoración social frente al alumno; y además que queremos como ser contemporáneos respecto de lo que es el sistema educativo pero de repente hay instancias en que esta misma tensión que hay con la cultura juvenil, no nos permite ser contemporáneos. Nos invita a ser conductistas, a llegar a utilizar otras técnicas que son como a – temporales, son anacrónicas en cierto sentido, entonces ahí como que se genera una confusión y falta de comunicación.

25.- **M:** Mira, cuando uno busca también como en la teoría, en donde se refleja todo esto que ustedes plantean, uno se da cuenta de que todo el sistema educativo chileno está gestionado bajo un paradigma de gestión que es como este paradigma “gerencial” o conductista como tu muy bien lo planteabas; la figura del director o directora es el de una persona que está arriba supervisando todo y el profe finalmente es el que se siente reprimido en algunas cosas; viene el jefe y todo el mundo se pone a trabajar de inmediato. En otros lugares incluso el director es más bien la figura de un dictador, jamás toma en cuenta la decisiones de sus profesores o del resto de la comunidad educativa, casi que nadie va a su oficina y por tanto las decisiones a nivel de centro educativo se toman de manera unidireccional. Sin embargo, los países que ya han logrado como buenos resultados en términos educativos como Finlandia, Canadá, Singapur, entre otros tienen un modelo de gestión diferente al nuestro que se llama liderazgo distribuido.

Este liderazgo representa un cambio que revoluciona la cultura de la escuela, ya que se sustenta en procesos de participación, democratización y corresponsabilidad de los resultados escolares; entendidos estos como el desarrollo de toda la comunidad escolar (Cayulef, 2007).

El liderazgo distribuido se alza como una propuesta teórico práctica que implica una nueva forma de establecer la conducción de la escuela y permite asegurar la instalación de procesos de mejoramiento permanente.

Entonces, en esa forma de entender el liderazgo, de entender la gestión se habla de una gestión democrática, horizontal donde el director es cuestionado por parte de sus colaboradores, se espera que el director(a) sea un líder no un jefe porque hay una diferencia también entre ser líder y ser jefe; el jefe manda no mas, en cambio el líder trata de que todas las personas que trabajan en esa comunidad persigan un objetivo común. Entonces la pregunta es ¿nuestro sistema educativo chileno estará preparado para un cambio de esa envergadura; o en verdad que nos falta mucho mas de avance para llegar a una situación en la que se hable de este liderazgo distribuido, en donde el director(a) realmente sea un acompañante en la sala de clases.

O sea si uno mira por ejemplo nuestros procesos evaluativos alguien va, te supervisa y luego te hace un cuestionamiento de no sé, que no revisaste el cuaderno de los alumnos al final de la clase o ese tipo de cosas y finalmente lo importante si es que tu lograste o no que el estudiante aprendiera es dejado como de lado; y además ese acompañamiento también es momentáneo no es permanente. Entonces la pregunta es ¿ustedes creen que Chile está preparado o nuestro sistema educativo está preparado para asumir ese tipo de liderazgo como más horizontal?

26.- **P7:** Yo creo que está como en un período de transición porque si bien es cierto por ejemplo acá en este colegio se “construyen” algunas decisiones, pero yo igual he trabajado en otros colegios en donde el tipo de liderazgo es súper dictatorial, se hace sólo lo que el director dice y eso sin duda hace que las relaciones entre los profesores también se empiecen a tensionar.

27.- **M:** Sí, de todas maneras.

28.- **P7:** Porque uno empieza a competir con el compañero, el director dice: “oh que bueno lo que hizo el profesor X, y lo hizo bien y los otros profesores lo hicieron mal pero él se esforzó” pero no porque hay un trabajo en equipo, no porque hay decisiones que se construyen entre todos. En cambio en otros contextos si ocurre, como en el de acá, que aquí por lo menos podemos construir el trabajo en GPT (trabajo de grupo de pares) ahí tenemos la instancia de construir nuestras propias decisiones, de proponer cosas; pero, sigue siendo poco o queda al debe el tema del apoyo yo creo, no solamente cuestionar y decir “te equivocaste en esto o tú tienes que mejorar aquello” sino que la postura debiera ser ¿qué hago yo como equipo directivo para que tú puedas seguir creciendo como profesional? Como yo te apoyo entonces por eso yo creo que estamos en un proceso de transición porque ese tipo de liderazgo dictatorial de alguna manera sigue funcionando en la mayoría de los contextos. Entonces, yo creo que es importante eso que podamos construir nosotros nuestras propias decisiones porque nosotros sabemos lo que necesitamos en la sala de clases o lo que nos falta; si no necesitamos hablar todos los años del uniforme, ni del pearcing, porque a nosotros no nos hace sentido eso ya, nosotros quisiéramos perfeccionarnos, quisiéramos seguir creciendo y de alguna manera nos sentimos estancados con ese tipo de “apoyo”.

