



UNIVERSIDAD DE CHILE
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado

¿Aprendieron las escuelas chilenas durante la pandemia?

Condiciones y mecanismos para la generación de aprendizaje
organizacional en cuatro escuelas entre 2020 y 2023

Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Sociales con Mención en
Sociología de la Modernización

Benjamín Infante Rodríguez-Peña

Profesor guía:

Juan Enrique Opazo Marmellini

Profesor co-guía:

Luis Felipe de la Vega.

Santiago de Chile, 2023

Agradecimientos

A mi compañera,
por hacerme creer en lo imposible.

A mi familia,
por inocular la curiosidad de aprender

A las directoras de las escuelas estudiadas,
por regalar sus testimonios haciendo posible esta investigación.

Al Liceo Josefina Aguirre de Coyhaique,
por enfrentar la pandemia con apertura a la innovación
y acogerme entre sus profesores.

Al profesor Juan Enrique Opazo,
por su atenta revisión de los manuscritos.

Al doctor Luis Felipe de la Vega,
por integrarme en su Fondecyt y facilitar este trabajo.

A Kimberly Espinoza,
por su amigable complicidad profesional.

A Juan Pablo Virgilito,
por cebar los mates durante la producción de este texto.
Y a toda la gente que no mencioné en estas escuetas palabras,
pero que saben que es porque lo evidente no se nombra.
Son tuyas las virtudes de este texto, y mías sus fallas.

Índice de Contenidos

Resumen	7
I. Introducción	8
II. Antecedentes	13
Antecedentes generales	13
1. Aprendizaje organizacional desde el realismo social	13
2. Reproducción o cambio de la organización escolar.	15
3. Contingencia de crisis.....	20
Antecedentes específicos	27
1. Implementación del cambio.	27
2. Cambio organizacional y construcción de capacidades.	30
3. Aprendizaje organizacional durante la pandemia.	32
III. Diseño de investigación	34
Pregunta de investigación	34
Objetivos General.....	34
Objetivos Específicos.....	34
Hipótesis.....	34
IV. Marco teórico.....	36
Aprendizaje organizacional desde el dualismo analítico	36
1. Agencia directiva o estrategia de cambio.	39
2. Interacción docente o construcción de capacidades	42
3. Elaboración o cambio organizacional	46
V. Marco metodológico	49
Muestra.....	50
Caracterización de la muestra	51
Método para estudios de caso	56
Instrumentos.....	57
1. Rúbricas de reflexividad	58
2. Matrices de vaciado.....	62
3. Entrevistas semi estructuradas.....	64
Análisis de contenido	64
1. Análisis de contenido temático	65

2.	Análisis de categorías en base a rúbricas.....	66
	Plan de análisis	67
1.	Describir la estrategia de cambio	67
2.	Analizar la interacción docente.	69
3.	Evaluar el cambio organizacional estructural.	71
4.	Analizar el aprendizaje organizacional.....	71
VI.	Resultados	73
	Estrategias de cambio	73
1.	Posicionamiento reflexivo	74
2.	Mecanismos de elaboración	77
	Conclusión	83
	Interacción docente	83
1.	Reordenamientos	84
2.	Resistencias	89
3.	Convergencias	100
	Conclusión	108
	Cambio organizacional	109
	Caso 1	109
	Caso 2	113
	Caso 3	117
	Caso 4	121
	Conclusión	129
VII.	Análisis	132
	Mecanismos y condiciones de aprendizaje	132
1.	Aprendizaje activo	132
2.	Aprendizaje interactivo	135
3.	Aprendizaje pasivo	136
	Integración sistémica del aprendizaje	138
	Conclusión	142
VIII.	Conclusiones	143
IX.	Referencias	149
X.	Anexo	158

Índice de Figuras

Figura N°1	15
Figura N°2	110
Figura N°3	115
Figura N°4	120
Figura N°5	127
Figura N°6	133
Figura N°7	135
Figura N°8	136
Figura N°9	140
Figura N°10	164
Figura N°11	165
Figura N°12	166
Figura N°13	167
Figura N°14	167
Figura N°15	167
Figura N°16	168

Índice de Tablas

Tabla N°1	23
Tabla N°2	50
Tabla N°3	58
Tabla N°4	62
Tabla N°5	65
Tabla N°6	66
Tabla N°7	68
Tabla N°8	70
Tabla N°9	71
Tabla N°10	71
Tabla N°11	73
Tabla N°12	86
Tabla N°13	158
Tabla N°14	160

