

UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA
MAGÍSTER EN ANÁLISIS SISTÉMICO APLICADO A LA SOCIEDAD

**CULTURA ORGANIZACIONAL Y MEJORA DE LA EFICACIA
ESCOLAR: OBSERVACIONES DE EQUIPOS DIRECTIVOS**

AFE presentada para obtener el grado de
Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad

ALUMNO

David E. González González

PROFESOR GUÍA

Profesor guía: Dimas Santibáñez

SANTIAGO, 10 de julio de 2019

A mi familia, el motor de mi existencia.

AGRADECIMIENTOS

A Luciano, la luz de mi vida.

A Fran, por compartirnos un pedacito de la vida.

A Tania, mi compañera de viaje y mi refugio.

A mi madre, que con su ejemplo de vida y amor me enseña a ser mejor padre y
persona.

A mis hermanos, tan distintos e iguales.

A Karem, mi hermana de la vida.

Al viejo, porque cambiar siempre le fue difícil.

A Dimas, mi profesor guía, por mostrarme el camino de este pequeño laberinto.

A todos y todas las que me apoyaron de cualquier manera.

Y a todos y todas las que creen que la escuela puede ser un lugar mejor.

RESUMEN

Después del retorno a la democracia en los años 90', el sistema educativo ha experimentado cambios estructurales producto de la brecha que, en términos de acceso y calidad, se establecieron durante la dictadura (Bellei y Vanni, 2015). A modo de mitigación, se implementaron una serie de políticas que tenían como propósito mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes en las escuelas públicas. En el horizonte de estas políticas, se encuentra el enfoque de la mejora de la eficacia escolar que busca que todos los estudiantes alcancen metas educativas de calidad independiente su origen social (Martinic, 2002). Sin embargo, los resultados en las mediciones estandarizadas a nivel nacional e internacional demuestran un fracaso en las políticas educativas pese a los apoyos político-económicos entregados (Román y Murillo, 2011). Un estudio emblemático sobre mejoramiento escolar reconoce como factor relevante en todo proceso de mejora, la cultura escolar (Bellei et al, 2004; 2014) que desde la teoría de los sistemas sociales se abordará desde la cultura organizacional. Por lo tanto, se propone una investigación cualitativa que describa las observaciones sobre los elementos de la cultura organizacional que condicionan la mejora de la eficacia escolar según equipos directivos en el marco de las categorías de desempeño del SAC, con lo que se espera aportar en el debate público respecto a las posibilidades de cambio de una organización educativa.

Palabras claves: Política educativa, Cultura organizacional, cambio organizacional y mejora de la eficacia escolar.

TABLA DE CONTENIDO

I.	Introducción	7
1.1.	Contexto educacional chileno desde finales del siglo XX	7
1.2.	Desigualdad funcional y por estratificación: condiciones del sistema escolar	10
1.3.	Resultados de aprendizaje a nivel comparado: la eficacia del sistema escolar	11
1.4.	Elementos de la mejora de la eficacia escolar	17
1.5.	La evaluación del desempeño en las instituciones escolares	19
1.6.	La cultura organizacional de las instituciones escolares: el desafío no observado de la política educativa	22
II.	Objetivos	27
2.1	Objetivo General	27
2.2	Objetivos Específicos	27
III.	Enfoque epistemológico y teórico de la investigación	28
IV.	Marco Metodológico	31
4.1.	Tipo de Estudio	31
4.2.	Diseño Muestral	32
4.3.	Técnicas de recopilación de la información	34
4.4.	Análisis e interpretación de la información	35
4.5.	Acerca de las consideraciones éticas	35
V.	Resultados: la cultura organizacional como puerta de entrada a la gestión del cambio	37
5.1.	Aproximación conceptual sobre cultura organizacional	37
5.2.	La escuela como sistema organizacional autopoietico	39
5.3.	Tipos de cultura organizacional en las instituciones escolares	41
5.4.	La gestión del cambio educativo	42
5.5.	Marco conceptual para el análisis de la cultura organizacional en instituciones escolares	43
5.6.	Tipos de cultura organizacional observados	48

5.6.1.	Añorando la autoridad de la escuela tradicional	49
5.6.2.	Ausencia de autoridad: del caos a la estabilización	50
5.6.3.	Del autoritarismo a la colaboración: vientos de cambio	51
VI.	Análisis de la cultura organizacional en las instituciones investigadas y su relación con la mejora escolar	54
6.1.	Añorando la autoridad de la escuela tradicional	54
6.2.	Ausencia de autoridad: del caos a la estabilización	67
6.3.	Del autoritarismo a la colaboración: vientos de cambio	77
VII.	Conclusiones	91
VIII.	Bibliografía	95
IX.	Anexos	103
	Caracterización de la muestra	103
	Carta de presentación a jefatura DAEM	107
	Carta de presentación a establecimientos	109
	Documento de consentimiento informado	111
	Pauta de Entrevista Individual	113
	Pauta de Entrevista Grupal	116
	Programa Taller de devolución de resultados	118

I. Introducción

1.1. Contexto educacional chileno desde finales del siglo XX

El sistema educativo chileno desde finales del siglo pasado, ha venido experimentando cambios estructurales en términos de operatividad -comprendida esta como la producción de información del sistema a través del medio política educativa- y, en términos de expectativa, entendida como aquella condensación de posibilidades que se orienta hacia la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes que participan de él. En este sentido, es posible identificar una serie de comunicaciones provenientes del sistema político, que posiciona al sistema educativo como el mecanismo de promoción social que por antonomasia debiera conducir a nuestro país a su tan anhelado salto al desarrollo económico y la disminución de las desigualdades sociales (Rozas, 2012). De este modo, desde los años 90', cada gobierno ha definido como parte de su agenda el fortalecimiento del sistema educativo, pregonando la necesidad de definir como propósitos principales de la política educativa del país, los conceptos de calidad y equidad. En este contexto, Bellei (2001) plantea que "en Chile, el esfuerzo fundamental de la Política Educacional de los 90 ha sido centrar la preocupación del Estado en elevar la calidad de los aprendizajes que la institución escolar genera en los alumnos y mejorar la distribución social de dichos aprendizajes haciéndola más igualitaria: una educación de alta calidad para todos, constituye la mejor síntesis del nuevo compromiso público sobre educación que los Gobiernos de la Concertación asumen." (p. 129) Esto se reflejó, por un lado, en importantes inyecciones de recursos en todos los niveles posibles del sistema, y por otro, en la adopción de un modelo teórico-ideológico basado en las corrientes de mejoramiento educativo y eficacia escolar (Huidobro y Sotomayor, 2003).

Dentro de las principales críticas a las políticas educativas de los 90 en adelante (Assael, 2011; Bellei, 2010; Cox, 2006; Contreras et al, 2005; OCDE, 2004), es que

mantienen ciertas lógicas estructurales heredadas del Gobierno Militar, que representan grandes obstaculizadores para las expectativas del sistema educativo. Esta “herencia” proviene de la instauración de una lógica de carácter neoliberal de la educación escolar que se manifestó a través de la descentralización de la administración pública reflejada en la municipalización de las instituciones escolares (lo que dejaba a las organizaciones escolares dependientes de las posibilidades de los gobiernos locales), el ingreso de actores privados en el sistema de educación pública (surgimiento de colegios particulares subvencionados) y el sistema de voucher (financiamiento del subsidio basado en la demanda a través de la matrícula y asistencia gestionada por las escuelas); todas estas medidas en su mayoría se conservan. Incluso, con el retorno a la democracia, estas estrategias estuvieron lejos de modificarse; por el contrario, de alguna manera se intensificaron con acciones como la publicación de los resultados del SIMCE a partir del año 1995 (Contreras et al, 2005), formalizando una suerte de competencia por matrícula de estudiantes entre las instituciones escolares. Frente a esto, la OCDE (2004) señala que la educación en Chile se mantiene influenciada por una ideología que le otorga una indebida relevancia a los mecanismos de mercado, los cuales son generalmente débiles estímulos para el mejoramiento escolar.

Este panorama está lejos de cambiar en la década del 2000, dado que está en el horizonte de la política educativa la concepción teórica de la eficacia escolar, definida como aquellas escuelas que logran que sus estudiantes alcancen metas educativas de calidad independientemente de su origen social, siendo capaces de compensar las características “de entrada” de los alumnos (Martinic, 2002). Sin embargo, las mediciones estandarizadas en las que empieza a participar nuestro país (PISA y TIMSS, principalmente) demuestran que los efectos de las políticas de los años 90’ no tuvieron los resultados esperados, dado que no lograron aumentar el aprendizaje de los estudiantes ni disminuir las brechas del nivel socioeconómico (Raczynski y Muñoz, 2007). Frente a esto, la respuesta del sistema político en la

primera década del siglo XXI fue aumentar la presión hacia las organizaciones escolares, definiendo el requerimiento de mayor apoyo para la mejora de sus resultados, pero por sobre todo, la férrea convicción de la necesidad de instaurar un mecanismo de rendición de cuentas que hiciera visible públicamente a los responsables de los malos resultados de las escuelas a través del cumplimiento de metas en un período de 4 años (Sotomayor, 2006). De este modo, la política educativa extrema la presión hacia las organizaciones escolares por medio de una serie de medidas de incentivo y sanción, que comienzan como programas voluntarios de apoyo, para luego transformarse en marcos regulatorios de calidad de índole obligatorio. Todas estas regulaciones se mantienen hasta el día de hoy, a saber, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación, Estándares de Desempeño, Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Educativo, Marco para la Buena Enseñanza, Marco de Actuación de los Supervisores, el Marco de Actuación para los Sostenedores, etc. El año 2008, con la aprobación de la ley de Subvención Escolar Preferencial N° 20.248 (SEP), se generan nuevas obligaciones hacia las escuelas a través de la transferencia de recursos que depende de la firma de un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, que obliga a las escuelas a la aplicación de un Modelo de Gestión de Calidad Escolar que debe ser gestionado a través de un Plan de Mejoramiento Educativo que será medido a través de los resultados SIMCE¹. Además, se generan una serie de incentivos de índole individual para los docentes, como la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), generada el 2002, la Asignación Variable de Desempeño Individual (AVDI) generada el 2004². Ese mismo año, el Ministerio de Educación aprueba la ley Sobre

¹ Se establece un sistema de tramos medidos a través de los resultados del SIMCE, donde las escuelas deben comprometerse a sacar ciertos resultados para que se mantengan en tal o cual nivel de desempeño, teniendo como consecuencia el cierre de organizaciones escolares por malos resultados. Más adelante, se profundizará sobre esta política.

² Todos estos programas fueron cerrados con la puesta en marcha de la Ley 20.903 denominada Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

Evaluación Docente (19.961), siendo obligatoria para todos los docentes que se desempeñan en el sistema municipal.

1.2. Desigualdad funcional y por estratificación: condiciones del sistema escolar

La promesa de una política pública en educación que sería capaz de hacerse cargo de la desigualdad social presente en nuestra sociedad, modelaron una expectativa sobre las posibilidades del sistema educativo que, desde una perspectiva sistémica luhmanniana, no es posible...incluso, como diría Mascareño (2005): “¿es correcto hacerlo así? (p. 3). Para este autor, las sociedades latinoamericanas y sin duda la sociedad chilena, goza de altos niveles de diferenciación funcional, encontrando, asimismo, importantes niveles de desigualdad funcional producto de sus operaciones. Frente a esto, eventualmente se podría suponer que sería suficiente para que el sistema educativo desarrolle la selección pedagógica como operación básica de su funcionalidad. En este entendido, los estudiantes de cualquier escuela del país, debieran simplemente acoplarse estructuralmente a las organizaciones escolares para que se produjera la obtención de calificaciones y la obtención de certificaciones que corresponden a la inclusión de sus espacios diferenciados, o bien podrían no conseguirlo y volver a intentarlo. Sin embargo, el sistema educativo chileno convive con ciertas paradojas que condicionan sus resultados, toda vez que la selección pedagógica está en el centro del quehacer de las organizaciones que intenta regular, como es el caso de la escuela. Independiente de la semántica que inspire a la política educativa, la escuela debe seleccionar a través del código promovido/no promovido. El punto está en que nuestro país -como en el resto del continente latinoamericano- aún manifiesta importantes niveles de estratificación (Mascareño, 2005), que en el sistema educativo, se refleja a través de una segregación escolar que distribuye a los estudiantes según condiciones socioeconómicas (Bellei, 2013). Por lo tanto, se define una doble exclusión,

producto de la combinación de la desigualdad funcional más una desigualdad por estratificación, amplificando la desigualdad que afecta la inclusión en sistemas funcionales.

Ante esto, Mascareño (2005) plantea que es indudable que por mucho que la educación ingenuamente presupone igualdad de entrada y sólo a partir de ahí discrimine, la selectividad pedagógica no venga sesgada de los privilegios de la estratificación y que, por ello, el sistema educativo, en este caso, duplique las desigualdades de inclusión y no las reduzca, siendo lo que supuestamente se espera que efectúe.

Por otro lado, Rozas (2012) reafirma que las investigaciones en el sistema educativo chileno, no permite una selección genuinamente pedagógica, dadas las desigualdades estructurales a las que se ven enfrentadas las escuelas municipales, debido al perfil de estudiantes que atienden, los que mayoritariamente provienen de los segmentos más bajos de la población en términos socioeconómicos. Esto, en consecuencia, demuestra altos niveles de segregación del sistema educativo, condicionando la problemática de la efectividad escolar en función del tipo de estudiante que atienden, más que las capacidades de una organización educativa.

1.3. Resultados de aprendizaje a nivel comparado: la eficacia del sistema escolar

El año 2016, el Gobierno de Chile solicita a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (en adelante, OCDE) realice una revisión que permita identificar los cambios relevantes en el sistema educativo chileno principalmente entre el 2004 y 2016. Para efectos de esta investigación, se presenta lo relacionado a la situación actual de la educación en Chile en términos de efectividad escolar a través de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Lo relevante de este

informe es que la OCDE utiliza información consolidada del MINEDUC y de sus propios registros.

En primer término, se hará referencia a la aplicación y resultados de pruebas estandarizadas tanto a nivel nacional como internacional. En este sentido, Chile ha participado en distintas evaluaciones internacionales tales como: el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE y el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). También ha participado en evaluaciones que incluyen el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (*Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS), el Estudio Internacional de Alfabetización Computacional y Manejo de Información, (*International Computer and Information Literacy Study*, ICILS), el Estudio Internacional de Progreso en Competencia Lectora (*Progress in International Reading Literacy Study*, PIRLS) y el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (*International Civic and Citizenship Education Study*, ICCS). A nivel país, los estudiantes chilenos también deben rendir la evaluación nacional denominada Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) mencionado anteriormente. Los niveles involucrados en esta evaluación son 2°, 4°, 6° y 8° básico, y en los niveles de media, 2° y 3°. Cabe señalar que los estudiantes chilenos matriculados en todo tipo de establecimientos (incluyendo públicos, particulares subvencionados y particulares pagados) deben rendir el SIMCE.

El análisis del aprendizaje de las y los estudiantes se enfocará principalmente en los resultados de PISA y SIMCE. Es relevante conocer que PISA tiene como propósito medir habilidades y conocimientos de los estudiantes en lectura, matemática y ciencias. Se aplica a estudiantes de 15 años en las economías participantes de la OCDE. En el caso del SIMCE, esta mide los resultados de

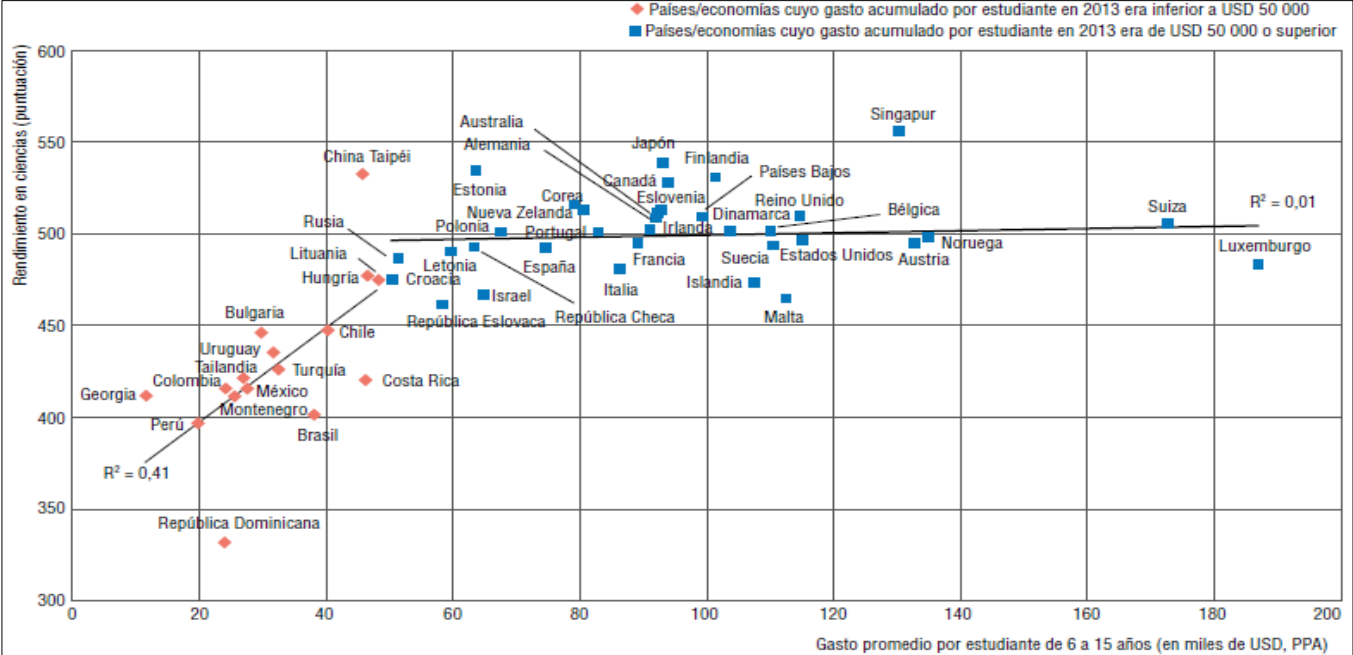
aprendizaje de los estudiantes y, en particular, si estos han adquirido las habilidades y conocimientos identificados en el currículum nacional (OCDE, 2017).

En términos de desempeño, la revisión reporta que Chile tiene el mejor desempeño en lectura, ciencias y matemática de la región. Además, en los ciclos de aplicación, es posible detectar una mejora significativa de las y los estudiantes en lectura. Sin embargo, en relación a ciencias y matemáticas -y los mismos ciclos de aplicación- los resultados permanecieron sin variación. En cuanto al SIMCE, los estudiantes chilenos de cuarto básico mejoraron sus resultados de lectura y matemática entre 2005 y 2014. Además, los estudiantes chilenos de 10 años han mejorado en matemática desde 2003 (OCDE, 2017).

El promedio internacional de rendimiento de PISA en ciencias es de 493 puntos, por lo que la mayor parte de los países de la OCDE superan a Chile, quien obtuvo en el año 2015, 447 puntos. Por otro lado, en ese mismo año, nuestro país obtuvo el cuarto rendimiento más bajo de los países OCDE en lectura y el tercero más bajo en matemática y ciencias, sólo superando a México y Turquía. Como dato del contexto, la brecha de aprendizaje entre Chile y el promedio de la OCDE equivale a aproximadamente un año de escolaridad para la lectura, 1 año y medio de escolaridad para ciencias y 2 años de escolaridad para matemática (OCDE, 2017). Comparativamente, Chile y otros países con similar gasto acumulado por estudiante entre 6 y 15 años de edad (menos que USD 50.000 en 2013) presentan diferencias relevantes. Nuestro país obtuvo resultados en ciencias similares a Bulgaria, pero Bulgaria tiene un menor gasto acumulado por estudiante en el mismo tramo. Dicho esto, Chile obtuvo mejores resultados que Brasil, a pesar de que ambos países tienen casi el mismo gasto acumulado por estudiante. El gasto acumulado por estudiante de Lituania es 19% más alto que el de Chile, pero los resultados demuestran que los estudiantes lituanos tienen una diferencia en rendimiento de aproximadamente un año adicional de escolaridad respecto de Chile. La diferencia es mucho mayor con China Taipéi. El gasto del país es solo 13% más alto que el de

Chile, pero la diferencia en desempeño con Chile es equivalente a tres años adicionales de escolaridad para los estudiantes en China Taipéi, tal y como lo presenta la imagen 1. (OCDE, 2017)

Imagen 1: Desempeño en ciencias PISA 2015 y gasto por estudiante entre 6 y 15 años de edad



Fuente: OCDE (2016m). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. PISA, OECD Publishing, París. En: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

A partir de esta información se reporta que más de un tercio de los jóvenes chilenos de 15 años (35%) obtuvieron un desempeño menor al Nivel 2 en ciencias en PISA 2015. Cabe señalar que PISA designa el Nivel 2 como base de competencia científica requerida para abordar los temas relacionados con las ciencias como un ciudadano crítico e informado. La proporción de estudiantes de Chile que obtuvieron resultados por debajo del Nivel 2 fue significativamente más alta que el promedio

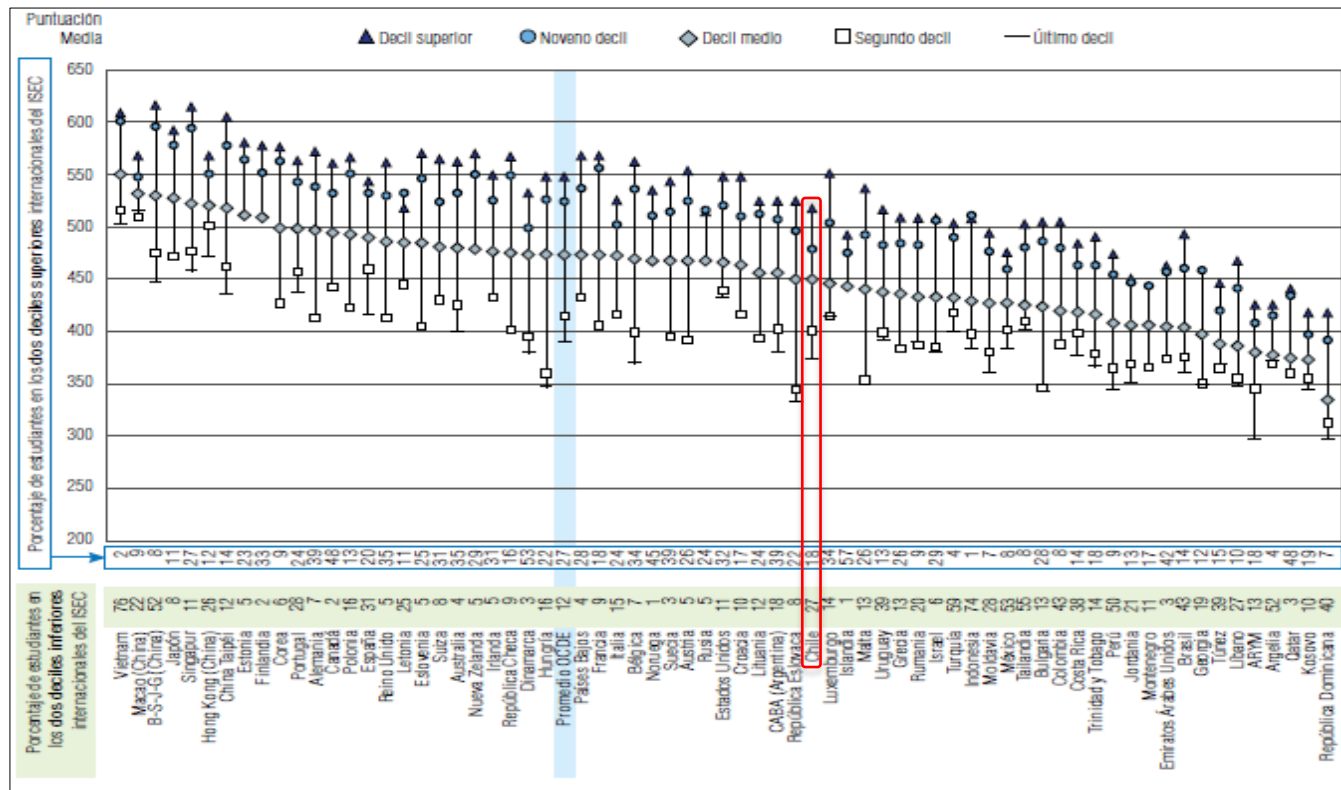
de la OCDE de 21%. Chile también obtuvo un porcentaje superior al promedio de bajo desempeño en lectura (28%). Casi la mitad de los jóvenes chilenos de 15 años (49%) obtuvo resultados por debajo del Nivel 2 en matemática, una cifra que es más del doble del promedio de la OCDE del 23% (OCDE, 2017).

Los resultados PISA muestran que Chile tiene dificultades para potenciar el tipo de personas de alto rendimiento que podrían ayudar a transformar el país en una economía compleja basada en el conocimiento. Como último dato, solo el 1,2% de los estudiantes chilenos obtuvo desempeño superior en ciencias, en comparación con el promedio de la OCDE que es de 7,7% (OCDE, 2017).