29.- **M:** ¿Ustedes creen que eso se pueda deber quizás a que la mayoría de los directores que hay hoy día en el sistema educativo son elegidos como por su trayectoria y no por un proceso formativo quizás? Porque la mayoría asciende sobre todo en el sistema público, como que es un profe por tanto años y como que ya nos falta a un director pongamos a este, pero no hay como la formación (en algunos casos) en el sentido de entender cuáles son las demandas del cargo o entender cuáles son las demandas que tienen los profes para poder trabajar bien ¿podría ser esa quizás una variable?

30.- **P4:** Yo creo que puede ser una variable, pero también va en la responsabilidad de quién contrata; porque ahora bueno la educación se basa en

las competencias entonces ya las personas que salen de la universidad (profesionales) tienen que demostrar que son competentes, y no aceptar un cargo sólo por la cuña, el pituto o por los años de trayectoria, entonces yo creo que también va en uno y en la responsabilidad del sostenedor que es quién contrata a un director(a) o a la persona que va a estar a cargo de liderar por decirlo así al resto. Entonces yo creo que va también por un tema de competencias de la persona y tomar la responsabilidad del cargo, porque dentro de todo yo creo que también va de la mano con esto de las habilidades sociales que ahora también está como bien en auge, porque como yo decía antes ya no se valora sólo el conocimiento sino que el ser, el actuar bien, el tener habilidades sociales también es importante, competencias más humanas y democráticas.

Entonces si encontramos a una persona que tiene carencias en este aspecto es difícil que pueda vincularse y lograr que el resto le responda de la forma que corresponde, yo también tuve la experiencia en otros colegios, en donde los directores ni siquiera la opinión de un profesor escuchaban, entonces la verdad es que yo encuentro que frente a este establecimiento hay muchas ventajas; que hay aspectos que mejoran sí, los hay pero como dijo la colega yo también creo que estamos en un proceso de transición y vamos hacia la transformación; pero lamentablemente estos cambios no son...

31.- **M:** De un día para otro.

32.- **P4:** Exactamente, entonces como lo puede ver ella también (apunta a la profesora cinco) a lo largo del tiempo las cosas han ido mejorando y quizás en algún minuto sean mejor. Pero finalmente yo creo que todo pasa por el tema de las competencias y de quién se hace responsable de elegir que persona quiere para liderar un establecimiento.

33.- **M:** Y si ustedes tuvieran que, no sé, pensar en una imagen de líder bajo esta propuesta de liderazgo distribuido ¿Qué competencias les gustaría que tuviese esa persona o que competencias creen ustedes que potencian este tipo de

liderazgo? ¿Qué competencias les gustaría a ustedes que tuviera, porque ustedes sienten que eso influiría en su labor?

34.- **P6:** Yo creo que deberían tener las mismas competencias que a nosotros nos evalúan, nos evalúan ser empáticos, tener llegada con los estudiantes, ser orientadores y que además seamos capaces de cumplir con todas nuestras rutinas diarias; ellos también deberían tener todo eso. No podemos avanzar en términos de transformación organizativa si no vamos todos a la par.

35.- **M:** Claro.

35.- **P6:** Porque siempre estamos así como en la mira, como que nos andan supervisando; esa palabra ya de “supervisar” yo creo que ni siquiera debería existir porque se supone que el director(a) es tan profesor como nosotros entonces eso de estar supervisando al final quizás como tú dices (apunta a profesora cinco) nos han ido dando más cosas en la sala, pero también nos han exigido más, ha sido una por otra, o sea por ejemplo esto de revisar el libro, y de que si firmamos o no son detalles, pero que deben estar hechos.

36.- **M:** Son labores más administrativas que pedagógicas.

