



**Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Departamento Educación**

LAS PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO COMO CATEGORÍA INTERPRETATIVA, EN EL CONTEXTO DE LA GESTIÓN SOSTENIDA DEL CAMBIO, EN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA DE UN COLEGIO PARTICULAR SUBVENCIONADO DE LA SEXTA REGIÓN: UN ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DESDE LA FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA DE PAUL RICOUER.

**Tesis para optar al grado de
Magister en Educación**

Alumno: Roberto Avendaño Reyes

Profesora Guía: Doctora María Verónica Gallegos A.

Santiago de Chile, 2019

INDICE

RESUMEN

INTRODUCCION	6
--------------	---

CAPITULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN	10
--	----

1.1 Contextualización de la investigación	10
---	----

1.2 Objetivos de la investigación	15
-----------------------------------	----

1.2.1 Objetivo general	15
------------------------	----

1.2.2 Objetivos específicos	15
-----------------------------	----

CAPITULO II

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA A INVESTIGAR	17
---	----

2.1 Antecedentes empíricos de la investigación	17
--	----

2.1.1 Concepto de Liderazgo Distribuido	17
---	----

2.1.2 Prácticas de liderazgo	20
------------------------------	----

2.1.3 Gestión sostenida del cambio	21
------------------------------------	----

2.2 Antecedentes teóricos de la investigación	22
---	----

2.2.1 Ámbito epistemológico	22
-----------------------------	----

2.2.2 Ámbito sociológico	26
--------------------------	----

2.2.3 Ámbito del liderazgo distribuido:	30
---	----

Categoría Práctica de Liderazgo Distribuido	30
---	----

2.2.4	Ámbito gestión sostenida del cambio	42
	Categoría Gestión sostenida del cambio	46
CAPITULO III		
	DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	52
3.1	Investigación descriptiva	52
3.2	Tipo de diseño	53
3.3	Enfoque estudio de caso	54
3.4	Muestra	55
3.5	Técnica - recogida información	56
3.6	Resultados esperados	57
CAPITULO IV		
	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN – ANÁLISIS DE DATOS	57
4.1	Prácticas de liderazgo distribuido presentes en la Comunidad Educativa.	57
	a) Identidad, valores y experiencias originarias	65
	b) Autoridad y jerarquía	70
	c) Administración/ Gestión del liderazgo	73
4.2	Características de la gestión sostenida del cambio presentes en la comunidad educativa.	81
	a) Descongelamiento	81
	b) Cambio	86
	c) Congelamiento	95

4.3	Significado que otorga la comunidad educativa a sus prácticas de liderazgo distribuido, en el contexto de la gestión sostenida del cambio, desde la fenomenología hermenéutica de Paul Ricouer.	102
	a) Un hecho, un contexto, un cambio.	103
	b) Continuidad discontinua	104
	c) Participación y protagonismo	107
	d) Resistencia y tensión.	109
	e) Transparencia y comunicación.	112
	f) Gestión y liderazgo distribuido.	114

CAPITULO V

	Conclusiones	118
--	--------------	-----

	BIBLIOGRAFÍA	127
--	---------------------	-----

	INDICE CUADROS Y ESQUEMAS	133
--	----------------------------------	-----

	ANEXOS	134
--	---------------	-----

	Codificación axial	134
	Identidad	
	Autoridad – jerarquía	
	Gestión del liderazgo	
	Codificación abierta	137
	Descongelamiento	
	Cambio	
	Congelamiento	
	Futuro deseado	

RESUMEN

La presente investigación es un estudio de caso, que desde las categorías de liderazgo distribuido y gestión sostenida del cambio, aborda el contexto y situación de una comunidad escolar que enfrenta un complejo momento de cambio.

En este contexto, es donde se considera el liderazgo distribuido, particularmente sus prácticas, como una categoría que permite comprender los significados que emergen en la comunidad escolar inmersa en un contexto de gestión del cambio. Una perspectiva que busca profundizar sobre los significados que se articulan en las dinámicas internas de la comunidad escolar, frente a las situaciones críticas de cambio directivo, de sus efectos, influencias y consecuencias, a fin de abordar sus desafíos de innovación pedagógica y de interacción, desde la comprensión de sus prácticas de liderazgo.

Se trata de un ejercicio de comprensión y reflexión, basado en la dinámica de la hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur, filósofo francés, que realiza un gran aporte a la fenomenología hermenéutica, en la línea de Husserl, Heidegger y Gadamer. Ricoeur ofrece un camino de acercamiento metodológico entre la filosofía hermenéutica y las ciencias sociales.

De esta manera, a partir del relato de participantes de la comunidad, se irá desarrollando un camino de comprensión, que considera cada relato como un mundo de significados, que permiten interactuar y profundizar los sentidos de sus prácticas de liderazgo y las etapas del proceso de gestión sostenida del cambio.

INTRODUCCIÓN

El actual contexto de la educación se nos presenta en un mundo globalizado, inmerso en los desafíos de una sociedad del conocimiento y de la información, cuestionado por nuevos paradigmas valóricos y proyectado a cambios y reformas constantes. Frente a esta complejidad se exigen miradas y aproximaciones distintas y variadas al fenómeno educativo.

En este sentido, las prácticas de liderazgo emergen como un eje fundamental en la dinámica de una comunidad educativa. Exploran y articulan los diversos y complejos sentidos del quehacer educativo, desarrollando la visión y acción de los diferentes integrantes del proceso, en un contexto de cambio constante. Desde esta perspectiva adquiere pleno sentido la necesidad de indagar los significados e interpretaciones que se dan desde la misma comunidad educativa en sus prácticas de liderazgo, esto comprendido desde un complejo sistema de relaciones y acciones, proyectadas desde las vivencias y experiencias de sus integrantes.

Es en los diversos planos y niveles de esta interacción que se dan en la comunidad educativa, donde se hacen relevantes la comprensión y análisis de las prácticas de liderazgo, no solo como un producto o resultado de una técnica o metodología, sino fundamentalmente como una clave interpretativa del mismo sistema: comunidad educativa.

La comprensión, la interpretación y la aplicación de este fenómeno que se manifiesta en la comunidad educativa, constituye el recorrido de la fenomenología hermenéutica. Marco epistemológico que nos permite

profundizar de forma metódica y coherente un fenómeno que se presenta con un gran dinamismo, y en un contexto que exige la gestión sostenida del cambio al interior de la misma comunidad educativa. En este sentido nos hacemos parte de la propuesta de Paul Ricoeur, quien nos propone el gran desafío de la hermenéutica del sentido, entendida ésta como la posibilidad de intelección y comprensión del fenómeno desde la experiencia de los sujetos, expresado en sus prácticas y acciones, como un texto abierto a la percepción y al significado.

La fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur es un marco teórico-conceptual que permitirá dialogar con las construcciones simbólicas e interpretaciones que emergen de la realidad de esta la comunidad educativa, reconocer los horizontes de interpretación y los mundos de sentido, que al interior de una comunidad escolar, se desarrollan y conviven. En este contexto, la fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur es reflexiva y favorece la comprensión desde aquellas representaciones que se establecen en el marco de las creencias o prejuicios de los integrantes de la comunidad.

Desde esta perspectiva se contextualiza la problemática de la gestión del cambio en la situación y contexto de la comunidad educativa. Este proceso es transversal a todos los niveles de interacción y de responsabilidad de una comunidad educativa, pues no solo afecta y se desarrolla en el nivel directivo, sino también en los distintos y diversos planos de la misma comunidad; docentes y personal, alumnos, apoderados, que conforman la complejidad de un sistema comunitario.

De aquí el sentido relevante de no situar las prácticas de liderazgo solo en el ámbito directivo, pues para realizar cambios efectivos, es el sistema que se comprende y se restituye en sus prácticas, donde el ámbito directivo es uno de los factores o variables que se reconoce, pero no el único. Por otro lado, el liderazgo no solo es detentado por parte de los directivos. Más temprano o más tarde, una comunidad asume paulatinamente la autoconciencia de sus prácticas y de su identidad, y el éxito o fracaso estará mediado por esta toma de autoconciencia comunitaria.

La presente investigación tiene como objetivo comprender la dinámica interpretativa y comprensiva que desarrolla una comunidad escolar, desde sus propias prácticas de liderazgo en el contexto de la gestión del cambio. Estas prácticas constituyen, en el ámbito de la gestión escolar, una acción decisiva para el mejoramiento y calidad del quehacer educativo.

La investigación busca comprender el proceso de interpretación que los sujetos participantes de una comunidad educativa realizan desde sus propias prácticas de liderazgo en la gestión del cambio organizacional. Esta aproximación se realizará en primer lugar develando de qué forma comprende la comunidad educativa sus propias prácticas de liderazgo, posteriormente identificar las características propias de la gestión del cambio de la organización, para luego establecer comprensivamente desde las propias prácticas de liderazgo de la comunidad educativa, los aspectos

que favorecen una gestión sostenida del cambio para la mejora de los aprendizajes.

Siendo una investigación cualitativa, las técnicas de recolección de información estarán ligadas a la obtención del discurso y el universo de significados que se construyen en el contexto de la comunidad educativa.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN

1.1 Contextualización de la investigación

Resulta oportuno desarrollar los antecedentes contextuales de este proyecto por cuanto permiten situar en particular a la Comunidad Educativa en estudio. Por un lado ayudará a ubicar histórica y temporalmente, a la comunidad educativa donde se desarrollará el análisis y reflexión de la investigación, permitiendo una contextualización de las prácticas y de las interpretaciones que se dan en ella y por otro lado, permitirá expresar el propio contexto y situación de investigador, esto comprendido desde la perspectiva que plantea Ricouer (2001), que todo investigador tiene y es una situación y contexto interpretativo (Ricouer,2001). De este modo, la neutralidad y objetividad, se expresa en la posibilidad de hacer evidentes la situación como investigador y los propios sesgos interpretativos.

Que el liderazgo sea un tema a investigar e indagar en el plano educativo, es desde hace varios años una constante y se ha transformado en un “locus”, es decir, un “lugar de reflexión” fundamental para investigadores de la educación (Towsend, Macbeth, 2011) (OCDE, 2017). En este sentido, hoy resultanecesario tematizar y problematizar el liderazgo en educación (Leithwood, 2011) (Hargreaves; Fullan, 2012) (Bolivar, Lopez y

Murillo,2013), sus aportes, desafíos, contextos y evolución. Por un lado, La complejidad del fenómeno educativo en sí, la necesidad de comprender mejor sus desafíos y problemas, y por otro lado el desafío de las nuevas tecnologías y de la denominada sociedad del conocimiento e información (Morín, 2000) (UNESCO, 2005), sitúan la reflexión y análisis del liderazgo en educación como un tópico reflexivo transversal. Ahora bien, la reflexión del liderazgo y su relación con el cambio, es más reciente (Fullan, 2002), en los últimos 10 años la reflexión e investigación sobre la relación entre el liderazgo y el cambio se ha venido profundizando desde la necesidad que han tenido grandes instituciones y empresas que han debido enfrentar procesos de cambio intensos y profundos en la dinámica de su liderazgo (Kotter, 1996). En este sentido, las instituciones educativas no han estado exentas de enfrentar estos desafíos (Murillo y Krichesky 2012), de replantearse su mirada, sus objetivos, de estudiar cómo los fenómenos y cambios socioculturales que han ido influyendo en la cultura escolar y en los procesos de comprensión e interpretación de los objetivos educativos.

Hoy se ha hecho evidente y hasta casi categórico, sostener la afirmación: vivimos en una sociedad de cambios vertiginosos, de una sociedad definida como líquida (Bauman, 2015) donde las diversas categorías y valores, comparten como común el hecho del cambio. Este vértigo de cambio y el liderazgo, constituyen hoy dos ejes de la realidad educativa (Hargreaves, 2009) y en cada comunidad educativa se hace necesario realizar un camino de comprensión y análisis, para dar

continuidad a los objetivos e intenciones más profundas del quehacer educativo.

¿Cómo dar continuidad en el cambio? ¿Qué liderazgo se necesita? ¿De qué manera una comunidad se comprende desde adentro en la situación de cambio? ¿Cómo influyen estos procesos en los diversos ámbitos de una comunidad educativa? Esta y otras preguntas surgen al contextualizar el tema del liderazgo y cambio en educación, en un esfuerzo por hacer dialogar los aspectos y variables más cuantitativos, sean estos administrativos o de resultados pedagógicos que se dan en una institución, con aquellos más cualitativos, que dicen relación con los procesos de percepción, comprensión e interpretación del fenómeno al interior de una comunidad escolar.

Desde este enfoque resulta interesante aproximarse a la evidencia y realidad de una comunidad educativa que enfrenta procesos importantes de cambio, donde se viven determinados modos y prácticas de liderazgo y cómo estos interactúan, dando pie a un análisis comprensivo desde los antecedentes teóricos, no solo para comprobar estos o cuáles principios, sino también para comprender el proceso y ayudar a la búsqueda de tópicos de reflexión para que se retroalimenten en un ámbito más amplio con otros procesos y realidades educativas.

En este escenario el problema de investigación, que es el liderazgo y cambio en educación, enfoca la presente investigación en la situación y realidad de una comunidad educativa concreta. Situar esta comunidad

educativa en su contexto y conocer algunos aspectos de su constitución e historia nos permiten profundizar de mejor manera la comprensión y alcance de la reflexión teórica sobre el liderazgo y el cambio en el ámbito educativo.

Esta comunidad educativa se reconoce como Colegio Inmaculada Concepción de San Fernando, sexta Región de Chile, Colegio particular subvencionado, perteneciente a la Fundación Inmaculada Concepción, de la Congregación Hijas de la Caridad de la Bienaventurada Virgen Inmaculada. El Colegio tiene 126 años de presencia en la comuna y actualmente cuenta con 1260 alumnos de pre-kínder a cuarto medio. Con 65 profesores 35 administrativos y asistentes de la educación, y 25 auxiliares; El colegio pertenece a una red educativa de 12 colegios que se agrupan en tres zonas.

El año 2014 la Congregación dejó la dirección del Colegio y la presencia de religiosas en la comunidad. Después de 124 años de presencia ininterrumpida, por primera vez asume un laico la dirección del colegio el mismo año. Así mismo el colegio ingresa en un proceso de reforma interna para implementar un nuevo modelo de gestión institucional declarado en el PEI¹. Durante este último período el colegio se ha visto externamente exigido por la Reforma Educativa, particularmente con la determinación que debe realizar el sostenedor respecto a la gratuidad o no gratuidad del establecimiento.

¹ Se pudo tener acceso al documento oficial de la Congregación denominado Proyecto Educativo Institucional Congregación de la Bienaventurada Virgen de la Inmaculada Concepción. Por tratarse de un documento oficial si desea acceso al documento realizar solicitud al siguiente correo: r_avendano_ry@hotmail.com

Esto significó un cambio importante para alumnos, padres, profesores, personal y directivos, especialmente en lo que se refiere a la toma de decisiones. Por otro lado, el Colegio se encuentra en un proceso de reflexión sobre su Proyecto Educativo, realizando varios encuentros de reflexión con los distintos actores de la comunidad educativa. La nueva dirección asumió sus funciones recién el año 2014, junto a una serie de decisiones estructurales y organizativas que se exigieron implementar para ese mismo año.

En el contexto de la problemática sobre el liderazgo y el cambio en educación, la experiencia ha permitido realizar síntesis y saber reconocer nudos problemáticos al interior de una comunidad educativa. Entender por ejemplo, que se dan múltiples interacciones entre los integrantes de la comunidad, que formalmente se establecen los liderazgos en el organigrama y en la responsabilidad directiva, pero también en la praxis y en el ejercicio cotidiano de la profesión, se dan características y sellos propios de la comunidad. Que todos quieren la calidad pero no entienden lo mismo sobre qué es calidad.

Por otro lado, está el hecho de que la comunidad educativa busca identificarse en su proyecto educativo, y la concreción de esta búsqueda tiene matices y diversidades dentro de la misma. De esta forma, el liderazgo se expresa de múltiples formas y maneras, y su práctica anuncia sellos propios.

En este contexto, la mirada del investigador no es neutral, tiene todo un mundo de significados, que enfocan los acontecimientos y fenómenos, en un ejercicio interpretativo y comprensivo (Ricouer, 2001). Desde esta perspectiva se instala la presente investigación, que buscará la comprensión del problema en esta comunidad educativa, desde la categoría de práctica de liderazgo, buscando los elementos que favorecen la gestión sostenida del cambio y así desarrollar un diálogo comprensivo e interpretativo, con su contexto y reflexión.

Considerando la complejidad del fenómeno educativo, particularmente desde la dinámica e interacción que se desarrolla en una comunidad educativa escolar, la importancia de las prácticas de liderazgo y el desafío de la gestión del cambio en la misma comunidad, se plantea la pregunta:

¿Cómo comprende e interpreta una comunidad educativa sus prácticas de liderazgo distribuido en el contexto de la gestión sostenida del cambio de la organización?

1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 Objetivo general

Comprender el significado que otorga una comunidad educativa a sus prácticas de liderazgo distribuido, en el contexto de la gestión sostenida del cambio organizacional, profundizando la comprensión desde la fenomenología hermenéutica de Paul Ricouer.

1.2.2 Objetivos específicos

- a) Identificar las prácticas de liderazgo distribuido presentes en la comunidad educativa en estudio.
- b) Caracterizar la gestión sostenida del cambio presente en la comunidad educativa en estudio.
- c) Relacionar las prácticas de liderazgo distribuido presentes en la comunidad en estudio, con las características de la gestión sostenida del cambio de la misma.
- d) Interpretar el significado que otorga la comunidad educativa en estudio, a sus prácticas de liderazgo distribuido, en el contexto de la gestión sostenida del cambio, desde la fenomenología hermenéutica de Paul Ricouer.

CAPITULO II

ANTECEDENTES DEL PROBLEMA A INVESTIGAR

2.1 Antecedentes empíricos de la investigación

2.1.1 Concepto de Liderazgo Distribuido

En los últimos 10 años el liderazgo escolar se ha transformado en un tema de investigación importante en el ámbito de las políticas educativas de diversos países a nivel mundial(UNESCO-OREALC, 2014), fundamentalmente porque se ha ido demostrando que desempeña una función decisiva en la mejora de los aprendizajes de los alumnos(as) (Riveros, 2017). La investigación señala que el desarrollo de procesos de cambio y mejora está fuertemente vinculado a la actitud y el comportamiento de quienes asumen tareas directivas. Esto plantea que junto con las competencias técnicas se necesitan condiciones ligadas con la apertura, la participación y el establecimiento de relaciones más democráticas en el centro escolar que aseguren procesos de transformación permanente, con el objetivo de entregar una educación de calidad(Bolívar, 2012).

Hoy la escuela tiene una enorme exigencia para cambiar la forma de enseñar y transmitir los conocimientos a los estudiantes, a causa de los cambios vertiginosos de la sociedad moderna, en donde las economías son cada vez más globalizadas y basadas en el conocimiento (Bolívar, López y Murillo, 2013). En este contexto, la finalidad del liderazgo educativo implica gestionar con eficacia los procesos de cambio en la enseñanza.

En este sentido el rol y participación de los directores y directivos en la escuela ha ido cambiando, pues se debe encontrar el equilibrio entre las tensiones externas -ranking, resultados académicos, fiscalizaciones, cuenta pública, entre otros, y los problemas que le plantea su propia comunidad educativa, su contexto y su función social(Fullan, 2002).

Esto ha significado un paso de una comprensión centrada en las características personales de eficacia, autoridad, habilidad para gestionar y solucionar los problemas de la escuela a una comprensión que está más ligada a la habilidad de gestionar y unir voluntades centrado en un proyecto común compartido, en la empatía frente a las nuevas situaciones que se presentan, en la habilidad de adaptación a nuevos desafíos y contextos; en la capacidad de interpretar la cultura de la escuela y gestionar el cambio.(Fullan, 2002).

El desafío ha sido desarrollar un marco teórico-práctico que permita sustentar un modelo de gestión escolar para el cambio y la mejora que sea diferente y adecuado a los nuevos contextos. De esta forma, ha ido emergiendo con más fuerza la idea de liderazgo distribuido que tiene como principio básico, ser un liderazgo compartido por toda la comunidad escolar (Spillane, Halverson y Diamond, 2001).Como señalaSpillane (2006), el liderazgo emerge en las diversas interacciones que se dan al interior de los grupos no como una función individual.

En perspectiva, Spillane, propone analizar el liderazgo distribuido desde cuatro componentes: la práctica del liderazgo, las interacciones que genera el liderazgo en la práctica, las situaciones que son a su vez producto

de dichas interacciones y el aspecto organizacional, que es la disposición estructural de la escuela que posibilita las interacciones y la práctica misma del liderazgo (Spinalle, 2006).

En esta misma línea, Leithwood y Duke (1999) proponen un modelo de liderazgo participativo. En dicho modelo, el proceso de toma de decisiones se entiende como una empresa colectiva y no como la función de un individuo. La propuesta teórica de liderazgo distribuido podría aparecer como una mera herramienta de gestión, sin embargo, lo entendemos como un marco conceptual que nos permite comprender e interpretar el fenómeno del liderazgo al interior de la comunidad escolar, un fenómeno que surge de las interacciones humanas y de los complejos tejidos relacionales al interno de los grupos y su contexto. Es por esta razón que resulta fundamental comprender las prácticas de liderazgo (Spinalle y Healey, 2010).

Según Leithwood (2009), las ventajas del liderazgo distribuido para la efectividad organizacional, están sustentadas por al menos cuatro corrientes teóricas: la teoría del aprendizaje organizacional, el conocimiento distribuido, la teoría del pensamiento complejo y el liderazgo de alta participación.

Ahora bien, en estos últimos años diversas investigaciones sobre el liderazgo distribuido han ido profundizando diversos aspectos del mismo, los matices de su comprensión y aplicación metodológica; por ejemplo el liderazgo distribuido y su relación con el cambio desde el desarrollo profesional (Caro, 2018), o bien el desarrollo de los fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido (López, 2013). Así mismo, las

investigaciones han profundizado aspectos como la reconfiguración del sentido del liderazgo educativo desde la perspectiva del liderazgo distribuido (Maureira, Garay yLópez, 2016); la relación entre el liderazgo educativo y la mejora educativa (Moral, Amore y Ritacco, 2016)(Rojas, Prosser y Bonilla, 2018), y también en el ámbito de la relación entre las practicas directivas y el liderazgo distribuido (Lavin y López, 2016).

Se evidencia que la investigación respecto al liderazgo distribuido se encuentra en intenso desarrollo.Desde las distintas perspectivas y búsquedas se van diseñando relaciones y nuevas implicaciones sobre la relevancia de esta mirada sobre el liderazgo educativo.

2.1.2 Prácticas de liderazgo

En la aproximación al concepto de liderazgo en educación, aparece la necesidad, en un segundo momento, de distinguir la noción de liderazgo de la práctica de liderazgo. Entendida la práctica como una habilidad o experiencia que se consigue o se adquiere con la realización continua de una actividad, podemos señalar lo trascendente que resulta profundizar la práctica de liderazgo en educación, pues incluye el proceso teórico/práctico que incide directamente en las mejoras o calidad del proceso educativo (Leithwood, 2009).

En la perspectiva del liderazgo distribuido, como señala Gronn (2002), la práctica de liderazgo será el producto de las diversas interacciones entre los líderes escolares, los seguidores y la situación. De esta manera, se precisa con mejor alcance lo que se comprende como práctica de liderazgo,

es decir, no solo como las acciones, habilidad o experiencia de un líder determinado, sino más bien, de la interacción de los diversos líderes y liderazgos, que se manifiestan en las distintas situaciones.

2.1.3 Gestión sostenida del cambio

El concepto gestión del cambio, que proviene del mundo de la gestión organizacional, particularmente la reflexión de Kotter (1996) y Lewin(1951), quienes desarrollan la importancia de asumir el cambio como un constitutivo real de la organización, de la vida, de establecer criterios, referentes personales y organizacionales para el cambio. En este punto es destacable señalar que el cambio es una realidad y fenómeno al interior de las organizaciones educativas, y como tal, se ha transformado en un desafío de gestión sostenida del cambio, como factor relevante en la proyección del mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.

Este desafío va ligado a la práctica del liderazgo y en el ejercicio del mismo frente a las diversas situaciones y coyunturas que se producen en la comunidad educativa. Cambio y Liderazgo, convergen en la dinámica de búsqueda y mejora de la comunidad educativa, sobre todo cuando la proyección es mantener buenas prácticas, buenos resultados y logros alcanzados.

Por esta razón el constructo “gestión del cambio” nos permite contextualizar la comprensión de las prácticas de liderazgo. Estas prácticas se dan en concreto en situaciones de exigencia estructural, organizacional o de interrelaciones, ya que de manera transversal la comunidad educativa se ve inmersa en la toma de decisiones, en la adaptación al cambio, en un

proceso continuo que intenta mejorar estándares de calidad y establecer resultados evidentes en las estrategias implementadas.