Otro elemento del informe respalda lo señalado anteriormente, respecto a que la segregación escolar se refleja a través de la inequidad en la calidad del aprendizaje. En este contexto, el informe declara que Chile es uno de los países participantes en PISA 2015, donde la variable del contexto socioeconómico de los estudiantes, es la más influyente para explicar el desempeño. Específicamente, el nivel socioeconómico explicó el 17% de la varianza del desempeño científico de los estudiantes chilenos. Si bien esta es la sexta cifra más alta entre los países miembros de la OCDE (el promedio de la OCDE fue del 13%) (OCDE, 2016), la equidad en el desempeño científico ha aumentado significativamente en Chile desde PISA 2006.

Como indica la imagen 2 respecto a la diferencia de desempeño entre estudiantes de diferentes orígenes socioeconómicos, los estudiantes chilenos más desfavorecidos (el 10% más pobre) obtuvieron 145 puntos menos en ciencias que los estudiantes chilenos más favorecidos (el 10% más rico). Esta brecha es ligeramente menor que el promedio de la OCDE de 158 puntos (OCDE, 2016).

Imagen 2: Desempeño estudiantil en ciencias por deciles de nivel socioeconómico y cultural (ISEC), PISA 2015



Nota: Los países se presentan en orden ascendente según desempeño estudiantil del cuartil inferior.

Fuente: OCDE (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education. PISA, OECD Publishing, París. En: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

En síntesis, el desempeño de los estudiantes de las escuelas públicas municipales tiende a ser más bajo que el de los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados y particulares. Esto se explica porque las escuelas públicas municipales atienden a la mayor proporción de estudiantes que viven en condiciones de vulnerabilidad (OCDE, 2017).

Sin embargo, cuando el referente comparativo es el SIMCE entre estudiantes con similar condición socioeconómica en escuelas públicas municipales y escuelas

particulares subvencionadas, las diferencias de rendimiento son mínimas...incluso, plantea el informe, las escuelas públicas muestran un mejor desempeño. La conclusión que arroja esta información es que en Chile, el desempeño escolar depende más de la condición socioeconómica de las y los estudiantes que de la calidad de los servicios educativos que entregan las escuelas o sus tipos (OCDE, 2017).

1.4. Elementos de la mejora de la eficacia escolar

Las conclusiones anteriores hacen suponer que de algún modo las escuelas están condenadas a sus resultados por las características de entrada de sus estudiantes. Sin embargo, la literatura especializada ha concebido 2 publicaciones paradigmáticas en nuestro país (Bellei et al, 2004; Bellei et al, 2014) sobre mejora de la eficacia escolar, sobre todo porque el foco de estas investigaciones ha estado ligado a encontrar algunos factores claves que podrían indicar lo que hacen aquellas escuelas que tienen buenos resultados sostenidos en el tiempo en contextos de vulnerabilidad socioeconómica. Estos estudios, con diferencias de una década, identifican una serie de componentes fundamentales en el proceso de mejoramiento de una organización educativa. Según Murillo (2003), un escuela efectiva puede promover de forma permanente el desarrollo integral de todos sus estudiantes más allá de lo previsible, teniendo en consideración su rendimiento inicial y su contexto social, cultural y económico.

Desde principios de los años 90', se ha venido desarrollando una línea de trabajo que combinó el estudio del mejoramiento escolar con el de eficacia escolar desde la perspectiva de un cambio educativo planificado que incrementa los resultados de aprendizaje de los estudiantes y la capacidad de la escuela para gestionar el cambio (Creemers et al., 2007; en Bellei et al, 2014). Dicho de otro modo, los factores contextuales identificados en esta línea de investigación integrada, se encuentra la

presión a la mejora desde el sistema educativo, los recursos y apoyo para el mejoramiento y las metas educativas. Entre los factores internos, se identifican el cambio de la cultura y los procesos de mejoramiento interno que se reflejen en los resultados educativos.

Siguiendo a Cornejo y Redondo (2007), la tradición de la eficacia escolar, reconoce los siguientes factores asociados a la mejora educativa en términos organizacionales:

1. Metas compartidas, sentido de misión consensuado.
2. Liderazgo educativo y pedagógico que genera condiciones para el trabajo profesional de los docentes, el aprovechamiento de los recursos y las relaciones con los niveles externos a las escuelas.
3. Orientación general hacia los aprendizajes, focalización de los mismos y énfasis en las destrezas básicas de los alumnos y en su formación ciudadana y personal.
4. Clima organizacional marcado por el sentido de pertenencia, un buen ambiente laboral y el trabajo en equipo entre docentes.
5. Capacidad de aprendizaje de la escuela y desarrollo profesional: Organizaciones flexibles que se adaptan a demandas internas y externas, sobre la base de la fortaleza ética y profesional de los docentes.
6. Participación e implicación de la comunidad educativa.

Por otro lado, en Bellei et al (2014) presentan un modelo iberoamericano de eficacia escolar que se ajusta a las particularidades sociales y culturales de la región, basado en un estudio de análisis de multinivel, casos prototípicos y de percepción de eficacia que se desagrega en nivel escuela, aula, alumno y sistema educativo, identificando 27 factores, entre los que destacan:

- Expectativas sobre los logros de los alumnos.
- Sentido de misión
- Dirección escolar
- Clima de la escuela y del aula
- Compromiso y el desarrollo profesional docente
- Involucramiento de las familias.
- Metodologías y la gestión del tiempo en las salas de clases.

1.5. La evaluación del desempeño en las instituciones escolares

Según Pineda (2017), en el año 2008, como respuesta a la creciente demanda social movilizadora especialmente por estudiantes secundarios, los deficientes resultados en las mediciones del SIMCE y el cuestionamiento a las desigualdades educativas, el gobierno de la época responde a esta efervescencia social con la promulgación de la Ley N ° 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (SEP). Esta política entrega recursos económicos complementarios para la gestión de mejoras significativas en las escuelas.

En su origen, la Ley SEP busca contribuir a que los estudiantes prioritarios³ tengan aumentos significativos en sus resultados académicos y que se vieran reflejados en sus resultados de aprendizaje (MINEDUC, 2008; Corvalán, 2012). La entrega de estos recursos deben mediar la mejora de la eficacia escolar y se establece con claridad que educar a estudiantes en contextos vulnerables implica mayores costos socioeconómicos⁴ (Cox, 2012; Weinstein, Fuenzalida y Muñoz, 2010; en Pineda, 2017). La entrega de insumos económicos a las organizaciones escolares es realizada por el MINEDUC a través de una proporcionalidad que se define a partir

³ Según el MINEDUC, los/as alumnos/as prioritarios/as son aquellos para quienes la situación socioeconómica de sus hogares puede dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo.

⁴ Cabe señalar que la vinculación con esta política tenía carácter optativo, dependiendo de los sostenedores su voluntad de adscribirse a esta.

de la cantidad de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad Socioeconómica y/o prioritaria que asisten a una determinada escuela. Otro aspecto relevante de esta política es la responsabilización del equipo educativo sobre los resultados en términos de mejora de la eficacia escolar. En este contexto, se establece un mecanismo de medición de desempeño de las escuelas adscritas a la SEP que se determinaban por medio de la medición del SIMCE y que se clasificaban de la siguiente manera: *autónomas*, se refiere a aquellos centros escolares en los que se observa de forma sistemática buenos resultados en el SIMCE; *emergentes*, corresponde a los establecimientos en los cuales sus estudiantes no han mostrados buenos resultados de forma periódica; y *en recuperación*, que se refiere a las escuelas que han obtenido de forma reiterada resultados deficientes en los resultados SIMCE (MINEDUC, 2008).

En consecuencia, aquellos establecimientos emergentes y en recuperación corresponden a las organizaciones que poseen mayores presiones en cuanto la necesidad de mejorar sus resultados en el SIMCE, ya que luego de cuatro años, pasan a formar parte de la categoría en recuperación, en caso de que sus resultados no sobrepasen la media nacional. Asimismo, aquellas escuelas en recuperación que pasados los cuatro años salgan de esa categoría, el MINEDUC tiene la facultad de revocar el reconocimiento oficial de la institución educativa, cerrando de este modo la institución escolar. (MINEDUC, 2008).

Para Pineda (2017), la Ley SEP se transforma en el paradigma de política educativa de carácter centralizado, que perpetúa el modelo de responsabilización de lo académico sobre los establecimientos. Bajo esta lógica, el nivel central y/o ministerial juega un papel de carácter punitivo respecto con aquellas escuelas que no cumplen sus compromisos de mejora. Desde una perspectiva crítica, Falabella (2015, en Pineda, 2017) señala que se fortalecen las políticas de accountability propiciando un Nuevo Modelo de Gestión Pública que aumenta las presiones de políticas tales como la SEP sobre los centros beneficiarios.

En el marco de esta investigación, se utilizó las Categorías de Desempeño establecidas por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad Escolar (SAC) –como contexto de observación- dada su entrada en vigencia, ya que reemplazan la clasificación de las escuelas en función de sus desempeños establecidas por la ley SEP. Cabe señalar que el SAC es la nueva forma en que se organiza la institucionalidad del sistema educativo en nuestro país, el cual suma a los organismos ya existentes -Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación- dos nuevas instituciones, la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. Éste fue creado con la publicación de la Ley N.º 20529, promulgada el 11 de agosto de 2011 y su objetivo es asegurar el acceso a una educación de calidad con equidad para todos los estudiantes del país, mediante la evaluación integral, la fiscalización pertinente, y el apoyo y orientación constante a los establecimientos.

Las Categorías de Desempeño son una herramienta de evaluación integral por el cual el SAC identifica y gestiona el nivel de apoyo que necesitan los establecimientos. Esta corresponde a una evaluación cuyo resultado es la categorización en los niveles Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente, a partir del cual el SAC puede focalizar la orientación de las rutas de mejora de los establecimientos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Para obtener la Categoría de Desempeño se construye un Índice de Resultados que considera la distribución de los estudiantes en los Niveles de Aprendizaje, los Indicadores de Desarrollo Personal y Social, los resultados de las pruebas SIMCE y su progreso en las últimas tres o dos mediciones según corresponda para cada nivel. Luego, este Índice de Resultados se ajusta según las Características de los Estudiantes del establecimiento educacional, por ejemplo, su vulnerabilidad. Finalmente, en base a este nuevo índice ajustado, se clasifica a los establecimientos en una de las cuatro Categorías de Desempeño.

La forma en que se estructura este sistema de evaluación de desempeño, responde a las variables de contexto de las organizaciones escolares (vulnerabilidad socioeconómica) y el modo en que se gestiona la organización escolar para obtener los resultados de aprendizaje en sus estudiantes a través de la gestión técnico-pedagógica, de recursos humanos y financiera. Dicho de otro modo, los resultados de aprendizaje dependen de la gestión integral de la organización, que se gatilla por medio de un cambio planificado que se espera impacte en la dinámica organizacional y, de este modo, impacte en sus resultados.

1.6. La cultura organizacional de las instituciones escolares: el desafío no observado de la política educativa

La mejora de la eficacia escolar consiste en la mejora en la formación de los estudiantes y las condiciones administrativas e institucionales de las escuelas, con la finalidad de incidir en la promoción de los resultados académicos (Murillo, 2009). Esto implica una coordinación interna de todos los recursos disponibles de una organización, por tanto, para que una organización mejore, ésta debe necesariamente cambiar. El cambio de la organización está en el centro de la mejora de la eficacia escolar, pero para que se produzca, es necesario reconocer algunas condiciones que lo permitan.

Para profundizar en estos aspectos, se analizará a las organizaciones desde la perspectiva sistémica luhmanniana, la que define a éstas como sistemas autopoieticos de comunicaciones (Arnold, 2008; 2014) que refieren a una red de decisiones que produce las comunicaciones de decisión que la forman (Rodríguez y Quezada, 2007). Esto significa que las operaciones de un sistema organizacional están definidas desde sus estructuras y las premisas de decisión que la componen. Esto condiciona su relación con el entorno dado que es a partir de aquí que reduce complejidad.

Cabe señalar que un sistema organizacional está siempre en permanente cambio y su acoplamiento estructural con el entorno dependerá de las condiciones de su estructura. Esto implica que la naturaleza de sus intercambios comunicacionales, tanto de aceptación o rechazo, dependen absolutamente de su clausura operativa. El cambio organizacional, por tanto, no puede ser instrucionado a partir de una decisión, ya que casi por una conditio sine qua non, la organización rechaza el cambio (Rodríguez, 2010). Independiente del tipo de esquema organizacional, las organizaciones se resisten al cambio por variadas razones: intereses particulares, amenazados, seguridad de lo conocido antes que lo desconocido (Rodríguez, 2010). Al estar en la propia organización las posibilidades de cambio, es necesario observar el modo en que la organización distingue estas posibilidades, que no necesariamente se encuentran coordinadas entre sí, dado que más bien se manifiestan a través de lo que denominamos cultura organizacional.

Después de casi 3 décadas de política educativa que apunta hacia la mejora en la eficacia de las instituciones escolares, los resultados a nivel nacional e internacional no se ajustan a las expectativas (Murillo y Román, 2011).

La entrada en vigencia del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar -en conjunto con la ley de Subvención Escolar Preferencial- marca el inicio de una serie de políticas integrales que tienen por propósito instaurar una política de responsabilización (Falabella, 2015) que pone el peso casi exclusivamente en la organización escolar, quien debe dar cuenta de su desempeño justificando los recursos asignados. En este contexto, resulta relevante conocer las dinámicas que se dan en relación a la cultura organizacional al interior de las escuelas desde la mirada de los equipos directivos, para conocer las condiciones que probabilizarían el cambio organizacional hacia la mejora escolar.

Las políticas educativas orientadas al mejoramiento escolar han definido el camino por donde debe transitar una organización educativa para conseguir esta mejora. Para eso se han dispuestos recursos económicos, programas y diversos apoyos,

que han sido coordinados por agentes del sistema escolar. En este contexto, la ley SEP entrega recursos adicionales a la subvención ordinaria (voucher) con el propósito de financiar acciones de mejoramiento en el marco de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Este último, debe ser planificado estratégicamente cada 4 años y dar cuenta del resultado de la planificación en los ciclos anuales. Fuera de esta herramienta de gestión, existe una serie de mecanismos que la política educativa utiliza para acompañar el proceso de mejoramiento de una institución escolar, como programas ministeriales que fueron señalados anteriormente y asistencia técnica educativa. Esta última puede ser privada (siendo financiada a través de recursos SEP) o ministerial, a través de los departamentos provinciales de educación (deprov). Todo este conjunto de políticas están orientadas a conducir a las organizaciones educativas –que reciben recursos públicos- a mejorar sus tasas de eficiencia interna. Entonces, que una organización escolar mejore, implica indefectiblemente que cambie la forma en que está desarrollando sus operaciones. Si esto no ocurre a pesar de un conjunto de esfuerzos externos, es porque estamos en presencia de cambios que no están orientados de forma adecuada o no se encuentran disponibles fuera de la organización. Por lo tanto, el cambio organizacional, al estar alojado en la misma organización, implica considerar la cultura organizacional como la puerta de entrada a los posibles cambios. Dicho de otro modo, la cultura organizacional es el estar en el mundo de la organización, lo que se traduce en definitiva, en el lugar donde deben ocurrir los cambios. Por lo tanto, si la política educativa no considera el fenómeno de la cultura organizacional como el principal espacio donde se juega el cambio educativo, estamos dejando fuera una variable que podría entorpecer o facilitar el cambio organizacional.

Desde la perspectiva de la teoría de los sistemas sociales, Rodríguez (2002) plantea que si cada decisión conduce a nuevas situaciones que implica otra decisión, convirtiéndose en premisas para las anteriores, la cultura de toda organización está

hecha de un modo particular de premisas, que se constituyen en premisas indecidas e indecibles del decidir organizacional. Ello implica que la cultura organizacional no se genera tampoco a partir de ninguna decisión, por lo tanto, no será posible cambiarlas, por esta misma vía. Como posibilidad de abordaje, entendemos con Rodríguez y Quezada (2007) que “la cultura es el decantado que va dejando la historia de la organización, sus logros y dificultades. Jan Assmann distingue entre historia -lo que puede ser demostrado- y memoria -el relato transmitido a través de generaciones que se va tornando mítico y es tenido por verdadero, aunque no es posible demostrarlo. La cultura se nutre de la memoria y no guarda más que un lejano y desviado vínculo con la historia (Assmann, 2003; Assmann, 2005). La cultura es el “hoy” de la memoria de la organización”. (p. 5)

Si los sistemas organizacionales contienen esquemas de distinción con los cuales observan su entorno y su operar, sabemos que el entorno es más complejo que la organización y, por ello, para poder subsistir debe reducir complejidad. Y el modo en que lo hace es orientándose hacia ciertos elementos e ignorando otros. Por lo tanto, los esquemas de distinción hacen que la organización “vea” ciertos aspectos del entorno y se ciega a otros, lo que tendrá necesariamente consecuencias al momento de enfrentarse al cambio organizacional que les permita transitar hacia la mejora escolar.

Esto es relevante en la medida en que la memoria de la organización tenga elementos que le permitan conectar con los supuestos de cambio propuestos en el programa de mejoramiento escolar. La disponibilidad de la organización para el cambio está relacionada entonces con una adecuada lectura de su cultura, dado que en la medida que la indagación en la memoria arroje información sobre la relación con la autoridad, la relación entre pares, el peso histórico del rol, si existió una época de logros o bien el trauma de direcciones maltratadoras, condicionará las posibilidades de mejoramiento en la medida que los desafíos propuestos tensionen esta memoria que es la identidad de la organización. Por lo tanto, si la

cultura organizacional es el estar en el mundo de la organización, todo cambio de identidad significa dejar de ser lo que se es, por lo que en algún nivel implica poner en riesgo la existencia, lo que es altamente rechazable.

Lo anterior pone en perspectiva la necesidad de que los equipos directivos integren en sus diagnósticos de línea base un análisis de la cultura organizacional de sus instituciones, porque la gestión del cambio a la que están convocados a través del Plan de Mejoramiento Educativo, implica considerar posibles resistencias y facilitadores.

En este contexto, resultó relevante observar aquellos elementos que incidieron en el cambio organizacional de las organizaciones escolares investigadas a partir de los esquemas de distinción de sus equipos directivos, por lo tanto, la pregunta de investigación es como sigue.

¿Cómo son las observaciones de los equipos directivos sobre los elementos de la cultura organizacional que condicionan la mejora de la eficacia escolar en el marco de las categorías de desempeño del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar?

II. Objetivos

2.1 Objetivo General

- Describir las observaciones de equipos directivos sobre elementos de la cultura organizacional que condicionan la mejora de la eficacia escolar en el marco de las categorías de desempeño del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar.

2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar las distinciones sobre cultura organizacional y mejora de la eficacia escolar por parte de los equipos directivos de las escuelas.
- Identificar los elementos de la cultura organizacional que los equipos directivos reconocen como condicionantes de la mejora de la eficacia escolar.
- Comparar distinciones en equipos directivos con diferentes niveles de desempeño del SAC, señalando posibilidades para la gestión del cambio organizacional.

III. Enfoque epistemológico y teórico de la investigación

A nivel epistemológico, el socioconstructivismo propone la existencia de múltiples descripciones de la realidad, no teniendo ninguno una valoración mayor que otro, en tanto que son eso, sólo descripciones posibles de la realidad. En este sentido, no se refiere a una realidad objetiva sino que a una realidad que se construye, lo que no la hace, menos “real” (Arnold y Robles, 2004). De este modo, el acceso a la realidad es diversa y depende de la posición del sistema observado dirá Watzlawick (1985).

Una vía para comprender la imposibilidad de acceder a la realidad en sí misma, puede ser la distinción efectuada por Bateson (1991) entre mapa y territorio. Para el autor, sólo podemos acceder a la realidad -que en este caso es el territorio- a través de la construcción de mapas (esquemas) que se dan a través de codificaciones en el plano del lenguaje. Por lo tanto, la idea que tenemos de realidad es sólo una representación, una referencia, tal y como sucede con el mapa respecto al territorio.

La teoría general en la que se funda esta investigación se posiciona desde el programa de observación sociopoiético (Arnold, 2004, 2010), que comprende lo social como un entramado compuesto por comunicaciones, las cuales corresponden a los elementos que permiten su reproducción a partir de un operar autopoiético, autorreferencial y clausurado de los sistemas. Esto implica que las comunicaciones originan más comunicaciones a partir de la selección y encadenamiento de las mismas. No corresponde a una verdad sobre la existencia de un objeto externo, sino a la construcción que cada sistema esté en condiciones de distinguir como ‘realidad’ a partir de sus observaciones⁵.

⁵ “Un observador de segundo orden es un tipo de observador externo, orientado a la observación de observadores y sus respectivas observaciones. Desde su posición no sólo puede observar lo que sus observadores indican y describen -el qué observan, sino también, captar los esquemas de diferencias con que marcan tales observaciones y trazan sus distinciones –el cómo observan” (Arnold 2004: 16).

Según el paradigma sociopoiético, la sociedad estaría funcionalmente diferenciada, y en estos modos de diferenciación, se encontraría la existencia de sistemas parciales y organizaciones. Los primeros son autónomos y su especificidad funcional la definen a partir de su autorreferencia, entendida como cerradura operativa, sin producir jerarquía sobre otros, sino más bien, diferencia. Los segundos se encuentran acoplados estructuralmente a los primeros y su objetivo es producir comunicaciones a partir de decisiones (Arnold, 2008) lo que definiría su sentido y adscripción. Cada organización se vincula con sistemas parciales y con otras organizaciones a partir de sus comunicaciones, dando forma a distintas organizaciones, como es el caso de organizaciones del Estado como colegios, Ministerios o de otra índole, como sería el caso de organizaciones políticas, escuelas, etc. Lo importante es que su definición se funda en el código binario que especifica sus funciones, siendo ésta la que permite su reconocimiento y diferenciación.

Desde esta mirada, las organizaciones son observadas como un tipo particular de sistema social. El cual se constituye a partir de reglas de reconocimiento, principalmente de pertenencia, que lo vuelven identificable y que le permiten especificar sus propias estructuras (Baraldi, et al, 2006). Estas reglas pueden fijarse, entonces, a partir de la selección de personal y el establecimiento de roles internos. Las comunicaciones que surgen y constituyen este sistema son de un tipo determinado de decisiones, las que deben poder atribuirse a selecciones realizadas por un miembro de la organización de modo de reproducir al sistema en su particular cierre operativo, en definitiva, la organización es un sistema autopoiético de decisiones (Rodríguez, 2001).

El tipo de organización que aborda esta investigación es la escuela y el ámbito de investigación en el que se circunscribe, es el de cultura organizacional utilizado por Rodríguez (2001), quien la entiende como el producto de la historia de la organización, por lo tanto, determina las creencias, valores y comportamientos que

no se cuestionan. Es el patrimonio social de las experiencias vividas y acumuladas por la organización, que a su vez son transmitidas a las nuevas generaciones de integrantes mediante un proceso de aprendizaje. Complementariamente, se utilizará desde la Antropología Cognitiva el concepto de cultura de Goodenough (1975), para quien la cultura habita en la cognición, de modo que contiene todos aquellos conocimientos que se necesitan conocer para comportarse de manera adecuada y conforme a las normas de una sociedad.

Por otro lado, en términos de la orientación de esta investigación, un elemento central de su desarrollo se encuentra en las posibilidades de cambio que tiene la organización educativa. Para su utilización se comprenderá como consecuencia del impacto que tienen en la organización las modificaciones del entorno, a saber, la cultura, otras organizaciones y también los propios miembros de la organización en tanto entorno interno, con los cuales la organización se encuentra en una relación de acoplamiento estructural. Por lo tanto, los cambios que la organización experimenta son cambios de estado posible en su estructura (Rodríguez, 2001).

El cambio hacia donde se espera transiten las organizaciones escolares, está definido en un horizonte de sentido definido a través del enfoque del mejoramiento escolar o mejora de la eficacia escolar. Éste puede ser definido como la capacidad de la escuela para elevar simultáneamente los resultados de aprendizaje de sus estudiantes y, asimismo, su capacidad para manejar este cambio. En ese sentido, no sólo se centra en mejorar los aprendizajes y habilidades de los estudiantes, sino también en el desarrollo de los profesores y de la escuela. Este enfoque propone centrarse en la idea de que el cambio y desarrollo escolar están fuertemente ligados a un proceso de auto-revisión, proviniendo desde dentro de la escuela, más que ser imposición externa, y que esto invariablemente deviene en un cambio cultural (Hopkins, 2005; en Bellei et al, 2014; Murillo, 2009).

IV. Marco Metodológico

4.1. Tipo de Estudio

Esta investigación corresponde a un estudio de carácter descriptivo porque se espera identificar las distinciones sobre cultura organizacional según equipos directivos y, a su vez, comprender el modo en que se configuran relaciones de facilitación u obstaculización respecto a la integración del enfoque de mejora de la eficacia escolar.

El enfoque metodológico de la investigación considera el uso de técnicas de recopilación cualitativa, dado que no pretende establecer generalizaciones desde la elaboración de sus conclusiones, dado que pretende acercarse al fenómeno de estudio a partir de los puntos de vista y experiencia de los actores involucrados (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En este sentido, se parte del supuesto que sólo es posible acceder a dimensión subjetiva de los fenómenos, asumiendo que existen sujetos observadores de la realidad, la que depende de su propio esquema de observación (Canales, 2006).