37.- **P6:** Claro, entonces al final tú te conviertes en un robot donde tienes que hacer una serie de cosas y la clase ya no importa tanto, entonces yo no sé si ustedes se dan cuenta pero cuando hacemos estas evaluaciones (reuniones de cierre de semestre) nos piden que firmemos el libro, que formemos a los chiquillos, que la presentación personal, que pasemos la lista, que el leccionario ¿y la clase cuando?

38.- **P2:** Yo creo que todo esto se traduce en un problema de formación académica de la persona que está a cargo, postgrado, magíster, no sé; pero siento que estudiar en esos niveles es lo que te amplía como el horizonte de entender realmente lo que un colegio necesita. Yo siento que además los directivos hoy en día tienen poca claridad de la visión y la misión de la propia institución, entonces cada profesor rema por su lado y sigue este tipo de normas,

se centra en lo más administrativo y se comporta tal como los jefes dicen porque desde la dirección nadie la tiene clara.

Aquí (hace referencia al grupo) todos somos diversos y yo veo que con algunos hay mas regalías que con otros, uno dice una cosa y luego otros dice otra; los directores (básica y media) están preocupados de labores de inspección, que son más bien labores administrativas y nadie se preocupa de cómo estamos formando a los niños como colegio, como queremos que sean los estudiantes. Sabemos que este colegio es católico pero resulta que para algunas cosas si, para otra no y como nadie la tiene clara y cada uno viene a hacer su asignatura de repente chocamos en esto.

Durante estos días, que por ejemplo hemos estado haciendo labores que cada uno más o menos tiene claro podríamos haberlas ocupado en capacitaciones, en comunicarnos, en hacer lo que estamos haciendo ahora aquí ¿cierto? Entonces yo creo que esto se produce porque la persona que está a cargo no tiene la formación ni la visión de esto mayor que te decía al comienzo ¿Qué queremos como colegio? ¿En que nos caracterizamos? ¿Qué es el San Viator (nombre del colegio) finalmente? ¿Cómo salen los niños viatorianos? Entonces eso yo creo que nadie lo tiene claro, y además si está escrito ahí (apunta hacia el diario mural en donde aparece escrita la visión y misión del colegio) no es importante ¿cachay? Yo si les pregunto ¿Qué dice ahí? Nadie sabe.

39.- **P5:** Sí, porque no hemos trabajado el tema de la identidad, el identificarnos como colegio viatoriano.

40.- **P2:** Es que por eso digo, porque eso no está en nuestro quehacer diario. No sé yo he tenido la suerte de estar en colegios buenos, donde como tu bien dices (apunta al moderador), el rector esta todos los días recalando este punto, para ya vamos. No te llama a la oficina para decirte “mira estás haciendo mal esto” no sino que a todos en consejo nos motiva y nos dice “vamos a hacer esta cosa” ¿les parece? Y da la explicación de porque se quiere hacer eso.

41.- **M:** ¿Pero en que instancias se hacía eso? ¿En los consejos de profesores? Porque hoy día también los consejos se han vuelto instancias donde prima la instrucción, es decir, donde se informa todo lo que se tiene que hacer en la semana; o sea la lógica inicial del consejo de profes era que nosotros nos escucháramos y trabajáramos en lo que tú dices, en una propuesta común, pero siento que desde la dirección se genera también mucha competencia entre nosotros; entonces finalmente en los consejos de profes nadie dice nada y sólo anotamos lo que hay que hacer para el mes.

Entonces en ese colegio que tú mencionas ¿en qué instancias el rector o el director los motivaba?

42.- **P2:** En muchas, por ejemplo había un día que era consejo como acá, tal cual, pero primero era básica y media y después nos juntábamos todos, era más largo, era una tarde completa sin alumnos, estábamos dedicados en esa instancia sólo a trabajo de departamento o ciclo, dependía en el fondo. Y aparte de eso había un día en que se reunían los jefes de departamento con el equipo directivo y esa también era una reunión larga, entonces que pasaba que cada uno de los jefes sabía y tenía claridad de los que se hacía, se leían artículos, encuestas, cosas relevantes, se le daba mucha importancia al desarrollo cognitivo de nosotros y teníamos claro a donde queríamos llegar nosotros como colegio, un colegio de cinco años pero con resultados exitosos porque pertenecíamos a un congregación que ya tenía otros colegios. Y curiosamente los niños (que no eran de una situación tan buena) no tenían problemas de inspectoría porque había un sistema con varios inspectores, estaba el general y como seis inspectores más, entonces que pasaba que en la llegada venía el control.