Es importante señalar que el cambio es un proceso y no una acción (Coronel, 1996; Bolívar, 2002; Fullan, 2002), y como tal, conviene reconocer las etapas o fases que lo componen. Se trata de un proceso largo y complejo en el que intervienen muchos factores de manera simultánea. Además, el cambio no es lineal, puesto que lo que sucede en cada fase puede tener efectos retroactivos o alterar decisiones tomadas en la etapa anterior. (Murillo y Kruchesky, 2012). En este contexto se apropia la noción de “gestión sostenida del cambio”.

2.2 Antecedentes teóricos de la investigación

En el marco de los antecedentes teóricos resulta pertinente diferenciar dos aspectos claves; primero con el ámbito epistemológico, luego el sociológico y el segundo con el ámbito del liderazgo y cambio educativo.

2.2.1 Ámbito epistemológico

Comprendiendo el ámbito epistemológico como las bases que sustentan el conocimiento y la comprensión de la realidad, desde el cual se articula el paradigma de la visión de mundo y de la interpretación de los fenómenos que ocurren en él, se puede señalar que la fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur permitirá profundizar comprensivamente el problema planteado, estableciendo una perspectiva epistemológica definida.

Nos orientamos en la perspectiva fenomenológica de Husserl (1913). Esta fenomenología se presenta como una reflexión filosófica que quiere fundamentar la objetividad del saber mediante un método, donde su principio es dejar que “las cosas mismas” se muestren en su contenido. De esta forma el análisis fenomenológico considera que los objetos-fenómenos se dan a la conciencia, insertos en un contexto que es el mundo, horizonte de todo lo que es y puede llegar a ser, contenido de la experiencia (Husserl, 2013).

Ahora bien, es Heidegger quien brinda nuevos soportes a la perspectiva fenomenológica. Por cuanto considera que Husserl aún permanece adherido al prejuicio moderno al considerar la subjetividad como único criterio absoluto de evidencia. Heidegger plantea que es necesario hacerse cargo de la radical finitud e historicidad de todo esfuerzo cognoscitivo. Por este motivo plantea la necesidad de que la fenomenología se vincule a la hermenéutica (Heidegger, 1927).

Para Heidegger la vida, es vida fáctica y esta se muestra distorsionada, encubierta. Por esta razón la tarea de la hermenéutica es encontrar la interpretación que disuelva esta distorsión y encubrimiento originario (Heidegger, 1927). De aquí surge la búsqueda del sentido (dasein) de Heidegger, el sentido es la base de la comprensión, proyecta la existencia humana y poder hacerse cargo de la interpretación.

Esta interpretación va desde lo ya comprendido a lo por comprender en una suerte de círculo, que Heidegger establece como “círculo hermenéutico” (Heidegger, 1927). La hermenéutica para Heidegger hace

presente el conocimiento porque es capaz de prestar atención al mensaje. En este sentido plantea una relación fundamental entre hermenéutica y lenguaje, perspectiva que será clave para Gadamer y Ricoeur.

Gadamer profundiza la fenomenología hermenéutica de Heidegger, estableciendo el lenguaje como realidad ontológica, donde se produce el descubrimiento del sentido. Para Gadamer la comprensión plena del sentido del ser, siempre es en el lenguaje. De esta forma busca comprender la existencia y sentido del ser a través del lenguaje (Gadamer, 1993).

La filosofía de Gadamer persigue la dialéctica entre experiencia de pertenencia y distanciamiento alienante a través de las tres esferas que componen Verdad y método: la estética, mostrando cómo la pertenencia al objeto hace posible la crítica del juicio, la histórica, mostrando cómo la pertenencia a la tradición determina la metodología de las ciencias sociales, y la lingüística, que atraviesa las anteriores, y que muestra la co-pertenencia a las cosas dichas y posibilita al mismo tiempo un tratamiento científico del lenguaje (Silvero, 2015).

En este sentido los aspectos metodológicos de esta propuesta se circunscriben a establecer la importancia del relato desde la perspectiva de la fenomenología hermenéutica. El relato, según Ricoeur, tiene una propiedad de configuración. Cuando alguien narra, compone una historia y crea un espacio entre la vida y la historia relatada. Este espacio otorga la posibilidad de articular dos momentos que aparentemente se contraponen, como son explicar y comprender.

Sin embargo, en la relación de diálogo, estas dos instancias no se oponen sino que se complementan, pues el relato explica y, mientras explica, se comprende (Ricouer, 2003). Consecuentemente, cuando el relato se inscribe, la explicación se hace parte integrante del análisis hermenéutico. Ricouer da cuenta de la existencia de una conexión significativa entre la función narrativa y la experiencia humana del tiempo; es la acción humana lo que el relato imita y, finalmente, es una historia lo que el relato narra. La experiencia humana tiene un carácter temporal; es decir, todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, y todo lo que ocurre en el tiempo puede ser relatado (Ricouer, 2001).

Por lo tanto, a lo que el acto de relatar apunta es, como afirmamos anteriormente, a marcar, articular y clarificar la experiencia humana, mientras que un texto es el medio apropiado para delimitar, ordenar y explicitar esta experiencia. Ricoeur afirma que entre el vivir y el relatar se abre un espacio que, por ínfimo que sea, permite el descubrimiento de una experiencia viva (Ricouer, 2001).

Desde esta propuesta, comprender lo humano es comprender una acción percibida desde dentro, desde el punto de vista de la intención que la anima, en aquello que la hace propiamente humana. Debemos, entonces, precisar que este modo de acercarse a los sujetos significa introducirse en el mundo de sentidos que se expresa en estos a través de sus acciones.

En esta perspectiva, al exponer una síntesis de la hermenéutica reflexiva de Ricouer, estamos abriendo un camino estratégico para lograr develar lo incomprendido, con lo cual esta filosofía de la comprensión se

transforma en una metodología investigativa de la comprensión (Ricouer, 2001). Podemos dar cuenta de que el resultado de una investigación en esta línea posee el dinamismo propio de un contenido vivo.

Ahora bien, la teoría de la interpretación de Ricouer nos despliega un modelo de análisis novedoso y potente, puesto que nos permite un punto de partida estructural, el cual ha sido muy recurrente en los análisis de discurso en investigaciones sociales y educativas (Ríos, 2005). La razón de ser del análisis estructural como método de análisis de discursos es la comprensión del sentido que tiene para el hablante un discurso determinado, en un plano distinto al que propone la hermenéutica (Ricouer, 2003).

El interés de la semántica estructural se concentra en la reconstrucción gradual de las relaciones que permiten dar cuenta de los efectos de sentido, según una complejidad creciente. Ricouer nos muestra el camino de complementación y encuentro entre el análisis estructural y la hermenéutica, el que ha constituido el cauce por el cual un proceso de análisis y síntesis de los textos, logrados a partir de las técnicas de recopilación de narraciones propias de la metodología cualitativa, puede alcanzar su fin.

2.2.2 Ámbito sociológico

a) La construcción social de la realidad (Berger y Luckmann)

Desde la perspectiva sociológica es fundamental considerar el marco teórico-conceptual desde el cuál se abordará el fenómeno social en estudio, en este caso la comprensión de las prácticas de liderazgo en una comunidad

educativa. En este sentido la propuesta teórica de Berger y Luckmann(1967) resultan pertinentes y valorables. En primer lugar por que plantean coherencia con el ámbito epistemológico, es decir, desde una perspectiva fenomenológica. En segundo lugar Para el construccionismo social, por lo tanto, el mundo social está conformado por conversaciones, concebidas como patrones de actividades conjuntas, similares a los juegos. Así, desde que nacemos, estamos incluidos en determinadas pautas de interacción social. (Rizo,2013).

Berger y Luckmann (1967) sostienen que la vida cotidiana considera un mundo ordenado mediante significados compartidos por la comunidad. Su propuesta fenomenológica tiene como objetivo principal restablecer las construcciones sociales de la realidad. El núcleo de La construcción social de la realidad se encuentra en la afirmación de que los sujetos crean la sociedad y ésta se convierte en una realidad objetiva que, a la vez, crea a los sujetos: “La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva, el hombre es un producto social” (Berger; Luckmann, 1993, p.61).

Como plantea Rizo(2013), para Berger y Luckmann(1993), la subjetividad se comprende como un fenómeno que pone de manifiesto el universo de significaciones construido colectivamente a partir de la interacción. La propuesta tiene como eje básico el concepto de intersubjetividad, comprendido como el encuentro, por parte del sujeto, con otra conciencia que va constituyendo el mundo en su propia perspectiva. La

intersubjetividad no se reduce al encuentro cara a cara, sino que se amplía a todas las dimensiones de la vida social.

Considerando este planteamiento resulta coherente aproximarse al fenómeno de las prácticas de liderazgo en una comunidad educativa, pre-comprendiendo que a su base se encuentra la dinámica de la intersubjetividad, que se establece una construcción colectiva y social del fenómeno, por lo tanto, es clave comprender la interacción y su complejidad dentro de la organización.

b) Interaccionismo simbólico (Mead-Blummer)

La teoría del interaccionismo simbólico surgida de la propuesta de Mead (1964) y madurada metodológicamente en Blummer (1969) y otros autores, propone que la interacción social es constitutiva del individuo, sostiene que el individuo está dotado de capacidad de pensamiento; y esta facultad de pensamiento capacita a las personas para actuar reflexivamente en lugar de conducirse irreflexivamente, es decir, es más probable que las personas diseñen y guíen lo que hacen a que renuncien a ello (Blummer, 1969).

En segundo lugar, plantean que esta capacidad de pensamiento esta moldeada por la interacción social. La capacidad humana de pensar se desarrolla en el proceso de socialización de la primera infancia y se va refinando durante la socialización adulta (Blummer, 1981).

En tercer lugar, Blummer (1981) plantea los principios del interaccionismo simbólico que despliegan su comprensión más definida del fenómeno social y de la interacción:

1. Las personas actúan sobre los objetos de su mundo e interactúan con otras personas a partir de los significados que los objetos y las personas tienen para ellas. Es decir, a partir de los símbolos. El símbolo permite, además, trascender el ámbito del estímulo sensorial y de lo inmediato, ampliar la percepción del entorno, incrementar la capacidad de resolución de problemas y facilitar la imaginación y la fantasía.

2. Los significados son producto de la interacción social, principalmente la comunicación, que se convierte en esencial, tanto en la constitución del individuo como en (y debido a) la producción social de sentido. El signo es el objeto material que desencadena el significado, y el significado, el indicador social que interviene en la construcción de la conducta.

3. Las personas seleccionan, organizan, reproducen y transforman los significados en los procesos interpretativos en función de sus expectativas y propósitos. (Blummer, 1981 p 2-4)

El Símbolo, el significado y la interpretación desde la perspectiva del interaccionismo simbólico constituyen una buena herramienta conceptual para comprender el complejo fenómeno que acontece cuando una comunidad educativa construye y auto-comprende sus prácticas de

liderazgo y da sentido a su gestión del cambio. Las personas interactúan y posibilitan la construcción de la conducta y la propia interpretación.

2.2.3 Ámbito del liderazgo distribuido:

Categoría Práctica de liderazgo distribuido

Acerca del liderazgo se ha profundizado intensamente, y en cada época se ha buscado el énfasis y el aporte particular sobre su reflexión y su práctica. En este sentido, como señala puntualmente Bolívar (2011), es a partir de los trabajos de Peter Gronn (Monash, Melbourne) y James Spillane (Northwestern, Chicago) sobre el año 2000 (Spillane *et al.*, 2001; Gronn, 2002), junto con Leithwood (Toronto) y su equipo, donde el liderazgo distribuido fue adquiriendo gran desarrollo e interés investigativo.

Frente al tradicional concepto de liderazgo, el de liderazgo distribuido no emerge como un nuevo tipo de liderazgo, sino como una nueva mirada, que complementa la dimensión comunitaria; se trata de un modo nuevo de comprender el liderazgo desde el conjunto y conceptualizarlo que puede adoptar distintas formas «híbridas» (Spinalle, 2006). En cualquier caso, se asocia a una democratización de la vida organizativa y a una condición para la mejora interna (Bolívar, 2011).

Por otra parte, Leithwood (2009) plantea que el liderazgo distribuido también aumenta las oportunidades de la organización de beneficiarse de las capacidades de un mayor número de sus integrantes; permite a los miembros capitalizar sus fortalezas individuales y promueve, entre los

miembros de la organización, un mayor sentimiento de interdependencia y un sentido de cómo el propio actuar tiene un efecto sobre la organización en su conjunto.

Mediante una mayor participación en la toma de decisiones, puede desarrollarse un mayor compromiso con las metas y las estrategias de la organización (Leithwood, 2009). Es precisamente desde este enfoque que resulta provechoso articular y complementar teóricamente el concepto práctica de liderazgo distribuido. Un liderazgo distribuido se orienta a capacitar profesionalmente al profesorado para ejercer funciones múltiples de liderazgo, lo cual configura al centro educativo como una «comunidad profesional de aprendizaje», es decir, como una organización que aprende y cualifica a los que trabajan en ella (Bolívar, 2008).

En este sentido es oportuno profundizar los aspectos teóricos del liderazgo distribuido a fin de precisar de mejor manera la categoría práctica de liderazgo distribuido. Como señalábamos previamente, según Leithwood (2009), las ventajas del liderazgo distribuido para la efectividad organizacional, están sustentadas por al menos cuatro corrientes teóricas: la teoría del aprendizaje organizacional, el conocimiento distribuido, la teoría del pensamiento complejo y el liderazgo de alta participación. A continuación una breve indicación de cada aspecto:

- i. **Teoría del Aprendizaje Organizacional** (Miller y Cangelotti, 1965) La teoría del aprendizaje organizacional, sugiere que el aprendizaje puede tener lugar más allá del nivel individual y se puede dar de forma colectiva. En este sentido la capacidad de

aprendizaje es considerada como una variable multidimensional en la que los niveles de aprendizaje, la cultura y las condiciones para el aprendizaje constituyen las dimensiones representativas. A partir de estos planteamientos, la capacidad de aprendizaje de una organización está determinada por cuatro variables fundamentales: las fuentes, los niveles de aprendizaje, la cultura y las condiciones para el aprendizaje. Según esto, el liderazgo distribuido podría conducir hacia una mejora en la capacidad organizacional. También plantea que para ello se requiere una cultura de colaboración, coordinación y planificación de la distribución del liderazgo. (Castañeda y Zapata 2004)

- ii. **Conocimiento Distribuido** (Gibbons,1997) La teoría del conocimiento distribuido, plantea que los diferentes recursos de capacidad existen no sólo en los individuos, sino también en los artefactos técnicos y físicos con los que interactúan en la organización, tales como procedimientos, políticas y modelos de trabajo compartidos. De esta forma, se distribuye el contenido y la práctica. En este sentido, el liderazgo asume la distribución, de tal manera que, tendría como desafío agregar valor mediante el uso de los recursos de capacidad existentes -en muchos casos poco aprovechados- sin necesidad de introducir o aprender nuevas capacidades. El trabajo de los líderes formales sería rescatar estas fuentes de recurso y de experiencia, a fin de,

coordinar los procesos de resolución de problemas que puedan surgir de estas interacciones.

- iii. **Teoría pensamiento complejo** La teoría del pensamiento complejo, desarrollada, entre otros, por Edgar Morín (1995). Se ubica más bien entre las ciencias físicas, pero ha sido rescatada por quienes estudian las organizaciones. Plantea que el liderazgo en la era del conocimiento, requiere un cambio que implica ir más allá de lo individual, se hace necesario tener una visión de la organización como un sistema complejo y adaptativo, que permite la continua captación y creación del conocimiento. Dicho de otro modo, el desarrollo del conocimiento, su adaptación e innovación, se facilita en organizaciones que son complejas y adaptativas.

“El conocimiento pertinente debe enfrentar la complejidad. Complexus significa lo que está tejido junto; en efecto, hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo(Morin, 2000, p.17).

Liderazgo de Alta Participación: ¿Cuál sería la diferencia entre el liderazgo distribuido y el liderazgo participativo? El liderazgo distribuido tiene muchos puntos en común con las teorías de liderazgo participativo. Estas teorías postulan que una mayor participación de los miembros de una organización, aumenta su productividad. Sin embargo, el liderazgo participativo no tiene porqué incluir la distribución del liderazgo,

es decir, aún mantiene al líder al centro, en cambio en el liderazgo distribuido el líder deja de estar en el centro. En este sentido, el liderazgo distribuido señala la conjunción de la alta participación con la alta decisión y la posición, lo cual estaría ubicado en el extremo superior de lo que puede ser un continuo de niveles de participación al interior de la organización (Leithwood, 2006)

En un ejercicio de profundización, se puede señalar, que el liderazgo distribuido es la participación de diversas funciones de liderazgo entre los grupos integrantes de la comunidad educativa y el contexto del proceso de enseñanza y el aprendizaje. El saber y la expertise que favorecen al liderazgo eficaz se apoyan en las interacciones y las vinculaciones entre los participantes y las situaciones.

Estas interacciones pueden asumir diversas formas de liderazgo, incluyendo la distribución colaborativa, colectiva y coordinada, cada una de las cuales establece una forma diferente de distribución apropiada para labores y actividades específicas (Spillane y Healy, 2010).

Desde esta perspectiva, las prácticas de liderazgo definidas por Leithwood (2006), corresponden a acciones por las cuales los líderes favorecen el trabajo de los miembros de la organización, la mejora de las prácticas docentes y la acción profesional del profesorado, generan una dirección (visión, metas de grupo), fortalecen el desarrollo profesional de los docentes, replantean la organización y gestionan programas de

mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, 2006).

El estudio de Leithwood, (2009) sostiene que las estructuras jerárquicas al interior de las escuelas deben ser reemplazadas por estructuras más planas, generadoras de equipos de trabajos con responsabilidades significativas en la toma de decisiones.

Los profesores puedan desarrollar las destrezas necesarias para ejercer liderazgo en forma efectiva, por ende, los directores deben demostrar su disposición a compartir el liderazgo con los profesores y a motivarlos en sus funciones de liderazgo de forma constante, proporcionando recursos e incentivos dentro de la escuela para sus docentes y miembros de la comunidad educativa.

Respecto a la presente investigación y en relación a las prácticas de liderazgo distribuido resulta oportuno complementar los enfoques en la sistematización de Leithwood y Day (2006), con la propuesta de Robinson (2007) y Day (2010), para desarrollar un enfoque más integral, de forma que permita una mirada más amplia a diversos aspectos.

En este sentido, nos aproximamos a Leithwood (2009), quien señala que las prácticas de liderazgo para el aprendizaje se pueden expresar en cuatro prácticas bien concretas, la primera dice relación con el establecer una dirección, esto es, proponer una visión, expectativas y metas del grupo. En esta práctica el liderazgo orienta al grupo y establece condiciones para alcanzar esta dirección.

En segundo lugar, señala la práctica de desarrollar al personal, esta práctica de liderazgo, plantea como eje principal el enfoque en el crecimiento y desarrollo de las personas. Desarrollar al personal, significa de otra forma, capacitar y entregar las herramientas para mejorar en su función y gestión.

Una tercera práctica, plantea Leithwood, consiste en rediseñar la institución, esto significa de alguna forma revisar los procesos y subprocesos al interno de la institución y enfocar sus procedimientos en la mejora y optimización de los recursos, humanos y materiales. Rediseñar la organización, no significa hacerla desaparecer, ni menos destruirla, por el contrario, significa modificar y optimizar sus funciones y procesos.

Y la cuarta práctica, para Leithwood (2006), es la gestión de los programa de enseñanza-aprendizaje. Esta gestión constituye una tarea sustantiva para el liderazgo en el aprendizaje. Los programas no solo constituyen un parámetro o un referente, despliegan los contenidos y metodologías que expresan el modo y la forma del mismo aprendizaje, al mismo tiempo, establecen el marco y horizonte de la experiencia a desarrollar. Experiencia que considera los aspectos contextuales, personales y específicos del hecho educativo.

Siguiendo esta línea de reflexión Robinson (2007), comparte las cuatro prácticas planteadas por Leithwood (2009), pero agrega una quinta, que dice relación con el aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo. En este sentido, considera como parte fundamental, del liderazgo, asegurar condiciones mínimas para desarrollar los procesos, fundamentalmente en el orden y apoyo.

Por otro lado, Day (2010), incluye en las prácticas de liderazgo las dimensiones de confianza, construcción de relaciones dentro y fuera de la comunidad. En esta perspectiva el acento se pone en lo relacional, de tal forma que considera como nutre los distintos procesos y de la forma que articula un liderazgo exitoso.

Las prácticas de liderazgo se constituyen así en el lugar de expresión y manifestación del quehacer y liderazgo de la comunidad escolar y en particular de sus miembros. Expresión que hace eco de su diversidad, riqueza y auto comprensión. De tal modo que la práctica de liderazgo se construye, se expresa, se modifica en torno a la vida y contexto de los miembros participantes de esa comunidad escolar.

En ella, el conjunto de saberes se manifiesta en un modo de hacer, un modo de comprender y resolver la realidad y la situación, que desde la perspectiva de sus miembros adquirirá matices, énfasis y diferencias.

Ahora bien, ¿qué se va a entender por prácticas de liderazgo distribuido y cómo se definirán sus dimensiones y sus prácticas en concreto? Para abordar esta pregunta resulta oportuno analizar propuestas concretas que tienen respaldo en la investigación y permiten un diálogo y análisis en los diversos contextos educativos, como las planteadas por diversos autores que se presentan en el siguiente cuadro (1) comparativo:

Cuadro N°1

**Dimensiones de las prácticas de Liderazgo distribuido según
diversos autores**

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje (Leithwood-Day <i>et al.</i> , 2006)	Dimensiones de un liderazgo eficaz. (Robinson, 2007)	Ocho dimensiones para un liderazgo exitoso. (Day <i>et. al.</i> 2010)
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas del grupo)	Establecimiento de metas y expectativas.	Definir visión, valores y dirección, construyendo confianza.
Desarrollar al personal.	Obtención y asignación de recursos de manera estratégica.	Mejorar condiciones para la enseñanza y el aprendizaje.
Rediseñar la organización.	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del curriculum.	Reestructurar la organización, rediseñar roles y responsabilidades.
Gestionar los programas de enseñanza aprendizaje	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional	Mejorar la enseñanza y el aprendizaje.
	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo.	Rediseñar y enriquecer el curriculum.
		Mejorar la calidad del profesorado.
		Construir relaciones dentro de la comunidad escolar.
		Construir relaciones fuera de la comunidad escolar.

Fuente: Elaboración propia

En definitiva es clave comprender el fenómeno del liderazgo, y por ende del liderazgo distribuido, como un fenómeno complejo, particularmente por su naturaleza social, es decir, porque acontece en la interacción entre individuos y no el individuo mismo aislado. Por esta razón, es fundamental esta mirada complementaria que se proyecta desde la práctica, es decir, desde misma práctica del liderazgo distribuido.

En esta línea Bolívar (2013), señala como tarea fundamental en el ejercicio de conocer los factores que promueven la Práctica del liderazgo distribuido y la definen, establecer un marco conceptual, analítico; capaz de estudiar y profundizar la complejidad de las interacciones subyacentes a los procesos de liderazgo distribuido en la organización y en su contexto. Por tanto, el liderazgo distribuido, no se válida así mismo como un constructo meramente teórico, sino que validado y comprendido en y desde su práctica y experiencia.

Habiendo presentado los aspectos teóricos relevantes para el liderazgo distribuido, su perspectiva, importancia y alcances para la investigación; se abordará la tarea de establecer propiamente, para la presente investigación la categoría Práctica de liderazgo distribuido. En este sentido, se enfocan los planteamientos de Gronn 2002, Spinalle 2004 y de Leithwood (2007), Robinson (2007).