“El presupuesto ontológico del constructivismo se ancla en la proposición que ancla la realidad social, y en cuanto tal, la entiende como múltiple y construida, por lo que no existe en forma tangible, única y fragmentable” (Lincon 1990, citado en Flores, 2009, p 53). Por lo tanto, no existe una realidad fuera ni aislada del sujeto que la describe. En este sentido ya no se puede distinguir sujeto/objeto, y el sujeto pasa a ser entendido como observador de una observación. Debe recalcarse, que el observador no existe a priori de la observación así como ésta tampoco es independiente de quién observa, de modo que tanto el observador como la observación surgen en la experiencia del observar. El énfasis se encuentra en la comprensión que existe en términos de la imposibilidad del observador de contactarse directamente con su entorno, por lo que los conocimientos que genera, no son correspondencias exactas de la realidad, sino más bien construcciones basadas en distinciones del observador y principios de observación (Arnold, 2004).

La observación del observador constituye una observación de primer orden, en cuanto describe lo observado. Cuando el interés es observar las distinciones realizadas por el observador en su observación, es decir, principalmente los fenómenos sociales o relacionados con el comportamiento, nos encontramos frente a una observación de segundo orden, la cual releva la observación de sistemas observadores. La observación de segundo orden adquiere mayor importancia al observar lo que un observador de primer orden no puede, sus puntos ciegos y funciones latentes, pues se enfoca en el proceso de observación a través de su distinción y descripción. Las técnicas cualitativas de producción de información, desde este enfoque, deben centrarse en las comunicaciones dominantes de los sistemas parciales.

La modalidad cualitativa se seleccionó dado que se espera levantar información desde la posición de los integrantes de los equipos directivos respecto a la cultura organizacional de sus escuelas para posteriormente compararlas.

4.2. Diseño Muestral

La investigación centra el caso de estudio en escuelas de administración municipal. Esta unidad de análisis responde a estudiantes que pueden ser definidos como sujetos que se encuentran en contextos de alta vulnerabilidad. En este contexto, se decide ejecutar la investigación en la comuna de Independencia, debido a que en ese territorio existe una oferta educativa pública que atiende a estudiantes prioritarios que, según criterios de la Ley SEP, corresponden en vulnerabilidad socioeconómica. Esto queda aún más claro debido a que la comuna presenta indicadores que la hacen calificarla como Prioridad Social Media-Alta de acuerdo al Índice de Prioridad Social⁶ de Comunas 2014 (Región Metropolitana), elaborado por

⁶ El Índice de Prioridad Social (IPS) es un indicador compuesto que integra dimensiones relevantes del desarrollo social comunal. Estas dimensiones son: ingresos, educación y salud, que consideradas de manera

la Secretaría Regional Ministerial de Desarrollo Social (Municipalidad de Independencia, 2017). Este municipio, se encuentra en su segundo período de gobierno, lo que ha permitido mantener continuidad como sostenedor de las unidades educativas y, por tanto, también a los equipos directivos que lideran las organizaciones escolares. Además, cabe señalar que los establecimientos educativos municipales de esta comuna, han desarrollado un fuerte trabajo de planificación estratégica y de convivencia escolar con apoyo de agentes externos, a partir del compromiso establecido por la alcaldía en sus períodos de postulación. Este contexto socioeducativo es abordado desde la lógica de caso instrumental, lo que significa desde Stake (1999) que se concibe como caso particular, con límites y componentes que permitirá la comprensión de un fenómeno general. Asimismo, esta investigación espera visualizar las distinciones de equipos directivos que se desempeñan en contextos de vulnerabilidad socioeconómica que a partir de su vínculo con la ley SEP, esperan mejorar sus prácticas educativas para impactar en los resultados de aprendizajes de sus estudiantes. Por lo tanto, este trabajo busca profundizar la relación entre las distinciones de los equipos directivos con la cultura organizacional en el marco de la ley SEP y el Sistema de Aseguramiento de la calidad de la educación en un contexto particular, no pretendiendo generalizar sobre las condiciones del fenómeno observado, sino más bien, identificando patrones y/o generalizaciones menores que podrían darse en otros casos particulares de similares características (Stake, 1999).

Ahora bien, la muestra considera dos criterios fundamentales: por un lado, los participantes de la investigación deben provenir de los equipos directivos de las escuelas, como principales responsables de conducir a las organizaciones a través de sus decisiones de gestión. Y por otro, las escuelas elegidas deben ubicarse en

conjunta, generan un ordenamiento relativo de las comunas y su agrupación en 5 categorías: Alta Prioridad, Media Alta Prioridad, Media Baja Prioridad, Baja Prioridad y Sin Prioridad.

las categorías de desempeño definidos por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

4.3. Técnicas de recopilación de la información

- **Entrevistas semi-estructuradas:** La entrevista se caracteriza por “ser encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras” (Taylor y Bogdan, 1992:101). En este tipo de técnica no necesariamente deba ceñirse a un cuestionario al que se tenga que ajustar el entrevistador. Las preguntas sirven como punto de referencia, sin embargo, lo fundamental es el guion de temas y objetivos que valora el propósito de la investigación (Flores, 2009). Con las entrevistas se espera identificar un horizonte de sentido respecto a la semántica emergente sobre cultura organizacional y su vínculo con la mejora de la eficacia escolar.
- **Entrevistas grupales:** es una técnica que se basa en la conformación de grupos y existen entrevistas grupales de campo, naturales y formales (Flores, 2009). Esta actividad precede las entrevistas, ya que con la primera, se dota de contenido las referencias del diálogo que busca el sentido colectivo en torno a la noción de cultura organizacional y su relación con la mejora de la eficacia escolar.
- **Taller de presentación de resultados:** esta actividad tiene por objetivo contrastar los hallazgos de la aplicación de las técnicas precedentes. Con esto se espera conectar con la reflexividad de la autorreferencia de los actores, intentando recabar información que aporte al lado oculto de las distinciones. Esta actividad se ejecutará después de desarrollados los primeros análisis de las técnicas anteriores, para posteriormente, integrarlo en el análisis final. Se ejecutará una por escuela e involucrará a todos los

actores que participaron de las actividades de levantamiento de información en cualquiera de sus formas.

Número de actividades de levantamiento de información:

- 10 entrevistas semiestructuradas distribuida en los 3 establecimientos educativos.
- 3 entrevistas grupales, 1 por establecimiento educativo.
- 3 talleres de presentación de resultados, 1 por establecimiento educativo.

4.4. Análisis e interpretación de la información

Esta investigación centra su atención en los integrantes de los equipos directivos dado que son los responsables de llevar adelante la gestión de la organización educativa a través de la generación de lineamientos que se definen a partir del liderazgo, el que será entendido como aquella labor de influenciar y movilizar a otros para articular y lograr las metas de la escuela. Esta tarea puede ser realizada por personas que desempeñan distintos roles en la escuela, especialmente aquellas que ostentan cargos de autoridad (Leitwood, 2009). Este liderazgo, sin duda, ejercer un rol fundamental en el mejoramiento de la trayectoria educativa de la escuela (Bellei et al., 2014).

Para el presente estudio se utilizará el análisis de contenido cualitativo, dado que permite un análisis descriptivo del fenómeno estudiado como también un análisis interpretativo que vaya más allá de los contenidos explícitos (López, 2003). Para procesar esta información se utilizará el software ATLAS.TI.

4.5. Acerca de las consideraciones éticas

Se hizo entrega de una carta de consentimiento informado a cada uno de los y las participantes de la investigación, como asimismo, a las jefaturas respectivas, en caso de que se requiera autorización de su parte por motivos de coordinación y/o

protocolo interno. La misiva contenía los objetivos de la investigación, el tipo de información que se solicitará y los medios para levantarla. En este sentido, también se hizo hincapié en el propósito absolutamente académico de la información que se produzca por este motivo, relevando la confidencialidad de la información, resguardando el nombre de los participantes y las instituciones a las que pertenecen.

Se hizo entrega de una invitación formal a las escuelas y sostenedores para asegurar y formalizar participación.

V. Resultados: la cultura organizacional como puerta de entrada a la gestión del cambio

5.1. Aproximación conceptual sobre cultura organizacional

Para Goodenough (1975), el término cultura –indefectiblemente- está reservado por la Antropología como aquello que se aprende, como aquello que se necesita saber con objeto de cumplir las normas del grupo de pertenencia. Lo humano por tanto, se constituye en el mundo como un conjunto de expectativas vinculadas a cierta clase de comportamientos considerados adecuados en determinadas situaciones. Al considerar el contenido de la cultura, es necesario considerar un amplio espectro de fenómenos relacionados con el comportamiento, como también del no comportamiento, que son parte de la experiencia humana y su aprendizaje.

Desde la perspectiva sistémica de las organizaciones, se entenderá la cultura como el ambiente por donde corren las comunicaciones y la autopoiesis de la organización. Ésta, es originada por aquello que subyace tras la apariencia externa y visible de las acciones de los miembros de la organización, o por las situaciones que eclosionan de las rutinas internas de la misma, la que actúa como una especie de filtro o procesador de las decisiones que se consideran pertinentes o adecuadas. Esta contingencia opera como marco de posibilidades que puede frenar o catalizar los cambios que emergen desde la cúspide de la organización (Arnold, 1992).

En este sentido, la cultura se expresa como un telón de fondo que permite canalizar, rechazar o reinterpretar las propuestas contenidas en un cambio organizacional. Este telón contiene los esquemas de distinción de sus miembros a partir de los diseños cognitivos y estructuras hermenéuticas que perfilan potenciales guías de relaciones de trabajo. Por tanto, la cultura se manifiesta y reproduce en comunicaciones densas que toman la forma de normas, valores y expectativas, lo que se traduce en el marco de experiencia básica de la organización. Siguiendo a Arnold (2014), la cultura organizacional es una construcción social que, como

premisa (código o forma), afecta directamente todas las operaciones decisionales y está mucho más allá de las disposiciones subjetivas de quienes la conforman.

Como ya se señaló anteriormente en este documento, Rodríguez (2002) define la cultura organizacional como el conjunto de premisas básicas sobre las que se configura el decidir organizacional. Estas premisas son determinadas como indecibles o indecididas, es decir, como si ellas no formaran parte de una decisión, constituyéndose en el decantado de la organización. Éstas, varían según el acoplamiento estructural de la organización con su entorno, por lo que la cultura organizacional puede entenderse como la expresión de la organización en el mundo, la cual tendrá algún tipo de movimiento, según la coordinación que mantenga con el entorno en el que se desarrolla.

Si bien la cultura organizacional podría entenderse como un conjunto de premisas básicas sobre el que se estructura el decidir organizacional, no las contiene todas. Las organizaciones disponen de programas de decisiones que orientan su funcionamiento y operación. Estos programas, a su vez, constan de premisas para tomar decisiones, los que a su vez, han sido implementados producto de una decisión, cuyo origen, dirá Rodríguez (2002), queda inscrito en la historia de la organización.

Ahora bien, toda premisa que constituye la cultura organizacional ha sido generada por una decisión que no es considerada como tal, debido a que se ha perdido el rastro de su nacimiento, se ha perdido la conexión con la decisión a la que tributaba. En este contexto, estas premisas no obedecen a ningún propósito particular, ya sea resguardar principios o valores, porque no es posible identificarla con ninguna decisión particular. Como consecuencia, podemos decir que estas premisas simplemente existen y no es posible decidir que dejen de existir, que se vean modificadas o cambien a partir de la indicación proveniente de alguna decisión.

Dado lo anterior, siguiendo a Rodríguez (2002), el concepto de cultura organizacional es posible caracterizarlo del siguiente modo:

- Varía constantemente.
- Su cambio es imperceptible para quienes están dentro de ella.
- No cambia por decreto.
- No es visible para quienes están dentro de ella.
- Se transmite a los nuevos miembros.
- Sólo es vista en virtud de una intervención externa (observación de segundo orden).
- Al hacerse visible se abre la posibilidad del cambio porque emerge desde su contingencia. Esto quiere decir que aparece como selección de posibilidades y no como el único modo de ver las cosas.
- A pesar de lo anterior, es vista como la mejor selección posible, siendo que es una entre otras. Sin embargo, esta selección no siempre es la mejor según el criterio de funcionalidad de la organización.
- Al ser la cultura organizacional la mejor explicación del estar en el mundo de la organización, el cambio amenaza aquello que la constituye, una cierta identidad de la organización, que puede abrirse y cerrarse según sus posibilidades.

5.2.La escuela como sistema organizacional autopoietico

Se considera al establecimiento educativo como sistema social autopoietico, el cual intenta conservar sus características reproductivas y de mantención, es decir, aquellas cualidades específicas que sostienen su existencia en el entramado social. El establecimiento educativo, desde esta perspectiva, establece una relación con el entorno a partir de su acoplamiento estructural, lo que sin duda incide en su dinámica interna, especificando lo que se señala como cultura organizacional. Esto es fundamental respecto al cambio organizacional, dado que una organización tendrá posibilidades diferentes a partir del tipo de modelo de organización, ya que

esto presentaría una relación con el entorno que podría probabilizar –o no- el cambio de la organización.

Utilizando la propuesta de modelos sistémicos de organizaciones de Opazo y Rodríguez (2017), se presentan 4 tipos de organizaciones que muestran la diferencia entre un sistema y su entorno en términos de relación.

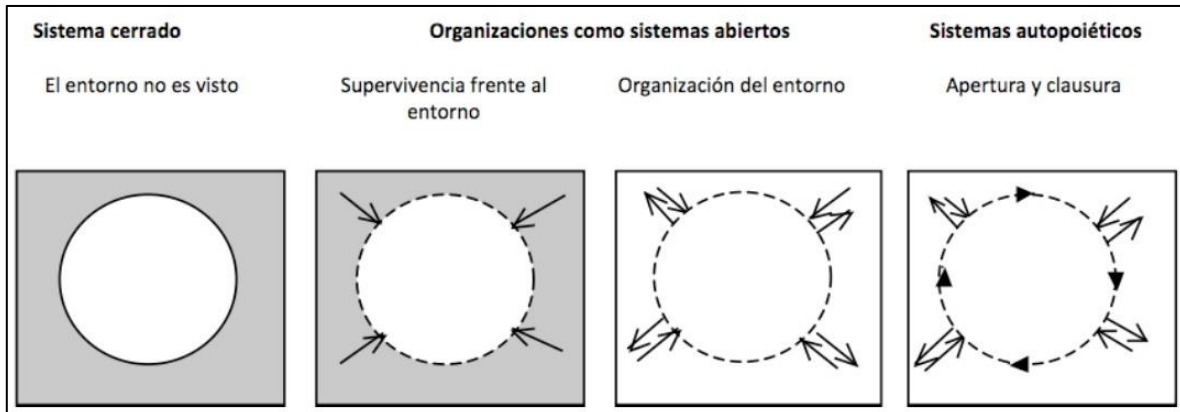


Figura X: Modelos sistémicos de las organizacionales.

El primer gráfico de la imagen presenta el paradigma de los sistemas cerrados, donde los límites de la organización son fijos y el entorno es gris porque permanece inadvertido.

En el segundo gráfico, se representa la idea de organizaciones pasivas que en su operación luchan por sobrevivir en entornos hostiles. En este caso, el entorno no se representa en gris porque sea pasado por alto por la organización, sino porque esta lo ve como “puro ruido”, lo que implica que lo ve como una complejidad que no logra comprender.

El tercer gráfico presenta el aumento de la atención de la organización en el medio ambiente, lo que implica que el entorno es reconocido como un factor relevante, hasta crucial en la operación de la organización. Inclusive, las organizaciones gestionan activamente su entorno.

El último gráfico representa el enfoque de las organizaciones distinguidas como sistemas autopoieticos. La diferencia primordial radica en el movimiento y autoproducción de los deslindes organizacionales. Esto se representa, por un lado, a través de la clausura operativa de la organización, esto es la delimitación de la identidad y autonomía de los sistemas y, por otro, a través del acoplamiento estructural, lo que implica continuas irritaciones mutuas gatilladas entre el sistema y su entorno.

Esta propuesta de modelos de organización, pone en perspectiva el tipo de organización de las escuelas investigadas, pudiendo entregar algunas distinciones vinculadas al cambio organizacional.

5.3. Tipos de cultura organizacional en las instituciones escolares

Para Sarasola (2004) en Ossa et al. (2014) y Sarasola (2005), sobre la base de los estudios de Bass y Avolio (1993), se pueden identificar 2 tipos de culturas organizacionales: una cultura transformacional, y una cultura transaccional. La cultura transformacional es aquella que busca promover y apoyar las innovaciones, discutir temas e ideas que abran posibilidades de cambio, y se relaciona con un liderazgo centrado en el logro de los objetivos organizacionales. Este se caracterizaría porque logra concitar visiones compartidas y desarrolladas a través de un liderazgo visionario y comprometido con las personas, lo que podría conceptualizarse como liderazgo transformacional. La visión del o los líderes es central, pues el rol del liderazgo es promover y cultivar su visión para que se dé significado y sentido a los demás en su comunidad educativa (Salazar, 2006).

Por otro lado, existiría una especie de cultura transaccional enfocada en la relación contractual, donde priman intereses individuales por sobre los organizacionales, con compromisos a corto plazo y con recompensas directas por logro de metas, sin identificación con la misión de la organización. En esta cultura todo tiene su precio y el líder solo otorga recompensas para satisfacer las demandas que realiza

(transacciones), predominando un fuerte individualismo y de mantenimiento de las estructuras sociales, lo que se traduce en una organización rígida, poco abierta al cambio.

5.4.La gestión del cambio educativo

Como se planteó en el apartado de problematización, para que una escuela pueda mejorar, debe necesariamente cambiar. En la práctica, esto podría implicar simplemente modificar algunas rutinas o actividades a partir de una cadena de decisiones que tenga ese propósito. Sin embargo, se sabe que eso no sería sostenible en el tiempo, dado que no lograría afectar la agenda oculta de la cultura organizacional. Los cambios planificados no se instruyen por medio de decisiones cuando se busca afectar la cultura organizacional (Rodríguez, 2002). Ahora bien, para Fullan (2002) el sentido del cambio puede estar motivado por factores que podrían ser externos (política educativa) o internos a la organización (existe acuerdo de esta necesidad). Asimismo, existen sentidos a nivel objetivo, desde una propuesta programática, pero por otro lado, está el sentido subjetivo de este cambio, que es probablemente donde se funda la dificultad del cambio. No existe ninguna razón para que los docentes se entreguen a procesos de cambios cuando no se sabe ciertamente dónde y cómo acabará este proceso de cambio. Sarason (1982) (en Fullan, 2002) lo expresa con claridad cuando plantea que los cambios o reformas introducidas fracasan cuando se ignora la cultura de la organización educativa.

Dado lo anterior, las creencias y el marco de comprensión de los miembros de la organización serán condición indispensable para establecer cambios sostenidos. Ahora bien, Fullan (2002) define tres estados del proceso de cambio. La primera fase denominada iniciación, dice relación con aquel proceso que consiste en asumir la decisión de enfrentar un proceso de cambio. La segunda fase lo denomina implementación o aplicación inicial que implica los primeros intentos de llevar

adelante una idea de cambio o reforma. Por último la tercera, la institucionalización, que es cuando el cambio es absorbido por el sistema, o bien, se esfuma como consecuencia del desgaste o la decisión de abandonar. Para efectos de esta investigación, la descripción del proceso de cambio se conecta con los propósitos de esta investigación, aportando contexto.

5.5. Marco conceptual para el análisis de la cultura organizacional en instituciones escolares

Para desarrollar el análisis, se definió un conjunto de conceptos que permitieron establecer una caracterización acerca del tipo de cultura organizacional presentes en los establecimientos educativos, según distinciones provistas por los equipos directivos que formaron parte de esta investigación. Esta producción y análisis de información tenía como horizonte las posibilidades de mejora escolar y su relación con la cultura organizacional en términos de condicionamiento.

- **Memoria:** entendida como aquel relato transmitido a través de generaciones de trabajadores que se va tornando mítico y es tenido por verdadero, aunque no es posible demostrarlo.
- **Normas:** conjunto de reglas de la organización que orientan el comportamiento de sus integrantes y que, con el paso del tiempo, terminan adecuándose a la interpretación de los integrantes de la organización.
- **Interacción organizacional:** definidas como aquel repertorio de relaciones que se establecen entre los integrantes de la organización. En este contexto, se destacan:
 - **Relación con la autoridad:** entendido como la forma en que se establecían las relaciones entre los trabajadores de la organización educativa y sus respectivas jefaturas.

- **Relación con los pares:** entendido como el modo en que los integrantes de la organización se vinculan entre pares y con integrantes de otras áreas.
- **Relación con los estudiantes:** entendido como el modo en que los trabajadores de la organización se relacionan con los estudiantes a partir de sus expectativas sobre el rol de los estudiantes en la institución.
- **Relación con los apoderados:** entendido como el modo en que los trabajadores de la organización se relacionan con los apoderados en función de sus expectativas sobre su rol, lo que impacta en la relación con los estudiantes.
- **Expectativas:** comprendidas como aquel conjunto de posibilidades de interacción que se desprenden del rol y función de cada uno de los integrantes de la organización.
- **Liderazgo:** entendido como aquella influencia que ejercer el equipo directivo en los integrantes de la organización para cumplir con los propósitos de la organización.
- **Ética del trabajo:** entendida como aquella elaboración individual y colectiva de los integrantes de la organización sobre el modo en que deben ejecutar su trabajo. Es el sentido y valoración que le asigna cada miembro de la organización.
- **Información y comunicación:** se refiere al modo en que se produce información y esta es comunicada al equipo-escuela. Esta depende de los canales de comunicación y lo que se considera relevante o no, lo que se traduce en la inclusión o exclusión de la comunicación en la organización.
- **Micropolítica:** entendida como la tensión producida por subgrupos al interior de la organización respecto a lo que consideran como adecuado o inadecuado acerca de la conducción de la organización.

- **Mejoramiento escolar:** se refiere a la manera en que los integrantes de la organización comprenden el modo en que el establecimiento debiese obtener mejores resultados en las evaluaciones ministeriales, respondiendo de esta manera, a sus fines organizacionales.

Los resultados del análisis generado a partir del marco conceptual, permitió levantar información a partir los equipos directivos desde 2 ángulos: por un lado, la caracterización de la cultura organizacional de cada unidad educativa y, por otro, su relación con el mejoramiento escolar. Para ello, se estableció como referencia de la etapa de levantamiento de información, aquellas distinciones relativas a la implementación de la Ley 20248 (2008), política pública que tiene como propósito mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos educacionales que atienden alumnos cuyas condiciones socioeconómicas pueden afectar su rendimiento escolar. En este contexto, la experiencia de los equipos directivos versa en la disposición de recursos a través de acciones de mejoramiento que deben impactar directamente en la gestión pedagógica de la institución escolar y que obliga una coordinación interna para el uso de recursos a partir de una mirada estratégica de mejoramiento. Estas acciones de mejora permiten abordar distintas prácticas escolares por intermedio del Plan de Mejoramiento Educativo, que se desprende del Modelo de Gestión de Calidad de Gestión Escolar (Agencia de Calidad de la Educación), que a su vez, se encuentra a la base del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Este modelo se compone de cuatro áreas de proceso y una de resultados que se describen a continuación:

- **Gestión Pedagógica:** Esta área tiene como eje central el logro de los aprendizajes y el desarrollo integral de las y los estudiantes. Es necesario que el equipo técnico pedagógico, en conjunto con los docentes y el director(a), trabajen de manera colaborativa y coordinada para asegurar una gestión pedagógica efectiva.

- **Liderazgo:** El área de Liderazgo implica el trabajo comprometido de quienes lideran los procesos de gestión institucional y técnico pedagógica del establecimiento (sostenedores, directores, equipos de gestión).
- **Convivencia Escolar:** El área de Convivencia Escolar se vincula con el desarrollo de habilidades sociales, interpersonales, para la resolución de conflictos, etc., y se apoya en la implementación tanto de acciones formativas transversales, como de acciones específicas por asignatura.
- **Gestión de recursos:** El área de Gestión de Recursos implica brindar condiciones para que los procesos de mejoramiento ocurran. Comprende tanto la adquisición de recursos materiales, como los perfeccionamientos que requieran docentes, profesionales y técnicos del establecimiento para atender los procesos formativos de sus estudiantes.
- **Resultados:** El Área de Resultados implica analizar y abordar resultados de carácter cuantitativo y cualitativo de aquellos elementos y procesos que componen la tarea técnico-pedagógica. Este análisis incluye la observación de los logros de aprendizaje de los estudiantes en los diferentes cursos y asignaturas del currículum nacional.

Este modelo de gestión sustenta las distinciones sobre el fenómeno de la mejora escolar, el cual es ampliamente conocido por los equipos directivos dado su rol en la gestión educativa. En este contexto, se identificaron aquellos elementos que percibieron como facilitadores y obstaculizadores de la mejora escolar. Esto permitió conocer sus distinciones en términos de valoración de la macropolítica, entendida como la política educativa que se coordina desde el Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. A nivel de mesopolítica, aquella que es coordinada desde el municipio en su rol de sostenedor y, finalmente, respecto a la definición de los lineamientos a nivel interno.