43.- **P5:** Claro.

44.- **P2:** En el hall ahí se controlaba, y de buena manera ah no era tan punitiva la cosa, entonces tú después no te preocupabas de eso como profesor, porque todo pasaba del hall para acá. Si había que sacarse la pintura, si había que afeitarse,

todo pasaba en el hall. Entonces los papás veían eso y a la llegada cooperaban con eso.

45.- **M:** Entonces tú crees que desde la formación viene quizás la deficiencia que presentan los directores(as) del sistema educativo.

46.- **P2:** Yo creo que sí, porque los magíster, los doctorados son lo que te dan la visión más amplia del sistema. El estar actualizados es fundamental, tener claros los modelos de afuera, estar trayendo gente que capacite, estar yendo el director a cursos, es importantísimo.

47.- **P5:** Además, ¿sabes lo que yo siento? Que nosotros siempre somos evaluados, todos los años pero, ¿Cuándo evalúo yo la gestión de mi directora? ¿Cuándo le digo yo a mi directora “yo creo que esto se puede hacer de otra forma”? ¿Cuándo yo le digo al encargado de pastoral directamente, a través de una entrevista, lo que él tiene que mejorar desde mi perspectiva? Pero si yo voy y lo digo es mal mirado.

48.- **M:** Claro.

49.- **P5:** Entonces por eso yo siento que la gente que ocupa cargos directivos deben estar preparados para también ser evaluados porque aquí debiera haber una horizontalidad, una retroalimentación, pero de ambas partes. Porque ellos juran que tal vez están haciéndolo bien pero no siempre es así.

A nosotros nos evalúan todo las clases, la presentación, el horario, si llegamos a la hora, etc. ¿pero qué pasa si alguien necesita hablar con la directora a las ocho y la directora no está? ¿Me entiendes o no?

50.- **P6:** Sipo así como a los chicos les hacen preguntas, encuestas, nosotros por último deberíamos tener acceso a la construcción de esa encuesta; porque siento que en el fondo la opinión de nosotros no importa. Tu director puede llegar y entrar a tu entrevista con apoderados y luego nos piden a nosotros que seamos

asertivos, entonces yo siento que hay ciertas cosas que no corresponden, o sea hay límites y también hay formas de decir las cosas

51.- **P5:** Sí, frente a eso yo igual quiero dar mi opinión, porque igual tú te encuentras así ¿Cuál es la forma? Y te vuelvo a insistir en la comunicación que es súper importante. “Oye sabes que tengo una entrevista con un apoderado, la apoderado me pidió venir contigo ¿tú me puedes acompañar?” Pero no, se entrevistas ellos con los apoderados y te mandan a buscar y tu llegas a la nada, a mi me ha pasado y yo enojada, estuve todo el rato enojada no hablé nada y la señora me dijo ¿está enojada? Y yo le digo sí, estoy enojada, estoy molesta, nada más fue lo único que dije.

52.- **M:** Claro.

53.- **P5:** Y yo después hice saber mi molestia porque eso no se hace.

54.- **P6:** Lo mismo que en la sala, a veces llegan y entran a la sala como unos ladrones, hasta a los chiquillos les molesta porque los incomoda, siendo que uno como profesor jefe les refuerza saludar, pedir permiso y luego que después un personaje que en el fondo tiene autoridad, que sea como un ejemplo llegue y entre, no salude y te hable así como “oye tienes que hacer esto” y te de ordenes delante de los niños, encuentro que tampoco es como la forma.

55.- **M:** Claro.

56.- **P5:** Insisto, pasa mucho por la comunicación y por la formación que tiene el equipo directivo.

57.- **M:** Lo que pasa es que se relacionan, porque va a haber comunicación en la medida que yo entienda que cuando yo me comunico con el otro tengo la posibilidad de ser cuestionado y yo creo que ese es el susto quizás del equipo directivo que se posiciona hoy en nuestro país.

58.- **P5:** Yo me acuerdo que hace dos o tres años atrás una vez nos toco evaluar al equipo directivo pero de forma general y luego por área. Lo evaluamos pero un

grupo por ejemplo evaluaba a rectoría, otro grupo a UTP y a mi grupo por ejemplo le toco evaluar al administrador del colegio y no tenía idea de lo que hacía esa persona. Ahora lo veo más, pero en ese tiempo no sabía bien quién era esa persona, venía pocos días a la semana; mira cosas tan pequeñas como saber el conducto regular que se debe seguir en determinados casos, como cuando se pide una sala de computación, un salón de actos, una sala de reuniones, etc.