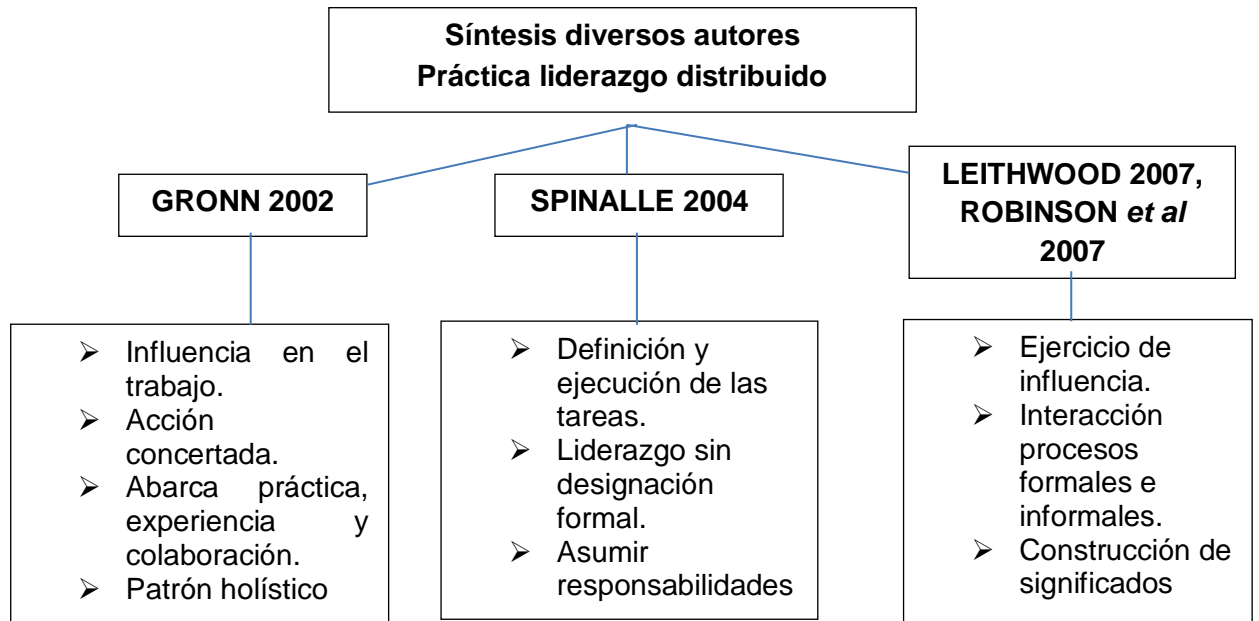
- a) Gronn (2002); Define el liderazgo como una influencia emergente relacionada con el trabajo. Un asunto clave para Gronn, es el argumento de que el liderazgo distribuido es empírico, es decir, se

manifiesta como evidencia medible y experimentable. El liderazgo es una acción concertada donde se abarca práctica, experiencia y colaboración. Considera para Gronn un Patrón holístico: Colaboración espontánea, rol compartido, institucionalización. De esta manera, convergen distintas intenciones y fuerzas, que se manifiestan en el trabajo y con carácter de influencia.

- b) Spinalle (2006); señala que los líderes escolares deben tomar parte en la definición de las tareas y en la ejecución de ellas, y esta actividad requiere la utilización activa de las teorías defendidas por los individuos y las teorías en uso. Spinalle define el liderazgo y la gestión en términos de práctica lo que permite la posibilidad de que las personas sin designaciones formales de liderazgo pueden asumir responsabilidades de trabajo en la organización.
- c) Leithwood 2009/ Robinson (2007); El liderazgo puede ser visto como el ejercicio de la influencia: construido socialmente, más que definido estructuralmente en base al cargo que un sujeto ocupa formalmente en la organización. Gestión e interacción en los procesos en los niveles formales e informales. El liderazgo se proyecta en la construcción de significados en la comunidad educativa.

A partir de estos aspectos y sistematizados sus enfoques y aportes, como expresa el siguiente esquema (1), se puede dar un paso más hacia los indicadores de la categoría práctica de liderazgo distribuido para la presente investigación:

Esquema N°1



Fuente: Elaboración propia

A partir de los elementos expuestos por los autores, que enriquecen la propuesta y análisis sobre las prácticas de liderazgo distribuido. Se establece la siguiente categoría de liderazgo distribuido que sustentará a la investigación, a continuación se presenta en el cuadro n°2:

Cuadro N°2

Categoría práctica liderazgo Distribuido

CATEGORIA PRACTICA LIDERAZGO DISTRIBUIDO					
D I M E N S I O N	Establecimiento de metas y expectativas. Definir visión, valores y dirección, construye confianza.	Gestionar enseñanza y aprendizaje/mejorar las condiciones y el aprendizaje.	Rediseñar la organización/Planificación y evaluación.	Trabajo colaborativo y participación.	Construcción de relaciones dentro de la comunidad educativa
S U B C A T E G O R I A S	Capacidad de comunicarse. Capacidad motivadora. Altas expectativas. Visión estratégica. Capacidad de construir confianza. Genera discursos.	Capacidad de organización. Competencias pedagógicas. Capacidad de planificar, de establecer objetivos Capacidad de diálogo. Compromiso con la enseñanza.	Capacidad de diagnóstico y planificación. Apertura a la evaluación. Dominio de contenido o destreza en un área. Capacidad para priorizar.	Empatía Valoración del otro. Valoración de la diversidad. Compromiso	Habilidad de atención y escucha. Respeto. Asertividad Empatía.

Fuente: Elaboración propia

2.2.4 Ámbito gestión sostenida del cambio

La gestión sostenida del cambio, como ámbito y reflexión es relativamente nueva, sobre todo cuando se busca una primera referencia de los conceptos de gestión y de cambio y su relación. Ahora bien, en un primer acercamiento se establece que existe una reflexión sobre la historia, origen y filosofía del concepto de gestión, en este sentido se enmarca la obra de

Daniel Wren "Historia de la gestión" (2005), que nos ofrece una mirada retrospectiva y una reflexión y alcances actualizados de la gestión. También se encuentra la obra de de Claude S, George (1972) "Historia de la gestión" y las biografías de Harold R. Pollard (1974). Daniel Wren (2008), plantea la triple relación del ser humano a partir de la satisfacción de sus necesidades; en relación a los recursos físicos (económico), con los otros (social) y con el poder establecido(político). De esta forma la gestión cambia porque van cambiando las necesidades del ser humano en el tiempo (Wren, 2008). Ahora bien, la gestión como disciplina recién aparece con la revolución industrial, y se va desarrollando como conocimiento organizado, como señala Wren (2008), que La práctica de la gestión es antigua, pero su estudio formal es relativamente nuevo.

Desde esta perspectiva, se identifica la gestión como una actividad funcional, es decir, que lleva a cargo determinadas funciones para hacer más efectivo el esfuerzo humano y la adquisición de recursos físicos, para conseguir algún objetivo (Wren, 2008). El factor cultural es decisivo para la construcción de paradigmas comprensivos e interpretativos de la misma gestión. Es en este sentido, que en los últimos años la gestión comienza a ser vinculada estrechamente con el cambio. Es Peter Senge quien señala que realmente la pregunta es ¿Cómo cambiamos?. No hay una fórmula mágica que nos diga "cómo cambiar". La mera pregunta sugiere que existe un enfoque simple y genérico. Los esfuerzos para el cambio exitosos y sostenidos inevitablemente se enfocan en dos preguntas clave: ¿qué queremos crear y qué queremos conservar? (Senge, 2000)

El cambio sostenido resulta de un paradigma nuevo y una forma de afrontar la propia dinámica del cambio en la institución. En rigor el “cambio es”, “está sucediendo”. Corresponde entonces, asumir una perspectiva estratégica como en el mundo natural, la evolución ocurre como un proceso de “transformación a través de la conservación” y la naturaleza preserva ciertos atributos críticos aunque cambie todo lo demás. Por último, el esfuerzo por el cambio sostenido requiere de una comprensión profunda de los inevitables retos y fuerzas que mantienen el status quo.

Como sistemas vivientes, las organizaciones tienen inmensas capacidades para mantener la manera en que las cosas han funcionado tradicionalmente, a pesar de que a menudo estas cosas no son las que las personas valoran o desean conservar. Existe una necesidad de inquirir continuamente en la comprensión de las fuentes de estas fuerzas, y en esta inquisición continua se requiere de un entorno real de apertura, candor, y habilidad para desafiar el pensamiento de los demás y el propio.(Senge, 2000).

John Kotter(1996) propuso un modelo de gestión del cambio, que plantea ocho pasos, este modelo se considera hoy un referente fundamental para abordar el tema del cambio en las instituciones. En el siguiente cuadro n° 3 vemos el detalle de cada uno de los pasos:

Esquema N°2

Modelo de Gestión del Cambio

Primer paso	Crear sentido de urgencia, generar una necesidad de cambio.
Segundo paso	Formar una coalición, grupo con un compromiso emocional con el cambio. Convencer que los cambios son vitales.
Tercer paso	Establecer una visión de cambio; ideas generales y concretas. Una hoja de ruta.
Cuarto paso	Comunicar la visión de forma efectiva. Canales de comunicación interna.
Quinto paso	Eliminar obstáculos. Reconocer y recompensar el compromiso. Enfocar resistencias.
Sexto paso	Establecer triunfos a corto plazo.
Séptimo paso:	Construir sobre el cambio.
Octavo paso	Anclar el cambio en la empresa

Fuente: Kotter, 1996.

Como se expresa en el cuadro n°3, en esta propuesta para la gestión del cambio de Kotter, el proceso es fundamental y las variables son diversas y complejas, lo cual hace que el cambio como tal en una institución y como proceso se manifieste como un fenómeno complejo de establecer y comprender. En este mismo sentido resulta coherente establecer la categoría de gestión sostenida del cambio, y como fenómeno indagarlo en el ámbito educativo.

Lewin (1946) planteó un modelo del proceso de cambio en tres pasos: descongelación, cambio o avance, re congelación o congelamiento. En la primera etapa, descongelar, se plantea la necesidad de generar conciencia de cambio y al mismo tiempo ir eliminando o reduciendo cualquier resistencia. Al comenzar el proceso de cambio la organización se encuentra en equilibrio, por esta razón, esta primera etapa consistirá en hacer tan necesario el cambio que todos lo acepten. Esta etapa es fundamental para

mitigar y eliminar la resistencia de las personas que dificultan el cambio; y esto se podrá lograr de tres formas: reforzando las fuerzas que favorecen el cambio, debilitando las que lo dificultan, o combinando las dos formas anteriores (Lewin, 1946).

En la segunda etapa, avance o cambio, se interviene la situación de la organización, se fomentarán nuevos valores, actitudes y comportamientos, tratando de lograr que los miembros de la organización se identifiquen con ellos y los interioricen. En este momento se requiere: elaborar un proyecto para la implementación del cambio; comunicarlo a todos los integrantes de la institución; plantear desafíos atractivos que motiven a los integrantes de la organización a moverse; formar en las nuevas habilidades requeridas y desarrollar mecanismos de retroalimentación que permitan un seguimiento sobre la marcha del proceso de implementación (Lewin, 1946).

Y en la tercera etapa, re-congelar o congelar, requiereestabilizar a la organización después de que se ha implementado el cambio. Transformar en regla general las nuevas prácticas o patrones de comportamiento para que pueda establecerse en los individuos, y por ende en la institución y la nueva situación sea permanente (Lewin, 1946).

Categoría gestión sostenida del cambio

Para desarrollar la categoría de gestión sostenida del cambio, resulta pertinente, en un primer momento, considerar la perspectiva y planteamiento de Lewin (1946), sobre la teoría del cambio. Lewin nos ofrece una mirada y sistematización sobre el proceso del cambio. Define dicho

concepto como una modificación de las fuerzas que mantienen el comportamiento de un sistema estable, el cual es producto de dos tipos de fuerzas: las que ayudan a que se realice el cambio (Fuerzas Impulsoras) y las que impiden que el cambio se produzca (Fuerzas restrictivas) que desean mantener el mismo estado de la organización. Cuando ambas fuerzas están equilibradas, los niveles de comportamiento se mantienen y se logra, según Lewin, un equilibrio cuasi estacionario (Lewin, 1940). Para modificarlo se pueden incrementar las fuerzas que propician el cambio o disminuir la que lo impiden o cambiar ambas tácticas. Lewin propone un plan de tres fases y el futuro deseado, para llevar a cabo el cambio planeado.

I Fase: Descongelamiento: implica reducir las fuerzas que mantienen a la organización en su actual nivel de comportamiento.

II Fase Cambio o movimiento: Consiste en desplazarse hacia un nuevo estado o nuevo nivel dentro de la organización con respecto a patrones de comportamiento, hábitos, conductas y actitudes.

III Fase Recongelamiento: Se estabiliza a la organización en un nuevo estado de equilibrio donde se acude a la cultura, las normas, políticas y estructura organizacional (Lewin,1940).

Futuro deseado: Se proyecta la meta, el ideal que se espera, para invertir en la motivación y en el compromiso.

Lewin sostiene que estas fases se pueden lograr si...

- 1 Se determina el problema.

- 2 Identifica su situación actual
- 3 Identifica la meta por alcanzar
- 4 Identifican las fuerzas positivas y negativas que inciden sobre el
- 5 Desarrolla una estrategia para lograr el cambio a partir de las situaciones actuales dirigiéndola hacia la meta. (Lewin; 1940)

Desde la perspectiva global del cambio, que nos ofrece Lewin, en las tres fases y la consideración del futuro deseado, nos aproximamos a delimitar la categoría gestión sostenida del cambio. En base a la reflexión de tres autores: Fullan, Lewin y Senge, la categoría gestión sostenida del cambio, se considera:

a) Como proceso

“(…) el cambio es un proceso y no una acción” (Coronel, 1996; Bolívar, 2002; Fullan, 2002).

Según Fullan, el quid del cambio es cómo asumen los individuos esta realidad. Plantea que subestimamos demasiado: lo qué es el cambio y los factores y procesos que lo explican (Fullan, 2002). Esta adaptación es un proceso, y como tal se va desarrollando en el tiempo, y está sometido a las mismas leyes de incertidumbre y de tensión, que todos los procesos adaptativos de la naturaleza. Dar por hecho el cambio, una vez que se declara, es el error en sí mismo, pues se debe considerar el proceso y el máximo de factores y variables que inciden en este proceso adaptativo.

Para Fullan (2010), hay al menos tres componentes o dimensiones en juego al implementar cualquier cambio generado en la aplicación o implementación de un nuevo programa o política:

(1) el posible uso de materiales nuevos o revisados (recursos didácticos tales como materiales curriculares o tecnología),

(2) el posible uso de nuevos enfoques didácticos (es decir, nuevas estrategias o actividades docentes),

y (3) la posible alteración de las creencias (es decir, de las presuposiciones pedagógicas y las teorías subyacentes a determinadas políticas o programas). (Fullan, 2002).

Estos tres elementos no se explican por sí mismos, sino más bien, en el contexto de un proceso, y como tal van desplegándose en el tiempo, sufriendo modificaciones y adaptaciones, sobre el mismo proceso.

b) Como tipo de fuerzas que movilizan a un futuro deseado.

Lewin (1946), señala que la modificación de las fuerzas que mantienen el comportamiento de un sistema estable, es producto de dos tipos de fuerzas: las que ayudan a que se efectúe el cambio (fuerzas impulsoras) y las que se resiste a que el cambio se produzca (fuerzas restrictivas), que desean mantener el status quo. Esta tensión que se genera entre ambos tipos de fuerzas, plantea la perspectiva clave del concepto de futuro deseado. Este

futuro deseado es la visualización del punto de llegada, o donde se quiere ir con la tensión de las fuerzas impulsoras, y al mismo tiempo, es la consideración, también de las fuerzas restrictivas, que se vuelven a asumir en la proyección de un futuro deseado, integrando o suprimiendo las fuerzas restrictivas (Lewin 1946).

c) Como capacidad colectiva de aprendizaje

Senge (2002) plantea que el compromiso compartido para cambiar se desarrolla sólo con la capacidad colectiva y aspiraciones conjuntas. Si las capacidades básicas de aprendizaje son deficientes, eso constituye una restricción fundamental para el cambio sostenido (Senge, 2002). El concepto de sostenido, dice relación, con la capacidad de mantener durante el proceso temporal de adaptación, el conjunto de cualidades esenciales y distintivas para la mejora. Es decir, mantengo capacidades, logros, metas y resultados, mientras, la capacidad colectiva integra y desintegra en el proceso de cambio. En este sentido, según Senge, la capacidad colectiva de aprendizaje, es el distintivo clave, para sostener durante el proceso adaptativo de cambio, el nivel de calidad logrado e integrar la nueva perspectiva.

En el siguiente cuadro n°4, se presenta la categoría gestión sostenida del cambio, con sus dimensiones y subdimensiones, para una visión más completa y precisa, de cómo se considerará la categoría para esta investigación:

Cuadro N°4

Categoría Gestión Sostenida del Cambio

(diversos autores)

CATEGORÍA GESTION SOSTENIDA DEL CAMBIO			
DIMENSIONES	DESCONGELAMIENTO	CAMBIO	CONGELAMIENTO
SUB CATEGORIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción o diagnóstico del problema. - Conciencia de la necesidad de cambio. - Resistencia. - Estrategias mitigación de resistencia. - Identificación con valores o prácticas antiguas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteración de la institución (creencias, valores, prácticas) - Adaptación - Comunicación del futuro deseado - Evaluación implementación 	<ul style="list-style-type: none"> - Estabilización de la institución. - Nuevas prácticas establecidas. - Logros. - Evaluación futuro deseado

Fuente: Elaboración propia

El cambio, según Senge (2002), comporta conocimientos y creencias, por tanto implica más de una dimensión, por otro lado, el cambio tiene una magnitud, lo que implica dos movimientos: el de refinar y de reemplazar las

prácticas presentes. Así mismo, el proceso de cambio, debe considerar un método de aprendizaje, que contemple la teoría, demostración, ensayo y retroalimentación.

CAPITULO III

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Investigación descriptiva

La investigación se plantea desde el paradigma fenomenológico, pues el objetivo de este estudio es establecer desde la interpretación y comprensión de los participantes de una comunidad educativa, cómo se aplican las prácticas de liderazgo en contexto de la gestión del cambio. La investigación descriptiva es oportuna cuando el fenómeno de estudio no se ha medido anteriormente o se ha explorado poco, como es el caso de nuestro problema de estudio. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Sampieri, Fernandez y Baptista 2010).

El desafío metodológico será doble, en primer lugar, obtener el discurso-texto, como referente y estructura del mensaje, considerando los distintos horizontes de sentido que se dan al interior de la comunidad educativa, sean estos docentes, alumnos, directivos, apoderados, personal.

Considerando que cada uno de ellos construye y da sentido a esa comunidad. Para esta finalidad se requieren técnicas que permitan un proceso dialéctico de reflexión donde la comunidad adquiera un rol

protagónico en la delimitación y análisis del problema de investigación. (Flick 2007).

3.2 Tipo de diseño

Se trata de un tipo de diseño descriptivo (Sampieri, 2010), ya que busca someter a análisis el fenómeno de la práctica de liderazgo. Por el objetivo del estudio es comprender la visión e interpretación de los integrantes de una comunidad educativa sobre cuáles serían sus prácticas de liderazgo y las características de su gestión del cambio educativo e impacto en la mejora educativa. Como plantea Sampieri (2010), Los estudios descriptivos pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a los que se refieren.

En un segundo momento el desafío es el diálogo e interpretación, aquí es importante considerar los aspectos a describir fundamentales para el análisis. Clave en este proceso descriptivo, es considerar el análisis estructural como medio para la comprensión de los núcleos interpretativos. A partir de este análisis estructural se logra comprender las estructuras profundas, los esquemas mentales construidos y que operan en el contexto particular. La gran tarea es establecer la clave hermenéutica para establecer el diálogo con esta realidad y comprender su dinámica. En este punto las categorías que nos ofrece la fenomenología de Paul Ricoeur (2001-2003): imaginación y mundo de la vida - interpretación del símbolo –El

relato, permiten aproximarse con profundidad y establecer esta clave hermenéutica para el diálogo.

En la elección de este tipo de diseño no sólo se apunta a la descripción y comprensión de un problema de investigación en sus distintas dimensiones, sino que además incorporamos como propósito la indagación de las potencialidades con que cuenta la comunidad o grupo social en cuestión, para desarrollar cursos de acción con el fin de promover una transformación (Sampieri,2010).

3.3 Enfoque estudio de caso

El enfoque de estudio de caso es un modelo de investigación que facilita la obtención de información en el contexto de la vida real. Este un tipo de investigación se puede aplicar a situaciones que hayan tenido lugar o emplearse a medida que se vayan desarrollando las mismas. Los estudios de caso, elaborados prolijamente, pueden aportar a concretizar cambios significativos en diversos ámbitos de la teoría y de la práctica (Yin, 2003).

Esta investigación pertenece al paradigma cualitativo interpretativo, desde el cual se considera que la realidad es una construcción de las personas involucradas en la situación que se quiere estudiar; y si bien, las percepciones de los mundos son individuales , las construcciones no son completamente ajenas al conjunto de individuos, sino que se parecen, tienen puntos en común. De esta forma, las realidades construidas por personas distintas pueden tener puntos de coincidencia, pueden ser convergentes (Stake, 1995).

El estudio de casos pretende comprender un caso particular, sin interés por comprender otros casos o un problema general. El presente caso se constituye en la dinámica y acontecimiento que se desarrolla específicamente en la comunidad educativa de un colegio particular subvencionado de la sexta región, y es en ese contexto donde las prácticas de liderazgo distribuido y la categoría gestión sostenida del cambio, permiten indagar y profundizar, los diversos aspectos, percepciones, construcciones y representaciones, que emergen en la comunidad escolar (Yin,2003).

3.4 Muestra

El enfoque cualitativo de la investigación, de tipo descriptivo, plantea una muestra de carácter no probabilística, es decir, se trata de una muestra intencionada de tipo estructural (Delgado y Gutiérrez, 1999).De acuerdo a los objetivos la selección de la muestra es intencionada, por cuando se necesita conocer el universo comprensivo de los integrantes de la comunidad educativa. Considerando este criterio se establecieron los participantes e integrantes de una comunidad educativa:

- a) Docentes en diferentes roles y funciones. Docentes de asignatura, docentes con jefatura, docentes jefes de departamento.
- b) Alumnos
- c) Padres y apoderados.
- d) Personal asistente y administrativo
- e) Directivos y coordinaciones.

3.5 Técnica - recogida información

Ahora bien, para la obtención del discurso-texto se utilizaron como instrumentos en la recogida de información:

- a) Entrevista semiestructurada / Relato
- b) Grupo discusión.
- c) Observación no participante.

La entrevista, es comprendida como un proceso comunicativo, esta técnica permite recoger el relato de distintos integrantes y participantes de forma individual, sobre la comprensión e interpretación de las prácticas de liderazgo y la gestión del cambio en la comunidad educativa a partir de sus propios discursos (Delgado y Gutiérrez ,1999).

El Grupo de discusión, tiene como objetivo dar el espacio para el diálogo y la interacción entre los participantes de la comunidad educativa. De esta forma, se obtiene de sus discursos representaciones de carácter colectivo sobre las prácticas que configuran las prácticas de liderazgo (Delgado y Gutiérrez 1999).

Los criterios de credibilidad del proceso se articulan en la triangulación de la información obtenida (Mucchielli, 2001), pues se combinaron diversas técnicas como lo son las entrevistas semiestructuradas y el grupo de discusión. Se compararon los relatos de los sujetos participantes de la comunidad educativa, los docentes y los directivos del establecimiento, y se emplearon diversas teorías sobre las prácticas de liderazgo y la gestión del cambio en la institución.

El relato, según Ricouer, tiene una propiedad de configuración. Cuando alguien narra, compone una historia y crea un espacio entre la vida y la historia relatada. Este espacio otorga la posibilidad de articular dos momentos que aparentemente se contraponen, como son explicar y comprender. Sin embargo, en la relación de diálogo estas dos instancias no se oponen sino que se complementan, pues el relato explica y, mientras explica, se comprende. Consecuentemente, cuando el relato se inscribe, la explicación se hace parte integrante del análisis hermenéutico (Ríos, 2005).

3.6 Resultados esperados

La presente investigación tiene dentro de sus finalidades aportar a la misma comunidad educativa en la autocomprensión de sus procesos y gestión para una mejora de los aprendizajes. Establecer el conocimiento de sus prácticas de liderazgo y las características de su propia gestión del cambio, como también de aquellos factores internos y externo que favorecen o dificultan dichos procesos. Identificar fortalezas y brechas para la mejora educativa. Otro resultado que se espera es desarrollar la perspectiva de la hermenéutica reflexiva de Paul Ricouer y aplicarla a la investigación educativa, como una aproximación y diálogo a la compleja realidad de la educación en contexto de una comunidad educativa. Aproximar el mundo de la educación y de la reflexión de la fenomenología hermenéutica de Paul Ricouer.

CAPITULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN – ANÁLISIS DE DATOS²

4.1 Prácticas de liderazgo distribuido presentes en la comunidad educativa.

Al iniciar este capítulo sobre los resultados de la investigación y de análisis, resulta pertinente retomar la pregunta de la investigación, con el fin de encauzar el análisis y los pasos metodológicos que se irán desarrollando en este capítulo y poder contextualizar la reflexión. La Pregunta de la investigación planteada se refiere a: ¿Cómo comprende e interpreta la comunidad educativa sus prácticas de liderazgo distribuido en el contexto de la gestión sostenida del cambio de la organización?.

Es fundamental realizar el camino de la comprensión de un fenómeno que es complejo que se expresa en un contexto educativo determinado, que va en desarrollo y en dinámicas propias de la percepción y de los significados que se van atribuyendo a determinadas prácticas, acciones o relatos, es la invitación comprender e interpretar, de qué forma y en qué sentidos la comunidad educativa construye los significados sobre su experiencia de liderazgo, y en particular desde el liderazgo distribuido.