Por otro lado, se levantó información acerca de las distinciones de los equipos directivos en torno a las creencias de mejoramiento del establecimiento por parte

de docentes y asistentes de la educación. Esta reflexión llevó a los entrevistados a pensar sobre el modo en que los integrantes del equipo-escuela responden frente a los requerimientos institucionales y sus eventuales resistencias.

Otro aspecto relevante de la investigación estuvo relacionado con la autorreferencia respecto a las características de su liderazgo y su capacidad de conducir al equipo-escuela hacia el mejoramiento escolar. Esto puso en perspectiva sus valoraciones en torno a sus capacidades para convocar a la organización, detectando dificultades de diversa índole, tanto a nivel interno (equipo directivo) como externo (capacidad del equipo-escuela).

Se compartió con cada uno de ellos la definición de cultura organizacional de Jan Assman en Rodríguez y Quezada (2007), para lo cual se utilizó la metáfora de la memoria de la organización, entendida como el relato transmitido a través de generaciones de trabajadores, que se va tornando mítico y es tenido por verdadero, aunque no es posible demostrarlo. En contraste con la historia, que es demostrable por medio de hitos, como los que se presentan en los que están presentes en documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional, el cual entrega detalles historiográficos de la institución. A partir de aquí, se levantaron sus distinciones sobre la caracterización de la cultura organizacional que estimaban podía definir su organización educativa.

Otro elemento importante a indagar estuvo relacionado con la información y la comunicación. Esto permitió conocer el nivel de formalización de la comunicación y su impacto en la coordinación y monitoreo de la gestión institucional.

Además, se indagó sobre las distinciones de los equipos directivos sobre la noción de cambio organizacional y aquellos factores que consideraron relevantes para que se produzca.

Finalmente, se abordó la influencia entre cultura organizacional y las posibilidades de mejoramiento educativo, lo que permitió un acercamiento directo de los

entrevistados con el propósito central de esta investigación, lo que sumado a lo anterior, permiten responder al objetivo general de este trabajo.

5.6. Tipos de cultura organizacional observados

Para desarrollar el proceso investigativo, la muestra consideró trabajar con los equipos directivos de 3 organizaciones educativas. Una distinción que parece relevante en términos de la caracterización de la cultura organizacional de las escuelas investigadas, tiene relación con el modo en que se configuran los equipos directivos. Si bien no existe ninguna circular o normativa ministerial asociada a su conformación, a partir del relato de las personas entrevistadas, se ha dado cuenta de que los roles que tradicionalmente han formado parte del equipo directivo han sido: Director, Inspector General y Jefa de Unidad Técnica Pedagógica. El orientador en algunos casos si bien existía, no era considerado en la toma de decisiones del equipo directivo. En los últimos años y a partir de la incorporación de medidas provenientes de la política educativa producto de una serie de nuevas distinciones respecto a la complejidad del fenómeno escolar, han ingresado nuevos perfiles, como es el caso del Encargado de Convivencia Escolar, la coordinación del Proyecto de Integración (PIE), encargado de ley SEP, etc. Si bien esta configuración opera como mecanismo de reducción de complejidad del entorno por parte de las escuelas, los marcos de trabajo que generan estas estructuras, no necesariamente han logrado permear la cultura organizacional de las instituciones escolares, por tanto, si bien la organización las aceptan, esta es acogida por el tributo a la verticalidad de sus estructuras, pero no necesariamente porque sea absorbida como elemento estructural de la organización desde una dimensión comprensiva o estratégica.

5.6.1. Añorando la autoridad de la escuela tradicional

El primer caso de estudio refiere a una organización educativa fundada el año 1938 que atiende alrededor de 324 niños y niñas, distribuidos en los niveles de enseñanza Parvularia y, principalmente, Básica. Esta organización está marcada por la memoria de una dirección autoritaria, que apareció en el relato de todos los entrevistados, compuesta por una directora y la jefa de UTP de aquel entonces. Esta dirección mantenía un nivel de control importante en todos los niveles de la organización.

La relación con los estudiantes, estaba matizada por un trato lejano, muy disciplinario y lejano a la reflexión del contexto y las condiciones del entorno de la escuela, elementos que hasta ahora es posible seguir identificando según integrantes del equipo directivo.

Con el cambio de administración municipal, asumió un director que se caracterizó por dejar de poner tanta presión y a pesar de establecer ciertos lineamientos, la escuela se centró en funcionar sin mayores indicaciones.

Antes de los 2 años, el director al que se hace alusión la cita anterior, fue reemplazado por el actual director, quien ingresó al sistema escolar a través de Alta Dirección Pública⁷. Según las distinciones del resto del equipo directivo, el actual director cultiva un liderazgo colaborativo, donde la carga de las decisiones está distribuida, es decir, la construcción colectiva emerge como sello de su dirección. Sin embargo, resultan relevantes las distinciones que efectúan integrantes del equipo directivo acerca de la percepción que tienen docentes y asistentes de la educación sobre el liderazgo del Director actual. En este sentido, la jefa de UTP señala que este estilo participativo genera más dudas que certezas y que, precisamente, lo que genera mayor incertidumbre a los docentes, es la falta de lineamientos concretos. Para la jefa de UTP, lo anterior se ve reflejado con el modo

⁷ Ley N°20.501 de Calidad y Equidad de la Educación.

en que se aplica la normativa que regula las conductas de los docentes y asistentes de la educación, quienes –según la percepción de la jefa de UTP- abusan de las condiciones que genera el Director actual. Este elemento resulta absolutamente relevante para caracterizar el tipo de cultura organizacional presente en la unidad educativa, dado que se establece una tensión entre la expectativa del equipo-escuela y la forma en que deben ser dirigidos, sobre todo cuando se abren espacios de participación o flexibilidad.

Dado lo anterior, es posible declarar que la cultura organizacional de esta unidad educativa mantiene características de cultura transaccional (Sarasola, 2004 en Ossa et al. 2014), en términos de individualismo y verticalidad, lo que impide definir que la organización se encuentre en un proceso de cambio que lo conduzca hacia la mejora escolar. Además, la gestión del actual director busca movilizar cambios en la organización que aún no logran convencer completamente al equipo directivo en pleno.

5.6.2. Ausencia de autoridad: del caos a la estabilización

El segundo caso de estudio es una organización educativa fundada en 1966 y atiende alrededor de 416 niños y niñas, distribuidos en los niveles de enseñanza de Educación Parvularia y Básica. Esta organización tiene una memoria marcada por la desorganización, lo que generó un estado caótico de funcionamiento.

Por otro lado, la rotación de directores en un corto período de tiempo, profundizaba el estado de desorganización, no encontrando una conducción que pudiera orientar las tareas y sentidos de la organización. No obstante, hubo un director (anterior a la actual) que resultó clave para iniciar el proceso de mejora, y decidió abrir espacios de colaboración en torno a los instrumentos de gestión, guiando procesos de reflexión y formando a los integrantes del equipo que se mostraron más dispuestas y colaborar.

La relación que mantuvo este director con el DAEM condicionó las posibilidades de mejora de la escuela. Esto se explicaría porque la relación entre ambas partes tuvo diversos episodios de descoordinación, desavenencias, que se reflejaron en la negación de financiamientos de acciones de mejora, alegando desde el DAEM que no habían recursos. Esta tensión se transformó en constante, teniendo como desenlace la desvinculación del director a mediados del año 2017.

La directora actual dio continuidad al proceso manteniendo los lineamientos y estilo de dirección participativo, sin embargo, declaran una fuerte resistencia de parte del equipo docente que coincidentemente son los más antiguos. Este aspecto se refuerza con una manifiesta actitud de desconfianza y rechazo a los lineamientos institucionales a partir de constantes críticas, incluso manifestando situaciones de agobio laboral.

Los aspectos expuestos permiten caracterizar una cultura organizacional con ribetes de transaccional (Sarasola, 2004 en Ossa et al. 2014) dado el nivel de individualismo y rigidez frente a los lineamientos de mejora de la organización. El propio equipo directivo declara encontrarse en un proceso de cambio y mejora escolar marcado por la impronta de una gestión participativa que cada vez genera más adeptos dentro de la organización, donde la inclusión de los asistentes de la educación y la aceptación de los lineamientos por parte de varios docentes, aparecen como un elemento que refuerza esta declaración. Sin embargo, algunas integrantes del equipo manifiestan cierta disidencia frente al optimismo de la directora, dado que creen que faltan herramientas por parte del equipo directivo para poder conducir el proceso de mejora de manera exitosa.

5.6.3. Del autoritarismo a la colaboración: vientos de cambio

El tercer caso de estudio es una organización educativa que fue fundada en 1926 y atiende a alrededor de 1.270 niños, niñas y jóvenes, distribuidos en los niveles de enseñanza de Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media

Científica-Humanista. Según el relato del equipo directivo, la organización se encuentra en un proceso de mejoramiento que está marcado por la llegada de la directora actual el año 2016. En este contexto, vale la pena señalar que esta organización educativa, en términos de mejora, está antecedido por un estilo de dirección marcadamente autoritario. El equipo directivo recuerda a este director como un jefe que mantenía una relación muy vertical y distante con el equipo-escuela, llegando incluso a situaciones de maltrato.

Otro elemento a considerar es que esta organización mantiene una fuerte carga producto de un relato que hacía alusión a que este establecimiento educativo fue pionero en experimentación pedagógica. Esto trajo consigo una época de buenos resultados académicos y cierto prestigio que en las últimas décadas no ha podido equiparar. Esto resuena en el relato sobre la mejora del Liceo que comparten algunos integrantes del equipo directivo.

Por otro lado, también resulta relevante la anexión de otras comunidades educativas por diversas razones. Estos procesos de anexamiento, además, no fueron mediados adecuadamente, arrastrando un trauma para aquellos que provenían de los establecimientos anexados y, que, de algún modo, ha condicionado la integración y unidad del Liceo.

Si bien estos elementos pueden condicionar las dinámicas internas de la organización, es importante considerar el liderazgo de la directora actual y una gestión con fuerte impronta participativa, que se caracteriza por una alineación de su equipo directivo a este tipo de gestión, el que es compuesto por un número no menor, considerando los niveles de enseñanza básica y media y el número de estudiantes del establecimiento. El equipo directivo reconoce que no ha sido fácil establecer un proceso de mejora, dado que se encuentran con la resistencia de algunos docentes y asistentes de la educación, precisamente frente al estilo de gestión participativa, la que está generando cada vez más adeptos. La reflexión que ha tenido el equipo directivo a partir del liderazgo de la directora ha permitido una

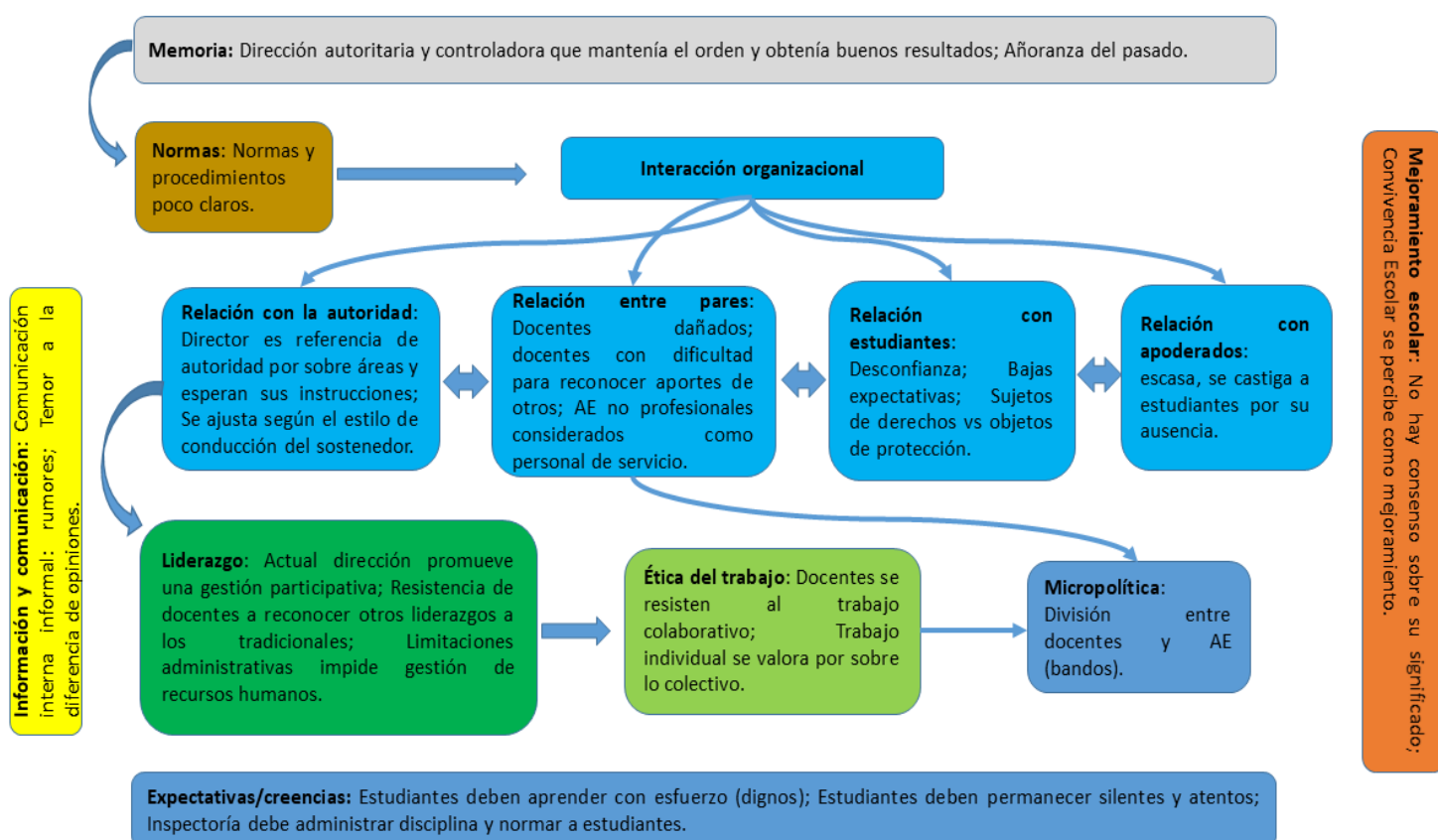
especie de reinención, con el propósito de convocar a los demás integrantes de la organización.

Se puede señalar que dadas las características presentes en esta investigación, esta organización educativa mantiene un tipo de cultura organizacional que está en tránsito hacia una cultura transformacional, dado que existe un fuerte compromiso por parte del equipo directivo hacia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes desde una gestión participativa, que el compromiso gradual tanto de estudiantes como de los integrantes de la organización.

VI. Análisis de la cultura organizacional en las instituciones investigadas y su relación con la mejora escolar

En este apartado se profundizará el análisis de cada una de las organizaciones estudiadas, abordando aquellos elementos que caracterizan su cultura organizacional y la relación que podría establecerse con el mejoramiento escolar en términos de condicionamiento.

6.1. Añorando la autoridad de la escuela tradicional



Fuente: elaboración propia.

Existen recuerdos sobre directores que anteceden al actual. Según reportan los entrevistados, existió una dirección que marcó a la organización debido al tipo de liderazgo que ejerció y que fue percibido como marcadamente autoritario. Este liderazgo se caracterizaba por controlar todas y cada una de las decisiones que ocurrían en el establecimiento, a tal punto llegaba este control, que se obligaba a los docentes a planificar en un mismo espacio físico.

“Bueno, el primer año que yo estuve, un año y medio con la otra directora, no se hacían reuniones, la cosa funcionaba así, por ejemplo, había tiempo para planificar allá en el comedor y nadie se movía, no había esa libertad de decir: ya, yo voy a trabajar donde me sienta mejor.” (Inspectora general)

Con el cambio de administración del gobierno local, cambió la jefatura del DAEM, lo que tuvo como consecuencia la salida de la directora y la jefa de UTP (caracterizadas como autoritarias). Cabe señalar que según el relato de una integrante del equipo directivo, estas 2 ex directivas, mantenían un nivel de control en parte del equipo-escuela, lo que se traducía en una constante actualización de lo que ocurría en el establecimiento, docentes y personal en general le rendían una especie de lealtad.

“...Cuando estaba la Señora xxxx (antigua directora) las cosas aquí eran verticales, nadie se movía sin que ella lo supiera, de hecho costó mucho que se desvincularan de ella, estaba xxxx (director posterior) casi un año acá y ella seguía teniendo noticias de lo que pasaba acá, costó mucho, fue muy fuerte...” (Inspectora general).

Incluso, el mismo director actual destaca el modo en que se manifiesta la memoria de la organización respecto a la dirección antes descrita.

“Entonces, siento que igual pasó algo fuerte en el colegio, sé que venimos de un tiempo en que había un sistema más autoritario, más ordenado, pero también con buenos resultados, o sea, todos nosotros hemos escuchado hablar muy bien de ese período, como un período muy bueno, en que claro, había autoritarismo, pero las cosas estaban claras, andaban bien también, eso también es parte del relato que yo escucho y que parece importante destacar y reconocer.” (Director actual).

Otro elemento que resulta característico de la cultura organizacional de esta escuela, es que a nivel de estructura institucional, existe una percepción por parte del equipo directivo y del equipo-escuela de que las normas y procedimientos que los regulan son poco claros, lo que permite que exista ciertos “abusos” por parte de algunos integrantes del cuerpo docente, lo que se traduce en atrasos e incluso inasistencias -sin previo aviso, lo que afecta la dinámica escolar y la atención de los estudiantes. Esto tiene dispar recepción al interior del equipo directivo, ya que la jefa de UTP acusa directamente falta de compromiso y abuso por parte de docentes. Más allá que el equipo directivo comparta este juicio, si están de acuerdo que la falta de procedimientos y normas claras, generan confusión al interior de la organización.

El peso histórico en la comprensión de la autoridad

En contraste con lo anterior, el equipo directivo comparte la idea de que el equipo escuela mantiene una idea sobre la dirección como máxima autoridad, algo que es identificado como un remanente de una cultura autoritaria, lo que se ve reflejado en una constante solicitud de todo tipo de permiso al Director/a, que va desde ir salir a comprar a una esquina, a pedir permiso administrativo, pasando por alto sus jefaturas o dependencias directas. Esto manifiesta un tipo de organización que posee un alto nivel de verticalidad en sus relaciones, esperando que dicte la orden o la norma o resolución, sólo a nivel de Dirección.

Ahora bien, otro aspecto relevante de la cultura organizacional de la escuela en revisión corresponde a distinciones vinculadas al modo en que los docentes se relacionan profesionalmente y cómo entienden su desempeño. En este caso, la jefa de UTP del establecimiento afirma:

“Me haría falta un apoyo en ese sentido a los colegas. Mis colegas están como...hay un grupo de colegas que están así como pensando en la mejora, pero a la vez, mirando sus propias heridas que han sufrido durante este tiempo que hemos sido tan ineptos en la gestión, tan ineptos en no tener clara la película, mis colegas lo

han sufrido igual. Y yo los veo ehh, como desganados, desmotivados, no están muy seguros por la apuesta, por qué están apostando digamos.”

El daño de los docentes al que hace alusión la jefa técnica está relacionado con el modo en que han conducido la organización como equipo directivo y cómo esto ha impactado en aquellos. Sin embargo, las heridas provienen de un tiempo mayor a la actual dirección y que es posible observarlo en otros aspectos. Por ejemplo, como aspecto complementario a su rol profesional, integrantes del equipo directivo coinciden en existe una dificultad permanente de reconocer el trabajo de sus pares. Otro aspecto relevante, siguiendo esta línea, es la valoración hacia los Asistentes de la Educación, que puede considerarse como tributo a dinámicas autoritarias, donde éstos no eran considerados como parte del equipo que formaba a los estudiantes, sino exclusivamente personal de servicio. Por lo tanto, sólo se les asignaban funciones consideradas como administrativas, las que podían estar desde actividades como la gestión de documentos y trámites, aseo, reposición de insumos, etc., incluyendo el cuidado y aplicación de disciplina cuando fuera necesario como inspectores de patio y la recepción. Esto es relevante en la medida que la nueva gestión educativa incorpora según el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, el área de Convivencia Escolar, donde todos los actores de la unidad educativa están involucrados en sus resultados. Los asistentes de la educación, según el relato de los integrantes del equipo directivo, continúan sintiéndose excluidos, pero en menor medida que antes.

Por otro lado, respecto a la relación con los estudiantes, un aspecto relevante vinculado a ciertas creencias del equipo-escuela versa en que los estudiantes deben aprender con esfuerzo. Esta idea tributa a una forma particular de comprender a los estudiantes y su propósito en términos de formación. En la medida que los estudiantes aprendan con esfuerzo, éstos serán dignos de un resultado que en este caso se traduce en su aprendizaje. En este sentido, la idea de mérito aparece en

las antípodas del ejercicio pedagógico, toda vez que los docentes esperan que sus estudiantes superen sus condiciones y logren buenos resultados.

“Y en el tema de siempre siempre siempre, poner límites te deja de dar oportunidades de que los niños tienen que aprender que con esfuerzo se consiguen las cosas así que, hagamos que les cueste. En la vida las cosas cuestan, entonces, que aprendan desde ya (ríe). Y ahí es donde, yo creo que no estamos reflexionando del mismo lugar, equipo de gestión con docentes, y a lo mejor ahí nos falta para hacer esa bajada, pero cuesta mucho con los profesores, porque creen que uno los está atacando. Tampoco es que uno diga que lo hace súper mal, si no ¿qué hemos hecho bien, qué hemos hecho mal, cómo mejoramos? pero eso cuesta.”
(Coordinadora PIE).

La expectativa de los docentes sobre el desempeño de sus estudiantes es mínima, dado que existe una explicación por parte de algunos docentes en términos de que los resultados de aprendizaje dependen casi exclusivamente del “tipo” de estudiante. Esta interpretación pone la responsabilidad en los estudiantes y su condición de entrada, lo que entra en tensión directa acerca de los propósitos de la escuela y su capacidad de transferir valor a su gestión. Dicho de otro modo, lo que está en discusión es si los resultados de aprendizaje dependen de la gestión pedagógica de los docentes o bien, depende de la “calidad” de los estudiantes. Esto limita las posibilidades del análisis pedagógico dado que pone en un sólo lugar el peso de los resultados, apartando la vista a la relación de enseñanza-aprendizaje. Por consecuencia, la expectativa de los docentes respecto a sus estudiantes según reporte de sus directivos es baja o casi nula, ya que el contexto en el que habitan los estudiantes, explicaría su rendimiento.

“Y los profesores responsabilizan más a los alumnos que a sus propias prácticas. Ósea, si yo saco a un niño que es problemático, puedo mejorar la escuela. A que si yo cambie mis prácticas para que ese niño problemático se interese y deje de ser problemático. O para ver ¿por qué está siendo un problemático? A lo mejor se aburre, tiene problemas en la casa...no sé. Como los múltiples factores que pueden

estar afectando a un niño. Si no que los profesores tienden a responsabilizar a otros en la mejora. Lo que yo profe estoy haciendo está bien.” (Coordinadora PIE).

Otra creencia relevada por representantes del equipo directivo es la que dice relación con el tipo de clima que debiese existir en una sala de clases. Para algunos docentes del establecimiento educativo los estudiantes debieran mantenerse en silencio y atentos a lo que expone el docente, sin ningún tipo de interrupción. Este elemento resulta relevante porque informa sobre una creencia sobre el tipo de relación que debiera darse en el aula y que tiene impacto directo con los resultados de aprendizaje y la gestión del aula. Otra vez, la relación no es cuestionable, sino el modo en que debiera comportarse los estudiantes en la dinámica escolar, específicamente en el núcleo pedagógico. Las consecuencias de este tipo de premisas deteriora la relación estudiante-docente, ya que impone una comprensión sobre el rol del estudiante que carece de todo sentido, frustrando constantemente las expectativas de ambas partes sobre el tipo de relación a sostener.

“...entonces por eso cuesta, sobre todo a la profesora que te decía antes, que ellos se abran a las posibilidades, cuesta mucho porque ella estaba acostumbrada así: en la sala con los niños, todos de frente, sin un ruido, si alguien hablaba o miraba para el lado a ella le molesta... entonces, yo no lo entiendo así, y ha costado esa parte con los profesores que se hagan de una cultura más abierta, más participativa con los niños, es como que los niños no tienen nada que decir, y uno aprende tanto de los niños...” (Inspectora General).

En el corazón de estas creencias está alojada una relación más amplia, que está vinculada con el modo en que distinguen los docentes a los estudiantes entendidos como objetos de protección que como sujeto de derechos⁸.

⁸ Para poner en perspectiva el tipo de acercamiento de los docentes y asistentes de la educación hacia los estudiantes, abordaremos la Convención de los Derechos del Niño o CDN (1989), que es un tratado internacional que tiene por objetivo normalizar las distintas observaciones que emergen en los sistemas sociales, poniendo al centro de su atención la condición de la niñez como categoría social diferente a la que tradicionalmente estaba presente en las políticas públicas. La CDN –ratificada por Chile en 1990-, se desprende de la Declaración de los Derechos Humanos, por lo tanto, se encuentra regida por los mismos principios transversales: Universalidad,

En este sentido, es relevante ver la conexión que existe entre la relación con los estudiantes y el modo en que esperan los docentes que se ejecute el rol de inspectoría. Este, tendría como principal característica la administración de la disciplina y la normalización de la conducta, a través de la regulación, modelación y supresión de aquellas conductas que salieran de la norma. Resulta más interesante saber que esa expectativa respecto a la norma o el comportamiento que debían tener los estudiantes, no se describe en ningún documento institucional, sino que es solo remanente del modo en que tradicionalmente operaba este rol desde la expectativa del mundo adulto de la organización (docentes y asistentes de la educación).