59.- **P6:** Yo me acuerdo cuando hicimos esa evaluación pero quedo en nada.

60.- **M:** Lo que pasa es que también hay un sesgo ahí, porque desde el minuto en el que tú evalúas a tus jefes nadie es absolutamente sincero con lo que piensa, en muchos contextos pasa sobre todo en aquellos contextos más dictatoriales nadie va a decir lo que realmente piensa porque son tus jefes finalmente.

61.- **P6:** Sipo pero es que eso no debería darse porque si ellos en el fondo nos pueden decir cualquier cosa, nosotros también deberíamos poder decir lo que pensamos.

62.- **M:** Pero es que yo siento que el profe va ir funcionando de esa forma en la medida que vea que puede confiar en sus jefes y que ellos y nosotros entendamos que solo estamos discutiendo de trabajo y no de personas. Y bueno, si los profes se van dando cuenta que en el colegio prima desde la gestión un modelo más democrático quizás con el tiempo también va a ir diciendo lo que piensan sin problemas, sin tener miedo. Pero mientras eso no ocurra y el director(a) no genere las condiciones para que la escuela sea una comunidad democrática, va a ser complejo que podamos cambiar y avanzar también en términos de resultados; porque como decía la colega cada uno hace lo que le parece más correcto.

63.- **P2:** Si, si por eso insisto es tan importante tener claro lo que queremos como colegio. O sea yo ayer vi una evaluación de una persona con un 98% (en una escala de 100%) porque la profesora se encargo de decirles a todos que tenía ese puntaje. Pero yo veo que ella, o sea yo no sé cómo será como profesora me imagino que es una excelente profesora, pero yo veo que ella comete actos

inhumanos con otros profesores, no se lleva bien con nosotros a veces; entonces no entiendo como tenemos que ser en el fondo, cuando hay otro profesor que es bueno y que además se lleva bien con los demás, trabaja bien en equipo, es súper solidario con los niños y tiene más baja evaluación. Entonces yo creo que no tenemos claro como es, o sea a veces a alguien le llega un reto por una tontera como dejar la puerta abierta (luego de que ha tocado el timbre para recreo) y resulta que otro casi insulta a un niño y nadie dice nada entonces ¿Cómo tenemos que ser en realidad? ¿Cómo debe ser un profesor del San Viator? Yo creo que eso hay que trabajarlo, como debe ser el alumno, como debe ser el profesor, como debe ser el inspector, etc. Yo creo que eso nos orientaría mucho.

64.- **P5:** Lo que pasa es que el perfil siempre está ahí en un papel, pero cuando te evalúan se olvidan de eso y pesan otras cosas; y yo pienso que ahí falta todavía que el equipo directivo sea más criterioso y yo creo que pasa porque ellos tampoco tienen así como súper claro que es lo que quieren de alumnos, profesores, etc.

Que ha mejorado, desde que yo partí en el tiempo ha mejorado enormemente, porque antes tu ibas donde el director y nadie te escuchaba. Hay muchas cosas que han mejorado pero siento que dirección está muy avocada a la parte de convivencia y los directores no son para eso, porque si no están haciendo la pega del inspector general.

65.- **P6:** Yo creo que todavía se da esa cuestión, que incluso puede que hasta nosotros mismos la hagamos con los alumnos, del favoritismo; de que algunos tienen permiso para todo, otros no, otros tienen más consideraciones porque llevan años entonces siento que eso tampoco puede ser porque no es justo que una persona que viene todos los días, que hace bien su trabajo no sé le descuenten o no tenga permiso porque no se le da no más. Entonces ahí yo siento que tampoco se está dando a respetar lo que ellos transmiten

66.- **P1:** Es que finalmente el perfil del profesor o del alumno está definido (en este colegio) y quizás en varios más por el que cumple, pero el que cumple de buena manera, el que acata la orden, el que cumple con no venir con tal cosa, el que cumple con avisar y el que obviamente valida la autoridad de la dirección. Entonces en ese sentido el perfil del profesor y del alumno va a ser siempre el que te hace sentir a ti que tú tienes la autoridad, que tú tiene el control, que tú eres la persona que la lleva y no tú porque tú no tienes derecho a opinar y cuando tú tienes el derecho a opinar es siempre y cuando “nosotros” como equipo directivo decidamos que va a ser la instancia.