En este primer momento de análisis, se profundizará descriptivamente, a partir de los relatos, indagando los significados que a partir de determinados códigos que otorgan a sus prácticas de liderazgo, para que,

² La fuente de los datos se encuentra en el registro de las entrevistas personales y la discusión del grupo. Para efectos de la investigación y resguardo de la información, quien desee tener acceso a las transcripciones puede enviar su solicitud al correo: r_avendano_ry@hotmail.com

desde esa indagación se pueda establecer la presencia de prácticas de liderazgo distribuido, en la comunidad educativa del Colegio Inmaculada Concepción de San Fernando.

Existe un hecho base importante a considerar, y es que la comunidad se sitúa en un contexto y en un momento de su experiencia histórica singular, comprender este contexto y los ejes temáticos de su experiencia comunitaria, ayudara a establecer los significados que dialogan y construyen las características del liderazgo y cuáles de ellas hacen presencia y proceso de un liderazgo distribuido. El ejercicio es de búsqueda y diálogo, como se indicó, el camino preliminar es codificar desde el relato de los participantes, los ejes temáticos más relevantes-sus códigos- y desde ahí dialogar e indagar sobre la presencia de la categoría práctica de liderazgo distribuido.

Un Colegio con más de 125 años de presencia en la comunidad de san Fernando, señala una referencia inicial importante a considerar, la cantidad de años por sí misma no tiene sentido si no se establecen y legitima una determinada visión, valores y prácticas. Cualquier institución con 100 años de historia ha vivido innumerables momentos e instancias de crisis, consolidación y de cambios. Lo interesante de este caso, en particular, es aproximarse a la mejor descripción y sentido que sus participantes dan al momento y al cambio en curso, de modo tal, que evalúan sus prácticas y liderazgos en situación y contexto de cambio.

Un primer elemento que emerge en los relatos es de la conciencia de ser una institución con una identidad muy clara y consistente. La Comunidad

escolar a lo largo de todos estos años ha sido consciente de los diversos hitos y cambios que ha vivido y que han establecido una fuerte identificación, así lo expresa por ejemplo uno de los apoderados:

“(...) Ósea se notó por que las religiosas, me imagino, es otra administración, no sé. Por ser nosotros cuando supimos que iba a venir un Director laico, que siempre el colegio había tenido religiosas de dirección y andaban muchas religiosas, hacían clases religiosas y todo. Ahora tenemos una sola religiosa; eh nos juntamos como centro de padres, muchos papas fuimos a san Bernardo, a reclamar que no queríamos una persona laica, querríamos seguir con las madres eh, no se ...”

(Entrevista personal representante (1) centro de padres : 20-21)

La apoderada evidencia el sentimiento y al mismo tiempo la convicción de que la presencia de las religiosas en dirección ha sido, por mucho tiempo, significativa y estable; el hecho de “juntarse” como centro de padres para ir a “reclamar”, resalta la clara resistencia a esta situación de cambio. Este fuerte sentido de pertenencia e identificación, destaca transversalmente en todos los relatos, frente a la inminente situación de cambio administrativo, que denominan cambio de “lo religioso” a lo “laico”; emerge con mucha fuerza esta convicción, que dice relación con lo “qué somos”.

(...) Mira lo más bonito que he encontrado yo acá, en el colegio, por ejemplo que aquí se hace una oración en la mañana, a mediodía, ya, se trata de ver la otra parte, la parte, humana de la persona.”

(Entrevista personal Directivo, 12-12)

“(…)siempre van a ver metas y cosas que colegio se propone para superar siempre hay desafíos así que yo creo que sea que no hay como un motivo o sea el motivo es crecer como congregación y no sé po como que nunca perdamos la fe en madre Paulina ese es como el motivo pero siempre o sea como que siempre da vida o sea siempre va a ser ese va a ser con motivo de cómo avanzar.”

(Entrevista personal Alumna, presidenta centro de alumnos, 27-27)

“ Hace un par de año no hubiera creído lo que voy a decir, pero es una comunidad que , emmm, la mueve bastante la fe, la mueve bastante la fe y no solo la fe, digamos, del que profesa el católico, sino que la fe en la gente, la fe en los estudiantes y e n los colegas, las relaciones humanas, emmm, yo creo que es como el gran valor que tenemos acá, como colegio.”

(Entrevista Profesor-jefe departamento 122-122)

Se da una perspectiva transversal en los participantes, que expresa un fuerte sentimiento de pertenencia e identificación con un conjunto de valores proyectados y vivenciados por cada entrevistado, pero que se apropia en lo colectivo “comunidad”; desde esta perspectiva se pueden establecer las diversas prácticas e interpretaciones. Un segundo código que emerge es el de la “fe”; como colegio católico centenario es reconocido el hecho de que confiesa la fe católica, sin embargo, en este caso no se trata del discurso público o de la declaración institucional, diversos participantes, en sus distintos niveles de participación reconocen este valor como sustantivo de vivencia en la comunidad.

Bourdieu (1972) hace referencia al “habitus”, como sistema de disposiciones que integra experiencias pasadas como matriz para las

percepciones e interpretaciones, muy ligado a la historicidad de los agentes y que finalmente se constituye como principio generador de prácticas y reproductor de estructura. En este sentido, el “habitus” expresado en los diversos relatos, confluyen en categorías construidas desde las experiencias previas, desarrollándose como experiencias originarias.

Ahora bien, desde estas experiencias previas emerge este primer código a desarrollar, que será relevante en el posterior análisis, se establece como “**Identidad**”, especificada en la apropiación de las prácticas originarias, denominados por los distintos participantes como “lo católico”, “la pastoral”, “Religiosas”, “Valores”, “las hermanas”, así lo expresan de diversas maneras:

“En qué sentido podía cambiar todo?”

Ehh que no iba a ser yaaa (interrupción) todos pensamos que iba ser diferente en el... que no iba ser... no sé más... apegado a la religión católica, no sé los niños lo veían de otra manera. Por ser mi hijo pequeño, que ahora ya va en séptimo, ehh siempre apegado... nosotros vamos todos los domingos a misa, porque aquí se ha inculcado eso, y mi familia también cuando yo era chica también lo hacía, íbamos todos los domingos a misa. Y no sé po, eso... la fe católica

(Entrevista personal representante (1) centro de padres 1: 22 – 25)

Esta **Identidad** constituye, para los diversos miembros de la comunidad educativa, un marco interpretativo importante de sus prácticas de liderazgo. Su identidad como Colegio Católico, su “habitus”, se encuentra arraigado a su doctrina profesada, sin embargo, también se nutre de una conjunto de “prácticas” y “modos de hacer” que le son característicos.

Dentro desde ámbito aparece la noción de “Congregación”, que está presente en los diversos relatos, y que en su significado apunta a una entidad organizacional superior de carácter religioso, responsable de la fundación y administración del Colegio desde hace 125 años. Esta Congregación, como entidad, tiene una estructura, organización y un estilo, denominado carisma, que señala la visión y misión institucional.

En el ámbito de la estructura y organización, podríamos señalar que existe un nivel nacional y otro internacional, en el primero se constituye con una superiora provincial, un consejo provincial, directoras, comunidades religiosas, eventualmente hoy administran 12 colegios desde Santiago a Puerto Montt. Agrupan los Colegios por zonas territoriales, zona sur: 2 colegios en Puerto Montt, 2 colegios en Valdivia; zona centro: 4 colegios en Concepción; y zona norte (1) colegio en San Fernando (que es nuestro colegio en estudio) y 1 colegio en San Bernardo y 2 Colegio en Santiago (Providencia). Existe una casa matriz, por decirlo de una forma, a la cual los participantes la denominan “Casa Madre”; donde identifican la residencia de las autoridades religiosas, por esta razón en algunos de los relatos, ellos se referían a “ir a la Casa Madre”. En el segundo nivel, internacional, existe una matriz en Alemania, esta ubicación dice relación con la nacionalidad y lugar de origen de la fundadora y donde propiamente se fundó la Congregación, que en este caso se llama Paulina Von Malinckordt. Así mismo, existe una superiora general y un consejo general.

Es interesante dar esta mira a la entidad referente, denominada Congregación, pues su impronta y estilo ha generado experiencias fundantes en los miembros de la comunidad y ha establecido una matriz de prácticas, valores, creencias y actitudes, que en su conjunto han ido replicándose en el tiempo en un “habitus” continuo. Es relevante destacar que se trata de una Congregación Religiosa Católica; en general las Congregaciones Religiosas son definidas como asociaciones libres (Derecho Canónico) inspiradas en un carisma o misión, organizadas jerárquicamente y reconocidas oficialmente por la Iglesia Católica. Tradicionalmente en estas instituciones las características del liderazgo han estado asociadas al estilo jerárquico, sin embargo, existe conciencia en la comunidad escolar, que ese estilo ha ido cambiando en los últimos años y que respecto a otros momentos de su historia, este cambio es más de fondo, pues el liderazgo ha estado asociado a la autoridad religiosa de forma incuestionable durante décadas.

Ahora bien, de este contexto y situación, considerando la identidad como un primer elemento codificado desde el análisis de los distintos relatos, se pueden desprender tres códigos sobre prácticas de liderazgo, que nos permitirán establecer si existe presencia de prácticas de liderazgo distribuido:

Esquema N° 3

Codificación axial

Codificación	a)	Identidad, valores y experiencias originarias
	b)	Autoridad y jerarquía.
	c)	Administración / Estilo de gestión y liderazgo

Fuente: Elaboración propia

Se establece que la **Identidad** de los individuos en el colegio Inmaculada Concepción tiene una fuerte cohesión colectiva, un habitus fortalecido por la transmisión en el tiempo de prácticas originarias. Como primer aspecto relevante de esta identidad es el enmarque, es decir, ¿cómo se encuentra el liderazgo enmarcado dentro de una **tradición jerárquica de la autoridad**, derivada de la dependencia que el colegio ha tenido a lo largo de los años de una Congregación Religiosa:

a) Identidad: valores y prácticas originarias.

La identidad define los rasgos característicos de una institución o persona, su historia reconocida y el conjunto de valores y creencias que configuran su universo simbólico, sus interacciones y sus prácticas individuales y sociales. En este caso, la identidad de la comunidad escolar se encuentra fuertemente enraizada en los valores compartidos y la historia vivida, las raíces, son significativas y se hacen consistentes en el relato y en la toma de conciencia del problema y circunstancia en la que se encuentra la comunidad.

En este elemento podemos establecer una fuerte relación con la Dimensión de la práctica de liderazgo distribuido que

es:**Establecimiento de metas y expectativas. Definir visión, valores y dirección, construye confianza.** Desde la perspectiva de la construcción de significados, la comunidad no ha establecido de modo participativo las metas, visión o valores institucionales, el modo tradicional ha sido vertical en su gestión y con bajos niveles de participación efectiva en la comunicación y toma de decisiones:

“ (...)la diferencia ya a ver qué pasa a ser un colegio de monjitas a un director laico ya es una diferencia pero en cuanto a lo que por ejemplo que antes había oración a las 12:00 de la mañana he y ahí ahora sigue igual aunque se hayan ido la monjita el director ha sabido llevar bien a cabo el trabajo en cuanto al tema religioso porque yo encuentro que sigue igual y que he sigue como tratando de inculcar los valores que la monjita nos establecieron a nosotros con las mismas actividades de siempre o otras distintas.”

(Entrevista personal alumna representante 24-24)

La referencia que entrega la alumna participante es significativa, por cuanto no se trata de un adulto que tenga años de trayectoria en la institución, sin embargo, confirma en sus palabras los valores que han sido inculcados por las “monjitas”, señala que han sido ellas quienes establecieron estos valores, reafirmando al mismo tiempo que son reconocidos, tanto por generaciones jóvenes, como por aquellas de más larga trayectoria. Este reconocimiento al establecimiento de la visión y de las metas, tiene el carácter identitario para los participantes, quienes hacen propios estos valores, apropiándose del ideario valórico e identificándose fuertemente con el:

“Se ha perdido en algunas cosas, pero no sé... pero en ese tiempos cuando se iba a ir la madre y todos supimos que venía, ehhh andaba un comentario que se iba a cerrar la capilla del colegio, y la Capilla, no sé si usted la conoció es hermosa, todos lo días hay misa en la mañana, a las 07:30 empieza la misa... a las 07:00 y termina como a las 08:00... pensamos que se iban a perder esas cosas. Comentarios que escuchábamos, no sé, que la capilla iba a ser bodega, y nosotros se nos calló el pelo, y ya juntémonos con una administración de acá también, la secretaria, fuimos un grupo, nos juntamos y fuimos a hablar con la madre que manda en san Bernardo (risa) que nosotros no queríamos, pero esa decisión ellas la tenían tomada, incluso ya tenían hasta el director elegido, creo.”

(Entrevista personal Apoderado (1) 12-12)

Sin embargo, el nivel de identificación con estos valores y estilo de autoridad, es alto y transversal en el reconocimiento de todos los participantes, cada uno desde su percepción, concluye y diagnóstica; que el estilo de autoridad es identificado con la presencia de las religiosas en el colegio, y eran ellas quienes hacían partícipes a la comunidad, desde su autoridad los diversos aspectos de la gestión. Ahora bien, esta autoridad tiene esta dimensión jerárquica adjunta y que implica verticalidad en las decisiones.

“ (...) Pa’empezar usted sabe que los cambios cuestan mucho, más cuando han sido por años, el colegio fue, no cierto, ehhh regido por religiosas , en realidad a la comunidad le costó mucho poder adaptarse a eso, y a los profesores también. Que nosotros llevamos años con directoras religiosas, ehhh bueno ellas estaban a cargo de todo en realidad, ya después fue disminuyendo por lo mismo de las vocaciones, que ya no hay religiosas, y se vieron en la necesidad, no cierto, de pasar a tener un director laico, costo, ehhh se echaba de menos la presencia de las religiosas, por las mismas... yo creo que más que nada era el temor que se tenía, que...”

(Grupo discusión, participante 1; 2-2)

Pero, de la misma forma, manifiestan significativamente y transversalmente, que este estilo, al cual denominan “religioso”, está cambiando por uno “laico”; es percibido como un fuerte cambio en el estilo de autoridad, que se expresa en la incertidumbre, temores, falta de información y miedos en la comunidad educativa, frente al cambio. En el texto anterior la participante destaca el hecho de los años que las religiosas han “regido” en el colegio y de cómo la incertidumbre se manifestó por el cambio a una autoridad laica. La permanencia en el tiempo de una autoridad reconocida y legitimada, obviamente otorga estabilidad y tranquilidad a los integrantes de un grupo o institución, esta alteración se enfrenta al paradigma de preguntarse por su identidad.

Ahora bien, en este contexto de fuerte adhesión a la identidad católica, a sus valores y formas, en un contexto de cambio de dirección, donde no sólo se trata de un cambio de rol o función dentro de la institución, sino que también, de un cambio de paradigma en la propia institución, ¿Se manifiesta algún indicio, presencia de distinción en las prácticas de liderazgo? En este sentido, se observa en los relatos, frente a la pregunta del significado del cambio de administración, que distinguen con claridad la diferencia entre uno y otro, al mismo tiempo, plantean el miedo a la pérdida de algunos aspectos que consideran parte de su identidad. Sin embargo, evidencian que la identidad ha permanecido, incluso se ha fortalecido:

“Ahora se ha visto más que somos más comunidad, más familia, ahora nos han integrado como apoderados al colegio, hemos hecho actividades que antes no se hacían, hemos participado junto a los niños, no se ha perdido, tampoco lo pastoral, que teníamos susto, que se perdiera y al contrario hemos reforzado muchos más cosas, antes no se hacía una misa a la chilena y ahora sí se hace todos los años, la instauramos nosotros como pastoral (...)”

(Entrevista representante apoderado (1) 9-9)

En el relato de la apoderada, se expresa la evaluación del proceso donde el cambio de dirección ha establecido efectos, su evaluación señala que se “siente más comunidad”, como apoderada percibe que se ha integrado más a los papás y que la pastoral, factor clave de la identidad del colegio no se ha perdido. Este balance positivo, tiene efecto directo sobre la incertidumbre y temores manifestados frente al cambio, obviamente se refuerza la convicción de que el colegio mantiene su identidad, así también lo perciben el profesor:

“Si, efectivamente el colegio se ha mostrado más, yo creo que esa era una de las cosas que, digamos, más se le criticaba al colegio antiguamente. Yo aquí llevo trabajando doce años, que era el tema, que el colegio era muy hermético, hace cosas muy lindas el colegio, pero era demasiado hermético, eehhh y hoy no, se abre a la comunidad, se invita a participar, se hacen cosas prácticas, por ejemplo, torneos de debates, ya no solo se hacen internos, si no que se invitan a otros colegios, muestras de teatro, siempre se está buscando dar a conocer a la comunidad, que es lo que se está haciendo aquí. Y la percepción de la comunidad, hacia el colegio, ha sido la, la, ósea la recepción ha sido bien buena, no por nada también hemos mejorado, bastante en lo que es matrícula, y eso habla de que hay un trabajo que está siendo visibilizado.”

(Entrevista profesor – jefe departamento 127-127)

El relato del profesor se articula desde el concepto de hermético, haciendo alusión a un sistema más bien cerrado, poco vinculado con el medio. A partir de esta noción valora el cambio, y evalúa su implementación como un sistema más “abierto”, donde evidencia la apertura a otras experiencias y prácticas, como por ejemplo el “invitar a otros colegios”. Un dato importante para el profesor en este balance, es la mejora en las matrículas, un hecho que confirma que se “ha mejorado” y que “hay un trabajo que se está visibilizando”. Ambas constataciones realizadas por el profesor, quien sostiene que lleva 12 años en la institución, este argumento de trayectoria, que es fundamental para sostener que su evaluación es desde quien conoce la identidad y los rasgos más propios y característicos de la institución.

Ambas evaluaciones (apoderado-profesor) sobre la nueva dirección laical, vislumbran el germen y desarrollo de “otras prácticas”, como por ejemplo; integrar a los apoderados, invitar a otros colegios, mantener las prácticas originarias de ritos de oración e innovar en otras experiencias, por ejemplo “misa a la chilena”, que no se habían realizado. La integración, la participación y la innovación, se comienzan a manifestar como prácticas y son indicios potentes para el desarrollo y presencia de prácticas de liderazgo distribuido.

b) Autoridad jerarquía en la institución.

La autoridad, en una institución educativa, es un factor que se debe considerar no solo desde la organización o diseño del organigrama, sino también desde su legitimación y de las prácticas que la reafirman; son claves para cualquier comunidad escolar, la autoridad reconocida y establecida plantea un diálogo con la percepción que se tiene de los acontecimientos y de los propios cambios. En el caso de la comunidad escolar del Colegio Inmaculada Concepción de San Fernando, la autoridad está ligada a un sentido jerárquico de la misma, esto claramente como expresión y proyección de la institución religiosa que la funda y la sostiene.

La tradición jerárquica, como estilo de autoridad, es de larga data en las instituciones humanas, y en particular en las religiosas; el estilo de autoridad jerárquica, plantea verticalidad en sus prácticas, fuerte dependencia, seguidores con bajos niveles de participación y más bien pasivos- receptores. Las instituciones religiosas unifican su fuerte vínculo en la jerarquía, por medio de la obediencia, asegurando así la conexión y fuerte adhesión de sus miembros. En términos administrativos es un sistema centralizado, donde los niveles de responsabilidad también se van adquiriendo jerárquicamente, con bajos niveles de autonomía y una responsabilidad mediatizada por la figura del superior.

En el Colegio Inmaculada, este estilo de autoridad jerárquica, está evidenciado por la presencia de las religiosas y/o hermanas de la congregación; su presencia generaba la estabilidad suficiente para identificar

y cohesionar a la comunidad educativa. Del mismo modo identificaba la autoridad y los niveles de delegación eran mínimos.

"(...) Que nosotros llevamos años con directoras religiosas, eh bueno ellas estaban a cargo de todo en realidad, ya después fue disminuyendo por lo mismo de las vocaciones, que ya no hay religiosas, y se vieron en la necesidad, no cierto, de pasar a tener un director laico."

(Grupo discusión participante (1); 2-2)

Ahora bien, es indiscutible que un estilo de autoridad jerárquica, asentado por años en una institución como el Colegio Inmaculada concepción de San Fernando, es difícil que desaparezca en 3 ó 4 años, la raíz tradicional es profunda y significativa, sin embargo, se comienzan a dar luces de otras prácticas y sentidos desde la autoridad, en este giro, el cambio al estilo laico, se dejan entrever algunos elementos en las dimensiones del liderazgo distribuido, como por ejemplo, en el **rediseño, en la colaboración y en la construcción de relaciones.**

"-Los niños se han visto beneficiados?"

Si completamente, completamente... el colegio también más modernizado, tenemos en las salas proyectores, tenemos de todo.

-Eso no había antes?"

No no po, teníamos una sala, e íbamos todos para allá, y había uno.. ahora hay en todas las salas, pueden hacer sus trabajos con pendrive los niños, todo eso, antes no po... Escribíamos todo en las carpetas y eso, así estudiábamos, ahora todo es más moderno."

(Entrevista representante apoderado (2); 39-42)

En el relato, la apoderada manifiesta con claridad una valoración positiva, pues el contexto de la pregunta deriva en la evaluación sobre lo beneficioso o no beneficioso que ha significado para ella el cambio a una dirección de laico, a lo cual ella que “si han sido beneficiados”, y el concepto que utiliza para concretizar en lo que se han visto beneficiados es el de “más modernizado”. Existe una percepción en la apoderada de una gestión que ha modernizado medios pedagógicos y prácticas pedagógicas, pues se refiere a los “proyectores” y “pendrive”, indicando que “ahora todo es más moderno”. Es posible deducir, que existe una comparación respecto a lo que había venido siendo el colegio en la administración anterior, si cruzamos esta percepción con la de “colegio hermético” que señalaba el profesor, se puede articular una imagen perceptiva de un sistema educativo más bien cerrado, con autoridad jerárquica establecida, y con poca actualización en medios educativos.

Esta articulación de la imagen perceptiva en un antes y un después, comienza a ser un aspecto relevante a la hora de ir indagando la presencia de prácticas de liderazgo distribuido en la comunidad. Es significativo hacer presente que hasta ahora lo más relevante de la presencia de prácticas de liderazgo distribuido es el “germen” o “paso”; de un sistema cerrado a uno más abierto, de una autoridad jerárquica establecida, a una autoridad legitimada y la insipiente responsabilidad delegada como germen de liderazgo compartido y la actualización de medios, experiencias y espacios,

como un camino de participación para los integrantes de la comunidad educativa. Profundizaremos estos aspectos en el siguiente capítulo.

c) Administración / Estilo de gestión y liderazgo

La autoridad reconocida y validada, en la presencia y legado de las religiosas por más de 125 años, en la comunidad escolar de Inmaculada Concepción de San Fernando, con un estilo jerárquico, estableció un estilo de liderazgo en la comunidad y al mismo tiempo, una percepción de cómo se debía entender el liderazgo al interior de la propia comunidad. Por tanto, el vínculo fuerte de los integrantes de la comunidad era con la propia autoridad y sus valores establecidos. Este tipo de gestión vertical y autoritaria, genera un fuerte vínculo afectivo, aspecto que se destaca transversalmente en los relatos, haciendo hincapié en la necesidad imperiosa de la presencia de las hermanas para mantener el proyecto educativo, las metas y sostener los valores institucionales.

“(...) nosotros siempre habíamos sido dirigidos por una religiosa, el centro de padres, y hubo mucho apoderado que hicimos muchas cosas para que no se fueran, pero los cambios hay que aceptarlos. Incluso fuimos a hablar, incluso el centro de padres fue a hablar, que por último nos enviarán una religiosa por días, que por último no vivieran aquí, pero que estuviera la presencia de las religiosas, por ser que los niños vieran en los pasillos a una religiosa...”

(Grupo discusión, participante 3; 7-7)

Se expresa consciencia en la participante, de la presencia significativa, a través del tiempo, de las religiosas y su dirección, siendo muy

importante en la proyección, la continuidad de su presencia como un factor identitario para las nuevas generaciones: “Que los niños vieran en los pasillos a una religiosa”. No cabe duda, que la ausencia total de las religiosas en el colegio, constituye para los participantes en una “gran pérdida”, al punto de establecer acciones concretas para revertir la situación, como asistir a la sede central de la Congregación, por ejemplo.

El cambio de administración, el paso de una dirección religiosas a una dirección laical, resulta ser un cambio radical de paradigma para la comunidad, una transformación en su forma y fondo, que modifica la gestión e instala nuevas prácticas y procedimientos. Para la nueva administración laical, el nuevo desafío, implicar legitimada en su autoridad para validarse en las prácticas de liderazgo, es decir, la anterior administración religiosa estaba legitimada de hecho por la presencia de las religiosas y por los años que se transmitieron de generación en generación las prácticas originarias ligadas al ideario católico y sus valores. Sin embargo, la nueva administración, no tiene ese legado, tampoco se legitima en la presencia, muy por el contrario, su presencia genera incertidumbre, duda, temor y amenaza. Necesariamente debe legitimarse, es decir, primero distinguirse y luego legitimarse, en esa dinámica surgen nuevas prácticas y se comienza a diseñar un nuevo estilo de liderazgo.