En la misma línea, representantes del equipo de gestión evidencian que docentes de alguna manera sancionan a los estudiantes por la ausencia de sus padres. Esta ausencia se constituye a través de la falta a reuniones con los docentes por causas devenidas por situaciones con los estudiantes, tanto de índole conductual como de rendimiento académico. Por otro lado, algunos docentes han insistido con enviar tareas para que los estudiantes las puedan desarrollar con sus padres o apoderados, las que eventualmente están asociadas a alguna calificación. Esta acción, invisibiliza el contexto de los estudiantes y sus familias, creando un sesgo respecto al desempeño de los estudiantes, ya que depende de elementos que están fuera del alcance de los estudiantes, que son sus adultos responsables.

“O lo contrario, hay una profesora que un tiempo mandaba muchos trabajos para la casa, pero no todos los niños llegaban con el trabajo de la casa. Como de 30 llegaban 6, entonces esos 6 tenían una nota y el resto tenía un dos. Pero, ¿cómo

Responsabilidad, Indivisibilidad y Participación. La CDN busca afianzar la niñez como un momento de la vida igual a cualquier otro, en que niños y niñas son personas, sujetos de derecho, en igualdad jurídica y como actor social (Contreras, 2007). Esta visión exige asumir una doctrina marco de las políticas públicas y de las acciones de intervención social diferente, desde una Doctrina de la Situación Irregular o Enfoque de Necesidades, lo que significa a niños, niñas y jóvenes concebidos como beneficiarios pasivos de asistencia, objetos de compasión; tomándose medidas direccionales hacia ellos. Hacia a una Doctrina de Protección Integral de la niñez y adolescencia o Enfoque de Derechos, niños, niñas y jóvenes concebidos como agentes de transformación social, sujetos de derechos. Las medidas de protección, prevención y provisión son entendidas desde la actoría social.

es posible que son niños tengan un dos si no pueden hacer el trabajo en la casa?, démosle la posibilidad que lo hagan acá. Entonces ella pensaba que no porque la familia tiene que comprometerse, pero no estamos logrando que se comprometan y no lo estamos logrando porque tú estás poniendo un dos. Entonces ella decía que los papás tienen que aprender, pero le estamos poniendo un 2 a un niño para que los papás aprendan, entonces tenemos que ver qué otras estrategias utilizamos.” (Coordinadora PIE).

Los distintos tipos de relación expuestos mantienen un patrón en la interacción que se caracteriza por la asimetría de poder. Esto quiere decir que el modo en que la relación se manifiesta está marcada por aquella diferencia que establece la posición dentro de la organización más que el propósito de la organización. Dicho de otro modo, el sentido de la organización debiera estar referido a su propósito formativo, pedagógico y cómo consigue esto desde cada uno de los niveles de la organización. Sin embargo, al situar la expectativa de las relaciones en un modo particular y estático de organización, se producen distanciamientos y tensiones.

Liderazgo del director y la expectativa de la autoridad

Ahora bien, desde la perspectiva del liderazgo, como se señaló en la sección anterior, se observa que el actual director intenta desarrollar una gestión participativa, abierta al equipo escuela, que a juicio de algunas integrantes del equipo, genera más dudas que certezas, porque no logra generar los lineamientos con firmeza, quizá como se esperaría de un líder. Esto se refuerza con la actitud displicente de algunos miembros del equipo escuela, tanto docentes como asistentes de la educación.

Por otro lado, integrantes del equipo directivo manifiestan que reconocen cierta resistencia a reconocer liderazgos que no sean de la estructura clásica del equipo directivo: Dirección, Jefatura Técnica Pedagógica e Inspectoría General. Esto se ve reflejado concretamente en la actitud de rechazo por parte de algunos docentes para que la coordinadora del Proyecto de Integración Escolar (PIE) fuera a observar

clases, a pesar de que fuera una disposición acordada en el mismo equipo de gestión.

Otra limitante que emerge del análisis de las entrevistas en la línea del liderazgo, está relacionado con ciertas trabas administrativas que implican la burocratización de la disposición de los recursos humanos. Esto quiere decir que con el actual funcionamiento de la política de contratación de los Departamentos de Educación (en este caso de su sostenedor), no es posible apartar del equipo docente a aquellos profesionales que no se ajustan a perfil, o incluso desarrollan una labor de mala calidad directamente dadas sus circunstancias personales.

“Colegas que por ejemplo están jubilando y todavía no se la sacan, les hemos dado 2 años seguidos posibilidades de que escoja lo que quiere hacer. Dijo arte y lo demás, y nos ha dicho a viva voz de que ella no quiere tener clases frente a curso, pero el DAEM nos dice que tenemos que ponerla frente a curso porque son horas de profesor. Por eso te decía que a mí me sobran 2 profes. Ella es una. Mata el corazón de mis niños cada vez que les toca arte, taller de arte porque ella lo hace, no porque sea mala profesora, sino porque ella no tiene interés de despertar nada en ellos. Sólo está cumpliendo. Se está ganando el pan, terminando el tiempo y esperando que le llegue la jubilación. Yo sé que eso es como un síndrome, pero eso es un daño y es irreparable porque perdiste ese tiempo con ellos (estudiantes).”
(Jefa de UTP).

Esta afirmación demuestra la dificultad que a nivel administrativo tienen las escuelas para su gestión, dado que no pueden apartar a un docente que no ha jubilado. Por otro lado, aquellos docentes que llevan tiempo en el sistema y que no se ajustan a ningún perfil, deambulan por distintas escuelas porque no es posible despedirlos debido a que su indemnización es prácticamente impagable por el sostenedor, lo que claramente establece una especie de señal al resto de los integrantes del equipo-escuela, dado que es posible mantenerse en el sistema sin necesidad de plegarse a las indicaciones institucionales.

Lo anterior pone en perspectiva la ética del trabajo entendida como aquella que guía u orienta el sentido de la organización en términos del hacer. Este elemento resulta

destacable toda vez que la dinámica escolar responde a estructuras organizacionales burocráticas (Rodríguez, 2002), las que tienen como principal característica la estructuración jerárquica y la división funcional, en la que se espera una consistencia en el hacer. En esta misma línea argumental, otra distinción que se empalma con la expuesta refiere a que docentes resisten el trabajo colaborativo, dado que una constante en la dinámica escolar –y por ende en su cultura- ha sido la ejecución solitaria de las tareas de aula. Esto ha permitido desarrollar una valoración del espacio laboral escolar, donde lo individual es lo más relevante en términos de gestión, tanto del docente como del equipo directivo, y, que, a su vez, conecta con lo que significa la escuela en términos de la atomización de sus funciones y compartimientos, trivializando su estructura.

Otro aspecto de la dinámica organizacional presente en los relatos se relaciona con la existencia de una especie de polarización que se expresa en aquellos que están a favor del equipo directivo y quienes están en contra, generando bandos compuestos por docentes y asistentes de la educación.

No podría resultar extraño que en la dimensión comunicativa, se observe una dificultad por establecer una comunicación efectiva, donde los conductos sean formalizados en espacios de trabajo, donde la diferencia catalice espacios de reflexión. Al contrario, la comunicación de la organización se constituye desde otro lugar como lo describe la encargada del PIE:

“Hay un tema con la profesionalización de los espacios y de 8 a 5 y media estoy trabajando, este es nuestro rol. Y aunque obviamente nos afecta en lo personal de distinta manera, no por eso me llevo mal con alguien porque no estoy de acuerdo. Si yo necesito -a propósito de la mejora- hablar con el otro y tener una buena recepción, no que se ponga a la defensiva. Entonces por eso hablo de la comunicación y de profesionalizar esa comunicación, salir del rumor de pasillos.”

Esta afirmación demuestra las dificultades que existe en el establecimiento de levantar espacios de comunicación que sea orientado técnicamente hacia el desarrollo del propósito de la escuela. Otro aspecto en esta misma línea se presenta como temor a la diferencia de opiniones, elemento que también es típico de los entornos escolares autoritarios, producto de ese tipo de dinámica relacional –que aún es percibido como vigente por el equipo directivo- se traduce en actitudes que evitan el conflicto producto de la diferencia de opiniones. Esto impacta en las relaciones al interior de la organización en términos de micropolítica, generándose especies de bandos que disputan de algún modo la dinámica organizacional.

La relación con la mejora escolar

Consultado el equipo directivo acerca de la noción de Mejora de la eficacia escolar, cabe destacar que no la conocían a nivel conceptual. El uso del concepto de mejora era más limitado, pero incluso en ese contexto, resultó evidente que no existía consenso acerca de su sentido. En la medida que no existan lineamientos que definan con claridad lo que van a entender como mejora escolar, la organización va a encontrar más tensiones que encuentros, dilatando procesos de mejoramiento escolar. Sin embargo, más allá de una definición conjunta, consultados sobre la mejora, el equipo directivo está de acuerdo de que la gestión en Convivencia Escolar ha generado algún tipo de mejora en el establecimiento.

“O sea, el tema por ejemplo, de convivencia escolar dentro de la escuela, se ve que existe, que es importante. También hay un tema ahí que viene algo comunal, que ahí ya...como el enfoque. El Enfoque de derechos, todo lo que se ha hecho a nivel de convivencia escolar ha ido ayudando al modo en que resolvemos los conflictos, que ya hablemos de convivencia escolar impacta en la gestión de la escuela”. (Jefa de UTP).

Para finalizar este apartado, se utilizará una referencia utilizada en la actividad de devolución de resultados, que sintetiza la caracterización de la cultura organizacional del establecimiento:

“Bueno, en realidad a mí me cuesta un poco entenderme con los profesores porque ellos tienen la cultura de esa escuela dictatorial que había acá, de la Señora xxxx, de quienes me trajeron a mí acá, quienes no estaban de acuerdo con lo que yo hacía...entonces generalmente están diciendo: si estuviera la señora xxx...porque eran como niños chicos que había que dirigir, entonces había una cultura muy pobre encontraba yo, yo no tenía ni un problema con los niños pero no podía entender a los profesores, gente profesional que permitiera ser dirigida así de esa manera... (Inspectora General).

Esta declaración representa con vehemencia la principal característica de la cultura organizacional de esta organización, la que continúa tributando a un tipo de organización de carácter vertical y autoritario que subsiste a nivel de cultura organizacional.

En este sentido, se observan discrepancias al interior del equipo directivo respecto a la manera en que debieran abordar el mejoramiento escolar. Se estima que no logran articular un relato coordinado sobre lo que significa conducir a la organización hacia una instancia de cambio organizacional, que se traduzca en la iniciación de un proceso de mejora que convoque al equipo-escuela. Si bien el director parece tener una idea definida del tipo de gestión que desea desarrollar (participativa), no logra la adhesión total del equipo directivo, que en alguna medida, tiene representantes de las ideas anteriormente expuestas, lo que demuestra una micropolítica o política interna en tensión por el poder.

En este contexto, las posibilidades de iniciación de un proceso de cambio (Fullan, 2002) y mejoramiento escolar parecen no disponibles, ya que el director actual no cuenta con el respaldo completo del equipo directivo y, sobre todo, no consideran el proceso de mejoramiento escolar como una estrategia de cambio cultural que le permita identificar cuáles son aquellos elementos de la cultura organizacional que están generando mayor resistencia. Esto podría explicarse por la interacción organizacional, que define vínculos verticales con sus autoridades, esperando la

instrucción concreta y definitiva más que la invitación a una co-construcción. La distinción de los estudiantes se enmarca en la visión tradicional y anticuada de la niñez y la juventud, caracterizada por una imagen de beneficiarios pasivos de asistencia, una tabula rasa, sin historia ni contexto.

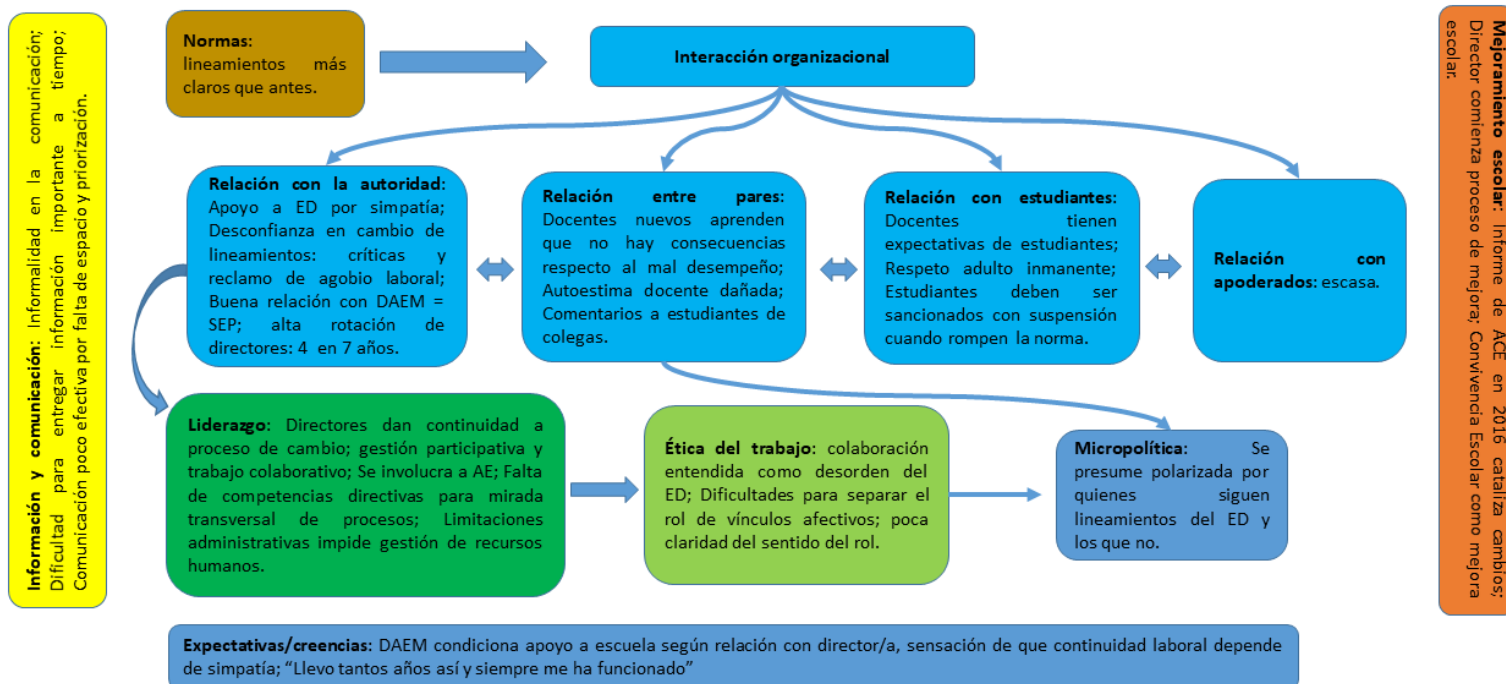
A nivel de relaciones laborales, se reconoce a docentes dañados emocionalmente, lo que podría traducirse en frustración por la realidad escolar a la que se enfrentan. Además, presentan dificultades para trabajar en equipo y entrar en lógicas colaborativas, valorando el trabajo individual por sobre el colectivo. Por último, los asistentes de la educación se perciben como excluidos de la dinámica organizacional a partir de la infra valoración de su rol, que se traduce en ser considerados como personal de servicio, cuando en la mayoría de los casos, tienen un rol relevante en la formación de los estudiantes, ya que por las características de su trabajo, mantienen contacto permanente con los estudiantes al punto de generar vínculos que podrían ser más fuertes que los que generan con sus docentes.

Los procesos de cambio en una cultura organizacional con aspectos transaccionales como esta, limitan las posibilidades de cambio y mejora escolar. Estéril resulta el esfuerzo del director si no logra alineación y compromiso de su equipo directivo, quienes aún tributan a la escuela tradicional como forma válida y posible de “hacer escuela”. En este sentido, se hace imprescindible que la organización explore el sentido de la organización y sus propósitos, hacia la consolidación de una definición de lo que entenderán por mejora escolar y la ruta por la que deberán conducirse para obtenerla. Esto obliga definirlo con un nivel de detalle que explicita por dónde se espera transitar y qué se espera conseguir a través de la definición de metas. Por otro lado, también resulta necesario definir protocolos de acción que organicen y limiten lo que pueden o no pueden hacer los integrantes del equipo-escuela, todo esto a través del refuerzo de roles y funciones de las áreas y sus jefaturas. Definir las condiciones de participación de una

organización y desplegar las capacidades para contenerla y conducirla, es clave para que el proceso de cambio pueda tener un hito de inicio.

6.2. Ausencia de autoridad: del caos a la estabilización

Memoria: desorganización y caos, no había autoridad; Intermittencia de directores; trauma por director que cataliza cambio organizacional y es desvinculado drásticamente por el DAEM.



Fuente: elaboración propia.

En este caso de estudio destacan recuerdos de una época de la organización donde imperó una especie de caos organizacional, producido por la ausencia de una autoridad que hiciera efectiva la normativa del establecimiento y que generó una dinámica organizacional donde no se respetaba ningún tipo de norma.

“Esta escuela había que pararla de nuevo, desde lo que hay que hacer, casi de entender que hay una autoridad, que no puedes salir todo el día a la calle o salir y

entrar sin pedir permiso, cuestiones muy... casi de sentido común.” (Coordinadora PIE).

Este nivel de desregulación se hace presente en espacios donde no opera ningún tipo de referente que oriente la dinámica organizacional. Al no existir referente, no existe un propósito que permita la iteración de decisiones que a su vez admita la formulación de otras premisas. Esta carencia de regulación, se vio profundizada debido a la rotación de diferentes directores, que por diversos motivos, no lograron mantenerse en el puesto ni generar algún tipo de proceso.

“Desde que yo he estado acá, ha habido tres o cuatro directores, tres o cuatro gestiones. Cuando yo llegué aquí, estaba xxxx, después asumió xxxx que era la inspectora general, asumió, subrogó la dirección, alguien le subrogó la inspectoría general, después llegó a reemplazarla xxxxx, y ahora xxxx...todo esto en siete años, y eso dificulta un trabajo y lo dificulta, claro, por los cambios, las miradas.” (Coordinadora PIE).

Sin duda, esta intermitencia en la dirección condicionó las posibilidades de mejoramiento de la organización, dado que no fue posible generar ningún tipo de continuidad que asegurase la conducción desde una perspectiva programática y estratégica.

Este panorama general comenzó a cambiar a partir de un hito que aparece en el relato de los entrevistados. El año 2016, llegó un informe integral de la Agencia de Calidad, el cual dejó en evidencia el estado en que se encontraba la organización en términos de resultados educativos, vinculados a indicadores de eficiencia interna como N° estudiantes promovidos, asistencia, etc., y, por otro lado, resultados de aprendizaje, traducándose en la ubicación más baja categoría de desempeño: insuficiente.

Ese mismo año asume un director que recibiendo este diagnóstico, que a juicio del equipo fue “demoledor”, dado que nunca habían recibido una visita de la Agencia de Calidad, pudieron poner en perspectiva el estado de gestión de la escuela como

nunca antes lo habían hecho, y aquel director, comenzó a dirigir reflexiones y problematizó la necesidad de un cambio en la gestión de la organización. Para abordar este desafío, decidió abrir espacios de trabajo colaborativo a través de los instrumentos de gestión, como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) –que hasta ese momento sólo eran conocidos por los directores-, formando a los integrantes del equipo directivo en temáticas de planificación estratégica y aspectos curriculares. Dado lo anterior, hubo una percepción de restablecimiento de las normas y los lineamientos, valorándose positivamente.

No obstante, el proceso de mejora liderado por el director en cuestión se vio condicionado por el tipo de relación que mantuvo con el sostenedor (Departamento de Administración de Educación Municipal, DAEM) debido a que diversos malentendidos y descoordinaciones, deterioraron la relación al punto que se restringió la entrega de los recursos SEP para financiar las acciones de mejora del establecimiento. Esto, sumado a conflictos con algunos docentes de la escuela detonó la salida del director a mediados del año 2017, sin previo aviso ni al equipo directivo ni al equipo-escuela. Cabe señalar, que desde el equipo directivo hay una percepción de mal manejo de esta situación por parte del sostenedor en términos de comunicación y contención.

Ausencia de la autoridad: crisis de confianza

A partir de aquí y con la llegada de la nueva directora que contaba el respaldo del DAEM, dejó una percepción o creencia de que la permanencia laboral no depende de los resultados o el tipo de proceso que estén llevando como equipo directivo o escuela, sino que la continuidad dependen de la simpatía con el sostenedor. Esto resulta interesante si se compara con una categoría que dice relación con la condicionante de sumarse o no a los lineamientos institucionales según cercanía

personal con el equipo directivo, dado que podría potenciar este tipo de creencias a nivel de cultura organizacional.

Por otro lado, cuando no existe esta cercanía, los lineamientos son valorados desde la desconfianza y rechazo a partir de constantes críticas, incluso manifestando situaciones de agobio laboral, según indica representante del equipo directivo:

“...está ese discurso de que ‘¡si nunca se ha hecho así ¿Por qué ahora?! Es una persecución en contra mía, es agobio’ entonces, igual estos personajes que llevan demasiados años, que como dice XXXX, pueden estar viciados, el sistema lo permite [...] y ellos tienen esa cultura de que “así es, así somos y nadie nos va a cambiar y si tú quieres otra cosa, allá tú...” (Jefa de UTP).

Lo anterior nos permite entrar en la dimensión del trabajo colaborativo como una apuesta de la ética del trabajo en la organización. Sin embargo, esta lógica es vista con desconfianza y resistencia porque es leída como una debilidad del equipo directivo, desde una especie de incapacidad para definir los lineamientos institucionales en términos de asignación de tareas:

“Lo que más ha generado caos acá es que la gente mal entiende el trabajo colaborativo y abrir un espacio para este trabajo, desde levantar un par de acciones que vamos a implementar hasta el tema curricular el próximo año para mejorar habilidades cognitivas superiores. Algunos se enganchan, pero los otros es como ‘les estamos haciendo la pega’, yo creo que se mal entiende y genera desconfianza”. (Jefa de UTP).

Lo anterior tiene relación con la percepción del equipo directivo respecto de que los docentes se acomodan mejor a relaciones verticales y directivas, porque transmite cierta tranquilidad o sensación de claridad en la dirección de la escuela. Esto impacta directamente en la gestión y las posibilidades de mejoramiento del establecimiento, ya que la resistencia o aceptación de lineamientos que modifiquen el funcionamiento de la organización, se jugará en este nivel de operación, lo que se traducirá en afectar o no la interacción pedagógica y, por ende, el aprendizaje de los estudiantes.

Otro aspecto relevante de la interacción organizacional que destaca el equipo directivo es cierta desafección de parte de docentes jóvenes que ingresan al establecimiento, producida por el modo en que se resuelven los conflictos laborales con docentes que se resisten continuamente a alinearse a políticas interna de cambio o mejora escolar. Esto va directamente relacionado con las condiciones administrativas y laborales como aspecto general del sistema educativo municipal, el cual, desincentiva en algún nivel la participación de docentes nuevos, porque ven que aquellos docentes que se resisten o niegan a cambiar según lineamientos institucionales, no tienen ningún tipo de consecuencia. Esto es posible apreciarlo en algunas respuestas que entregan docentes frente al desafío del cambio de prácticas educativas:

“¿Y por qué? Si ya llevo tantos años de servicio y a mí siempre me ha funcionado”, es complejo la verdad“. (Jefa de UTP).

Este tipo de respuestas se conecta con la idea que la escuela es una organización estática, trivializada por procesos que no requieren revisión, dado que se espera siempre el mismo resultado.

Otro elemento que caracteriza este tipo de interacción está relacionado con el autoestima del equipo docente, que media toda relación profesional tanto en el plano pedagógico como de coordinación interna.

“No sé si será por autoestima, pero está eso de ‘yo quiero que el otro mejore, pero no tanto tampoco, que llegue hasta ahí’, porque quizás la autoestima está dañada, que el trabajo esté bien, pero que ojalá se equivoque y me coloquen a mi ahí, no sé, por decirte algo. Yo creo que va en la autopercepción de cada uno, no tienes que dañar a nadie si tú eres profesional y un buen profesional y vas a poder destacar igual, quizás no aquí pero si en otro lado.” (Coordinadora PIE).

Este daño también podría tener relación, según el equipo directivo, con el estigma que carga la docencia en el país, que desde una perspectiva profesional, está en desmedro del resto de las profesiones:

“...sí, eso de que no tiene un buen puntaje pero le alcanzó para ser profe...”

Complejo resulta en todo este escenario, la actitud de algunos docentes respecto al manejo de situaciones relacionadas con estudiantes que podrían ser consideradas como una falta de ética impresentable, como hablar de otros docentes con estudiantes para ponerlos en su contra.