Tabla N°15.....	162
Tabla N°16.....	162
Tabla N°17.....	163
Tabla N°18.....	164

Resumen

Esta investigación persigue observar el aprendizaje organizacional en cuatro escuelas chilenas insuficientes donde asumió una nueva directora justo antes de la pandemia. Hasta ahora, han trascendido los efectos nocivos de la pandemia sobre los aprendizajes de los estudiantes, pero aún son escasos los estudios empíricos sobre los aprendizajes organizacionales durante el período. Pese a eso, diversos estudios parten del supuesto de que durante la pandemia se implementaron “cambios estructurales” en las escuelas de nuestro país y el mundo. ¿Realmente aprendieron las escuelas durante la pandemia? Alguno de los cambios que debieron propiciar ¿perduraron una vez acabadas las circunstancias especiales? Responder estas preguntas nos obliga a conocer los mecanismos y condiciones del aprendizaje organizacional en tiempos de crisis.

Para hacerlo, pusimos énfasis en los procesos interactivos entre docentes y directivos que elaboraron diferentes productos entre 2020 y 2022, para luego evaluar cómo éstos se integraron en la estructura organizacional a partir de su permanencia o no el 2023. Para lograrlo, analizamos más de 48 entrevistas realizadas a la directora y a tres docentes de cada establecimiento entre el 2020 y el 2022, y el 2023 realizamos entrevistas semi estructuradas a cada una de las directoras. El contenido de todas las entrevistas fue analizado para evaluar la reflexividad de los agentes que interactuaron en la organización y las decisiones que articularon la elaboración de los productos de cada caso. A modo de resultados, las cuatro escuelas presentaron condiciones diferentes de reflexividad y relaciones entre agentes, tendiendo algunas a tomar decisiones de acuerdo a la presión estructural, otras según las relaciones internas de la organización, y las de mayor reflexividad de acuerdo a una proposición alternativa. Concluimos que, si bien la pandemia fue una circunstancia extraordinaria para la generación de aprendizajes, dada la emergencia de una serie de nuevas propiedades, su aprovechamiento varió de acuerdo a los mecanismos generativos que desarrolló la estrategia de cambio. Así, distinguimos tres tipos de aprendizaje: activo, interactivo y pasivo.

I. Introducción

Pocas veces uno está en medio de una crisis y es consciente de ello. En general, las crisis surgen y sólo tiempo después reconocemos los factores de su ocurrencia. Sin embargo, la pandemia COVID-19 modificó el mundo como lo conocíamos ante nuestra mirada atenta. Aceleró el ya acelerado desarrollo tecnológico para adecuar rápidamente las relaciones sociales y productivas de todo tipo a un mundo virtual. Subsumidas en una crisis mucho más profunda que la pandemia misma, las instituciones del mundo debieron reorganizarse confiando en sus capacidades ya instaladas para aprender el uso de nuevas tecnologías de relacionamiento. Los liderazgos debieron conducir a sus organizaciones a través de un cambio forzado e incierto, que, en caso de no ser exitoso, amenazaba su misma existencia (Prihatini, et al., 2022). Si de algo estamos claros, es que de esta crisis no salimos igual a cómo entramos, identificar qué fue lo que aprendimos, y qué es lo que debemos aprender para enfrentar mejor futuras crisis, ha de ser una de nuestras mayores inquietudes relativas al COVID-19 como especie que aprende de su experiencia.

La reorganización por COVID-19 afectó a una escuela pública sumida en una crisis estructural sostenida hace tiempo. Desde sus orígenes la sociología llamó la atención sobre la contradicción de la escuela moderna que se debate entre la reproducción y transformación de las desigualdades heredadas (Durkheim, 2014). Hoy, esa contradicción se mantiene, solo que además parece estar sostenida por una institución del pasado, con importantes dificultades para responder a los desafíos del mundo contemporáneo (Apple, 2005; Bauman, 2005; Freire, 2018; Merton, 1965; Parsons, 1968). La perpetuación de esta crisis obedece a las dificultades que enfrenta la implementación del cambio para la mejora escolar, dado que prevalecen racionalidades diferentes entre las escuelas y el sistema educativo. Las primeras, están abocadas a la técnica para la provisión del servicio, mientras que el segundo prioriza las normas y las relaciones entre las instituciones. No obstante, cualquier cambio en la escuela debe ser integrado coherentemente dentro del sistema (Archer, 2009; Burch, 2007).