En este nuevo estilo de liderazgo, que los participantes denominan “laico”, tal vez se necesita precisar los significados que le otorgan al concepto de “laico”; en el contexto y sentido de la tradición Católica, esto con

el fin de comprender más profundamente sus características, que luego se empiezan a atribuir a otro estilo de liderazgo. Un primer acercamiento etimológico, sitúa el significado de la palabra laico desde el mundo griego, griego λαϊκός (laikos), forma derivada de λαός (laos = pueblo) más el sufijo -ικός (-ico = relativo a), este sentido fue apropiado para referirse a los creyentes, que no eran clérigos o ministros ordenados (Manual de teología, 2010). La oposición entre el mundo sagrado y lo profano hace más comprensible, el universo de significados que se pueden atribuir al concepto de Laico. De ahí probablemente se atribuye el concepto a “Estado Laico”, por ejemplo. Para los participantes de la comunidad educativa del colegio inmaculada concepción se trata del cambio de una administración, dirección religiosa a una laica, en la aproximación al mundo de significados construidos en esta comunidad, podemos vislumbrar que el este cambio, significa en buena medida una cambio de paradigma comprensivo, pues la lógica de lo religioso, que resguardaba, dirigía y determinaba, da paso a una lógica laical, al interior de la comunidad, por tanto, los niveles de incertidumbre son más altos y más exigentes.

“Ósea se notó por que las religiosas, me imagino, es otra administración, no sé. Por ser nosotros cuando supimos que iba a venir un Director laico, que siempre el colegio había tenido religiosas de dirección y andaban muchas religiosas, hacían clases religiosas y todo. Ahora tenemos una sola religiosa; ehhh nos juntamos como centro de padres, muchos papas fuimos a san Bernardo, a reclamar que no queríamos una persona laica, querríamos seguir con las madres ehh, no se...”

(Entrevista representante centro de padres (2) 21-21)

La nueva administración laical es reconocida por los participantes como línea discontinua en la tradición del colegio y con un rediseño de la gestión pedagógica, factor novedoso de la nueva administración, que particularmente es reconocido por áreas, coordinaciones y delegados. Por una gestión que informa sistemáticamente, pero que instala una nueva burocracia y/o protocolos.

“ (...) A ver en el tema del liderazgo acá, ehhh ha pasado por varios cambios, además, más allá del cambio de un sistema religioso a otro más laico, ahora el liderazgo es por área, nuestro Colegio funciona por áreas, está formación y convivencia, el área curricular y el área pastoral, que aquí están a cargo de tres subdirectores y desde cada subdirección, existen coordinaciones, en donde se están fomentando constantemente trabajos colaborativos, no solo los adultos de la comunidad educativa, sino que entre todos los actores, digamos, adultos, estudiantes, incluso apoderados, actividades que involucran estos, por ejemplo retiros espirituales, celebraciones religiosas, ehhh jornada de inducción para los apoderados, ya desde la parte más bien curricular en la elaboración de proyectos por departamento, entonces, si eh se ha dado bastante fuerte el tema del, del liderazgo en función del trabajo colaborativo”

(Entrevista profesor 3-3)

Es interesante destacar en el relato del profesor, claridad y distinción en el análisis y proceso de la gestión, en la distinción de los ámbitos, es decir, no puntualiza la problemática solo en el cambio de lo religioso a lo laico, da un paso más de análisis, en primer lugar, precisa aspecto de organización y planificación del colegio, señalando que “nuestro colegio funciona por áreas”. Evidentemente la apropiación de los conceptos refiere claramente a un compromiso con el proyecto y con el ideario pedagógico, es

claro en describir cuáles son estas áreas. En segundo lugar, manifiesta que se está “fomentando el trabajo colaborativo” y lo ejemplifica en acciones y experiencias concretas que se han realizado, las cuales evidentemente demuestran este “trabajo colaborativo”. En este punto se manifiesta presente una práctica de liderazgo distribuido, que se interensante profundizar si se encuentra percibida o reconocida por los otros participantes, declarándose como práctica evidente en la comunidad.

Finalmente el profesor apunta al ámbito académico expresando una práctica que reconoce instalada desde la perspectiva del trabajo colaborativo, y esta es, la de “elaboración de proyectos por departamento”. Resulta significativo profundizar la elaboración de proyectos por un lado y los departamentos por otro; el primero dice relación con un modo de gestión y de planificación para establecer necesidad, objetivos, medios y estrategias, lo cual con lleva un proceso y requiere la participación de distintos actores, sobre todo involucrándose en las distintas etapas del proceso de decisión. Y por otro lado los departamentos constituyen parte de un modelo de gestión pedagógica que agrupa a profesores según afinidad de disciplinas y que, sin duda, exige coordinación, trabajo en equipo y colaboración. Estos indicadores son clarificadores al momento de evidenciar prácticas de liderazgo distribuido, si bien, no están consolidadas, ya se reconocen presentes y se distinguen de la anterior gestión de liderazgo.

Es la delegación de funciones, el establecer mandos medios o coordinaciones, empoderar a jefaturas e departamento, un primer elemento

concreto donde se comienza a vislumbrar, un hecho que no queda ajeno a la incomodidad, al desajuste de prácticas que no estaban presentes en la comunidad educativa. El estilo vertical, más jerárquico, se caracteriza por centralizar las decisiones y procesar de forma más directa las mismas. Una gestión de liderazgo distribuida, genera otras dinámicas, de forma más horizontal se comparte, se dialoga, se negocia, se establecen consensos, proceso que evidentemente es más largo, menos directivo y en algunos aspectos más colegiado. Este dinamismo se percibe en la nueva gestión de dirección:

“ (...)Y esto ha sido positivo y negativo, porque antes teníamos la entrada directa a hablar, en este caso que era la madre rebecca o anteriormente sor Mariela, y otras religiosas, el hecho de seguir un protocolo te va demorando, las cosas que se necesitan rápido, por ejemplo yo ahora no puedo decir si algo urgente, súper urgente, y que sabemos que la cabeza , al final igual vamos a llegar al director, yo no puedo ir y decirle “tía marta, por favor...” claro nosotros como centro de padres, a lo mejor tenemos esa oportunidad de decirle si podemos tener una reunión por ahí o por allá... pero un apoderado x, el primero tiene que dirigirse a profesor jefe, profesor jefe va a ver si es la profesora de asignatura, profesora jefe de asignatura, verá si el tema es de convivencia escolar o para orientación o para otra; si ahí no va, irá subiendo, subiendo hasta llegar al director.”

(Grupo discusión 9-9)

En este punto, es necesario precisar que no se puede sostener que los elementos del liderazgo distribuido se den en estado puro, por decirlo de alguna forma, pero si se puede señalar que se comienzan a posicionar un proceso de liderazgo más participativo, que buscan integrar y respetar la identidad, y estructuralmente dar espacio a la participación y colaboración.

Evidenciamos presencia incipiente de prácticas de liderazgo distribuido, prácticas que no están establecidas, pero que son reconocidas como parte de la nueva gestión de la dirección “laica”.

La presencia de prácticas de liderazgo distribuido, desde los códigos descritos de identidad, jerarquía y gestión, queda evidenciada en un proceso que tiene su germen, por un lado en la continuidad de la identidad, aportando mejoras y potenciando aquellos valores que refuerzan los valores del proyecto educativo y que dan certezas a la comunidad, generando más participación y colaboración. Estos dos principios, emergen como una clave importante para instalar prácticas distribuidas en un proceso al interior de la comunidad escolar. Si bien, no se encuentran plenamente consolidadas, existe esta apertura, este cambio de sentido en la forma de hacer y de entender cómo se deben hacer las actividades y organizaciones.

En el ámbito del principio de jerarquía, arraigado desde la autoridad religiosa instalada por años en el colegio, se vislumbra también como práctica incipiente de liderazgo distribuido, el ejercicio de delegar no solo roles o funciones, sino también delegación en el ámbito de las decisiones. Esta nueva práctica no queda exenta de resistencia y procesos de adaptación, que probablemente serán los más complejos, pues la acostumbrada verticalidad a la cual la comunidad ha estado acostumbrada por años, deberá dar paso a la experiencia de horizontalidad, con nueva coordinaciones, más trabajo en equipo y obviamente más reuniones. Esta práctica es la que deberá validarse con nuevos liderazgos y la apertura de

los espacios de decisión, dialogo y deliberación, para hacer más participe a los integrantes de la comunidad escolar.

Finalmente la gestión, genera nuevos enfoques poniendo énfasis en la renovación y más concretamente en la modernización de los procesos de enseñanza –aprendizaje y de los medios de apoyo a la gestión escolar. Habitualmente los procesos de modernización van de la mano de capacitaciones y también de la reconversión de funciones, sobre todo para aquellos que encuentran dificultades en el proceso o demoran más tiempo en modernizar sus prácticas. Este será también un desafío colaborativo importante en los años posteriores.

4.2 Características de la gestión sostenida del cambio presentes en la comunidad educativa.

El acontecimiento fundamental que moviliza a la comunidad educativa del Colegio Inmaculada Concepción, es el cambio de una gestión dirigida por religiosas a una gestión dirigida por un laico. Este cambio es, para esta comunidad y como lo hemos referido anteriormente, una situación inédita, que impacta profundamente el sentir de la comunidad, la percepción de su identidad, su organización, su paradigma de comprensión respecto al liderazgo, sus relaciones y la construcción de significados al interior de la comunidad. Desde la perspectiva de la categoría gestión sostenida del cambio, particularmente, en sus dimensiones descongelamiento, cambio y congelamiento, se abordarán estas características, describiendo su alcance y proceso; el ejercicio es a partir de los relatos, establecer los hitos y códigos

que dialoguen con la gestión sostenida del cambio. De tal manera, que se plantea este recorrido desde las tres dimensiones de la gestión del cambio.

a) Descongelamiento

“ Pa’empezar usted sabe que los cambios cuestan mucho, más cuando han sido por años, el colegio fue, no cierto, ehhh regido por religiosas , en realidad a la comunidad le costó mucho poder adaptarse a eso, y a los profesores también. Que nosotros llevamos años con directoras religiosas, ehhh bueno ellas estaban a cargo de todo en realidad, ya después fue disminuyendo por lo mismo de las vocaciones, que ya no hay religiosas, y se vieron en la necesidad, no cierto, de pasar a tener un director laico, costo, ehhh se echaba de menos la presencia de las religiosas, por las mismas... yo creo que más que nada era el temor que se tenía...”

(Grupo discusión participante 1; 2-2)

En el relato se puede identificar una situación inicial donde existe conciencia temporal respecto a los “años” que la dirección ha estado a cargo de las religiosas, con su autoridad, su estilo de liderazgo y las prácticas instaladas a lo largo de todas esas décadas. La participante afirma que el “cambio costo”, incluso reafirma que “a la comunidad le costó mucho”, esta percepción también está presente en los otros relatos, apunta a las dificultades en el proceso de descongelamiento, a las posibles resistencias activas y pasivas que pudieron manifestarse, incluso al propio proceso de adaptación de una situación a la otra. Existe una percepción del problema, particularmente en lo que se refiere al origen y necesidad del cambio. Situación que no se encuentra en el querer y necesidad de la comunidad escolar, sino que en una necesidad de la comunidad de religiosas.

Cuando se refiere a "... ellas estaban a cargo de todo", y posteriormente a "... fue disminuyendo por lo mismo las vocaciones", se deduce la causa y relación respecto al origen del problema y de la posterior decisión del grupo de religiosas. El hecho de estar a cargo de todo, indica que las labores, roles, funciones de liderazgo y conducción del colegio, durante la administración de las religiosas recaía en sus manos, por tanto la función y presencia de los laicos era reducida o ausente. Ahora bien, la disminución de las vocaciones, proceso que dice relación con la baja significativa en el ingreso de interesadas a formar parte del grupo religioso, fenómeno que afecta en general a todos los grupos y asociaciones clericales de la iglesia católica(referencia), afecta directamente esta forma de gestión provocando la decisión, casi obligada, por falta de recurso humano desde el interior del grupo religioso, de realizar un cambio a otro tipo de gestión, que sería en este caso laical.

Instalada la necesidad en el grupo religioso, y en razón de las características de su gestión de liderazgo, más bien, jerárquica y autoritaria, transmiten, informan y deciden unilateralmente, es decir, la comunidad escolar solo es informada, situación que genera procesos de resistencia e identificación con valores y prácticas antiguas:

"Ósea se notó por que las religiosas, me imagino, es otra administración, no sé. Por ser nosotros cuando supimos que iba a venir un Director laico, que siempre el colegio había tenido religiosas de dirección y andaban muchas religiosas, hacían clases religiosas y todo. Ahora tenemos una sola religiosa;jj ehhs nos juntamos como centro de padres, muchos papas fuimos a san Bernardo, a

reclamar que no queríamos una persona laica, querríamos seguir con las madres ehh, no se”

(Entrevista representante apoderada (1) 21-21)

El contexto del relato es en base a la pregunta si se notó o no se notó el cambio de dirección religiosa a dirección laica, la respuesta de la participante es bien categórica, señala que “se notó el cambio”; hay conciencia de que se trata de “otro estilo”, “otra forma de gestión”. Confirma que “supieron que iba a venir un director laico”; la toma de conocimiento más en el orden de la información que en el de la gestión y consulta para tomar una decisión, lo relevante del caso, es que al ser informados se genera un proceso de resistencia con acciones y conciencia del problema. Cuando señala que “... fuimos a San Bernardo a reclamar”, se está evidenciando una acción de clara de resistir a la información entregada. Hay que considerar que la información contenida en la expresión “... iba a venir un director laico”; considera también el hecho de que las religiosas dejan de estar presentes y viviendo en el colegio, hecho que constituyen una interrupción total a los 125 años de la presencia y vida de las religiosas en el colegio. Esto en razón de lo que significa para la conciencia de las personas que llevan muchos años en la comunidad y se enfrentan a esta información.

El “reclamo”, que realizaría en San Bernardo, es la acción concertada y consensuada de apoderados para revertir la decisión y la estrategia informada por las religiosas, dejar el colegio y autorizar una dirección laica. El “ir a San Bernardo” tiene su explicación en el hecho que en esa comunica

se encuentra localizada la “casa madre”, que es la casa central donde reside la religiosa encargada de todo en Chile. Esta estrategia es eventualmente una demostración del compromiso con el proyecto, de lo importante que consideran a las religiosas en la comunidad educativa.

En este momento de descongelamiento la percepción frente al inminente cambio a parte de la incertidumbre, generó temores y representaciones catastróficas de los eventuales efectos y resultados de la nueva gestión. La sensación de pérdida de la identidad arraigada por años en sus prácticas y valores, en el estilo de gestión vivida con las religiosas, estaba en riesgo y el cambio se manifiesta como una clara amenaza.

“ Se ha perdido en algunas cosas, pero no sé... pero en ese tiempo cuando se iba a ir la madre y todos supimos que venía, eh andaba un comentario que se iba a cerrar la capilla del colegio, y la Capilla, no sé si usted la conoció es hermosa, todos los días hay misa en la mañana, a las 07:30 empieza la misa... a las 07:00 y termina como a las 08:00... pensamos que se iban a perder esas cosas. Comentarios que escuchábamos, no sé, que la capilla iba a ser bodega, y nosotros se nos cayó el pelo, y ya juntémonos con una administración de acá también, la secretaria, fuimos un grupo, nos juntamos y fuimos a hablar con la madre que manda en San Bernardo (risa) que nosotros no queríamos, pero esa decisión ellas la tenían tomada, incluso ya tenían hasta el director elegido, creo.”

(Entrevista representante apoderada (1) 27-27)

La aparición de comentarios sobre los efectos que tendría el cambio a una dirección laica, ante un signo importante para muchos integrantes de la comunidad como era la capilla, de que se iba a convertir en una bodega, constituye un ejemplo importante de lo que se iba representando y

articulando frente a la incertidumbre, la falta de información y el sentido de pérdida y catástrofe que se percibía. Existe una clara identificación con los valores y prácticas antiguas, un reconocimiento no solo a la trayectoria de años de la gestión de las religiosas, sino al hecho del arraigo y habitus estructurado del paso de generación a generación. En este sentido las experiencias originarias están profundamente arraigadas y cohesionan a los integrantes de la comunidad escolar otorgándoles el paradigma de interpretación de su entorno y contexto.

b) Cambio

En este caso la alteración de la institución, cambios que pudiesen afectar sus prácticas, valores o creencias, se instala como una percepción transversal en la comunidad escolar, en los relatos se encuentra la alteración como evidencia de cambio en algunas prácticas, pero como continuidad en sus creencias y valores. De alguna forma, en la nueva gestión laica se logra entregar una visión de continuidad a la identidad de la comunidad escolar, dándole una nueva percepción, enriqueciendo su proyección y articulando la modernidad.

Por otro lado el proceso de adaptación está sumamente presente en el consciente de los participantes, de difícil que fue, de su complejidad, de sus efectos y dificultades. Como aún existen evidencias que se debe caminar por la adaptación pero de forma positiva, integradora y constructiva.

“... de la gente, claro, y más encima la gente, de la parte de la orientación cristiana, católica, que se fuera perdiendo eso. Pero en ese aspecto, yo encuentro que las religiosas, y don Alberto, encuentro que se ha aumentado la parte religiosa de catolicismo, se ha trabajado muy bien, ehhs incluso hay comentarios de gente de afuera, que nota que de repente se han hecho más cosas de cuando estaban las religiosas, ósea hay más cosas en ese aspecto, en la parte de, de orientación cristiana del colegio. Ahora, ehhs como le digo, ehhs costo acostumbrarse a un director laico, persona que no la conocíamos, verdad, que ni siquiera venía de los pares del colegio, entonces era una persona bastante nueva, ehhs y a los apoderados también, pero nos hemos ido acomodando, hemos ido aprendiendo, a trabajar, ya nos conocemos hartos, y estamos ahí bien, trabajando en forma normal.”

(Grupo discusión, 4-4)

La percepción de que se continúa y se mejora en el ámbito de la identidad católica es transversal y muy significativa para los participantes. Es reconocimiento de todos que la nueva dirección no solo ha respetado los valores constitutivos que la comunidad escolar cultivó y consolidó por más de 125 años con la dirección de las religiosas, sino que también ha implementado mejoras, ha potenciado y fortalecido este aspecto en su gestión: ¿Qué factores influyeron en esta continuidad? ¿Qué elementos se conjugan para que se instalará esta percepción de fortalecimiento?. Probablemente se puedan indicar primariamente dos factores, el primero dice relación con el peso específico del proyecto educativo, es decir, la

consistencia y coherencia interna de los ideales que enmarcan la propuesta y han dado identidad a esta comunidad escolar, se encuentran tan arraigados que era muy complejo desanclarlos y desecharlos para la nueva administración. Sin embargo, estaba dentro de las posibilidades generar un relato que pusiera determinados valores y principios de la comunidad en segundo plano. Por ejemplo, en este proyecto educativo lo valórico religioso tiene presencia en el discurso, en las decisiones, en los esfuerzos y subroga lo académico a un constante enmarcamiento valórico actitudinal. Podría haber sido el relato de la nueva dirección, apuntar a un colegio de excelencia académica pero considerando estos principios valóricos en segundo plano, sin buscar un equilibrio.

El equilibrio que buscan instituciones de corte católico, como este colegio, sin duda, es uno de los factores que los distinguen, un equilibrio entre aquellos elementos pedagógicos y los valóricos confesionales. Cuando no se ajusta este equilibrio el cambio y el proceso de adaptación se alteran provocando desarmonía entre las expectativas y la realidad.

“ la diferencia ya a ver qué pasa a ser un colegio de monjitas a un director laico ya es una diferencia pero en cuanto a lo que por ejemplo que antes había oración a las 12:00 de la mañana he y ahí ahora sigue igual aunque se hayan ido la monjita el director ha sabido llevar bien a cabo el trabajo en cuanto al tema religioso porque yo encuentro que sigue igual y que he sigue como tratando de inculcar los valores que la monjita nos establecieron a nosotros con las mismas actividades de siempre o otras distintas.”

(Entrevista representante alumnos 8-8)

La percepción de la alumna es significativa, expresa en su relato, que el “director ha sabido llevar bien el tema religioso”; el cambio de dirección genera una estrategia y acciones concretas que manifiestan la comprensión y análisis del entorno, considerando al mismo tiempo su proyección. El “saber llevar bien”, constituye el reconocimiento a las acciones que dan continuidad y logran consolidar el equilibrio al interior de la comunidad escolar. Conocimiento y visión para comprender los ejes fundamentales del proyecto educativo declarado y los aspectos esenciales de la identidad de la comunidad no declarados. En la cara opuesta está el “no llevarse bien”, el no haber comprendido o dialogado con el proyecto educativo y el sentir de la comunidad escolar. Síntoma de la ruptura y brecha que se puede producir entre los distintos niveles de participación e integración al interior de una comunidad escolar.

Se puede hablar de cambios de forma y fondo, una manera de intentar visualizar el efecto y nivel de impacto de los cambios, también de cambios accidentales o esenciales, de cambios transformacionales, en cualquiera de estas conceptualizaciones se da una alteración de un orden u organización establecida y de un proceso de adaptación. En este proceso de alteración y adaptación, los relatos evidencian la conciencia de esta dinámica y expresan su valoración al respecto:

“ Ehhh, ha sido un proceso de cambio al cual ha habido que adaptarse rápidamente, ya, de primera uno siempre es reticente a un cambio, porque cuando a uno lo sacan del... de una rutina que ya lleva, que tiene más bien internalizada, ehhh es difícil, pero independientemente de eso, creo que

hemos podido en general como colegio avanzar según lo nuevos requerimientos de este nuevo sistema de liderazgo.”

(Entrevista profesor 5-5)

Frente al proceso de cambio, el relato del profesor participante, plantea la percepción de que necesariamente ha habido que “adaptarse rápidamente”; esta sensación de una adaptación rápida es un indicador interesante, respecto a cómo se procesan los acontecimientos, de qué forma acontecen y se perciben. Por otro lado, la adaptación rápida puede estar asociada a la nueva gestión del director laico, a los cambios que ha provocado en la dinámica interna del funcionamiento y organización del colegio. La rapidez de una adaptación puede dar cuenta también de la temporalidad ligada a cumplimientos de plazos dados o percibidos como límite y definitivos.

“Lo que le decía hace un rato atrás, de repente cuando uno está... no me gusta mucho el término, pero para que quede claro, cuando uno está en el zona de confort, y lo sacan de esa zona de confort, la reacción creo que más lógica es primero rechazo, ver analizar y después empezar de a poco a generar nuevos vínculos con las nuevas dinámicas, con las nuevas propuestas.”

(Entrevista profesor 11-11)

La alteración de la organización, en este caso, “sacar de la zona de confort”, constituye una evidencia clara del proceso y de la gestión del cambio, desde lo personal a lo institucional, la primera reacción identificada con el “rechazo”, negar lo “nuevo”, lo “impuesto” está dentro del proceso normal de la gestión del cambio. El relato da paso al análisis, evaluación, todo esto dentro de un proceso vital e institucional complejo en sí mismo,

con pocos antecedentes y con la incertidumbre del resultado. El segundo momento de vinculación con lo nuevo, interesante que utilice el concepto de vinculación, que es mucho más fuerte y significativo que hablar de relación o contacto. La vinculación es un proceso de dar significado profundo a una relación, es desde dentro, donde se establecen conexiones y representaciones de sentido, la renovación en este ámbito, sin duda, es más compleja que adaptarse a prácticas o acciones, tiene relación con el significado que las personas dan a sus actos.

Participante 2: Entonces ahí ya se ve la presencia. Nos costó, pero poco a poco uno se va... se tiene que adaptar. Ha habido cambios no solamente por las religiosas, sino que ha habido mucho cambio, muchos cambio, entonces, lo mismo que dijo la tía perla, de orientación, ha habido cambios estructurales, digamos, no estructurales de .., físicos...sino que cambios que...ahora hay que dirigirse a tal persona para tal cosa...

Participante 3 De protocolo...

Participante 2 ...de protocolo, que antes, antiguamente nosotros nos dirigíamos directamente a las religiosas, ósea a la directora, ella era la que nos decía, esto se hace esto no se hace, en cambio ahora, hay otro protocolo, entonces eso también ha sido difícil, pero nos hemos ido adaptando y conociendo, así a medida que pasa el tiempo..."