Yo siento que a veces en los consejos nos piden criterio, pero pasa esto que nosotros también cuestionamos su criterio porque somos humanos, o sea veces no hay criterio y nadie es perfecto; y yo siento que ahí se apela a eso pero es como el cura gatica o sea el discurso y después en la práctica eso no se ve; y en función de eso yo creo que muchas veces uno a tratado de dar su opinión en un consejo y inmediatamente ¡pum! Te apagan; y te apagan porque claro viene esa reacción en la cual ¡no! es que no es así y después todos se quedan callados, todos nos quedamos callados porque siempre en esta lógica empresarial o gerencial está el temor de que tu pierdas tu trabajo y eso finalmente nosotros sabemos lo que en términos de condiciones económica se expresa, porque sabemos perfectamente lo que significa estar en esta sociedad sin trabajo y sobre todo cuando sabemos que hay una sobre población de profesores cesantes y tú no quieres ser uno más. Entonces ¿Qué es lo más fácil? Acatar la orden, decir si, amén todos los días y así todo funciona bien, no perdemos el trabajo y ellos no pierden su autoridad.

Finalmente estamos todos en las mismas condiciones y por eso no existe una evaluación hacia los directores porque en el fondo saben que eso significaría ampliar ciertos espacios de opinión, de participación y nosotros tenemos que tener muy claro que no se apela a una unificación compartida sino que lo que hay que recordar acá es que hay una congregación detrás que está todavía replicando un

modelo que es súper antiguo de educación también, que en el fondo son ellos los que apelan a que acá no exista el short ni la polera de pabilos, entonces es penca tu decirles a tus alumnas “no sabes que no te puedes poner eso aunque haya treinta grados de calor porque” y no sabes porque; y yo he tratado en el fondo a veces de hablar con el director y decirle “pero debiéramos explicarles a los niños el porqué” por último por un tema de seguridad para que los chiquillos no empiecen con sus hipótesis de porque no pueden venir con short.

O sea a mi me encantaría poder usar un short cuando hace calor pero ya por un tema formal, porque yo ya tengo un criterio de adulta entiendo que no porque pertenezco a una institución, pero los chiquillos no se compran ese discurso y no creen en las instituciones, las instituciones hoy en la actualidad están en crisis por ende existe una crisis de legitimidad a niveles macro y eso se replica en niveles locales, porque claro en algunas comunas la provincial funciona de una forma y en otras de otra, entonces ¿de qué estamos hablando? Si no hay criterios para unificar las cosas a nivel macro, menos a nivel micro en el colegio.

67.- **P5:** El hecho de que los colegios pasen a ser una empresa hace que todo cambie, nos dicen que somos una comunidad pero eso es plantearlo bonito, porque en realidad hoy los colegios en Chile, son una empresa.

68.- **M:** Que interesante todo lo que ustedes plantean, les agradezco la sinceridad y ya para ir cerrando comentar un último punto. Hoy la decisión de quién va a ser el futuro líder de un colegio o quién va a formar parte del equipo directivo pasa por el sostenedor o por el ministerio a través de un concurso público. Nunca nadie le pregunta a los profes cuáles debieran ser las personas indicadas para la labor; entonces ¿ustedes creen que eso cambiaría un poco el escenario actual? Quizás nosotros también deberíamos ser parte de la decisión de quién va a ser el o los que nos dirija en nuestra labor.

69.- **P1:** Absolutamente de acuerdo, tiene que ser democrático, tiene que haber una participación. No sé si mediante urnas pero sí que la propuesta de quién

debiera ser director porque tiene la formación, porque tiene el criterio, porque tiene los atributos y las habilidades sociales para el cargo. Sin duda la persona que se postule debiera salir desde la comunidad y dar los motivos de porque se propone a esa persona. Entonces al final es challa po es challa quien es el director porque la persona que tiene que ser director en esta sociedad actual es la persona que replique constantemente ese modelo de autoridad y n ningún caso que tenga liderazgo, menos distribuido porque una empresa sin un jefe no funciona; con un líder se va para atrás en todo en ganancia económica, en gestión de relaciones, etc. Porque lo importante es mantener a la gente controlada; se debe contratar a alguien que logre tener a todos los monos tranquilos, porque no pueden bailar su ritmo tienen que bailar nuestro ritmo y pasa cuando nos dicen ya “hagan una convivencia” pero que esto no se transforme en la quinta de recreo porque si no no, así no se puede.