Esta dinámica vuelve a la escuela tremendamente resistente al cambio a pesar de las presiones que puedan ejercer distintas agencias (Rincón-Gallardo, 2019). En Chile

desde 1981 las escuelas públicas han afectado sus rutinas producto de la movilización de alguno de sus agentes en pos de sus intereses materiales, y al mismo tiempo, en contra de determinadas estructuras del sistema educativo. En general, las agencias acusan al sistema educativo por introducir lógicas de mercado que afectan la calidad del servicio educativo, y el sistema político ha respondido con la introducción de políticas para medir la efectividad escolar y corregir algunos elementos como la selección, sin eliminar la lógica de mercado (Jeldres, et al., 2018; Saura y Mateluna, 2020).

Esta relación contradictoria tiene efectos sobre el sistema sociocultural de las escuelas. Ante la cerrazón institucional, las distintas agencias tienden a coligar sus intereses en función de una ideación alternativa que fortalezca su oposición a las lógicas de mercado. Así, durante el 2019 los docentes realizaron su segunda movilización más prolongada (51 días) desde el retorno a la democracia bajo la consigna de “Dignidad Docente”, y a partir de octubre comenzaron sucesivas protestas estudiantiles al grito de “evade” que culminaron con el estallido social chileno (Palacios, 2020). Seguidamente, desde marzo de 2020 la pandemia COVID-19 entregó a las comunidades educativas la responsabilidad de reorganizarse ante un nuevo escenario, y por ello, aumentaron sus oportunidades para resolver las contradicciones estructurales del sistema educativo que se reproducían en su interior (OCDE, 2020).

A partir de entonces se presentaron nuevas proposiciones como las de la UNESCO (2021) que plantea que el retorno a la presencialidad durante el 2021, concentraba la posibilidad de reelaborar aquellos aspectos en su interior que reproducen la trayectoria global hacia la insostenibilidad. O la del Ministerio de Educación de Chile (2022), que señala que las contradicciones incubadas al interior del sistema educativo, hicieron que el sistema tendiera a tomar acciones en una orientación contraria durante la COVID-19. Además, durante la pandemia se distribuyeron nuevos recursos hacia las escuelas, dado que, al suspender el sistema de control externo, éstas tuvieron más tiempo para su organización interna, asimismo, el 2021 se facilitó el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) para que las escuelas optaran por levantar información sobre sus procesos de enseñanza y aprendizaje y el 2022 se priorizó el Currículum Nacional en acuerdo con la propuesta de nuclearización del Colegio de Profesores. En definitiva, como señala una de nuestras entrevistadas: “una de las cosas más positivas de la

pandemia fue que pudimos ser súper creativos y nadie te dijo nada porque en el fondo nadie tenía respuesta” (Directora, caso 1, 2023).

Sin embargo, han trascendido exclusivamente los impactos negativos que tuvo la pandemia sobre la trayectoria educativa de los estudiantes de las escuelas públicas, y no se ha observado cómo esas mismas organizaciones navegaron la contingencia COVID-19 y qué aprendizajes obtuvieron de dicha experiencia. Este año el Ministerio de Educación de Chile ha concentrado su gestión en aminorar los impactos negativos dejados por la COVID-19 en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, el ministerio levantó el 2022 el programa Seamos Comunidad y este año, ha impulsado el programa de Reactivación Educativa focalizado en revertir la inasistencia grave que afecta al 35% de la matrícula total. En términos de resultados de aprendizaje, el SIMCE señala un descenso apreciable de los aprendizajes y a dos semanas desde el inicio del año escolar las denuncias por maltrato entre estudiantes incrementaron un 81% respecto al 2018 (Mineduc, 2023).

Hasta ahora, el aprendizaje organizacional se ha considerado como la elaboración de productos y resultados en la misma organización (Argyris y Schön, 1997), que es posible por un proceso autoreferencial donde la escuela define sus principales metas y objetivos (Santos Guerra, 2020). Sin embargo, hasta ahora se ha considerado marginalmente el contexto en la producción del aprendizaje (Brons y Brix, 2021). Queriendo contribuir a una comprensión dualista analítica del aprendizaje organizacional, lo observaremos como proceso adaptativo reflexivo donde las organizaciones elaboran productos en relación a su contexto a razón de determinados mecanismos estructurales y condiciones de agentes.