(Grupo discusión 6-8)

Este relato testimonia uno de los diálogos desarrollados en el grupo de discusión y revela un aspecto muy interesante del proceso de cambio, una de las participantes hace referencia a lo complejo que ha sido el proceso de cambio, y a la sensación de tener que adaptarse, ligado a esto señala que

los cambios han sido muchos y no solo al el referido al cambio de religioso a laico. Plantea que se han provocado cambios a nivel estructural, esto dice relación con la organización y diseño de la institución, otra participante profundiza la situación y señala que antiguamente se dirigían directamente a la directora (religiosa) para resolver alguna situación, pero que ahora existe otro “protocolo”, otra forma de proceder y que ha sido difícil adaptarse a ella. Este nuevo protocolo es un cambio evidente y que es percibido como una dificultad respecto a la forma que se tenía de actuar con las religiosas. El hecho es que en esta nueva administración no se puede acceder en primera instancia a la dirección, y que la dirección no resuelve todos los problemas, porque se delegan ciertas decisiones y funciones.

“ ...Y esto ha sido positivo y negativo, porque antes teníamos la entrada directa a hablar, en este caso que era la madre rebeca o anteriormente sor Mariela, y otras religiosas, el hecho de seguir un protocolo te va demorando, las cosas que se necesitan rápido, por ejemplo yo ahora no puedo decir si algo urgente, super urgente, y que sabemos que la cabeza , al final igual vamos a llegar al director, yo no puedo ir y decirle “tía marta, por favor...” claro nosotros como centro de padres, a lo mejor tenemos esa oportunidad de decirle si podemos tener una reunión por ahí o por allá... pero un apoderado x, el primero tiene que dirigirse a profesor jefe, profesor jefe va a ver si es la profesora de asignatura, profesora jefe de asignatura, verá si el tema es de convivencia escolar o para orientación o para otra; si ahí no va, irá subiendo, subiendo hasta llegar al director.”

(Grupo discusión 9-9)

El relato especifica lo que se está comprendiendo por “nuevo protocolo”, la perspectiva con cual evalúa la participante es que el seguir este protocolo retarda los procesos de decisión, y señala un paso a paso

desde el profesor jefe, orientadora, encargado de convivencia, donde cada uno de ellos está en un proceso ascendente hasta llegar a dirección. Queda en evidencia la instalación de un nuevo modelo de gestión que integra, en el diseño de la organización, nuevos roles y funciones, que establece nuevos procedimientos y prácticas que, obviamente, necesitan un período de adecuación y reconocimiento. De la misma forma lo reconocen otros participantes en sus relatos:

“ (...) Si po, completamente, porque antes, por ser, había un sicólogo, ahora tenemos dos sicólogos, uno para básica y otro para media, lo mismo formación, orientadora igual básica y acá, eh hh jefe de convivencia escolar, que también ve ese tipo de problemas conducta, y ellos van ahí viendo la persona adecuada que necesita ayuda.”

(Entrevista representante apoderados (1) 148-148)

“Si hay encargado de por ejemplo de convivencia que se encarga de no sé si alguien les pegan o insulten...ellos van donde él y yo le hablé con el director nosotros como centro de alumnos si podemos hacerle llegar al director la inquietudes que tiene los alumnos.”

(Entrevista representante alumna 67-67)

Si bien es cierto, la nueva gestión del director laico mantiene una línea de continuidad respecto a elementos carismáticos e identitarios que la comunidad escolar comparte, como los son el tema de los valores católicos y sus prácticas originarias (rezos, misa, mes de maría, etc), manifiesta un margen de ruptura importante en la institución con ciertas prácticas y criterios, lo cual genera ciertas expectativas y molestias evidentes en la adecuación , sobretodo instalando nuevos cargos, funciones y delegando

cierta responsabilidad a mandos intermedios como criterio de gestión. Desde esta perspectiva se comprende el “protocolo” o determinado procedimiento que difiere de la perspectiva jerárquica en cierta medida, ‘pues aún se mantiene la visión ascendente, es decir, hacia arriba, de la cadena de autoridad. La delegación distribuye de manera distinta la responsabilidad, evidentemente complejiza el proceso, pues se deben legitimar las funciones y roles intermedios en sus resoluciones y poder de decisión, para poder validar su actuar y su responsabilidad.

“...pero uno no puede, lamentablemente no puede, y hay que acostumbrarse... la apoderada decía que hay que acostumbrarse, lamentablemente, yyyy, pero eso es para todos igual , pero yo si note un cambio cuando llego el director, desde el punto de vista administrativo, se crearon puestos que aquí no existían, eehhh si se delega mucho... yo creo que a eso apuntaban las apoderadas cuando uno quiere conseguir la solución de algo, o no necesariamente una solución, a veces solo conversar con una persona determinada por que necesita tener una respuesta determinada también para algo....eehhh es que hay que pasar por aquí primero, luego por allá, por allá, luego y después llegamos acá, a veces las cosas se solucionan de forma más simple.”

(Grupo discusión 21-21)

Otro aspecto significativo, en esta dimensión del cambio, dice relación con la percepción que se tiene, entre los participantes, de los efectos y consecuencias de políticas ministeriales y de cómo éstas afectan a la comunidad escolar. Existe coincidencia en los relatos en el hecho de reconocer que con la nueva dirección laical se inicia al interior del colegio la participación y gestión con la ley SEP (Subvención de educación preferencial), orientada a fortalecer los proyectos educativo entregando recursos para los alumnos prioritarios. Esta implementación se reconoce,

pero se percibe como un cambio en el tipo de alumno y de familia que ingresa al colegio:

“ Por ser, con esta ley sep que se tomó el colegio, ehh ha llegado mucho niño, igual mmm, por que está ley recibe a todo tipo de niños, ósea el director poco puede decidir, me imagino, no sé, como es eso que en algunos casos uno puede decir no, no puedo recibirlo en el colegio, no sé si podrá hacerlo o no, pero he notado eso, que han llegado, igual(pausa), porque yo referente, como soy yo, yo sé como son mis hijos, pero hay papas que viene a dejar a sus hijos, y después no vienen a buscarlo en la noche a las siete, y hay niños que están hasta las siete, piensan que esta es una guardería.. ehhh ese tipo de personas no comprometidas, no, encuentro yo que no son ...”

(Entrevista representante apoderado (1) 120-120)

El relato nos permite percibir el conflicto que genera una política gubernamental, al implementar la no selección y abrir la posibilidad de integración para derribar los muros de la segregación. Cuan plantea que la “ley recibe a cualquier tipo de niño”, esta exponiendo razones profundas que discriminan por el origen o por la situación familiar, si bien, es un problema social, afecta a la comunidad escolar y constituye una nueva forma de comprenderse en la relación con otros que socialmente los percibo como amenaza o como distintos y en estratos más bajos.

“ (...) Más por las leyes, porque todo esto de la inclusión, la misma selección, ahora uno no puede hacer selección, de alumno, entonces, nosotros veníamos de un colegio particular, de particular pasamos a particular subvencionado, entonces, uno que somos alumnas de siempre, ha ido notando los cambios, pero es lo que realmente lo que la ley exige y eso coarta un poco y eso hace también que haya que tomar, tiene que haber otro tipo de personal, para poder tomar la determinación que corresponde, ósea nosotros nunca antes sabíamos de un abogado, por ejemplo, que el colegio tuviera un abogado, ahora con todo lo que pasa es necesario, con todas las demandas, con todo esto que permite, en realidad el sistema,

porque en realidad, antes, y yo siento, y lo veo que el profesor era una persona muy respetada y que lo que decía el profesor era ley, y, y, y..."

(Grupo discusión, 34-34)

c) Congelamiento

En el proceso de gestión del cambio la tercera dimensión corresponde al congelamiento, donde la estabilización de la institución, la instalación de las nuevas prácticas, los logros y evaluación del futuro deseado son indicadores importantes a revisar y considerar. En el presente caso se pueden establecer algunos puntos de referencia importantes para avanzar en esta reflexión, como primer aspecto a señalar, encontramos un ámbito que es el proceso en el tiempo, es decir, situarnos en la dinámica espacio-tiempo para comprender el contexto y situación desde los hechos y su temporalidad.

El cambio, en el Colegio Inmaculada Concepción de San Fernando, de una dirección religiosa a una laical se produce el año 2014, las religiosas inician el proceso de información el año 2013, por tanto la zona de descongelamiento se produce entre los años 2013-2014, con la llegada de la nueva dirección laica y la implementación de los primeros cambios, posteriormente tenemos el año 2015 – 2016 donde se producen la crisis más importante al instalar una nueva gestión, áreas de gestión, nuevos cargos y nuevos protocolos, considerar que el año 2015 se instala la ley SEP en el colegio. Las entrevistas y la mirada que recoge la presente investigación está situada en el año 2017, por tanto, será

relevante describir y encontrar en los relatos las percepciones que apunten o se refieran a una etapa de congelamiento, por otro lado las percepciones pueden traslaparse, es decir, superponerse o aparecer mezcladas entre el cambio que puede o el descongelamiento en algún ámbito y el congelamiento en otro.

“ De tensión, sí, pero a ver, sí, sobre todo los primeros años hubo bastante resistencia, porque en los primeros años, en el caso particular de esta nueva administración, los primeros años fueron los más críticos, porque se produjeron un par de situaciones, que generaron división, eh, pero la expresión en realidad, por parte de quienes somos trabajadores, fue de bien bajo perfil, casi no existió, fue como andar enojado, clima de tensión, pero no da más, porque poco se habló, de la situación que generaron tensión.”

(Entrevista personal profesor 68-68)

El relato del profesor nos sitúa en la primera valoración del proceso, los primeros años fueron de tensión y división, esta percepción es compartida por otros participantes, donde se señala específicamente que la etapa de descongelamiento y cambio fue significativa y no fue un solo año sino varios, donde la división, expresión y sentir de los docentes fue de tensión. En el caso de los apoderados y directivos también se manifiesta esta percepción, y así mismo las dificultades que se tuvo que afrontar. El profesor refiere que “poco se habló” de la tensión o problema, al respecto se puede pensar en dos situaciones, la primera que no se dieron los espacios y nadie quiso hablar, o bien, que teniendo los espacios tampoco nadie quiso hablar, en cualquiera de las dos situaciones la actitud de no querer hablar por parte de los integrantes docentes de la comunidad escolar, se puede interpretar como

acciones evitativas frente al conflicto. Cuando se evita el conflicto, pueden aparecer acciones de resistencia pasiva, que sin duda, al interior de una comunidad escolar terminan siendo más dañinas y nocivas, que afrontar un conflicto.

“Ehh, los cambios, varios han sido, como bien positivos, en el sentido de darle, ehhh mayor protagonismo a los estudiantes, sobretudo. Antes estábamos en un sistema, en donde al estudiante se le instruía más, ya?. Y ahora está, esta nueva política de hacer que el estudiante se vincule. Entonces de esa mirada, es como bien... ha sido bien positivo el cambio. Otra cosa desde lo administrativo, por ejemplo, el hecho de tener una central de apuntes, el hecho de empoderar más las jefaturas de departamento, también ha sido un punto positivo, con algunos reparos obviamente , de quienes tenemos esas jefaturas de departamento, obviamente.

(Entrevista profesor 86-86)

El relato del profesor se adentra en la valoración de los cambios, después de situar los cambios en el proceso de descongelamiento y resistencia previamente, aborda la valoración de los mismos en un segundo momento. Este proceso de evaluación es fundamental para dar paso a un proceso de congelamiento, donde se establecen las nuevas prácticas y los procedimientos de la nueva gestión se internalizan y maduran. En este sentido el profesor refiere dos ámbitos donde considerar que los cambios han sido positivos y han traído buenos resultados, el primero en el ámbito académico, reconociendo que se potencia el vínculo y protagonismo de los estudiantes, en segundo lugar en el ámbito administrativo, la conformación de una central de apuntes, pareciera ser que se mejora un proceso técnico – táctico en la disposición y proceso de la confección de material pedagógico,

este aspecto resulta ser muy relevante para los docentes, lo que implica rediseño y compromiso con nuevas prácticas. En un tercer lugar, señala positivamente “el empoderamiento de los jefes de departamento”; esta acción no resulta menor en el hecho de percibir un proceso de “empoderamiento”, es decir, de hacerse cargo con responsabilidad, autoridad y liderazgo en la gestión propia del cargo. Los jefes de departamento, son percibidos como coordinaciones, mandos medios, obviamente la instalación de su autoridad y liderazgo es parte de una estrategia de la nueva gestión dirigida por el director laico, en el contexto de cambio supone nuevos actores comprometidos en la gestión y toma de decisiones, y un giro desde una gestión más vertical a una con mayor participación desde lo horizontal. En esta perspectiva los participantes evalúan con diversos matices:

“ -¿Diría Usted qué la Comunidad es más estable o menos estable, ahora?

Ahora está más estable, más estable, porque como le decía al principio, los primeros años fueron tensos, uno no puede, no puede desconocer eso, tensos por situaciones particulares que se dieron, pero siempre, también, se genera una tensión frente a un cambio, sea el cambio en principio para bien, ósea un cambio a lo mejor no tan para bien, siempre se va a generar una tensión frente a los desconocido. Ehhh, pero se han ido subsanando varias cosas en realidad, sobre todo de convivencia y, hoy en día, yo diría que el... que pese a que siempre hay, o tenemos algunos que somos más rezongones frente a distintas cosas, ehhh el ambiente ha mejorado, harto.”

(Entrevista profesor – jefe departamento 119-120)

Una primera mirada que apunta a una etapa de congelamiento, es la percepción que se estuvo mal, pero que ahora se han ido mejorando las

cosas, el tema que está siendo ponderado en este caso es de la “convivencia”, factor clave desde la mirada de los docentes, en cuanto refiere a cómo nos sentimos con nuestro entorno, en las relaciones laborales y también de responsabilidad, respecto a jefaturas, obviamente también en su relación con la nueva dirección. Señalar que el “ambiente ha mejorado mucho”, coloca una mirada más bien positiva en relación a los primeros momentos de descongelación y cambio, donde es evidente la tensión, la molestia y la resistencia de parte de distintos integrantes de la comunidad escolar.

“El director llegó acá el 2014, 2015, 2016 al 2017, el cuarto año y todavía nos cuesta. Ehhhh no estamos totalmente adaptados, pero sí creo que hemos mejorado, y desde el punto de vista pastoral, católico, acá, si se ha abierto bastante la parte religiosa a la comunidad, mucho se han abierto las puertas (...) y lo que encontramos a lo mejor negativo, acá podemos coincidir todos, es la creación, no sé si excesiva, para nosotros por lo menos, de nuestro punto de vista, porque tampoco tenemos las competencias que tienen ellos, pero ellos consideran, cuando me refiero a ellos, me refiero a director y todo el equipo de trabajo que él trajo, ellos consideran que hay que formar o crear más puestos para agilizar los trámites y eso es lo que a nosotros nos ha costado, no estábamos acostumbrados a eso.

(Grupo discusión 6-6)

Acá se plantea otra percepción desde una opinión en el grupo de discusión, la cual se refiere a los años que han transcurrido y lo difícil del proceso de adaptación, valora los cambios en el ámbito de la identidad pastoral del colegio, actividades y participación, pero señala que la creación de nuevos cargos y específicamente hace alusión a personas del equipo de

trabajo del director que fueron integradas a la comunidad escolar para agilizar procesos, ese aspecto lo plantea como un desafío. Como se puede apreciar existe una percepción de que hay elementos logrados y consolidados, que están en proceso de congelamiento, es decir, en proceso de consolidación y reconocimiento de parte de la comunidad escolar, en específico lo referido a la pastoral, pero no así con el ámbito de la gestión directiva o nuevos liderazgos.

“No estábamos acostumbrado a ellos”, “nos ha costado mucho”, expresiones que denotan una situación compleja en el proceso de adecuación y conocimiento de las prácticas de la nueva gestión directiva. Este proceso después de 2 o 3 años debería estar decantando en percepciones más integradas y de aceptación, aquí por ejemplo no se puede afirmar que existen prácticas consolidadas, reconocidas y en etapa de congelamiento.

“Acá en el colegio? Sí, ehh los mismos, profesionales que tenemos a mano que antes no estaban. Antes de que, hace cuatro años, no había sicólogo, psicopedagogo, un equipo de orientación, como hay hoy día. Hoy día se han formado muchos más equipos para diferentes áreas que antes no estaban. Hoy día está como un mejor, no sé si mejor administrado, pero hasta como más segmentado. Si yo tengo un problema con el tal área, me dirijo a esa área, a orientación o al área UTP. Entonces sí nos han dado herramientas en donde nosotros nos podemos dirigir y poder solucionar los problemas que tengamos en el colegio. Hay equipo de convivencia también.”

(Entrevista representante apoderado (2) 19-19)

El relato de la entrevistada, representante de los apoderados, es bastante lúcido para describir la complejidad de la instalación de nuevos cargos y funciones. Describe como se integró un psicólogo, psicopedagogo, equipo orientación, convivencia; destacando la perspectiva de áreas, una segmentación de la función, según la apoderada.

Es interesante observar desde las distintas perspectivas, ya sea docente o apoderado en este sentido, como se perciben los cambios implementados en el sistema, el apoderado los ve como un beneficio y mejora en la atención y funcionamiento, integrando nuevos especialistas y especializando la función, por otro lado, el docente se ve más reticente al ingreso de más cargo, funciones, lo que representa una dificultad patente en su gestión docente.

Evidentemente al ingreso de más cargo y funciones, los procesos se complejizan, los niveles de comunicación formal e informal se deben distinguir y precisar, por otro lado los protocolos y procedimientos que no existían se deben implementar, por tanto, aparecen un sin número de nuevas variables que obligan a resituarse y flexibilizar las prácticas vigentes.

4.3 Significado que otorga la comunidad educativa a sus prácticas de liderazgo distribuido, en el contexto de la gestión sostenida

del cambio, desde la fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur.

Para Ricoeur el mundo del texto es el mundo de la vida y permite desplegar y dialogar desde los significados de los otros hacia los propios significados y comprensiones. En este sentido la interpretación es, fundamentalmente, un esfuerzo por comprender las nuevas posibilidades que el texto abre y, subsidiariamente, la explicación histórica o estructural del texto; cada interpretación es un nuevo acontecimiento de lectura que intenta desentrañar la significación de un texto; la interpretación es este encuentro entre el mundo del texto y el mundo del lector. Tres modos de decir que la interpretación es la actualización del mundo que el texto despliega en el acto de lectura (Ricoeur, 2001).

El ejercicio de describir los significados que otorga la comunidad a sus prácticas de liderazgo es en algún sentido ya una interpretación, un intento de desentrañar el significado. En este intento se sabe que hay una distancia entre la subjetividad de quien interpreta y de ese mundo por interpretar, la hermenéutica de Ricoeur nos permite recorrer esa distancia, acercarnos y alejarnos a la vez, en esa búsqueda de sentido y comprensión, donde los significados exponen un mundo de sentidos.

En esta sección se quiere profundizar desde un mundo en particular, un texto, un sentido y un conjunto de significados que nacen desde la experiencia vital de un participante de esta investigación. Sin duda la elección puede parecer arbitraria, pero más bien, se trata de una opción que

reconoce en los alumnos, los jóvenes una mirada distinta, ellos son eje y centro del quehacer educativo, su percepción aún no se encuentra viciada o contaminada por un sin número de prejuicios, temores o resentimientos, además conservan aún aquella capacidad de asombro que despierta el conocimiento y derriba la ignorancia.

Por tanto, dialogaremos en y desde el relato de la alumna, describiendo e interpretando los significados que la comunidad construye sobre sus práctica de liderazgo y cómo aquellas prácticas también adquieren significado de distribuidas.

a) Un hecho, un contexto, un cambio.

La fenomenología advierte la necesidad de encontrarse con un “otro”, reconocerlo como un fenómeno en sí, objetivo, real y que acontece en la historia y en el tiempo. Evita reducir la realidad a una mera idea o apariencia, declara que el fenómeno está ahí para ser descubierto y encontrado.

En este sentido encontramos un hecho; una alumna que es presidenta del centro de alumnos de su colegio, cursa tercero medio y lleva más de diez años en el colegio Inmaculada Concepción, tiene una hermana en un curso básico, y ella es invitada a una entrevista, en el marco de una investigación sobre las prácticas de liderazgo y la gestión sostenida del cambio.

El contexto es el cambio de una dirección y gestión conducida por religiosas por más de 120 años a una dirección y gestión conducida por un laico, situación que ella vive y experimenta y desde su mirada intenta

comprender los fenómenos que están aconteciendo en el colegio, los cambios y situaciones que ella percibe en los adultos que forman parte de la misma comunidad educativa, probablemente como miembro del centro de alumnos tendrá un poco más de información o experiencias para interpretar los acontecimientos, pero su contexto sigue siendo el del cambio y como ella interpreta las prácticas de liderazgo implementadas. A partir de este hecho, que es el cambio de dirección y la situación vivencial de la alumna, como punto de partida, se reconoce el contexto en el cual se desenvuelve este camino hermenéutico.

b) Continuidad discontinua

“(...) la diferencia ya a ver qué pasa a ser un colegio de monjitas a un director laico ya es una diferencia pero en cuanto a lo que por ejemplo que antes había oración a las 12:00 de la mañana he y ahí ahora sigue igual aunque se hayan ido la monjita el director ha sabido llevar bien a cabo el trabajo en cuanto al tema religioso porque yo encuentro que sigue igual y que he sigue como tratando de inculcar los valores que la monjita nos establecieran a nosotros con las mismas actividades de siempre o otras distintas.”

(Entrevista Alumna 8-8)

El relato de la alumna, en un primer momento, se enfoca en reconocer la diferencia clara en el paso de una dirección de religiosas a una dirección laical, pero distingue que las prácticas originarias, que configuran parte de su identidad y habitus, como la oración a las 12:00, se mantiene y que existe una continuidad, que la nueva dirección, en palabras de la alumna, “ha sabido llevar”; continuidad respecto a la identidad y los valores que las

“monjitas establecieron”. Para la alumna existe una referencia clara a los valores y principios establecidos por las religiosas, la percepción de esta continuidad es fundamental para la mitigación de las resistencias y de favorecer el proceso de adaptación, por otro lado la discontinuidad que tiene que ver con la ruptura, la instalación de nuevas prácticas y la eliminación de otras, constituye parte del proceso de transformación y cambio, que sin duda debe instalar una nueva visión, un nuevo relato.

“(…) antes la relación entre alumnos y las monjitas era más distante que el director y los alumnos porque ellas como se encargaban de ellas establecer como diferencia de respeto más que el director como el directorio pero como que es más cariñoso es más cercano a nosotros por ejemplo el director y lo que pueda siempre está en la actividades que nosotros organizamos y siempre se trata de estar presente para que lo vean como para que lo conozcan, entonces eso las monjitas antes eran como más estricta no eran tan cariñosa.”

(Entrevista Alumna 22-22)

El relato sigue profundizando, desde la experiencia de la alumna, en la comparación y diferencia respecto a la experiencia que ha tenido con los estilos de liderazgos, tanto de las religiosas, “monjitas” como le dice la alumna y el nuevo director laico. Señala que las “monjitas eran más distantes”, esta relación es interesante en la perspectiva de los alumnos, pero también será relevante en tanto en la percepción de los apoderados como de los docentes. La cercanía o distancia resulta una evidencia clave en la valoración de los estilos y prácticas de liderazgo, la percepción de la alumna al comparar ambos estilos era que el de las religiosas era distante, porque “era menos cariñoso”, un dato muy relevante de una variable

importante en el clima y convivencia, esto es el factor emocional y afectivo que se desenvuelve en una comunidad escolar.

El clima emocional y afectivo es un factor que ha encontrado hoy mucha reflexión y resonancia, no solo a nivel de las relaciones interpersonales y el clima de comunidades, sino también como factor potenciador de los aprendizajes individuales y grupales. La cercanía y distancia, de la cual la alumna hace referencia se instala como una percepción clave desde los jóvenes y niños, que conviven en una comunidad escolar, esta percepción es transmitida a sus padres y transmite una visión y una relación, se construye un relato a partir de la experiencia de cercanía o distancia .

Aparece un dato relevador respecto al estilo de liderazgo, devela una práctica que puede ser un factor importante a considerar, no solo para liderazgo del director sino también para todo educador y formador. La alumna señala que Director busca “estar presente”, compartir, ser visto y conocido. Esta práctica constituye un pilar importante en relación al liderazgo distribuido y a cualquier tipo de liderazgo. Se trata de una presencia formativa, de una presencia que sea significativa y que se hace parte del sentir y del sentido del grupo o comunidad para conocerla, compartirla y transmitirla. Es considerablemente complejo que alguna práctica de liderazgo se proyecte o se instale sino es desde esta presencia significativa.

De aquí que la valoración de la alumna sea categórica al afirmar que la nueva dirección es más cercana, otro factor mitigante y positivo para una gestión de cambio constructiva y propositiva. La continuidad se reconoce en la autoridad y los valores transmitidos y legados por el proyecto educativo

instalado por las religiosas, pero se valora la discontinuidad en la nueva gestión de liderazgo, con su mayor cercanía, su expresión de cariño cercano y formativo, sigue respetando nuestros valores y comparte su presencia con nuestros intereses.

c) Participación y protagonismo

Probablemente uno de los mejores indicadores o evaluadores de participación y protagonismo, en cualquier comunidad escolar, será preguntarles a los alumnos si se sienten escuchados o participes de las decisiones, informaciones, etc. Habitualmente el mundo de los adultos, desde su complejidad, repliega, consciente o inconscientemente a los adolescentes a meros espectadores de sus procesos formativos y de enseñanza-aprendizaje.