“Esto mismo de que hay personas que les gusta hablar de otras personas y hay que asumirlo que le gusta, hasta con los niños. Ayer o anteayer, dos niños se acercan y nos dicen “¿y qué? Si me caen más mal la (don profesores de acá que son hermanas)”. “¿Y de dónde sacaste todo eso?”. “No es que me caen terrible mal, yo sé que ellas me tienen mala”. ¡A dos niñas!, “¿Pero cómo les van a tener mala?”. “Si po’, si el profesor no sé cuánto ya me contó que me tienen mala y que no van a descansar hasta sacarme de esta escuela (respuesta de estudiante)”. (Coordinadora PIE).

Con situaciones como la descrita, el equipo directivo considera que el rol profesional de varios docentes es cuestionable y que en términos de competencias, éstas son limitadas y que la señal que transmiten es que no les interesa mejorar.

Otro aspecto relevante de la interacción organizacional es la que se desprende de la relación de los docentes con los estudiantes, la que se funda en la creencia de un respeto que parece, debiese ser inmanente al oficio del profesor y que éste, a su vez, es incuestionable. Este aspecto es sensible en el mundo escolar, porque determina una posición dentro de la orgánica escolar que tensiona el rol docente y su valoración hacia el estudiante, que se entrelaza con distinciones tales como sujeto de derechos y objetos de protección y/o necesidades. Siguiendo con esta misma línea de distinciones, el equipo directivo plantea que los docentes manifiestan que ante comportamientos desadaptados o que rompan la norma, los estudiantes deben ser sancionados a través de la suspensión, especie de castigo. Esta actitud sigue tributando a la posible distinción que manejan respecto a lo que significa o creen que son los estudiantes y deben ser tratados. Esto resulta relevante

toda vez que la interacción pedagógica debiera darse en un marco de expectativas que logran un tipo de comunicación que evidencia el lugar que debe utilizar cada integrante de la relación pedagógica, es decir, estudiante y docente. Sin embargo, el contexto en el que se desarrollan los estudiantes, referido este en términos socioculturales y condiciones materiales de sobrevivencia, es probablemente ignorado o infravalorado por los docentes, manteniendo este marco de expectativas en la relación pedagógica.

“...pero con los profesores nos ha costado mucho, ellos son nuestros principales cuestionadores con respecto con “¿y qué hizo el inspector?, no hizo nada. O cuando hay chiquillos que han cometido faltas reiteradas es “¡claro, no le cancelaron matrícula!”, nosotros, sabemos que si cancelas una matrícula, en este contexto, es para que lo chiquillos deserten, es dejarlos en la calle, entonces buscamos otras estrategias, tratamos de hacer compromisos con los apoderados, pero se sigue malentendiendo el concepto.” (Directora)

Liderazgo directivo: sosteniendo las condiciones de un posible cambio

La directora actual ha dado continuidad al proceso de mejora iniciado por el director anterior, manteniendo algunos lineamientos y estableciendo evaluaciones constantes de la gestión y de la articulación de las áreas. Otro elemento que juega a favor de la actual directora es su buena relación con el DAEM, lo que se traduce en acceso a recursos con cierto nivel de disponibilidad.

Otro aspecto a considerar es la nueva relación que se ha establecido con los Asistentes de la Educación, los que no eran considerados en el diseño general del modelo de gestión, sino que simplemente eran entendidos como un área de soporte o de servicio, subvalorando su aporte en la formación de estudiantes, siendo que mantienen una relación cercana y cotidiana con los estudiantes.

Otro aspecto que resulta relevante de la cultura organizacional es la constante que se mantenía respecto a ciertas decisiones de carácter más estratégico y que es consorte de los equipos directivos. Por un lado, el abordaje de los instrumentos de gestión como el PEI, PME y demás documentos técnico-pedagógicos que,

tradicionalmente, declara el equipo directivo, eran abordados como documentos administrativos, sin una valoración estratégica acerca de la potencia que significa para la organización, más aún cuando éstos son abordados con un enfoque participativo. Por lo tanto, eran tratados muy reducidamente y sin socialización posterior, cuestión que fue revertida por el equipo directivo anterior al actual y que ha sido mantenido y profundizado.

A nivel de gestión de recursos humanos, existen algunas limitantes de índole administrativo que entorpecen la función del liderazgo. Esta limitante dice relación con las restricciones que a nivel administrativo enfrentan las escuelas en el sistema público municipal, respecto a sus posibilidades de reestructuración del equipo-escuela a partir de definiciones estratégicas o lineamientos institucionales. Concretamente, el equipo directivo señala que no puede desvincular a un docente aunque existan razones que pueda justificarlo, porque pasa por una evaluación de las condiciones económicas del sostenedor para poder tomar la decisión y, lo que ocurre generalmente, es que este tipo de sostenedores no tiene los recursos para responder a este requerimiento. En consecuencia, frente a una situación extrema con un docente, se cambia de escuela, comenzando una peregrinación sin sentido por distintas escuelas que tienen la misma evaluación acerca de su trabajo, porque no es posible desvincularlo de forma definitiva.

“De hecho, creo que estamos en un sistema nacional, donde las escuelas municipales es súper difícil tener a los mejores, porque en esta misma comuna hay docentes que han dado la vuelta dos veces por los colegios porque no realizan bien su trabajo, entonces, “x” director logró que lo sacaran, pero lo mandan para otro colegio. El otro director se dio cuenta de lo mismo, entonces lo mandaron para acá y este otro director, también se dio cuenta que trabajaba mal, entonces termina dándose vuelta por los nueve colegios de la comuna y no tiene ningún sentido. Al final, lo vuelven a colocar en el mismo colegio de donde lo sacaron la primera vez porque el director no es el mismo, entonces el nuevo, no tiene ni la menor idea de que ya había estado ahí y lo vuelve a recibir y lo vuelven a sacar y otra, otra y otra vez, es inexplicable”. (Coordinadora PIE).

Intentando sostener una gestión colaborativa, el equipo directivo ha invitado a docentes a formar parte de procesos participativos para deliberar sobre algunos temas estratégicos o de gestión técnico-pedagógica, la posición primigenia de los docentes ha sido de resistencia, dado que expresan entenderla como falta de claridad de lo que “quieren como equipo directivo o de gestión”. Aquí se observa una desconfianza permanente frente a los posibles cambios, probablemente por esta falta de conducción que al parecer se mantiene viva en la memoria de la organización.

Por otro lado, se observa cierta dificultad de algunos docentes para separar el rol con los vínculos personales o afectivos. Esto se vería reflejado en la aceptación o rechazo a lineamientos o mandatos institucionales según cercanía o consideración interpersonal hacia integrantes del equipo directivo. Se presumen bandos divididos por quienes apoyan los lineamientos del equipo directivos (que según el equipo en cuestión, son la mayoría de los docentes y asistentes de la educación) y aquellos que no.

Relación con la mejora escolar

Después del capítulo de la violenta desvinculación del director anterior, circula la creencia de que DAEM condiciona apoyo a escuela según relación con director/a, lo que podría traducirse incluso –según relato de integrantes del equipo directivo o de gestión- en la sensación de que la continuidad laboral depende de simpatía o cercanía con esta autoridad.

En la actividad de devolución de resultados, el equipo directivo coincidió que se perciben en un proceso de cambio, el que describieron como de una cultura tradicional, caótica, sin compromiso ni norte definido, hacia una cultura colaborativa que está ganando más adeptos cada vez.

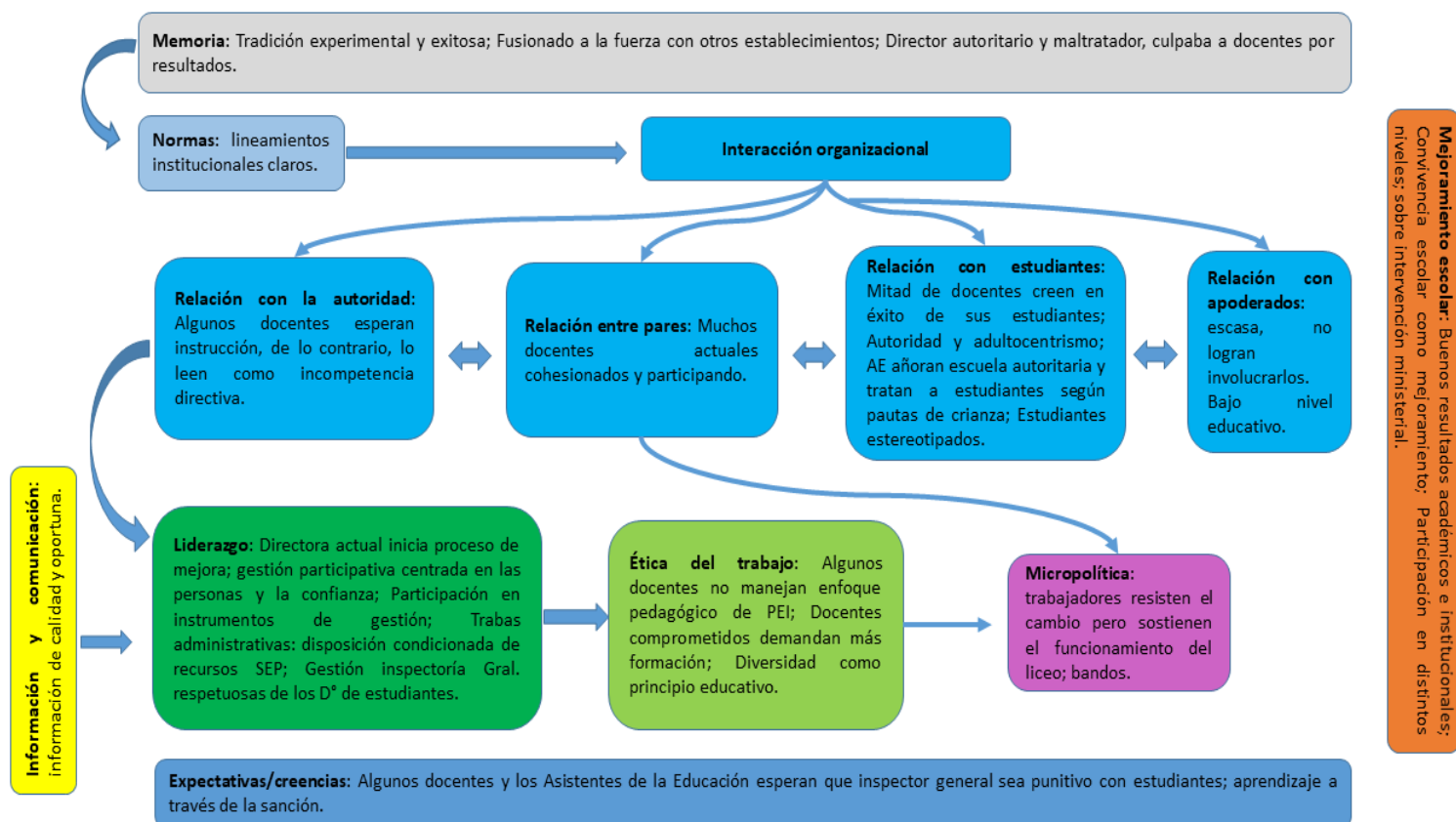
Parece correcta la percepción de algunas integrantes del equipo sobre la interrogante que se ciere sobre la capacidad que concretamente dispongan –tanto

como equipo como la propia directora- para enfrentar el desafío de un proceso de iniciación (Fullan, 2002). No obstante, el equipo directivo parece alineado y convencido que este proceso requiere el involucramiento de la mayor parte del equipo-escuela, y que a su vez, deben acompañar a través de una ruta que metodológicamente permita definir las etapas y condiciones de este cambio.

A partir de aquí, las posibilidades de cambio organizacional están en un estado previo a ser iniciado, dado que la ausencia de una figura de autoridad instaló una desconfianza al interior de la organización que está condicionando el involucramiento incluso de todo el equipo directivo. Sigue vivo el recuerdo del despido del director que inició el cambio en algunas integrantes del equipo directivo y sobre todo el posterior manejo del DAEM. Por otro lado, la falta de liderazgo pedagógico, producto de esta ausencia de autoridad, se manifiesta en la creencia de algunos docentes que indican no necesitar ningún tipo de cambio en sus prácticas, dado que llevan muchos años así y siempre les ha funcionado. Lo anterior, solo pone en perspectiva un tipo de organización que, si bien su equipo directivo propone lineamientos que podrían orientar adecuadamente la mejora escolar y contar con el respaldo mayoritario de los docentes, existen dudas en algunas integrantes del mismo equipo directivo. Esta situación podría deberse a una percepción de inseguridad de conducir a la organización escolar en el desafío de cambiar.

Promover los cambios necesarios en esta organización requiere el ejercicio de un liderazgo percibido como seguro. Sobre todo porque percibe que existen las señales de que no habrán más cambios de dirección y existe una coordinación fluida con el DAEM. En definitiva, restablecer la confianza en el funcionamiento de la organización a través de la articulación con el DAEM, parecen críticas para proponer el cambio organizacional que conduzca a la mejora escolar.

6.3. Del autoritarismo a la colaboración: vientos de cambio



Fuente: elaboración propia.

En el relato de los integrantes del equipo directivo se observa un fuerte recuerdo relativo a una época en que la organización fue considerada pionera en la experimentación pedagógica producto de la puesta en marcha de una política de innovación para la educación secundaria cerca del año 1946. Esto trajo consigo una época de buenos resultados y cierto prestigio que sin duda, forma parte de la memoria de la organización, pero que en las últimas décadas no ha podido equiparar. Esto resuena en el relato sobre la mejora del Liceo que comparten algunos integrantes del equipo directivo.

“Yo cuando llegué a este colegio, yo llegué donde había un grupo, en la sala de profesores, bueno la sala de profesores no era un pariente de lo que es ahora, pero estaba llena de profesores, porque habían muchos más cursos de los que tenemos ahora, pero eran profesores que venían de cuando este colegio fue experimental, entonces yo sentía que estos profesores en el fondo, como dices tú, ellos van transmitiendo lo orgullosos que se sentían, como amaban este colegio y obviamente la pena de cumplir tu edad e irte en retiro, o sea, yo creo que todos los docentes que se fueron, se fueron con mucha pena, pero amando este colegio.” (Orientadora)

En particular este relato presenta cierta nostalgia de aquella época donde la imagen de los docentes que se fueron a retiro es casi heroica. Por otro lado, también aparece en relato el recuerdo de que al liceo se anexaron 3 establecimientos educativos en distintos momentos, pero con un denominador común: fueron cerrados por sus sostenedores y absorbidos por este establecimiento. Estos procesos de anexamiento, además, no fueron mediados adecuadamente, arrastrando un trauma para aquellos que provenían de los establecimientos anexados y, que, de algún modo, ha condicionado la integración y unidad del Liceo.

“Lo que pasa es que hemos tenido un quiebre con este colegio, yo no comencé en este colegio, yo inicié en un colegio municipal que tenía una base de datos independiente, teníamos resultados, hicieron un cierre del establecimiento y hubo una fusión forzada con el liceo, eso no se hizo... como decirlo para que o suene tan duro... no se hizo consensuado, no se consultó al hacerlo, fue una política no más administrativa, que se hizo no más...” (Inspector General de Básica)

Estos eventos generaron un trauma en la organización que es transmitido por aquellos que vivieron estas situaciones y es reproducido por el resto de los trabajadores, al punto de que es reconocido por el equipo directivo y se preocupa de hacer establecer esfuerzos que permitan la integración.

“Actualmente el Liceo xxxxx, ósea, hace un par de años, la escuela básica era otra escuela, se llamaba xxxxxxx y en el... no recuerdo el año, se unificó. Por tanto, mucho tiempo esto estuvo funcionando como, si bien era el Liceo xxxx, todavía funcionaban como dos escuelas, hasta el año pasado. Este equipo directivo ha tratado de que nos podamos unificar y que seamos una única escuela, no obstante, en esta memoria, en estos relatos míticos que tu defines, yo siento que todavía está

la idea de que somos dos escuelas, al punto de que, cuando el niño de media que pasa al patio de básica es acusado acá en inspectoría de media, como alguien que está traspasando los límites y ahí es donde llega el inspector atípico a decir que el chico tiene todo el derecho de estar en el patio de básica en la medida que no esté haciendo nada incorrecto, al igual que los chicos de básica.” (Inspector General)

El rastro del liderazgo autoritario en la organización

Si bien existen variados elementos que podrían alimentar una memoria colectiva, el rastro que genera una dirección a través de su liderazgo, es probablemente el más importante. En este relato, aparecen recuerdos de liderazgos autoritarios como parte de un modo de hacer o ejercer la dirección que parece una tradición en la organización.

“Voy a hablar de nuevo, como soy la más antigua. Sí, cuando te decía que estaba todo este grupo de profesores que ya estaban por jubilarse, que amaban este colegio, la gran mayoría de ellos eran, más que autoritarios, eran exigentes, pero en ese tiempo, el autoritarismo venía desde nuestra cabeza superior, era otro gobierno, otro país... pero si se notaba, de hecho, tuvimos en algún momento, un director que el imponía como ese temor, como ese ‘pucha, te llama el director y uno iba pensando que qué embarrá me mandé’, fue una época bien difícil, porque los consejos era complicados, donde él era tan rígido, tan autoritario, se enojaba con facilidad, de repente nos decía pachotadas, entonces fue un momento bien complicado, pero de ahí, las cosas fueron cambiando, yo creo que ahora no veo autoritarismo, yo veo más el trabajar en equipo, veo más colaboración...” (Orientadora)

La figura de director aludido en el relato anterior, parece clave en la memoria de la organización para comprender su dinámica general. Este director es precisamente el que antecede a la directora actual, quien se caracterizó por mantener una relación autoritaria y vertical con el equipo-escuela, pero que lo recuerdan especialmente maltratador.

“Las dificultades se generan, por ejemplo, con los pensamientos retrógrados. Dentro de eso, si un director no te deja a ti, opinar, hablar, dentro de un GPT (dentro de un consejo de profesores) o te cuestiona y te falta el respeto, difícilmente va a tener respeto a los estudiantes, por lo tanto, como gestor, como cabeza del liceo es capaz

de humillarte, ¿Qué esperas hacia abajo?, va a humillar a un alumno también.” (Encargada de Convivencia y docente).

La presencia del maltrato por parte de este director, se hacía evidente cuando responsabilizaba al equipo docente de los malos resultados del establecimiento, sin ningún tipo de autocrítica. Esto abre una caracterización del rol de este director que se fundaba en la fiscalización y administración del establecimiento. Resulta relevante preguntarse sobre su responsabilidad en esos resultados a través de la estrategia utilizada y el tipo de liderazgo que ejercía, el cual, instalaba la responsabilidad de los resultados exclusivamente en el docente más que en la organización y las condiciones.

“Dentro de eso, estos trabajos que eran fome dentro de GTP, el cual era solamente de academicista, ósea, íbamos a escuchar que el director reclamara, dijera que esta todo malo, nada bueno, entonces estábamos todos cabeza agacha, ósea, estábamos haciendo todo mal y uno sabía que no era así.” (Encargada de Convivencia y Docente).

Este tipo de gestión generó tensiones entre algunos integrantes del cuerpo docente y este director, generando un clima laboral inestable, provocando en definitiva la desafección de los docentes con su trabajo.

“El reconocimiento de: ‘Que bueno, que bien que lo está haciendo’, nunca estaba, entonces yo dentro de eso me revelaba y me castigaban y me echaban de la sala de profesores y ¡no!... si yo soy una profesional, no me puede echar. ‘Si quiere hablar conmigo, perfecto, hable usted después conmigo, pero no me venga a faltar el respeto, yo soy profesional igual que usted’. Todo eso fue generando que los profesores fuéramos al consejo y nos cruzáramos de brazo y solo escucháramos, no había participación...sin embargo, este año, con la señora XXXX [directora actual] es diferente.” (Encargada de Convivencia y Docente).

Los efectos del liderazgo autoritario en la cultura organizacional

El modo en que la autoridad es comprendida por la organización es el desafío que aparece para la nueva dirección y su propuesta de lineamientos institucionales.

“...el entender de que la autoridad no se impone porque la directora dijo, ese enfoque todavía no se logra sacar de acá y en cada reunión es ‘no es porque lo diga la directora’, es porque esto se va a hacer en beneficio de esto, de esto y de esto”. Esa es una de las causas de cómo nos vamos empoderando de cada función que cada uno debe cumplir y como logramos valorar el trabajo de cada uno, es tan importante el que abre la puerta, es tan importante el que barre, docentes, al igual que la directora que está dirigiendo.” (Directora)

Sin embargo, el escenario al que se enfrenta la nueva dirección, implica lidiar con los efectos de la dirección anterior y probablemente las anteriores, dado que la mayoría de los docentes esperaba recibir instrucciones claras, precisas y concretas acerca de lo que debían hacer. Por lo tanto, si estas no están disponibles, valoran la situación como incompetencia directiva. Esta idea aparece en los establecimientos anteriores y responde a un tipo de cultura escolar tradicional que ve en la instrucción y definición de las tareas por parte de la dirección, la manera correcta de dirigir una institución escolar.

“...hay profesores, de acuerdo a su trayectoria, esperan que le den la orden, o no tienen la iniciativa, entonces de repente, se ve como que le falta carácter al líder o al jefe porque ‘¿Por qué no me dice lo que tengo que hacer?’, cuando uno le replantea y le dice “a ver, y usted ¿Cómo lo resolvería?’ Quedan ahí, desorientados y sin respuesta.” (Jefa de UTP de Educación Básica)

Este aspecto es clave para comprender el modo en que configura la relación con los estudiantes de la organización en análisis. Esto puede verse reflejado en lo que distingue una integrante del equipo directivo, que considera que la mitad de sus docentes no están convencidos de que sus estudiantes tendrán éxito en su trayectoria educativa y posteriormente en su vida laboral y profesional como resabio de una cultura organizacional liderada desde el autoritarismo, vuelve a la inercia de la escuela tradicional. La expectativa que tenga un docente sobre sus estudiantes juega un papel clave en la interacción pedagógica y es un indicador clave de la línea de investigación sobre mejoramiento escolar (Bellei et al., 2014).

“Yo percibo que la mitad de los profesores creen que sus alumnos van a ser exitosos. De verdad. En eso radica el surgimiento de los aprendizajes y que la escuela mejore. En la creencia que el docente tiene que sus alumnos van a surgir, que van a ser buenos profesionales. Es decir, yo he escuchado comentarios. ¿Para qué voy a ir a ese curso si son todos más flojos, pasan durmiendo? Si yo voy con esa perspectiva a un aula, ese alumno jamás va a lograr superarse. Entonces yo creo que está en un 50 y 50 por ciento.” (Jefa de UTP de Educación Media).

Esto no es una actitud exclusiva de docentes. En esta organización, los asistentes de la educación mantienen un tipo de vínculo con que tributa a esta misma lógica autoritaria, la que es añorada en distintas formas y niveles de la organización, donde la normalización del autoritarismo con los jóvenes se ve en distinto nivel.

“Hace un tiempo estábamos los asistentes en una reunión con la directora, cuando preguntábamos que era lo distinto que se veía y nosotros pensábamos que nos íbamos a encontrar con cosas positivas, favorables, no obstante, hacían reparos en como venían los chicos, vestidos, en el pelo, en los aros y nosotros dábamos a entender con la directora, que afortunadamente piensa algo similar, que lo importante es que vengan, ya después que los chicos vengan, vamos viendo el tema del uniforme y la presentación, pero hay una cultura que pretende seguir viendo el punto negativo antes que todo lo positivo que hay en el entorno, entonces, esa poca comprensión de la necesidad de cambio es uno de los mayores obstáculos y que tiene que ver con no estar en sintonía con el mundo en el que se vive.” (Inspector General de Educación Media)

Otro aspecto relevado por el equipo directivo se encuentra en una especie de añoranza de la escuela tradicional, del funcionamiento del mundo según la perspectiva adultocéntrica, que no sintoniza con el mundo juvenil y de la niñez actual, con sus necesidades y su contexto.

“Lo otro tiene que ver con una perspectiva romántica del mundo adulto, que señala que todo pasado fue mejor y a veces se obnubilan con situaciones que sucedían en el pasado y que todavía suceden. Por ejemplo, con conflicto en la escuela, ¿qué escuela y de qué año una escuela no ha tenido conflictos entre estudiantes? Entonces, cuando se sitúan esas cosas como algo solamente del presente, yo siento que obstaculiza las perspectivas del cambio.” (Inspector General).

En la misma línea anterior, este grupo de docentes y asistentes de la educación que añoran la escuela tradicional, lo hacen a través de la sanción y el castigo como forma de aprendizaje para aquellos estudiantes que infringen la norma, las que son aplicadas según discreción, por una especie de derecho adquirido, por ser adulto.

“... todavía existe una pretensión de una escuela tutelar, de una escuela normativa, de una escuela que todavía cree que para cambiar conductas se tiene que castigar, que todavía utiliza las evaluaciones de manera punitiva, obstáculos que tienen que ver con la adultez y la poca sintonía con el mundo juvenil y en ese sentido tiene que ver con no comprender el enfoque de derecho y entender que no por ser menores de edad uno les puede decir lo que quiera, de la forma que quiera y cuando uno lo estime conveniente.” (Inspector General).