Entonces es como chuta ya, súper condicionada la convivencia.

70.- **P5:** Yo trabaje en un colegio en donde los directores eran elegidos por el sostenedor y como la señora era casada con el sostenedor ella era la directora y ¿Quiénes iban a formar parte del equipo directivo? Los hijos. Entonces eso no debería ser porque ahí había profes mucho más capacitados, pero como no somos quién elegimos, nadie podía decir nada.

71.- **M:** Chuta y eso no debe pasar en pocos lugares y después nos quejamos de los resultados.

72.- **P5:** Claro, y acá pasa algo muy similar. Cuando yo llegue a este colegio los que estaban a cargo eran los curas, que tampoco en ese tiempo eran grandes maestros ni nada, a lo mas tenían un curso de contabilidad, otros eran profesores pero en España y con sus años también pero ellos era los que estaban a cargo en ese tiempo. Luego cuando eligieron a la actual rectora fue una decisión que se tomo en una terna entre sacerdotes y los directores de ciclo y todos los demás

componentes del quipo directivo son elegidos por los sacerdotes sin la opinión de los profesores.

Ahora el enroque de la coordinadora de básica con la Jefa de UTP fue entre ellos, porque la actual jefa de UTP era antes la directora de básica pero colapso, se enfermó y en lugar de sacarla del equipo la cambiaron a UTP y la que ocupaba ese cargo asumió la coordinación de básica, lo cual se mantiene hasta hoy.

73.- **P6:** Por ejemplo ahí hay un error porque quién elige no ve la realidad del colegio, elige la congregación que poco saben de educación y tampoco están presentes dentro del colegio.

74.- **P7:** ¿Pero porque colapsan?

75.- **P5:** Porque están centrados sólo en los roles de convivencia y los roles de convivencia te desgastan.

76.- **P2:** Los directores de ciclo no deberían preocuparse de eso y nosotros tampoco este tiempo debiera ser de perfeccionamiento y preparación de material, ni siquiera deberíamos estar hablando de eso, pero yo creo que es por ahorrarse la plata de contratar a un inspector general o de técnicos administrativos que estén preocupados de eso.

Nosotros sólo nos deberíamos preocupar de estar bien preparados en términos de clases para el año, de nada más y los jefes que verificaran eso no lo de convivencia.

77.- **P3:** Ahora también esta cuestión de que se haya puesto ojo en la convivencia escolar tiene que ver con un historial de fracasos que ha tenido la educación chilena en este contexto; porque ya primero el problema era los profesores, entonces ya capacitemos a los profesores (formación inicial docente) entonces ya vamos a agarrar y vamos a hacer que todas las universidades tengan más plata para eso, después ya nos dimos cuenta que eso estaba bien pero había problemas estructurales entonces “hagamos reformas” y que los profes los lleven

al aula; ah pero ahora hay otro problema “la convivencia”. Entonces se ha ido cambiando el foco y en ese cambio de foco nos toca la convivencia, mañana serán los directores, de hecho ni siquiera la alta dirección pública a dado resultado y tiene que ver con que el sistema en su conjunto esta colapsando o está en crisis. Pero mientras un colegio tenga dueño, tenga un dueño, la meritocracia o la elección meritocratica para ir ascendiendo va a ser súper cuestionable, porque siempre va a haber el interés de un sostenedor que mantenga la lógica de ir posicionando a la gente en los lugares. Por ejemplo, estas familias eternas que tienen enraizada a toda la prole deben erradicarse, mientras el colegio municipal siga siendo de un alcalde da lo mismo quién postule al cargo de director(a) porque siempre la terna va a venir de la mano del alcalde y así sucesivamente, entonces tiene que ver con un cuestionamiento general al sistema y por más maquillaje que se le vaya haciendo no sé si la ley orgánica constitucional de estado que aun no se ha podido abolir nos vaya a dar el pie para que las bases o lo que los profesores sienten sea considerado.

78.- **M:** Ya chiquillos, les agradezco mucho el tiempo y la sinceridad, sus discursos son vitales para dar sentido a esta investigación.