“Nosotros como centro alumnos creamos hacemos actividades por ejemplo el aniversario que esta todo en manos de nosotros y varias actividades donde los alumnos puedan desarrollar su talento y poder presentarlo al público (...) ósea presentación o acto que hay en colegios o sea o sea importante hacer una presentación entonces por ejemplo también están los talleres de formación por ejemplo esta basquetbol, voleibol y son talleres donde uno puede aprender y destacarse por lo que les gusta.”

(Entrevista alumna 29-29)

“Creamos y hacemos actividades”, esta expresión permite vislumbrar el carácter creativo y participativo de los alumnos en distintas instancias, y también que en el diseño pedagógico del colegio se encuentran las facilidades y acciones que permiten desarrollar esta participación de los alumnos. Existen talleres de formación y la consciencia de parte de los

alumnos de desarrollar su talento, estos factores se potencian en un ambiente participativo y formativo, generando riqueza en el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades y talentos de los alumnos.

“ Si hay reuniones hay reuniones y ellos nos muestran, por ejemplo a principio de año nos entregan el plan de era algo que iba con el dinero, que era como lo que se gastó en el año, el año anterior sí, y ellos nos muestran gráficos donde nos dicen que se gastó por ejemplo en los acles se implementó no sé para balones de futbol se gastó tanto dinero, y todo eso se va haciendo una suma y un cálculo y se muestra en la tabla lo que gano el colegio y lo que perdió también. También muestran las planificaciones durante todo el año los calendarios yo tengo en mi poder los calendarios de todos los meses y lo que hace la actividades que va a ver cada día sí que hay prueba de Simce o cosas tan mínimas hasta como actividad recreativa cosas así .”

(Entrevista alumna 33-33)

En el relato de la alumna encontramos estrategias participativas que los involucran en primer lugar a participar en las reuniones informativas, aparte de recibir información generan un vínculo y conocimiento que permite la apropiación y compromiso. La entrega de la planificación y calendario, es un gesto importante tanto como estrategia de integración como de consideración a los alumnos. En muchas ocasiones se podría evaluar estas instancias burocráticas y casi protocolares a las que están obligados muchos colegios hoy por ley, como son las cuentas públicas o el principio de transparencia en la gestión económica, pero en la evaluación de los participantes, especialmente de los alumnos en este caso, provoca el empoderamiento y la participación en el proyecto y en la construcción de buenas prácticas.

El simple manejo del calendario probablemente irá avanzando si se quiere a la construcción colectiva del mismo. A considerar el aporte de cada grupo integrante de la comunidad educativa, favoreciendo que el calendario sea expresión y manifestación de la riqueza de la comunidad escolar.

No cabe duda, que el protagonismo de los alumnos es un factor positivo para la integración y valoración de una buena gestión del cambio, además favorece la instalación de prácticas de liderazgo participativas, y eventualmente distribuidas al potenciar la colaboración, el compromiso y consolidar los espacios comunes de compartir y de planificación estratégica.

d) Resistencia y tensión

“ No sé si algo que se hacía antes, pero una vez echaron a una profesora que era muy querida en el colegio que estaba con las monjitas, cuando llegó el director él la echó en el colegio hubo una especie de protesta que todos nos sentamos ahí en el patio y no sé empezaron a gritar cosas que no íbamos a tener clases o no estábamos dispuestos a hacer clases hasta que el director como que trajera de nuevo a la profesora chona (así le llamaban a la profesora de historia) y eso es lo único más que ha tenido repercusión más fuerte.”

(Entrevista alumna 88-88)

En la percepción de la alumna también queda en evidencia los momentos de resistencia y de tensión del proceso de cambio al interior de la comunidad escolar. El hecho fue la desvinculación de una profesora que, según señala la alumna, era muy querida y llevaba muchos años. Apunta directamente que el “director la echó”; y que esta situación provocó una protesta en el alumnado, donde se sentaron en el patio y no ingresaron a clases hasta que se revirtiera la situación. Indica que es lo más fuerte que ella considera que

sucedió, este acontecimiento también surge en el relato del profesor, coinciden en percibir la tensión y la molestia, que se dio tanto a nivel de alumnos como de profesores. Por el contrario a nivel de apoderados no fue tanta la repercusión, y no se hace mucha mención al hecho como algo significativo.

Habitualmente sucede en de nuevas gestiones y directivas, que se produzca cierta inquietud e incertidumbre laboral, esto por los nuevos criterios y perspectivas que se comienzan a implementar. En educación los procesos los procesos de desvinculación o de contratación son generalmente una prerrogativa del director y/o sostenedor, en razón de diversos y variados criterios, por ejemplo pedagógico, de clima, de rendimiento o de evaluación laboral, de contrato, incluso valórico.

El hecho mencionado por la alumna, plantea interrogantes interesantes, pues señala que se trataba de una profesora “querida por los alumnos y docentes”, y de una Profesora que llevaba años con las “monjitas”, según relata; ahora bien, estos dos elementos por sí solos no explican la reacción de protesta pública y masiva de parte de los alumnos y también de algunos profesores. Es necesario otro elemento que genere el impacto y provoque esa reacción de protesta:

“Porque ella era muy cercana a los alumnos entonces se hizo querer por eso y ahí cuando la echaron mal todo mal.”

(Entrevista alumna 89-89)

El relato permite profundizar otros elementos que ayudan a ir comprendiendo este contexto; la expresión que utiliza la alumna es “Ella era

muy cercana”, perfectamente podría haber dicho que solo era cercana, pero la expresión superlativa “muy” agrega el dato interesante: cuando una persona querida se siente muy cercana, ejerce un rol significativo, de influencia e importante, sobre todo para un adolescente; de esta forma, se puede deducir, que el rol de influencia y posicionamiento de la profesora, era particularmente un rol visible e importante para los alumnos, un rol de liderazgo. Este liderazgo, validado y reconocido por los alumnos, era un liderazgo carismático, esto se puede sostener desde la perspectiva del cariño, cercanía que le expresaban los alumnos.

La fuerte influencia carismática sobre adolescentes, la ascendiente fuerte sobre los pares docente y una trayectoria importante de años en el Colegio, configuran un panorama particular, en el caso de la docente referida, este hecho permite la comprensión más acabada de un conflicto que se genera entre la nueva dirección laical y el liderazgo de esta docente.

Se desconoce el motivo o los motivos particulares, pero es evidente que el liderazgo informal y situacional de la profesora fue evaluado por la nueva administración y su desvinculación debió generarse en un proceso que culminó en esta reacción de protesta de los alumnos y algunos profesores.

Sin duda, la instalación de un nuevo liderazgo, de una nueva gestión, debe hacer frente a los estilos de liderazgo, vigentes y validados, tanto en lo formal como en lo informal. Este ámbito de conflicto que se puede generar, es una temática relevante para las direcciones y liderazgo directivos. Las dinámicas que se puedan generar entre la autoridad formal, supoder e

influencia, con los liderazgos informales, puede provocar tensiones y conflictos, que en ocasiones afecta los climas y la convivencia de las comunidades escolares.

En este caso, se generó un conflicto y el despido de la profesora evidenció probablemente el quiebre de la autoridad formal y su liderazgo representado en la nueva dirección, con este liderazgo informal de la docente radicado por años en el colegio y que tenía fundamentos para que provocara esta reacción. Este conflicto, puede interpretarse desde varias perspectivas, pero sin duda, se enmarca dentro de los procesos de descongelamiento, propiamente de carácter adaptativo y de resignificación interna de referentes y liderazgos.

e) Transparencia y comunicación

“ He... bueno yo no voy a estar aquí pero, me gustaría que no sé si fuera más transparente pero que o sea a ver que...o sea que siga así pero que por ejemplo o no que no sea transparente sino que lo que se nos diga a nosotros no cambie por ejemplo o sea a nosotros muchas veces nos pasaron cosas malas si no todo fue bueno, por ejemplo nos podían decir que si el director nos decía que sí y después les decía que no a otras personas cosas que a nosotros nos había dicho que sí Entonces nosotros quedamos mal no sé si se entiende.”

(Entrevista alumna 149-149)

Es muy interesante que este tema surja en el relato de la alumna, al soñar con el colegio y sus desafíos, coloca la transparencia como un factor relevante y fundamental, precisa su referencia a la transparencia señalando que se trata de lo que se les diga a los alumnos “no cambie”, que es más cercano a la coherencia. Transparencia y coherencia son dos pilares

centrales de liderazgo, en cualquier contexto y situación, el liderazgo debe consolidarse en sus prácticas promoviendo y practicando estos dos principios.

Ciertamente no es fácil, hoy por hoy, manifestar la transparencia y la coherencia en las prácticas, especialmente las de liderazgo, incluso parecen ser una utopía, pues la desconfianza y el descrédito están instalados a nivel institucional y a nivel de personas, cada vez se hace más extraña la vivencia de los principios de transparencia y coherencia.

En este sentido, el relato de la alumna, nos ubica bajo el prisma de esta sensibilidad, como buena adolescente es más sensible a la verdad, al engaño y la mentira, reclama esta coherencia en el discurso, en el decir y el hacer, lo cual constituye un reclamo consistente para quien pretende instalar prácticas de liderazgo, más aun sin son prácticas de liderazgo distribuido.

No solo es un problema de comunicación, o un problema de información o de como transmitir un mensaje, se trata de un genuino empeño por conectar los ideales con las acciones, las intenciones con las prácticas, un liderazgo que quiere ser realmente compartido y participado debe ser creíble y coherente.

f) Gestión y liderazgo distribuido

“En el colegio Tratan de crear líderes siempre en todas las actividades, de hecho hay una actividad que hicimos hace poco que se llamaba jornada de líderes cristiana que mediante un grupo de alumnos nosotros tratamos de potenciar un líder como madre Paulina... que ella fue su líder la congregación también puede ser eso porque siempre tratan de hacer actividad recreativa interesante para que no nos aburramos.

(Entrevista personal alumna 20-20)

La intencionalidad en la formación de líderes compromete a toda la institución en prácticas concretas como son las jornadas de líderes para los alumnos, esta estrategia es un valor agregado en la propuesta del proyecto educativo, constituye una valoración en el desarrollo de las habilidades de los alumnos.

La percepción de la alumna da cuenta de esta intención, señala un sello de la institución, cuestión muy presente en todos los relatos, lo cual plantea concretamente un sello y estilo propio y característico de la congregación, como indica la alumna, cuestión que dice relación con la fundadora “Madre Paulina”. Esta referencia concreta unifica el sello y le da sentido y significado en las características de la fundadora de la Congregación; Dato interesante de profundizar al momento de preguntar por la identidad y estilo de liderazgo impregnado por las religiosas.

“(...) Es positivo y delega porque para todo hay un área, para todo hay personas que se basan en eso para cumplir ese cargo y cuanto eso...”

(Entrevista personal alumna 193-193)

En la entrevista la alumna, desde su perspectiva, logra percibir la dinámica de la nueva gestión directiva, en un ejercicio de evaluar la gestión

del nuevo director, afirma que el director “delega”, y lo explica diciendo que “para todo hay un área”, personas que están para responder a las necesidades y establecer nuevos liderazgos en la comunidad escolar. Este proceso de delegar funciones, o bien el crear funciones para responder a las necesidades, no queda exento de tensiones y dificultades propias de la adaptación.

Lo interesante es que el proceso es percibido desde la óptica de la alumna, habitualmente este tipo de dinámicas no son visualizadas por los alumnos, y menos comprendidas, por tanto resulta muy significativo el reconocimiento que realiza, en su relato la alumna, al utilizar el concepto de “delegar”.

En esta práctica de liderazgo, el delegar se proyecta en la intención de distribuir y colaborar con el ejercicio y función del liderazgo efectivo en los distintos procesos. La participación de otros actores empoderados y responsables de áreas y procesos, favorece la descentralización de las decisiones, la verticalización de los procesos. Sin embargo, al mismo tiempo genera mediatización de procedimientos, riesgo de burocratizar y de diluir la toma de decisiones.

“(...) él nos dio opción de diálogo, nos dio responsabilidades, participación no hizo sentir como que éramos parte de...entonces eso está bien...bueno y el colegio todo el que sabe y viene aquí sabe las reglas que es un colegio católico entonces esas son cosas que las personas que entran las van sabiendo, lo saben.”

(Entrevista alumna 197-197)

Refiriéndose al nuevo director laico, la alumna señala que se le dio la opción del diálogo, que se le dieron responsabilidades y participación. Estos indicadores son muy potentes al momento de valorar el proceso de gestión del cambio, desde la óptima de las prácticas de liderazgo distribuido; el hecho de que sea desde la percepción de la alumna, no le resta significado o importancia, muy por el contrario, pues habitualmente los adultos consideran que en el proceso educativo, los alumnos son meros receptores pasivos de los contenidos, sin embargo, la dinámica importante es que ellos son los protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo cual, en este contexto, los adultos debemos asumir el rol de facilitadores.

De esta forma, resulta valiosa la percepción que tengan los adolescentes, pues es una percepción clave para describir si las prácticas son visibles, se aplican y de qué forma están siendo interpretadas o recibidas. La sensibilidad de los alumnos se relaciona con aspectos importantes del clima y convivencia, de la comprensión positiva o negativa de ciertas prácticas, matiza la racionalidad del discurso formal y lo ubica en la aceptación o rechazo de la misma práctica. De ahí que una gestión eficaz y eficiente en el ámbito pedagógico, de la mano de las prácticas de liderazgo distribuido, debe ser evidenciada no solo en resultados sino en la percepción del proceso de parte de los beneficiarios.

Finalmente la experiencia de vida manifestada en el relato de la alumna, expresa en la simpleza y sinceridad de sus palabras, una vivencia de las prácticas de liderazgo distribuido en el contexto de una gestión del cambio; prácticas que son percibidas por ella como oportunidades de ser tomados en

cuenta como alumnos, de políticas de información y comunicación, prácticas que comienzan a transmitir una nueva gestión al interior del colegio, con áreas y nuevos cargo. Revela la tensión propia en la instalación de estas nuevas prácticas, de la resistencia, la protesta a medidas tomadas y el proceso de reconocimiento a la nueva gestión al sostener en el cambio los pilares valóricos del proyecto educativo de colegio católico.

La gestión del cambio es vivenciada desde la perspectiva de alumna, pero con lucidez y mucha claridad, posiciona los elementos claves del descongelamiento, momento de crisis y tensión, los cambios y adaptaciones, los desafíos pedagógicos, y diseñando la propuesta para ir congelando los procesos por medio de la transparencia y la coherencia de las propias prácticas.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

En el presente caso investigado del Colegio Inmaculada Concepción de San Fernando, respecto de los fenómenos asociados a las categorías de práctica de liderazgo distribuido y Gestión sostenida el cambio, donde se profundizó en la comprensión de los significados que la comunidad escolar otorga a sus propias prácticas de liderazgo, en un contexto de gestión del cambio, desde la perspectiva hermenéutica reflexiva de Paul Ricoeur.

La investigación permitió conocer y comprender, desde el relato de los participantes, en su contexto, los aspectos más relevantes en las percepciones y construcciones simbólicas que la comunidad educativa experimentaba, el estilo y conflicto de los liderazgos, y la complejidad, del proceso de cambio y de la instalación de prácticas de liderazgo distribuido. A continuación los principales hallazgos:

Hallazgo N° 1 Respecto de la identificación de las prácticas de liderazgo distribuido presentes en la comunidad educativa, se observa en la investigación, que la categoría práctica de liderazgo distribuido, se encuentra en proceso de instalación, es decir, aún no están presentes en el reconocimiento de los participantes, ni en su universo de sentido y significados al interior de la comunidad, como prácticas de liderazgo distribuido.

Sin embargo, esto no resta valor y significado al hecho mismo de la instalación de las prácticas de liderazgo distribuido. En primer lugar, es fundamental establecer una perspectiva de proceso en el análisis y reflexión, en este sentido es válido señalar que cualquier práctica, comprendida ésta como acción o actividad concreta en un ámbito determinado, requiere de una configuración cultural, social e histórica.

No solo se trata de conducta repetitiva o de acciones obligadas a realizar, sino que de una acción humana, que tiene una intencionalidad, se ejerce desde la libertad y se articula en la dinámica de una comunidad humana, que figura y configura sus valores e identidad. En este caso se trata de práctica de liderazgo distribuido, actividad humana de nivel complejo, que requiere una configuración cultural y social, por lo cual necesita considerar su contexto, valores y principios.

En segundo lugar, La mirada de proceso permite articular la categoría desde su contexto, es decir desde la temporalidad de los distintos relatos, para poder situar la práctica en distintos momentos bajo diversos climas y parámetros históricos-culturales de la comunidad.

De esta forma se puede pensar que la riqueza de la práctica de liderazgo distribuido también se encuentra en aquello que acontece “entre” su instalación y consolidación, considerando esta riqueza como las propias dinámicas de rechazo y aceptación, las crisis, los giros comprensivos, los cambios de paradigma, todo una riqueza que acontece “entre” aquellos que están habitando y sucediendo en la misma práctica.

En este sentido es relevante considerar la importancia que plantea una de las conclusiones del estudio de Leithwood, (2009), quien sostiene que las estructuras jerárquicas al interior de las escuelas deben ser reemplazadas por estructuras más planas, generadoras de equipos de trabajos con responsabilidades significativas en la toma de decisiones.

En este contexto de reemplazo, la instalación de la práctica de liderazgo distribuido, en el presente caso de estudio, resulta un hallazgo importante a considerar, dentro del proceso propio de una práctica de liderazgo distribuido. La colaboración, la participación, el sentido de pertenencia, en el contexto de resignificar la propia identidad institucional, emergen como indicio claro de un proceso de reemplazo de estructuras jerárquicas al interior de la escuela. Paso necesario en la constitución y consolidación de las prácticas de liderazgo distribuido.

Hallazgo N° 2; En relación a las características de la gestión sostenida del cambio presente en la comunidad. Se constata que la referencia identitaria, condiciona el proceso de cambio, precisamente en el descongelamiento y moviliza a los distintos grupos a una organizada resistencia, que no pretendió el quiebre con la entidad rectora, en este caso la Congregación religiosa. Esta clave institucional, fuertemente arraigada en la organización tanto en el plano formal como informal, genera el necesario tránsito a la instalación de nuevas prácticas de liderazgo.

Leithwood (2009) plantea como una tercera práctica el rediseñar la institución, que significa de alguna forma revisar los procesos y subprocesos al interno de la institución y enfocar sus procedimientos en la mejora y optimización de los recursos. En este sentido, es posible argumentar que, a medida que la identidad de lo “católico”, sello institucional, se desarrolla y fortalece, crece, también el desarrollo desde las certezas y convicciones, desde donde se abren espacios para la renovación de los propios principios y favorecer la implementación de nuevas estrategias y acciones más distribuidas, como participación, integración, delegación. Y se va originando un rediseño de la institución, dentro de un proceso de cambio intenso.

Surgen nuevos roles y funciones que asumen tareas de liderazgo intermedio. Estas prácticas aún se encuentran en proceso de ser apropiadas y validadas por la comunidad escolar, especialmente los docentes.

Hallazgo N°3; La base de la gestión sostenida del cambio, es el fortalecimiento de las relaciones humanas; como sostiene Day (2010), quien incluye en las prácticas de liderazgo las dimensiones de confianza, construcción de relaciones dentro y fuera de la comunidad. Esta clave es fundamental, el énfasis en lo relacional, como parte de un proceso de gestión del cambio, considerar un fortalecimiento y cuidado, para la expresión de lo relacional, dar espacios de integración, constituyen una base para que el proceso de gestión del cambio, pueda ser sostenido en el tiempo y transcurran a los procesos adaptativos.

Hallazgo N°4; respecto a la relación entre la categoría práctica de liderazgo distribuido y gestión sostenida del cambio, se pudo observar que ambas categorías se expresan y complementan en la dinámica de comprensión y expresión de la misma comunidad educativa. Su relación es fuerte en la medida que fluyen las interacciones y las personas expresan sus diversos procesos de adaptación y resistencia.

Fullan (2002) afirma que es importante considerar en la perspectiva del cambio educativo, la habilidad de gestionar y unir voluntades centrado en un proyecto común, en fortalecer la empatía frente a las nuevas situaciones que se presentan, en la habilidad de adaptación ante los nuevos desafíos y contextos.

En este sentido, la relación entre las categorías de gestión sostenida del cambio y práctica de liderazgo distribuido, es más relevante en la perspectiva de los procesos adaptativos, que de los procesos técnicos. Los niveles de resistencia y adaptación, dan cuenta importante de los efectos beneficiosos u obstaculizadores de las prácticas de liderazgo distribuido.

Hallazgo 5: De este análisis es factible aportar importantes líneas de trabajo e investigación para la gestión del liderazgo educativo, como también para el fortalecimiento de las prácticas de liderazgo distribuido:

1.- Importancia de lo que no se dice, pero se hace; respecto de las creencias, cultura institucional y prácticas de liderazgo distribuido. El arraigo de creencias en grupos humanos es, indudablemente, un hecho, que no siempre queda expresado en documentos, textos oficiales de la institución, pero que, sin embargo, están presentes en el relato y en los paradigmas que se construyen en la cultura institucional. Esta relación es interesante indagarla y profundizarla desde las prácticas de liderazgo distribuido, considerando que también se construyen percepciones del liderazgo a partir de creencias, reconocerlas, trabajarlas o evidenciarlas es una tarea desafiante.

2.- La delegación de funciones, como práctica colaborativa, donde se redistribuyen los niveles de decisión y se hace más extensa la red de interacciones estratégicas, sugiere un acompañamiento para quienes reciben esta delegación, para fortalecer sus habilidades directivas, y acompañar la inducción en el ámbito estratégico. Probablemente el paso decisivo será madurar hacia la eficacia colectiva, de manera tal, que puedan fluir constantemente necesidades, conflictos y soluciones. Indagar sobre este acompañamiento, su efecto, las matrices de apoyo, los factores internos y externos que influyen, puede darse como un ámbito interesante de reflexión e investigación

3.- El tránsito de una figura de dirección lejana y autoritaria a otra más cercana y dialogante, puede transformarse en una dificultad importante sino

se ayuda con acciones intencionadas de reflexión y de adaptación cultural, pues en la primera etapa la comparación puede ser un ejercicio que polarice los relatos y las vivencias. Se debe considerar en este sentido, las pérdidas y reconocer en ellas la oportunidad de validar un estilo distinto que busca comprender y no imponer. Aparece otra línea de investigación relevante, que tiene que ver con un concepto de “Transiciones”, es decir, con el paso de una situación a otra, que se da en una dinámica más bien constante en el equipo directivo y docente. Que factores influyen en transiciones estables o menos estables? Autoridad, liderazgo y delegación de funciones, su Impacto, efecto y relación.

Finalmente, es importante señalar las limitaciones de la propia investigación, en cuanto a la complejidad del fenómeno mismo, de la diversidad de alcances y aspectos que intervienen, por otro lado, la comprensión se articula de la interpretación, necesaria purificación de los propios sesgos y creencias, que se dan desde la perspectiva del investigador.

El nivel de información es muy abundante lo que lleva necesariamente a hacer elecciones y opciones, que no siempre tienen pleno respaldo metódico, o sustrato teórico acabado, advirtiendo un riesgo en opción misma.

Desde la perspectiva más bien teórica, las prácticas de liderazgo distribuido, como categoría de investigación, contribuye hoy a la búsqueda de comprensión frente a los nuevos fenómenos sociales y culturales que

emergen y desafían los conceptos tradicionales que se tienen de las prácticas de liderazgo en educación.

Frente a los cambios rápidos y profundos que vive nuestra sociedad, donde se ven afectados todos los ámbitos de la vida humana; las tendencias, el ritmo de vida, las redes y la tecnología, se han ido transformando nuestros hábitos y formas de relacionarnos con el mundo y nuestro entorno.

La educación asume desafíos trascendentales, ya que requiere buscar y probar nuevas formas de comprensión, para establecer nuevos métodos, estrategias y caminos que acerquen y hagan efectiva su misión en este contexto de cambio. En este sentido, se percibe la necesidad de favorecer espacios e intenciones para el trabajo en equipo, para el desarrollo de habilidades blandas o para un cambio de enfoque respecto al proceso del error y su relación con el aprendizaje.

Esta necesidad posiciona las prácticas de liderazgo distribuido, no solo como una buena alternativa, sino también como posibilidad real de establecer nuevos nexos, formas y conexiones en el quehacer educativo.

Es poco probable encontrar una comunidad educativa que solo tenga dentro de sus prácticas, solo prácticas de liderazgo distribuido, como tampoco, que tenga un solo liderazgo, la amplitud y complejidad del fenómeno hace que cada unidad educativa, requiera de un conjunto de

herramientas para la autogestión y análisis, éstas competencias y habilidades, deben emerger como necesidad de mejora continua.