Siguiendo esta línea, otro aspecto relevante de esta categoría está relacionada con el comportamiento de los estudiantes y el modo en que debiera administrarse la disciplina. Al igual que en los establecimientos anteriores, los docentes esperan que el Inspector General cumpla con su rol a través de la sanción, la aplicación de medidas punitivas a partir del comportamiento fuera de norma de los estudiantes. Tradicionalmente, la figura del inspector general estaba asociada a la administración de la disciplina, siendo el responsable de aplicar las sanciones a los estudiantes, sanciones que mayoritariamente, ni siquiera se encontraba en los manuales de convivencia escolar. Sin embargo, esto genera una tensión dado que el estilo del ejercicio del rol del actual inspector general, va precisamente en sentido contrario.

“Yo cuando me instalé acá, una de las cosas o uno de los comentarios que yo más recibía era que yo era muy blando como inspector general, yo respondía muchas veces no de la mejor forma, soy muy sincero, pero yo respondía que si ellos esperaban ver un inspector tradicional, autoritario, yo prefería seguir definiéndome o que me definieran como “blando”, para mí no era problema. Si el dialogar, el conversar, el buscar una y otra vez una alternativa y oportunidades de apoyar a los chicos significaba ser “blando, perfecto, sigan catalogándome así, pero yo no iba a hacer el inspector que ellos esperaban que yo fuera, autoritario, maltratador, sin tener la capacidad de dialogar, bajo ningún punto de vista lo iba a ser.” (Inspector General de Educación Media).

De alguna manera, los docentes no sintonizan con el mundo juvenil y de la niñez actual, lo que se ve reflejado con una constante crítica hacia los modos de ser de los estudiantes y su “incapacidad” de adaptarse a las normas.

Los asistentes de la educación no profesionales (inspectores de patio, auxiliares de aseo, portería, etc.) aparecen en los relatos del equipo directivo como quienes más añoran aquella escuela tradicional que podemos definir como autoritaria, donde había absoluta claridad de lo que había que hacer con aquellos estudiantes que salieran de la norma. Estas pautas de acción fueron siempre reactivas y constituyeron el modo en que debían desarrollar su trabajo:

“Yo creo que están [asistentes de la educación] muy anquilosados en la escuela tutelar. Es recurrente que yo escuche el comentario de que: “Don xxxx, es que antiguamente esto se hacía así o así”, por lo que yo respondo, que si siempre se ha hecho así y no hay mejora, porque siempre fue así... No queremos gestionar una escuela para sacar estudiantes, queremos gestionar una escuela para retener a nuestros estudiantes y eso por parte de los asistentes de la educación, muchas veces no lo han visto, porque están esperando que nos quedemos con lo bueno, con lo excelente, que saquemos estas “manzanas podridas”, pero no tiene sentido.” (Inspector General de Educación Media).

Del mismo modo, los asistentes de la educación entienden que gestionar la disciplina significa excluir a los estudiantes que infringen de manera reiterada las normas y afectan a otros con su comportamiento. Según el equipo directivo, el criterio que utilizan para abordar situaciones de convivencia escolar o de conflicto directamente, se funda más en sus pautas de crianza que en una elaboración formativa de estos fenómenos, dada su escasa formación y carencia de herramientas para enfrentar estos desafíos. En este contexto, parecen no adscribir a los lineamientos actuales bien porque no están de acuerdo o bien, porque no los comprenden, dado que su noción de aprendizaje, está más cerca del resultado que puede producir una sanción que de la comprensión del contexto de los estudiantes y la aplicación de herramientas como es el enfoque de derechos. Esta es sólo otra

muestra de la consideración de este segmento de la organización como personal de servicio. No obstante, resulta destacable el análisis del inspector general respecto a las respuestas del equipo que está bajo su dependencia.

“Los asistentes son los que más señalan que no va a mejorar porque ellos no perciben que las transformaciones que nosotros podamos hacer sean coherentes, no sé si es por desconocimiento... algunos que queremos transformar la escuela, que queremos instituir un nuevo paradigma y la resistencia de lo instituido no, entonces lo instituyente versus lo instituido está muy anquilosado que muchas veces los asistentes no tienen las mejores herramientas para solucionar conflictos y lo único que hacen es retar al “cabro chico” y pedirle al inspector que tome las sanciones más duras porque ¡tiene que aprender!, en vez situarse en un rol de educador y de formador antes que de castigador o sancionador. (Inspector General de Educación Media).

Otro obstáculo que identifica el equipo directivo se relaciona con el estereotipo que cargan los estudiantes del entorno cercano al territorio.

“La directora lo comentaba en un caso muy puntual, de cuando tomó un taxi y le dijo: “déjeme en el liceo xxxxx” y el chofer le dice: “¡Ah! El liceo xxxxxx, la famosa maternidad”, y efectivamente tenía que ver con que, en los años 80’s, años 90’s, habían estudiantes de veinte, veintiún años que estaban embarazadas, pero hoy día, le dijo: “Tenemos dos... soy abuelita, tengo una niña de segundo medio que es madre.”. Entonces, nos coloca éste ejemplo para que nos demos cuenta de cuánto cuesta sacarnos el rótulo negativo frente a la comunidad y como ciertas situaciones nos permiten cambiar eso.” (Inspector General de Educación Media)

Sin embargo, estos prejuicios también circulan en el mismo sistema educativo municipal a la que pertenece la unidad educativa.

“...un alumno fue sancionado porque le pegó a una alumna de cuarto medio. Los papás decidieron llevárselo y nuestro compromiso fue buscarle un colegio. Le pedimos a un colegio vecino, que no lo voy a nombrar, me dicen “el alumno que nos estás mandando ¿pertenece a alguna banda, usa pistola, etcétera?”. ¡Me dolió el alma! ¡Te juro! Entonces yo decía, “¿Cuándo vamos a cambiar esta percepción?, si el contexto en el que yo me muevo, con mis mismos colegas, que estamos en reuniones siempre, tienen esa percepción”. Que digan eso porque lo chiquillos vienen rapados, porque vienen con aros, yo estoy luchando por otra cosa. Yo estoy luchando porque asistan a clases, porque vengan, para mantener una disciplina. No

sé, no voy a alcanzar seguramente a ver resultados, pero si una cultura instalada.”
(Directora).

Otro elemento que resulta relevante en la descripción de la cultura organizacional está representado por aquellos docentes y asistentes de la educación que más resistencia han mostrado frente a cualquier tipo de cambio. Éstos, son probablemente quienes más tributan a una cultura organizacional autoritaria y de quienes depende el funcionamiento de la escuela cuando pareciera que esta podría colapsar por situaciones contextuales.

“Muchas veces me pregunto: ¡Cómo chucha funciona este liceo!, si muchas veces falta personal y funciona de una manera, como pragmática, como que cada uno sabe qué hacer y por lo tanto, puede que no esté la directora, puede que yo no esté, va a funcionar distinto, pero el liceo siempre sigue funcionando y tiene que ver con funcionarios de larga trayectoria en la escuela, veinte, veinticinco, treinta años y que desde una perspectiva pragmática y ejecutiva permite que esto funcione, pero desde otra perspectiva, muchas veces son los que obstaculizan los cambios o que no comprenden que hay otras políticas educativas, que implican nuevas normativas y que por lo tanto, lo que se hacía hace treinta o cuarenta años atrás, no es pertinente que nosotros lo sigamos haciendo.” (Inspector General)

Esta especie de paradoja presenta el síntoma más determinante de una organización escolar, que implica funcionar sin necesidad de una coordinación u orientación diferente porque todo opera de la misma manera que hace décadas. Sin esta estructura, no es posible que siga funcionando la institución, por lo que no es posible establecer ningún proceso de cambio, evitando o ignorando este presupuesto estructural.

Liderazgo actual: el devenir del cambio educativo

Esta organización se encuentra en un proceso de mejoramiento marcado por la llegada de la directora actual. En este contexto, vale la pena señalar que esta organización en términos de liderazgo, está antecedido por una gestión de estilo autoritario, cuestión que fue expuesta anteriormente.

En este contexto, es posible destacar que la gestión del actual equipo directivo se caracteriza por una propuesta centrada en las personas y la confianza, lo que implica compartir la responsabilidad con el equipo-escuela, tanto en la toma de decisiones como en los resultados. Otro elemento a destacar de este equipo directivo es que ha preferido desarrollar acciones acompañamiento en oposición a la fiscalización, como estilo de conducción. Como respaldo de la gestión actual del equipo, se encuentran los resultados educativos que tiene como su mejor expresión el alza de la matrícula del establecimiento.

La estrategia de la participación en distintos niveles aparece como una acción producida por el equipo directivo actual. Esta se ha abordado a través de instrumentos estratégicos como el PME y el Manual de Convivencia Escolar, los que han involucrado a los distintos estamentos según el grado de pertinencia de sus actores. En este sentido, este elemento relevante en la mejora escolar ha sido la instalación del trabajo colaborativo como forma de abordar los desafíos institucionales.

“Entonces, finalmente, el concepto de mejoramiento pasa por eso, como desde el liderazgo que tiene el equipo directivo en un trabajo colaborativo con los profesores y junto con los asistentes de la educación, que ese es otro desafío, de cómo los incluimos a ellos con aportes pedagógicos también al atender esta diversidad de estudiantes.” (Jefa de UTP de Educación Básica).

Como último elemento de mejoramiento aparece la reflexión que ha tenido como consecuencia la reinención como equipo directivo, con el propósito de convocar a los demás integrantes de la organización.

“...para lograr ese impacto, nosotros como institución, nos reinventamos, nos reorganizamos o refundamos o replanteamos, desde una gestión eficaz, planteándonos nosotros de estas competencias de liderazgo que debemos de tener como equipo directivo para involucrar a los colegas, a los profesores en este proceso nuevo de desafío de mejoramiento y como también damos oportunidades al desarrollo profesional de los docentes...” (Jefa de UTP de Educación Básica).

Por otro lado, la información es producida, canalizada y compartida de forma pertinente por la dirección, dada su estilo de gestión participativa, por lo que mantienen informados a todos los integrantes del equipo-escuela a través de diversas plataformas (Mail y reuniones en diferentes niveles: individual, por departamentos, niveles de enseñanza, etc.)

Se manifiesta desde el equipo directivo que un grupo importante de docentes se sienten comprometidos, lo que se demuestra en la demanda de más formación, con la idea de poder afrontar con más herramientas la relación de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes en función de sus contextos. De igual modo, perciben que están más cohesionados entre los mismos docentes, en la medida que se suman a los lineamientos institucionales.

El mismo contexto levanta un desafío para el equipo-escuela, que obliga el trabajo colaborativo y la definición de un marco pedagógico motivado por el contexto, dado que la organización mantiene casi un 70% de su matrícula con estudiantes migrantes (peruanos, bolivianos, haitianos y venezolanos).

“Voy a devolverme un poco a los facilitadores. Yo creo que tiene que ver con lo que estaba hablando anteriormente, poder establecer la diversidad como principio educativo...” (Inspector General de Educación Media).

La relación con mejoramiento escolar

Esta organización obtuvo excelentes resultados en la última medición del SIMCE y sobre todo en los resultados vinculados a eficiencia interna, ya que de mantener una matrícula de 180 estudiantes, pasaron en 2 años a tener más de 1.200 matriculados con una asistencia promedio sobre el 85%.

Otro elemento que es reconocido por todo el equipo directivo es el aporte de la Convivencia Escolar en la retención de la mayoría de los estudiantes que por su contexto, desertaban con cierta facilidad, lo que sin duda está facilitando procesos de mejora.

“Pero yo creo que los facilitadores en este liceo, son una buena convivencia escolar. Ese es un facilitador para el aprendizaje de los alumnos. Creo que eso lo hemos mejorado notablemente nosotros aquí. Y eso tiene que ver con el equipo de gestión más que nada, el compromiso de los profesores también, porque sin el compromiso de los profesores, no vamos a mejorar.” (Jefa de UTP de Educación Media).

En este panorama descrito es posible afirmar que el equipo directivo actual ha marcado la iniciación (Fullan, 2002) de un proceso de mejora que tienen como principales factores la participación y el trabajo colaborativo, los que fueron relevados por ellos mismos en la actividad de devolución de resultados. Por otro lado, cabe señalar que otro factor que gatilla el proceso de cambio está plegado al relato de institución pedagógica experimental que en una época significó años de buenos resultados académicos. La capacidad de agrupar y alinear al equipo escuela en torno a los presupuestos de acción, se ven demostrados en la capacidad del equipo directivo de valorar la cultura organizacional como aquel conjunto creencias que deben ser observados con el propósito de fijar una ruta de transformación de aquellas pautas de creencias y comportamiento que forman parte del patrimonio cultural de la organización, que precisamente resisten toda posibilidad de cambio organizacional.

Un elemento central en el proceso de cambio es la alineación del equipo directivo en torno a la figura de la directora. La que demuestra una entrega incansable a pesar de edad y su inminente retiro en un par de años. Lo interesante de este caso es que a pesar de existir una fuerte presencia del autoritarismo en la memoria de la organización, se logra instalar un relato de cambio organizacional que es tomado como bandera de lucha por todo el equipo directivo. Se observa que la apuesta más fuerte del equipo directivo y la principal motivación del liderazgo transformacional de la directora, es la aceptación de los estudiantes en forma irrestricta, intencionando desde inspección hasta convivencia escolar, pasando por los docentes, lo que ha traído una excelente respuesta por parte de los estudiantes en

la asistencia. A su vez, la confianza depositada en ellos a través de actividades organizadas incluso por los mismos estudiantes, ha fortalecido el vínculo y la pertenencia a través de la confianza, lo que además consideran ha fortalecido la autonomía de los estudiantes. Paralelamente, el despliegue de una gestión colaborativa como estrategia general ha sido bien recibida por la mayoría del equipo de docentes, quienes ven una oportunidad en la creación conjunta, ya que estimula el ejercicio profesional de un modo más amplio al que estaban acostumbrados.

VII. Conclusiones

La comprensión profunda de lo que significa el cambio en una organización escolar, pasa por comprender que los cambios sostenibles dependen de la comprensión de aquella como fenómeno cultural. Afectar los esquemas de distinción de los integrantes de una organización sin abordar ni reconocer su patrimonio cultural podría ser un error. El planteamiento de Fullan (2002) respecto al cambio organizacional nos entrega importantes luces acerca de lo que deben considerar los agentes de cambio. En este sentido, la aportación de la teoría de sistemas sociales en la observación de esta dinámica, puede resultar relevante en la medida que la observación de segundo orden permite el desciframiento de aquellas premisas del decidir organizacional que conforman la cultura de la organización. Además, el aporte de la teoría de sistemas sociales desde la distinción de los modelos de sistemas organizacionales, entrega insumos para la comprensión de la organización desde su autorreferencia, ya que distinguir la organización escolar como un sistema cerrado –que es al menos el que el autor de esta investigación considera impera en los análisis de los equipos directivos- marca una diferencia radical en la forma en que se gestiona el cambio. Esto se explica en la medida en que la valoración de la incidencia del entorno en el sistema, permitiría identificar de alguna forma el peso de la influencia de las variables que circulan en la cultura organizacional, pudiendo definir procesos de cambio planificado que probablemente sean más exitosos. En este mismo sentido, la influencia del entorno cultural en un sistema organizacional, afecta estructuralmente a una organización, que en el caso de las organizaciones educativas, tributan a una cultura autoritaria y verticalista que tiene referencia desde el origen de la institución y que parece su lugar natural.

Interesante resulta profundizar la investigación del efecto de la participación en las culturas escolares, porque rompe con esa memoria institucional que cruza todas las relaciones al interior de la organización, cuestionando las dinámicas de poder como forma de relación entre quienes la conforman. El temor a la diferencia de opiniones

frente a la diferencia de opiniones como oportunidad de abordaje de fenómenos complejos, lineamientos concretos definidos por la jefatura frente a la construcción colectiva de estos, el valor del trabajo colectivo por sobre el individual, configuran un tipo de organización que resulta de suma urgencia en el sistema educativo, dado que los desafíos de la sociedad actual se presentan a una velocidad que excluye casi completamente a las organizaciones escolares, condenándolas a un nivel de descontextualización que no permite cumplir con sus expectativas sistémicas.

El cambio organizacional y la adopción de modelos organizacionales que permitan la configuración de comunidades de aprendizaje fundadas en el trabajo colaborativo y la participación, parecen ser una alternativa viable para enfrentar el dinamismo de una sociedad mundial que avanza más rápido que sus instituciones y sistemas funcionales.

En este sentido, cada uno de los casos estudiados entrega algunas pistas acerca de la relación que existe entre las características de una cultura organizacional y sus posibilidades de cambio. En el primer caso, el nivel de autoritarismo presente en la memoria de la organización no ha podido ser reemplazado por un relato de mejora que ponga en perspectiva los desafíos de la organización. Esto debido a que no parece disponible un programa de cambio que sea sostenido por el equipo directivo, dado que existe disidencia en su interior sobre cómo debe conducirse este proceso. Si bien el director de la organización propone una gestión participativa, se diluye frente a la falta de apoyo del equipo directivo y, por sobre todo, la señal al resto de la organización que transmite el director es que los límites pueden ser transgredidos para evitar verse autoritario. Esto juega en contra de una memoria que valora y respeta la escuela tradicional como forma de ser de la organización.

En el segundo caso, la cultura organizacional se ha visto caracterizada por una ausencia en la dirección, que se refleja en la intermitencia del rol y sobre todo en el trauma de la remoción de un director que es sindicado por parte del equipo directivo como responsable del cambio. Esto ha configurado un escenario de cierta

resistencia al interior del equipo directivo que no logra un convencimiento completo acerca de su capacidad de conducir el proceso de cambio. Sin embargo, a pesar de la disidencia, se opera bajo los términos de una gestión colaborativa y se destaca un acuerdo sobre el trato hacia los estudiantes que proviene de lineamientos integrados desde la convivencia escolar. Por otro lado, la estabilidad de la organización también se juega en la capacidad de su sostenedor y equipo directivo de ver la relevancia de mantener una dirección por un período mínimo de tiempo, como forma de diluir la memoria de abandono producida por la rotación de directores.

El último caso presenta los elementos más favorables para el cambio organizacional, dado que a pesar de tener una memoria de autoritarismo intenso, existe mucho antes en su memoria, comunicaciones de una organización experimental que tuvo muchos logros en una antigua época. Esto fue utilizado por la dirección actual como punto de referencia para establecer un relato de mejoramiento. Esto muestra que una organización con alguna experiencia de cambio exitosa podría tener mayor posibilidad de conectar con ese relato que otras que deben construirlo desde la nada. Por otro lado, el liderazgo desplegado por la directora permitió alinear a su equipo directivo en una gestión participativa que se centró en la confianza hacia los estudiantes y hacia los integrantes del equipo-escuela, cuestión que ha tenido buenos resultados.

Una eventual línea de trabajo sobre mejoramiento escolar, debe colocar mayor acento en la cultura organizacional debido a que esta condiciona las posibilidades de mejoramiento de una organización escolar al punto de facilitar o rechazar algún tipo de cambio según los elementos que contenga el programa de cambio. Vale la pena tematizar en el ámbito del liderazgo, la necesidad de que los equipos directivos (o de gestión) puedan desarrollar capacidad para observar aquellos elementos de la cultura organizacional que sean relevantes en función de su programa de gestión del cambio, poniendo énfasis en el relato de la autoridad y su lectura, y el modo en

que es conducida la estrategia de la participación en el marco general de un programa de mejoramiento escolar.

VIII. Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado el 08 de junio de 2019 en <http://www.agenciaeducacion.cl/orientacion/categoria-desempeno/>
- Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado el 01 de junio de 2019 en http://archivos.agenciaeducacion.cl/Presentacion_Resultados_Categoria_de_Desempeno_2018.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado el 10 de julio de 2019 en <https://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>
- Arnold, M., & Rodríguez, D. (1992). Las organizaciones: observaciones teóricas y sus proyecciones en la investigación sociocultural. *Revista Chilena de Antropología*, (11). doi: 10.5354/0719-1472.2011.17642
- Arnold, M. y Robles, F. (2004). Explorando Caminos Transilustrados más allá del Neopositivismo. En Osorio, F. (Ed). *Ensayos sobre autopoiesis y epistemología constructivista*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales.
- Arnold, M. (2004). Recursos para la investigación sistémico constructivista. En F. Osorio (Ed.), *Ensayos sobre socioautopoiesis y epistemología constructivista* (pp.16-25). Santiago de Chile: Ediciones Mad.
- Arnold Cathalifaud, M. (2004). Cambio en la cultura organizacional en una corporación transnacional. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/121688>
- Arnold-Cathalifaud, M. (2008). Las organizaciones desde la teoría de los sistemas sociopoiéticos. *Cinta moebio* 33: 90-108. doi: 10.4067/S0717-554X2008000200002
- Arnold Cathalifaud, M. (2010). Constructivismo Sociopoiético. *Revista Mad*, (23), 1-8. doi:10.5354/0718-0527.2010.13629

- Arnold Cathalifaud, M. (2014). Imágenes de la complejidad: la organización de las organizaciones. En: La organización de las organizaciones sociales. Aplicaciones desde perspectivas sistémicas (Editor junto a Hugo Cadenas y Anahí Urquiza). RIL Editores. pp. 21-53. Santiago de Chile.
- Assael, J. (2011). Políticas públicas en Educación: El caso de Chile. En Elichiry N. (Ed). Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: Tensiones entre focalización y universalización. Buenos Aires: Noveduc libros
- Assaél, Jenny, Acuña, Felipe, Contreras, Paulina, & Corbalán, Francisca. (2014). Transformações na cultura escolar no contexto da implantação de políticas de rendição de contas no Chile: Um estudo etnográfico em duas escolas classificadas em recuperação. Estudos pedagógicos (Valdivia), 40(2), 07-26. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Baraldi, C., Corsi, G., & Esposito, E. (2006). GLU Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann. México DF: Universidad Iberoamericana.
- Bateson, G. (1991) Pasos hacia una ecología de la mente. Buenos Aires: Planeta.
- Bellei, C. (2001a). El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En Martinic, S. y Pardo, M. (Eds). Economía política de las reformas educativas en América Latina, Santiago: CIDE – PREAL.
- Bellei, C.; Raczynski, D.; Muñoz, G. y Pérez, L.M. (2004). Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza: ¿Quién dijo que no se puede? Chile: UNICEF, Asesorías para el Desarrollo y Ministerio de Educación.
- Bellei, C. (2010). Evolución de las políticas educacionales en Chile (1980-2009). En Bilbao, A. y Salinas, A. El libro abierto de la informática Educativa. Lecciones y desafíos de la red Enlaces. Santiago: MINEDUC, p. 14-36.

- Bellei C, Cristián. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C.; Valenzuela, J. P.; Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? Santiago, Chile, LOM Ediciones.
- Bellei, C. y Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile, 1980-2014. En C. Bellei, El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena (pp. 23-46). Santiago: LOM.
- Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, J. & Contreras, D. (2015). “Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile”. Apuntes de Mejoramiento Escolar n° 2. Disponible en: http://www.mejoramientoescolar.cl/index.php?page=view_sistema_escolar&langSite=es&id=136
- Canales (2006). El grupo de discusión y el grupo focal. En Canales (Ed). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Santiago: LOM.
- Contreras, D., Larrañaga, O., Flores L., Lobato, F., Macías V (2005) Políticas educacionales en Chile: Vouchers, concentración, incentivos y rendimiento. En Cueto, S. (Ed.). Uso e Impacto de la Información Educativa en América Latina. Santiago: PREAL. Disponible en <http://www.grade.org.pe/publicaciones/677-uso-e-impacto-de-la-informacion-educativa-en-america-latina/> [consultado en abril de 2018]
- Contreras, Mónica (2007). “Pare, mire y actúe. Un aporte para incorporar el enfoque de derechos de la niñez en la práctica social”. UNICEF, Hogar de Cristo. Santiago, Chile.
- Corvalán, J. (2012). La Subvención Escolar Preferencial en Chile: Mirada a su primera fase de funcionamiento. Santiago de Chile: PREAL.

- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Profesorado - Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-24.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: El tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educ. Soc.*, Campinas, 36(132), 699-722.
- Flores R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones Universidad Católica, Santiago.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro. 301 págs.
- Gonnet, J. (2013). La observación de la cultura en sistemas organizacionales. Una hipótesis. *Revista Mad*, (28), 34-46. doi:10.5354/0718-0527.2013.26946
- Goodenough, W. (1975). Cultura, lenguaje y sociedad. En J.S. Kahn (comp.), *El concepto de cultura: textos fundamentales*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1975.
- Hernández R., Fernández, C. & Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. México D.F: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Huidobro, J.J., y Sotomayor, C. (2003). En Cox, C. (Ed). *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Labraña, J. (2014). Aportes del concepto de educación en Luhmann y su vinculación con el estudio de la exclusión. *Estudios Pedagógicos*, XL (1), 309-326.

- Leitwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Área de Educación Fundación Chile. Recuperado en http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0038/File/libros/Libro_Liethwood.pdf
- Ley de Subvención Escolar Preferencial, Núm. 20248. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2008.
- López (2003). En García M, Ibañez J y Alvira F. El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación. Madrid: Alianza Editorial.
- Luhmann, N. y Schorr K, (1993) El sistema educativo (problemas de reflexión). México: Universidad de Guadalajara.
- Martinic, S. (2002). Aportes de la investigación educativa latinoamericana para el análisis de la eficacia escolar. Presentación al Seminario Investigación educacional y calidad educativa. Organizado por Fundación Minera Escondida. Antofagasta 28-29 de noviembre 2002.
- Mascareño, A. (2005). La imposibilidad de la igualdad por la vía educativa. Disponible en <http://www.asuntospublicos.cl/wp-content/uploads/2005/12/513.pdf> [Consultado en abril de 2018]
- MINEDUC. (2008). Ley de Subvención Escolar Preferencial: Un camino hacia una mayor equidad. Nuestros temas, 29: 1-12.
- MINEDUC. (2012). Manual de Orientaciones Técnicas para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo. Santiago de Chile: División de Educación General, Ministerio de Educación.
- Montes Adrián, R. (2013-08). Expresiones de la cultura local en prácticas educativas de escuelas del sistema municipal. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/130719>
- Murillo, F. J. (2003). La investigación sobre Eficacia Escolar.
- Murillo, F. J. (2003). “El movimiento de investigación de eficacia escolar”, en F. J. Murillo (coord.), La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado del arte, Bogotá: Convenio Andrés Bello.

- Murillo, F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-35.
- Opazo, M., & Rodríguez, D. (2017). Repensando los límites de las organizaciones por medio de la teoría de sistemas organizacionales de Niklas Luhmann. *Revista Mad*, (36), 21-37. doi:10.5354/0718-0527.2017.46140
- Ossa Cornejo, C., & Castro Rubilar, F., & Castañeda Díaz, M., & Castro Rubilar, J. (2014). Cultura y liderazgo escolar: factores claves para el desarrollo de la inclusión educativa. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14 (3), 1-23.
- Municipalidad de Independencia (2017). Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Independencia 2018-2019. Recuperado en <http://www.independencia.cl/wp-content/uploads/2016/02/Padem-Independencia.pdf>
- Pineda, M. (2017). Relaciones sociales y profesionales de coordinadores municipales y directivos de escuelas públicas, en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.
- Pujadas Tafra, B. (2015-09). Los planes de mejoramiento educativo y sus repercusiones en la cultura escolar. *Etnografía escolar en un liceo de Santiago de Chile*. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/142202>
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). *Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica*. Serie de Estudios Socio-Económicos N° 31. Santiago: CIEPLAN.
- Rodríguez, D. (2002). *Gestión organizacional. Elementos para su estudio*, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Rodríguez, D., & Arnold, M. (2007). *Sociedad y teoría de sistemas. Elementos para la comprensión de la teoría de Niklas Luhmann*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria. 200 páginas. (primera edición 1991; segunda edición 1992, tercera edición 1999; cuarta edición 2007). pp. 153-161.

- Rodríguez, D. y Quezada, S. (2007) “Cultura en organizaciones del tercer sector chileno”, Revista española del tercer sector, ISSN 1886-0400, N°. 6, 2007, págs. 121-152. Recuperado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2376738>
- Murillo, F., y Román, M. (2011). ¿La escuela o la cuna? Evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. Estudio multinivel sobre la estimación de efectos escolares. Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado, 15(3), 27-50.
- Robles, F. (2010). Las paradojas de la educación chilena y la apología de las máquinas triviales. ¿Ha llegado la hora del cambio en el sistema educacional? Disponible en www2.facso.uchile.cl/postgrado/mad/docs/Robles_Educacion_Chile.pdf
- Rozas Assael, T. (2012-09). Ates en el contexto de la Ley SEP: una aproximación a los factores asociados a la resistencia/no resistencia de las escuelas hacia a la ATE. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/116412>
- Rubio Salinas, M. (2014-09). El sostenedor municipal y su rol en la contratación y uso de asistencia técnica educativa: estudio de casos para la Región Metropolitana. Disponible en <http://www.repositorio.uchile.cl/handle/2250/130019>
- Salazar, María Angélica. (2006). El Liderazgo Transformacional ¿modelo para organizaciones educativas que aprenden? UNIrevista 1(3).
- Sarasola, M (2004). Una aproximación al estudio de la cultura organizacional en centros educativos. Archivos analíticos de política educativa. Vol. 12 N° 57 [Versión electrónica]. En <http://epaa.asu.edu/epaa/v12n57>.
- Soto Sepúlveda, M. (2004). Políticas Educativas en Chile durante el Siglo XX. *Revista Mad*, (10), 30-42. doi:10.5354/0718-0527.2011.14784

- Sotomayor, C. (2006). Programas públicos de mejoramiento de la calidad de escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990-2005). *Revista Pensamiento Educativo*. Vol. 39 No. 2, pp. 255-270. Chile: Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- OCDE. (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago de Chile: Fundación SM. Obtenido de https://www.oecd-ilibrary.org/education/reviews-of-national-policies-for-education_19900198
- Taylor, S.J y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Watzlawick, P. (1985). *Teoría de la Comunicación Humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Editorial Herder.

IX. Anexos

Caracterización de la muestra

Universo: El N° total de establecimientos educativos de dependencia municipal, en la comuna de Independencia es de ocho.

Criterios de selección de muestra

- **Sostenedor de establecimientos educativos públicos:** este criterio se justifica dado que en el marco de antecedentes se declara que los estudiantes de escuelas públicas pertenecen los niveles socioeconómicos más bajos y obtienen los peores resultados en las mediciones estandarizadas internacionales.
- **Establecimientos suscritos al Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa que las vincula con la Ley SEP en al menos 7 años de antigüedad:** este criterio se justifica por dos razones. Por un lado, esta política tiene entre sus propósitos la mejora educativa de los establecimientos educativos en función de los recursos económicos que entrega. Por otro, porque mantuvo desde el año 2008 hasta el 2017 una clasificación por desempeño de las organizaciones escolares suscritas.
- **Escuelas que se encuentren en distintos niveles de desempeño SAC:** este criterio se justifica dado que se espera establecer un análisis comparado entre las distinciones de los equipos directivos que estén a cargo de organizaciones que se encuentren en distintos tramos de las categorías de desempeño para establecer algún tipo de diferencia sustantiva entre el objeto de estudio.
- **Escuelas que tengan un equipo directivo con una experiencia de al menos 7 años de antigüedad en el 70% de los cargos.** Este criterio se justifica porque la continuidad en la organización permitiría relevar percepciones sobre las

dinámicas organizacionales que se puedan ponderar en el tiempo. Complementariamente, resulta relevante la presencia de algún integrante del equipo directivo que no posea esta experiencia, ya que en la medida que se haya integrado en forma reciente, podría tener una percepción sobre la dinámica organizacional que podría servir de contrapunto en la investigación.

Selección de establecimientos educativos participantes

A partir de los criterios antes definidos, 3 unidades educativas cumplieron con ellos, las que se organizan del siguiente modo respecto de la composición de sus equipos:

Escuela Básica N° 1: los niveles de enseñanza que imparte es de 1° a 8° básico.

- 1 Director
- 2 Inspectores Generales
- 1 Jefatura de Unidad Técnico Pedagógica
- 1 Encargado de Convivencia Escolar
- 1 Encargado del Proyecto de Integración Escolar

Escuela Básica N° 2: los niveles de enseñanza que imparte es de 1° a 8° básico.

- 1 Director
- 1 Inspector General
- 1 Jefatura de Unidad Técnico Pedagógica
- 1 Encargado de Convivencia Escolar
- 1 Encargado del Proyecto de Integración Escolar

Liceo Educación Básica y Media: los niveles de enseñanza que imparte son pre-kínder, kínder, básica y media científico – humanista; técnico en ventas.

- 1 Director
- 2 Inspectores Generales
- 2 Jefaturas de Unidad Técnico Pedagógica

- 1 Encargado de Convivencia Escolar
- 1 Encargado del Proyecto de Integración Escolar
- 1 Orientador

Muestreo Estructural entrevistas semi-estructuradas

Además de cumplir el rol requerido, es decir, formar parte de los equipos directivos, se establecieron las siguientes condiciones de selección para las entrevistas:

- Disposición para ser entrevistados de forma individual en el marco de este proyecto.
- Funcionarios con más de 7 años en el establecimiento.
- Haber sido participe en el diseño de planes de mejoramiento a partir de la ley SEP.
- En contraste aquellos criterios que limitan la participación de actores en este estudio consisten en:
 - No tener disposición a ser entrevistados de forma individual en el marco de este proyecto.
 - No tener más de 1 año en el establecimiento como funcionario.
 - No haber participado en el diseño de planes de mejoramiento a partir de la ley SEP.

Unidades Educativas	Director	Inspector General	Jefe de UTP	Encargado Convivencia Escolar	Encargado PIE	Orientador	Total
Escuela Básica N°1	0	1	1	0	1	-	3
Escuela Básica N°2	0	0	1	1	1	0	3
Liceo	1	1	1	1	0	0	4
Total entrevistas	1	2	3	2	2	0	10

Muestreo Estructural entrevistas grupales

Además de cumplir el rol requerido y la ejecución de una entrevista grupal por establecimiento participante, se establecieron las siguientes condiciones de selección para las entrevistas:

- Disposición para ser entrevistados de forma grupal en el marco de este proyecto.
- Funcionarios del establecimiento con al menos 1 año de antigüedad.
- Haber implementado planes de mejoramiento a partir de la ley SEP.

En contraste aquellos criterios que limitan la participación de actores en este estudio consisten en:

- No tener disposición a ser entrevistados de forma grupal en el marco de este proyecto.
- Tener menos de 1 año de antigüedad en el establecimiento como funcionario.
- No haber participado en la implementación de planes de mejoramiento a partir de la ley SEP.

Unidades Educativas	Director	Inspector General	Jefe de UTP	Encargado Convivencia Escolar	Encargado PIE	Orientador	Total
Escuela Básica N°1	1	1	0	0 ⁹	0	-	2
Escuela Básica N°2	1	1	1	0	0	-	3
Liceo	0	1	1	0	1	1	4
Total Participantes	2	3	2	0	1	1	9

Taller de presentación de resultados: En esta actividad participan todos los integrantes de los equipos directivos en cada establecimiento.

⁹ La Encargada de Convivencia Escolar se encontraba con una licencia médica al momento de la entrevista.

Carta de presentación a jefatura DAEM

Estimada

xxxxxxxxxxxxx

Jefa del Departamento de Administración de Educación Municipal

Municipalidad de xxxxxxxxxx

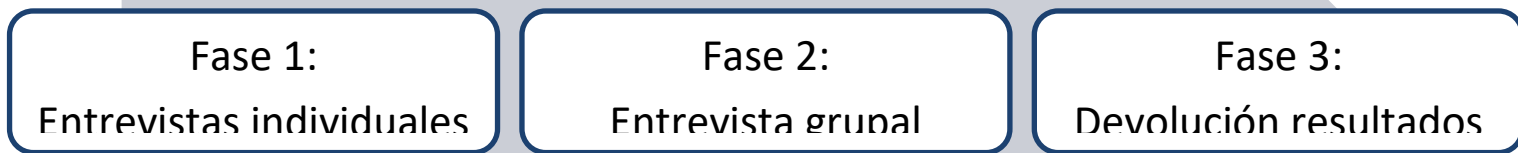
Presente

De mi consideración:

El motivo de la presente es informarle acerca de la invitación a participar a los establecimientos educacionales xx – que se encuentran bajo su jefatura-, a la investigación *“CULTURA ORGANIZACIONAL Y MEJORAMIENTO DE LA EFICACIA ESCOLAR: OBSERVACIONES DE EQUIPOS DIRECTIVOS”*, la cual se enmarca en un trabajo de investigación para optar al grado de Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad, de la Universidad de Chile.

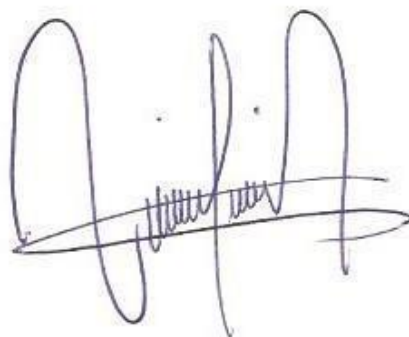
Este trabajo de investigación tiene como propósito describir las observaciones de equipos directivos acerca de la cultura organizacional que condicionan el mejoramiento escolar en el marco de las categorías de desempeño del SAC. La participación de los equipos directivos en la investigación resulta fundamental, dado que permitiría generar información acerca de la relación entre cultura organizacional y el mejoramiento escolar dada la puesta en marcha definitiva del SAC y la adecuación a las categorías de desempeño de los establecimientos educacionales.

La participación en la investigación se establece en 3 fases. La primera, consiste en entrevistas individuales a los/as integrantes del equipo directivo (o de gestión); la segunda fase corresponde a la aplicación de una entrevista grupal al mismo equipo. Finalmente, la tercera fase implica efectuar una devolución de los resultados de las actividades anteriores a los/las mismos/as participantes, para su discusión y posterior validación. La información recogida en estas instancias será de uso confidencial y utilizado sólo para fines estrictamente académicos. El nombre de las personas y las instituciones que participen se mantendrán en anonimato.



El investigador responsable de la investigación es David González González, Titulado de Profesor de Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En caso de cualquier consulta, Ud. podrá contactarlo en el siguiente correo electrónico: dgonzalez@ug.uchile.cl, o en el siguiente teléfono móvil: 9-68783746.

Sin otro particular, y agradeciéndole de antemano su colaboración, se despide atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'David González', with a large, sweeping flourish underneath.

David González
Responsable de la investigación

Santiago, xx de julio de 201x

Carta de presentación a establecimientos

Estimado(a)

xxxxxxx

Director(a) de(l) xxxxxxxx

Presente

De mi consideración:

El motivo de la presente es invitarlo a participar junto al equipo directivo (o de gestión) que usted dirige, a la investigación “*CULTURA ORGANIZACIONAL Y MEJORAMIENTO DE LA EFICACIA ESCOLAR: OBSERVACIONES DE EQUIPOS DIRECTIVOS*”, la cual se enmarca en un trabajo de investigación para optar al grado de Magíster en Análisis Sistemico Aplicado a la Sociedad, de la Universidad de Chile.

Este trabajo de investigación tiene como propósito describir las observaciones de equipos directivos acerca de la cultura organizacional que condicionan el mejoramiento escolar en el marco de las categorías de desempeño del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. La participación de los equipos directivos en la investigación resulta fundamental, dado que permitirá generar información acerca de la relación entre cultura organizacional y el mejoramiento escolar dada la puesta en marcha definitiva del SAC y la adecuación a las categorías de desempeño de los establecimientos educacionales.

La participación en la investigación se establece en 3 fases. La primera, consiste en entrevistas individuales a los/as integrantes del equipo directivo (o de gestión); la segunda fase corresponde a la aplicación de una entrevista grupal. Finalmente, la tercera fase implica efectuar una devolución de los resultados de las actividades anteriores a los/las mismos/as participantes, para su discusión y posterior validación. La información recogida en estas instancias será de uso confidencial y utilizado sólo para fines estrictamente académicos. El nombre de las personas y las instituciones que participen se mantendrán en anonimato.

Fase 1:

Entrevistas individuales



Fase 2:

Entrevista grupal



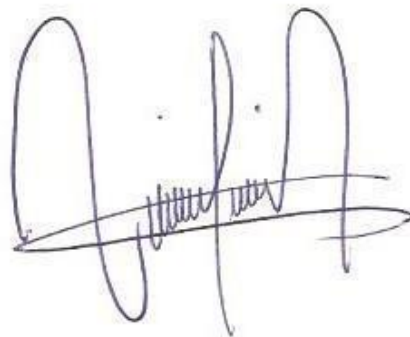
Fase 3:

Devolución resultados



El investigador responsable de la investigación es David González González, Titulado de Profesor de Filosofía en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. En caso de cualquier consulta, Ud. podrá contactarlo en el siguiente correo electrónico: dgonzalez@ug.uchile.cl, o en el siguiente teléfono móvil: 9-68783746.

Sin otro particular, y agradeciéndole de antemano su colaboración, se despide atentamente,

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'David González', with a large horizontal flourish underneath.

David González
Responsable de la investigación

Santiago, xxxxxx de 201x

Documento de consentimiento informado

Parte 1: Información

Introducción: El presente documento tiene por objetivo informarle acerca de su participación en la presente investigación. Por lo tanto, la idea es poder aclarar todas sus dudas respecto a ella. Cabe destacar que al momento de firmar este documento, se considerará su total consentimiento en participar de la investigación “**Cultura organizacional y mejora de la eficacia escolar: observaciones de equipos directivos**”.

Propósito u objetivos del estudio: Describir las observaciones de equipos directivos sobre elementos de la cultura organizacional que condicionan la mejora de la eficacia escolar en el marco de las categorías de desempeño del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Escolar.

Selección de los participantes: integrantes de equipos directivos (o de gestión) de organizaciones escolares que han desarrollado planes de mejoramiento en el contexto de la ley SEP y que se ubican en algún tramo de los niveles de desempeño del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y que, voluntariamente, decidieron participar y prestar su apoyo en esta investigación.

Descripción de la participación: consiste en la aplicación de una entrevista por parte de un entrevistador compuesta por una presentación por parte del entrevistado sobre temáticas relacionadas con la mejora escolar y la cultura organizacional, de los cuales usted decidirá referirse a todos o algunos. Esta entrevista está diseñada para que tenga una duración aproximada de 45 minutos y se aplicará solamente por una vez. En caso de que sea necesario repetir la entrevista, ésta estará sujeta a disposición y disponibilidad del involucrado/a.

Riesgos: esta entrevista no debiera representar ningún tipo de daño o riesgo para usted.

Beneficios: la idea es poder presentar los resultados de la etapa del levantamiento de información que sea relevante para la escuela y el equipo directivo.

Costos: no existen costos asignados para estas entrevistas.

Confidencialidad: la información que emane de esta entrevista será utilizada exclusivamente por esta investigación y en ningún caso, podrá ser utilizada para un fin diferente. Por sobre todo, la información que emane de esta entrevista, será utilizada bajo total anonimato, lo que implica que no aparecerá su nombre en ninguna parte de esta investigación.

Resultados: en caso de solicitarlo, el entrevistado podrá solicitar los resultados de esta investigación al investigador.

Derecho a negarse o retirarse: usted está en todo su derecho a negarse a participar, a responder determinada pregunta o referirse a algún tópico particular o bien dar por terminada la entrevista.

Contacto del investigador: David Eduardo González González, RUT 13.253.023-8, domiciliado en Platón 899 depto. 403, Ñuñoa. Móvil: +56 9 68783746.-

Parte 2: Formulario de Consentimiento

“He sido invitada(o) a participar en el estudio **“Cultura organizacional y mejora de la eficacia escolar: observaciones de equipos directivos”**. Entiendo que mi participación consistirá en la **aplicación de una entrevista**. He leído la información del documento de consentimiento. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación.

Acepto voluntariamente participar y sé que tengo el derecho a terminar mi participación en cualquier momento”

Nombre y Firma Entrevistado

Nombre y Firma Investigador

Santiago, _____ de _____ de 201x

Pauta de Entrevista Individual

“Cultura organizacional y mejora de la eficacia escolar: observaciones de equipos directivos”

Objetivo	Dimensiones	subdimensiones	Preguntas	
Introducción	Contexto		<p>Explicar el objetivo general del proyecto y hacer una breve referencia a las políticas educativas en términos de mejoramiento escolar.</p> <p>Explicar sobre el anonimato de la presente entrevista para el marco de la investigación.</p>	
	Preguntas introductorias y de generación de confianza		<p>¿Cuál es su nombre y profesión?</p> <p>¿Cuál es el rol que desempeña en el establecimiento?</p> <p>¿Cuántos años lleva trabajando en la comuna y en el establecimiento?</p> <p>¿Qué significa para usted esta escuela?</p>	
Caracterizar las distinciones sobre cultura organizacional y el mejoramiento escolar por parte de los equipos	Mejora de la eficacia escolar		Ley SEP como política de mejora escolar	Usted sabe que la ley SEP estableció un marco para la mejora escolar a través de un plan de mejoramiento y financiamiento para el mismo. Cuénteme, ¿Cómo lo han hecho ustedes para enfrentar el desafío de la mejora escolar?
			Principales condiciones del mejoramiento escolar	¿Cuáles cree usted que han sido los principales facilitadores para que la escuela mejore?

directivos de las escuelas.			¿Cuáles han sido las principales dificultades para que la escuela mejore? (Institucional, organizacional, comunidad educativa)
		Creencias docentes sobre mejora	¿Qué piensan los docentes sobre las posibilidades de mejora de la escuela?
		Creencias de asistentes sobre mejora	¿Qué piensan los asistentes de la educación sobre las posibilidades de mejora de la escuela?
		Involucramiento de padres y apoderados con la mejora escolar	¿Han podido involucrar a padres y apoderados en la mejora de la escuela?
		Liderazgo	Como parte del equipo directivo o de gestión , ¿cómo percibe que han conducido a su comunidad educativa hacia la mejora escolar? Romper el estado
Cultura organizacional	Definición de cultura organizacional	Ahora me gustaría que habláramos de cultura organizacional (o cultura escolar). Para ello, le quiero contar que en esta investigación entenderemos por cultura como la memoria de la organización, entendida como el relato transmitido a través de generaciones de trabajadores, que se va tornando mítico y es tenido por verdadero, aunque no es posible demostrarlo. En contraste con la historia, que es demostrable por medio de hitos, como los que se presentan en los PEI.	

		Percepción sobre cultura organizacional	A partir de lo anterior, ¿cómo definiría usted la cultura organizacional de esta escuela?
		Valores	A su juicio, ¿qué valores representan a una organización escolar?
		Comunicación	¿Cómo son las comunicaciones en esta organización? (Nivel organizacional) Romper el estado
		Cambio organizacional	¿Cree que las organizaciones escolares cambien para mejorar? ¿Qué factores podrían estar asociados?
Identificar los elementos de la cultura organizacional que los equipos directivos reconocen como condicionantes de la mejora de la eficacia escolar.	Relación entre cultura organizacional y mejora de la eficacia escolar		¿Cree que la cultura organizacional de una escuela influye en el mejoramiento de la escuela?

Pauta de Entrevista Grupal

“Cultura organizacional y mejora de la eficacia escolar: observaciones de equipos directivos”

Objetivo	Dimensiones	subdimensiones	Preguntas	
Introducción	Contexto		<p>Explicar el objetivo general del proyecto y hacer una breve referencia a las políticas educativas en términos de mejoramiento escolar.</p> <p>Explicar sobre el anonimato de la presente entrevista para el marco de la investigación.</p>	
	Preguntas introductorias y de generación de confianza		¿Cuáles son sus nombres, profesiones y roles en el establecimiento?	
Caracterizar las distinciones sobre cultura organizacional y el mejoramiento escolar por parte de los equipos directivos de las escuelas.	Mejora de la eficacia escolar		Ley SEP como política de mejora escolar	Ustedes saben que la ley SEP estableció un marco para la mejora escolar a través de un plan de mejoramiento y financiamiento para el mismo. Cuénteme, ¿Cómo lo han hecho ustedes para enfrentar el desafío de la mejora escolar?
			Principales condiciones del mejoramiento escolar	¿Cuáles creen han sido los principales facilitadores y obstaculizadores para que la escuela mejore?
			Creencias docentes sobre mejora	¿Qué creen que piensan los docentes sobre las posibilidades de mejora de la escuela?

		Creencias de asistentes sobre mejora	¿Qué creen que piensan los asistentes de la educación sobre las posibilidades de mejora de la escuela?
		Liderazgo	Como parte del equipo directivo o de gestión , ¿cómo percibe que han conducido a su comunidad educativa hacia la mejora escolar ?
	Cultura organizacional	Definición de cultura organizacional	Ahora me gustaría que habláramos de cultura organizacional (o cultura escolar). Para ello, le quiero contar que en esta investigación entenderemos por cultura como la memoria de la organización, entendida como el relato transmitido a través de generaciones de trabajadores, que se va tornando mítico y es tenido por verdadero, aunque no es posible demostrarlo. En contraste con la historia, que es demostrable por medio de hitos, como los que se presentan en los PEI.
		Percepción sobre cultura organizacional	A partir de lo anterior, ¿cómo definirían la cultura organizacional de esta escuela ?
		Comunicación	¿Cómo creen que son las comunicaciones en esta organización?
		Cambio organizacional	¿Cree que las organizaciones escolares cambien para mejorar ? ¿Qué factores podrían estar asociados ?

<p>Identificar los elementos de la cultura organizacional que los equipos directivos reconocen como condicionantes de la mejora de la eficacia escolar.</p>	<p>Relación entre cultura organizacional y mejora de la eficacia escolar</p>	<p>¿Cree que la cultura organizacional de una escuela influye en el mejoramiento de la escuela?</p>
---	--	--

Programa Taller de devolución de resultados

Objetivo: presentar los hallazgos provenientes de las entrevistas individuales y grupales para levantar opiniones que permitan validar la pertinencia de la caracterización.

Tiempo	Actividad
25 minutos	Contexto de la actividad y presentación de resultados.
45 a 60 minutos	<p>Conversatorio sobre los resultados a través de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Están de acuerdo con lo que fue presentado y por qué? • ¿Qué podrían agregar a esta caracterización?
5 minutos	Cierre y agradecimiento