Pero también existe la posibilidad, y acaso necesidad, de intencionar tales prácticas en contextos y situaciones, más bien emergentes y complejas, donde la realidad social condiciona, desde su vulnerabilidad, una comprensión más abierta y complementaria, donde el ideal de buenas prácticas debe madurar en beneficio de los niños y jóvenes.

BIBLIOGRAFIA

ANTARES VÁZQUEZ (2013) interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2013) - Volumen 11, Número 1.

BALLESTER, L., Y COLOM, A. J. (2012). Epistemología de las ciencias sociales y de la educación. Valencia: Tirant Humanidades.

BAUMAN ZYMUNT, (2000). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica. México.

BERGER, P., LUCKMANN, T. (1967) La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, reedición, 1993.

BOLÍVAR, A. (2008). «Avances en la gestión e innovación de los centros». En: Villa, A. (coord.). Innovación y cambio en las organizaciones educativas (V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación, 291-317.

-(2010^a). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. Psicoperspectivas, 9(2), 9-33.

-(2010b). Dirección pedagógica: un liderazgo centrado en el aprendizaje. En A. Manzanares (Coord.), Organizar y dirigir en la complejidad instituciones educativas en evolución (pp. 39-79). Madrid: Wolters Kluwer.

- (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente EDUCAR, vol. 47, núm. 2, pp. 253-275 Universitat Autònoma de Barcelona Barcelona, España.

- (2012). Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo. Málaga: Aljibe.

BOLÍVAR, A.; LÓPEZ, J.; MURILLO, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas: una revisión de líneas de investigación. Revista Fuentes, Sevilla, v. 14, p. 15-60.

BLUMMER, H.(1969)El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método. Editorial Hora, edición 1981.

BRUNNER, J.J. Y ELACQUA, G. (2003). Informe Capital Humano en Chile. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, Escuela de Gobierno.

CASTRO, F.R., HIDALGO,C.G., CARRASCO, T. (2015). El liderazgo directivo: administración del cambio, comunicación y entendimiento en la comunidad educativa desde la perspectiva de los docentes*Paideia N° 56 (123-141), enero-junio.

CARO V., MARIA TERESA. (2018). La comunicación argumentativa en la Sociedad del Conocimiento, clave del liderazgo distribuido para un cambio educativo desde el desarrollo profesional. *RED - Revista de Educación a Distancia*, (56), 1–30. <https://doi-org.uchile.idm.oclc.org/10.6018/red/56/8>

CORONEL, J. M. (1996). La investigación sobre el liderazgo y los procesos de cambio en los centros educativos. Una perspectiva internacional. Huelva: Universidad de Huelva.

DARLING-HAMMOND, L. (2012) Más allá de la burocracia: Reestructurar las escuelas para lograr un alto desempeño. En G. Muñoz (Ed.), *Educación con Calidad y Equidad, los Dilemas del siglo XXI* (pp. 67-111). Santiago: Fundación Chile.

-(2015) *The impact of school leadership on pupil outcomes*. London: Department of Children, Schools and Families, 2009. Research report DCSF-RR108. Disponible en: <<http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>>. Acceso en: ago.

-(2009) *Mejorar el liderazgo escolar: herramientas de trabajo*. Paris: OECD. Disponible en: <<http://www.oecd.org/edu/school/43913363.pdf>>.

DAY, C. (2010). El futuro de la investigación en contextos de cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1131-1138.

DAY, C., SAMMONS, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. Reading: CfBT Education Trust.

DELGADO, J. Y GUTIÉRREZ, J. (1999). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Editorial Síntesis, Madrid.

ELMORE, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.

FIEDLER, F. (1967) *A theory of leadership effectiveness*. Nueva York: McGraw-Hill.

FULLAN, M. (2002) *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.

— (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15 (47), 1100-1106. Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España. Morata

GADAMER, H. G. (1960). *Gesammelte Werke (GW)*. Mohr: Tübingen. – Vol. I: *Hermeneutik I: Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*, 1990 (6a ed.). – Vol. II: *Hermeneutik II: Wahrheit und Methode*.

Ergänzungen, Register, 1993 (2a ed.). – Vol. III: Neuere Philosophie I: Hegel-Husserl-Heidegger, 1987. – Vol. X: Hermeneutik im Rückblick, 1995. Traducciones al castellano: Verdad y Método (VM). Sígueme: Salamanca. – Vol I. Trad. de A. A. Aparicio y R. de Agapito, 1977. – Vol II. Trad. de M. Olasagasti, 1992.

GALVIS, A. A. (2009). Pedagogía y Hermenéutica en el Aula de Clase. Recuperado de <http://anabelsigalvis.blogspot.com/2009/12/pedagogia-y-hermeneutica-en-el-aula-de.html> [Links]

GIBBONS, M. (1997). La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas. Ediciones Pomares-Corredor S.A. Barcelona.

GRONN, P. (2002). Distributed leadership. En: K. Leithwood & P. Hallinger (eds). Second International Handbook of Educational Leadership and Administration. Dordrecht: Kluwer, pp. 653-696.

HARGREAVES, A., EARL, L., MOORE, S. Y MANNING, S. (2001). Aprender a cambiar. Barcelona: Octaedro.

HARGREAVES, A. Y FINK, D. (2008). El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores. Madrid: Morata, Ministerio de Educación y Ciencia.

HARGREAVES, A, SHIRLEY, D. (2009). The fourth way. Thousand C.A.

HARGREAVES, A., FULLAN (2012). Professional capital: transforming teaching in every school. Teachers college Press 220 p.

HEIDEGGER, M.(1927). Sein und Zeit. Max Niemeyer: Tübingen 1986 (16a ed.) Traducciones al castellano: Ser y Tiempo. Trad. de J. E. Rivera. Editorial Universitaria: Santiago de Chile, 1997.

HUSSERL, H. (1913) Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y una Filosofía Fenomenológica, Trad. [José Gaos](#), Fondo de Cultura Económica, México, 1949; 2a. edición revisada y ajustada a la edición alemana en Husserliana, 1962. Sucesivas reimpresiones hasta 1993 Nueva edición y refundición integral de la traducción de José Gaos por Antonio Ziriñ Quijano, UNAM-Fondo de Cultura Económica, México, 2013.

KOTTER, J. P. (1996). El líder del cambio. Editorial McGraw Hill.

LAVÍN A., LÓPEZ A, & UNIVERSIDAD DE CHILE DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN. (2016). Competencias directivas que refuerzan el liderazgo distribuido y promueven una mejora escolar : "un buen directivo, es aquel que es capaz de unir a su comunidad, de entusiasmarla en torno a un buen

proyecto común e implicar a todos en sus decisiones" (Carreño, 2012) [recurso electrónico]. Santiago de Chile

LEITHWOOD, K., DUKE, (1999). A century quest to understand school leadership. En J. Murphy and Seahor Louis (Eds.) Hanbook of research on Education Administration. San Francisco: Jossey-Bass.

LEITHWOOD, K., DAY, C., SAMMONS, P., HARRIS, A., Y HOPKINS, D. (2006). Successful School Leadership. What it is and how it influences pupillarning. UK: National College for School Leadership.

LEITHWOOD, K. (2007). Transformation school leadership in a transactional policy world. En Jossie-Bass Inc. (Ed.). Educational Leadership: A reader. San Francisco: Jossey-Bass.

-(2009).Cómo liderar nuestras escuelas: aportes desde la investigación. Santiago de Chile: Fundación Chile, 2009. LEITHWOOD, K.; LOUIS, K. S. (Ed.). Linking leadership to student learning. San Francisco: Jossey-Bass.

LEWIN, K. (1951) Field Theory in social science; La teoría del campo en la ciencia social, Paidos, Barcelona, 1988.

LOPEZ PABLO, (2013).Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. >Cinta moebio 47:83-94. www.moebio.uchile.cl/47/lopez.html.

MAUREIRA O., GARAY S.O., LÓPEZ, P.(2016). Universidad Católica Silva Henríquez (Chile), Fundación Chile y Universidad de Chile. Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. Revista Complutense de Educación Vol. 27 Núm. 2 (2016) 689-706.

MEAD,G.H.(1964) On social psychology, The University of Chicago Press, Chicago.

MERTENS, D. (2005) Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods. Thousand Oaks: Sage.

MILLER, I., CANGELLOTI, C. (1965). Momentum and revolution, organization adaptation. Academy of management journal, 23 (4) 5591-614.

MONZÓN, L. A. (2011). La identidad docente desde una perspectiva hermenéutica. Revista de Educación y Desarrollo,18,28-30.Recuperado de http://www.imbiomed.com/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_articulo=75007&id_seccion=4504&id_ejemplar=7477&id_revista=291 [Links]

MORAL C.; AMORES F.J.; RITACCO M. (2016). "Liderazgo distribuido y capacidad de mejora en centros de educación secundaria Distributed

Leadership and Capacity for Improvement of Secondary Schools”. Estudios sobre Educación, 01 March 2016, Vol.30, pp.115-14.

MORIN, EDGAR (2000). Los siete saberes para la educación del futuro. UNESCO. Versión en español Santillana.

MUCCHIELLI ALEX (2001). Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales. Madrid, España.

MURILLO, F.J. (2006). «Una dirección escolar para el cambio del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido». Revista Iberoamericana sobre Calidad y Eficacia de la Educación (REICE), 4 (4E) [en línea]. <http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art2_htm.htm>

MURILLO, F. J., KRICHESKY G.(2012). El proceso del cambio escolar. una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas” Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación - Volumen 10, Número 1.

OCDE (2017) Education in Chile. Reviews of national policies for education. Paris, Francia. 300 p.

PASCUAL J., LARRAGUIBEL D. ZENTENO F. 2016. Centro de Innovación en Educación - Fundación Chile. Liderazgo Escolar en Tiempos de Crisis. El Caso de dos Liceos del Centro Sur de Chile después del 27F.REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 2016, 14(2), 45-62. doi: 10.15366/reice2016.14.2.003.

PETER SENGE, (2000) La danza del cambio: los retos de sostener el impulso en organizaciones , editorial Norma, Bogota Colombia

RICOEUR, P. (1997)., Autobiografía intelectual. Nueva Visión, Buenos aires.

- (2001) Du texte à l'action. Essays de hermeneutique II. Éditions du Seuil: Paris 1986. Traducción al castellano: Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II. Trad. por P. Corona. Fondo de Cultura Económica Argentina: Buenos Aires.

- (2003^a) Teoría de la interpretación: discurso y excedente de sentido. Siglo XXI, Buenos Aires.

-(2003^b).El conflicto de las interpretaciones. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

RÍOS S. TERESA, (2005). Revista enfoques educacionales 7 (1): 51 – 66, “ la hermenéutica reflexiva en la investigación educacional”.

RIVEROS VALDÉS, B. A. (2017). El liderazgo educativo como modelo de gestión organizacional. Revista Electrónica Gestión de Las Personas y

RIZO GARCÍA, M. (2013). De lo interpersonal a lo intersubjetivo. Algunas claves teóricas y conceptuales para definir la comunicación intersubjetiva. En F. Fernández Christlieb, M. Millán Campuzano & M. Rizo García (Coords.), *La comunicación humana en tiempos de lo digital* (pp. 91-123). México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana-Cuajimalpa/Juan Pablos Editor.

RODRÍGUEZ, RAMÓN, (1997). *La transformación hermenéutica de la fenomenología. Una interpretación de la obra temprana de Heidegger*. Tecnos: Madrid.

ROBINSON, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. ACEL, 41, 1-28.

ROBINSON, V. M. J.; LLOYD, C. A.; ROWE, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, 2014, v. 12, n. 4, p. 13-40. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55131688002>.

ROJAS-ANDRADE R., PROSSER G., BONILLA (2018). Distribuir el liderazgo para mejorar la calidad de la educación. *Artículo / Castalia Vol. 4, N° 30, 2018, pp. 38 – 49 ISSN 0719-8051*.

SAMPIERI, R., FERNANDEZ, C., BAPTISTA, M. (2010). *Metodología de la investigación*. 5ta edición Mc Graw Hill Educación. México D.F.

SILVERO, F. (2015). *Fenomenología, hermenéutica, reflexión, los caminos de Paul Ricoeur*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía.

SCHUTZ, A., LUCKMANN, T. (1973). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu, Buenos Aires.

SPILLANE, (2006). *Distributed leadership*. London: Jossey-Bass.

SPILLANE, J.P.; HEALEY, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *Elementary School Journal*, Chicago, v. 111, n. 2, p. 253-281. DOI: 10.1086/656300

SPILLANE, J.P.; ALVERSON, R. Y DIAMOND, B. (2001). «Investigating school Leadership practice: A distributed perspective». *Educational Researcher*, 30 (2), 23-28.

STAKE, R.(1995). *Investigación con estudio de caso*. Editorial Morata

SUN, J., LEITHWOOD, K.(2014) Universidad de Alabama, Tuscaloosa, Alabama, USA Efectos del liderazgo escolar transformacional en el rendimiento de los estudiantes.REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 12(4e), 41-70.

TOWNSEND, T., MACBEATH,J. (2011). The International Hanbook of leadership for learning, Springer Science+Business. Springer Dordrecht.

UNESCO-OREALC.(2014) El liderazgo directivo escolar: un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de América Latina y El Caribe. Santiago de Chile.

VAILLANT, D. (2015). Comparative review of policies and practices on school leadership in Latin America and the Caribbean: regional review. Paris: Unesco. Working paper series on education policy.

YIN, R. (2003). Case study reserch design and methods USA: Sage publications.

INDICE CUADROS Y ESQUEMAS

Cuadro N° 1

Dimensiones de las prácticas de liderazgo distribuido según diversos autores	38
--	----

Cuadro N° 2

Categoría práctica de liderazgo distribuido	42
---	----

Cuadro N°3

Categoría gestión sostenida del cambio (diversos autores)	51
---	----

Esquema N° 1

Síntesis diversos autores práctica de liderazgo	41
---	----

Esquema N°2

Modelo de gestión del cambio. Kotter	45
--------------------------------------	----

Esquema N° 3

Codificación axial	64
--------------------	----

ANEXOS

1. Codificación axial

Categoría	Subcategoría	Frases Codificadas
IDENTIDAD	Católico / Fe / Religión Religiosas/monjitas Prácticas religiosas Valores Madre Paulina /Congregación	<p>“ Hace un par de año no hubiera creído lo que voy a decir, pero es una comunidad que , emmm, la mueve bastante la fe, la mueve bastante la fe y no solo la fe, digamos, del que profesa el católico, sino que la fe en la gente, la fe en los estudiantes y en los colegas, las relaciones humanas, emmm, yo creo que es como el gran valor que tenemos acá, como colegio.” (Entrevista Profesor-jefe departamento 122-122)</p> <p>En qué sentido podía cambiar todo? Ehh que no iba a ser yaaa (interrupción) todos pensamos que iba ser diferente en el... que no iba ser... no sé más... apegado a la religión católica, no sé los niños lo veían de otra manera. Por ser mi hijo pequeño, que ahora ya va en séptimo, ehh siempre apegado... nosotros vamos todos los domingos a misa, porque aquí se ha inculcado eso, y mi familia también cuando yo era chica también lo hacía, íbamos todos los domingos a misa. Y no sé po, eso... la fe católica (centro de padres 1: 22 – 25)</p> <p>“(...)siempre van a ver metas y cosas que colegio se propone para superar siempre hay desafíos así que yo creo que sea que no hay como un motivo o sea el motivo es crecer como congregación y no sé po como que nunca perdamos la fe en madre Paulina ese es como el motivo pero siempre o sea como que siempre da vida o sea siempre va a ser ese va a ser con motivo de cómo avanzar.” (Entrevista Alumna, presidenta centro de alumnos, 27-27)</p> <p>“() la diferencia ya a ver qué pasa a ser un colegio de monjitas a un director laico ya es una diferencia pero en cuanto a lo que por ejemplo que antes había oración a las 12:00 de la mañana he y ahí ahora sigue igual aunque se hayan ido la monjita el director ha sabido llevar bien a cabo el trabajo en cuanto al tema religioso porque yo encuentro que sigue igual y que he sigue como tratando de inculcar los valores que la monjita nos establecieron a nosotros con las mismas actividades de siempre o otras distintas.” (Entrevista alumna representante 24-24)</p>

Categoría	Subcategoría	Frases Codificadas
Autoridad y Jerarquía	Vocaciones religiosas	<p>“() Que nosotros llevamos años con directoras religiosas, eh hh bueno ellas estaban a cargo de todo en realidad, ya después fue disminuyendo por lo mismo de las vocaciones, que ya no hay religiosas, y se vieron en la necesidad, no cierto, de pasar a tener un director laico.”(Grupo discusión 2-2)</p> <p>“ (...) Pa’empezar usted sabe que los cambios cuestan mucho, más cuando han sido por años, el colegio fue, no cierto, eh hh regido por religiosas , en realidad a la comunidad le costó mucho poder adaptarse a eso, y a los profesores también. Que nosotros llevamos años con directoras religiosas, eh hh bueno ellas estaban a cargo de todo en realidad, ya después fue disminuyendo por lo mismo de las vocaciones, que ya no hay religiosas, y se vieron en la necesidad, no cierto, de pasar a tener un director laico, costo, eh hh se echaba de menos la presencia de las religiosas, por las mismas... yo creo que más que nada era el temor que se tenía, que...” (Grupo discusión, participante 1; 2-2)</p> <p>Comentarios que escuchábamos, no sé, que la capilla iba a ser bodega, y nosotros se nos calló el pelo, y ya juntémonos con una administración de acá también, la secretaria, fuimos un grupo, nos juntamos y fuimos a hablar con la madre que manda en san Bernardo (risa) que nosotros no queríamos, pero esa decisión ellas la tenían tomada, incluso ya tenían hasta el director elegido, creo.” (Entrevista Apoderado 1 12-12)</p>
	Directoras religiosas Regido A cargo de todo Presencia religiosas Madre que manda Toma de decisiones	
Categoría	Subcategoría	Frases Codificadas
Gestión del liderazgo	Administración	<p>“nosotros siempre habíamos sido dirigidos por una religiosa, el centro de padres, y hubo mucho apoderado que hicimos muchas cosas para que no se fueran, pero los cambios hay que aceptarlos. Incluso fuimos a hablar, incluso el centro de padres fue a hablar, que por último nos enviarán una religiosa por días, que por último no vivieran aquí, pero que estuviera la presencia de las religiosas.” (Grupo discusión 7-7)</p> <p>“antes la relación entre alumnos y las monjitas era</p>
	Dirigidos Relación distante Presencia religiosas Relación distante Diferencia de respeto Estrictas	

	<p>más distante que el director y os alumnos porque ellas como se encargaban de ellas establecer como diferencia de respeto más que el director como el directorio pero como que es más cariñoso es más cercano a nosotros por ejemplo el director y lo que pueda siempre está en la actividades que nosotros organizamos y siempre se trata de estar presente para que lo vean como para que lo conozcan, entonces eso las monjitas antes eran como más estricta no eran tan cariñosas.” (Entrevista alumna 22-22)</p>
--	---

2. Codificación abierta

categoria	subcategoría	Frases codificadas
Descongelamiento	Percepción del problema	Sí, nosotros tenemos una encuesta de... que nos hacen de autoevaluación ya... esa encuesta nosotros nos autoevaluamos y también hay una parte de la encuesta donde nosotros anotamos nuestras fortalezas, nuestras debilidades y fuera de eso después viene una conversación una retroalimentación con la persona. (Entrevista profesor)
	Resistencia	Osease notó por que las religiosas, me imagino, es otra administración, no sé. Por ser nosotros cuando supimos que iba a venir un Director laico, que siempre el colegio había tenido religiosas de dirección y andaban muchas religiosas, hacían clases religiosas y todo. Ahora tenemos una sola religiosa; ehhh nos juntamos como centro de padres, muchos papas fuimos a san Bernardo, a reclamar que no queríamos una persona laica, queríamos seguir con las madres ehh, no se (Entrevista apoderada centro de padres 2)
	valores y prácticas antiguas	“Completamente, porque las madres ya recibían, y tenían que ser de matrimonio, ehh que estuvieran casados, con matrimonio constituido, ahora no po, entran niños evangélicos, de otras religiones, me entiende. Por ser, nosotros hacemos la primera comunión, ellos no hacen la primera comunión, pero están acá. Por ser, algunos que tienen conductas malas en otros colegios, lo echan de otro colegio y han llegado aquí..” (Entrevista apoderada centro de padres 1)
Cambio	Adaptación, Evaluación implementación	“Claro, me entiende, pero después de los años que se fueron las religiosas, igual la religiosa sigue viniendo, hay presencia con los niños, la ven paseándose en los patios, se acercan.” (Entrevista apoderada centro de padres 1)
	Alteración	“Ehhh, si po se molestaron cuando no podían entrar a la hora que quisieran, i a los, ponte tu a los aniversarios, antes sí se podía entrar, ahora no. Se podía, ahora hay que pedir permiso para venir a cambiar a los niños más chicos, o a las más grandes para pintarlas y todo eso. Entonces, si, no resistencia, pero sí molestia.” (Entrevista apoderada centro de padres 2)

		<p>“Yo creo que nosotros... pasa una cosa, fuera del cambio que tuvimos nosotros acá en el colegio, cambio de religiosa a laico, nos tocó todo lo que es reforma educacional...” Entrevista apoderada centro de padres 1)</p> <p>“Pero, pero bueno vamos a tener que adaptarnos, adaptarnos, si, si, es complicado a nosotros también llegaron un montón de exigencias por el tema de las leyes, a nosotros tiempos, la verdad, nos queda re poco, ehhh la parte administrativa es, es, interminable, pero reitero, tiene que ver con las leyes, con las exigencias que le hacen a ellos, hemos sido testigos nosotros también, de las exigencias que a ellos les piden, y bueno ellos tienen que darnos la orden a nosotros y tenemos que hacer lo que corresponde hacer, para poder dar cumplimiento a los que se solicita la congregación, y ellos también se basan en las leyes, la verdad que ahí, yo no me manejo tanto en esos temas, pero no creo que, que caigan en falta, es lo que se está pidiendo, del gobierno es lo que se solicita.” (Grupo discusión)</p>
	Adaptación	<p>“En cambio ahora se denuncia, se dice...en ese sentido hemos actuado con protocolo hemos visto por ejemplo que hay que actuar con protocolo de de de poder implementar este protocolo ahora de droga por ejemplo, nunca habíamos pensado nosotros que íbamos a implementar un protocolo de droga acá po’... tenemos que hacerlo ya, de accidentes también porque aquí antes no existía el paramédico, la auxiliar...” (Entrevista Profesor Directivo)</p> <p>“Ehhh, ha sido un proceso de cambio al cual ha habido que adaptarse rápidamente, ya, de primera uno siempre es reticente a un cambio, porque cuando a uno lo sacan del... de una rutina que ya lleva, que tiene más bien internalizada, ehhh es difícil, pero independientemente de eso, creo que hemos podido en general como colegio avanzar según lo nuevos requerimientos de este nuevo sistema de liderazgo.” (Entrevista profesor)</p>
Congelamiento	Futuro deseado	<p>“Si de todas maneras, cualquier cambio que venga va a ser para mejor, para nuestros hijos y todo.” (Entrevista apoderada centro de padres 1)</p> <p>“Ehhh es que el líder que tenemos yo no lo encuentro que esté mal, para nada, siempre hay cosas que mejorar y que siempre vamos a pedir más los apoderados. Pero en sí ehhhh, yo creo que él ha ido de menos a más, porque ha ido incorporando cosas, ha ido haciendo muchas cosas que antes no se hacían y que hoy si se hacen. Entonces yo creo que, el líder que está pueda ir mejorando. No hay porque cambiarlo, si se puede mejorar, como todo en la vida.” (Entrevista apoderada centro de padres 2)</p>
	Estabilización nuevas prácticas	<p>“Hasta el momento yo creo que estamos estable porque la verdad es que no me acuerdo bien como era antes el ces o como se tomaba en cuenta, pero a nosotros para todo nos consideran y entonces encuentro que es un avance por que antes no sé si se hacía tanto a así.” (Entrevista alumna)</p> <p>“Ahora está más estable, más estable, porque como le decía al principio, los primeros años fueron tensos, uno no puede, no puede desconocer eso, tensos por situaciones particulares que se dieron, pero siempre, también, se genera una tensión frente</p>

		<p>a un cambio, sea el cambio en principio para bien, ósea un cambio a lo mejor no tan para bien, siempre se va a generar una tensión frente a los desconocido. Ehhh, pero se han ido subsanando varias cosas en realidad, sobre todo de convivencia y, hoy en día, yo diría que el.. que pese a que siempre hay, o habemos algunos que somos más rezongones frente a distintas cosas, ehhh el ambiente ha mejorado, hartó.” (Entrevista Profesor)</p>