Para ello, seleccionamos las escuelas del Fondecyt¹ “Desafíos al liderazgo en la sucesión de directores” dirigido por el doctor Luis Felipe de la Vega, que construyeron capacidades docentes y directivas. Este estudio estuvo orientado a observar el puente de implementación, es decir, la relación entre el “qué” buscan cambiar los directivos y el “cómo” lo pretenden hacer a partir del uso de rúbricas sobre Etapas de Preocupación y

¹ El Fondecyt 11190496 se llevó a cabo entre el 2020 y el 2022 en ocho escuelas de las regiones Metropolitana, Biobío y Valparaíso.

Niveles de Uso basadas en las pautas de Hall y Hord (2011). Además de identificar en sus resultados qué escuelas efectivamente construyeron capacidades tanto docentes como directivas, en sus conclusiones este estudio realiza una contribución teórica interesante al plantear que la teoría de la acción, es decir, el “qué” se quiere cambiar, se transforma en una teoría de cambio, es decir, un “cómo”, a medida que se objetiva por medio de su uso, lo que permite un mayor refinamiento de la teoría adoptada (De la Vega, et al., 2023). Sin embargo, este estudio considera la implementación del cambio como un proceso exclusivamente autorreferencial y planificado de “arriba hacia abajo”, de ahí que no considere contexto, ni proceso interactivo al interior de la organización. La observación de estos elementos nos lleva a comprender el aprendizaje organizacional como un proceso interactivo a partir del cuál se elaboran determinados productos, los cuáles se pueden integrar o no como aprendizajes en la estructura de la organización a partir de un determinado mecanismo estructural que está condicionado por la reflexividad organizacional en relación a las estructuras que preceden la acción (Archer, 2009).

Con el propósito de analizar los procesos de aprendizaje organizacional de estas cuatro escuelas entre el 2020 y el 2023, primero describimos la estrategia de cambio considerando el contexto y las interacciones de la organización entre 2020 y 2022, luego, analizamos la interacción docente respecto a la estrategia de cambio entre 2020 y 2022, y, por último, evaluamos los productos de los procesos de interacción en relación a la estructura organizacional de la escuela entre 2020 y 2023.

Este trabajo consta de los siguientes capítulos: 1. Antecedentes, divididos en generales y específicos, que nos permite justificar determinados supuestos a partir de los cuáles encaramos este estudio; 2. Diseño de investigación, donde sucintamente presentamos la problematización, preguntas, objetivos e hipótesis del trabajo; 3. Marco teórico, donde se aclara el concepto de aprendizaje organizacional y las tres dimensiones a partir de las cuáles analizamos el proceso interactivo que supone (agencia, interacción y elaboración); 4. Marco metodológico, donde presentamos la muestra, método, instrumentos, tipo y plan de análisis; 5. Resultados, donde describimos los principales hallazgos en cada una de nuestras categorías de análisis; 6. Análisis, donde distinguimos los distintos procesos de aprendizaje a partir de sus mecanismos de elaboración y condiciones de reflexividad, además de su integración diferenciada al sistema educativo;

y finalmente, 7. Conclusiones, donde reflexionamos sobre los aportes teóricos y empíricos de esta investigación y las posibilidades que abre.

Para entrar en la materia, pasaremos a revisar los antecedentes de nuestra investigación, partiendo por aquellos que dicen relación con las estructuras que condicionan la acción dentro de la escuela.

II. Antecedentes

Esta sección está dividida en dos partes, una general, que tiene el propósito de revisar lo que se ha dicho sobre aprendizaje organizacional, la estructura sobre la que se desarrollan las cuatro escuelas, y los efectos que pudo haber tenido la pandemia sobre su aprendizaje en este período. Y otra específica, que revisa los aportes y brechas de los estudios sobre la implementación del cambio, sobre cambio organizacional y construcción de capacidades y sobre aprendizaje organizacional escolar durante la pandemia. Al final, realizaremos un balance con los principales supuestos de investigación que extraemos a partir de los antecedentes generales y específicos.

Antecedentes generales

1. Aprendizaje organizacional desde el realismo social

Situándonos desde el realismo, el aprendizaje organizacional no puede ser comprendido sin analizar el juego mutuo entre la acción de la agencia y la integración de las estructuras. Esto significa observar la adaptación que supone el aprendizaje como proceso interactivo en relación a un contexto, y no como proceso de “arriba hacia abajo” centrado en sí mismo. El hecho que los principales modelos de análisis del aprendizaje organizacional aíslen a la organización de su contexto, posiblemente se deba al mayor rendimiento analítico que se obtiene al descartar variables difíciles de conocer, no obstante, este ejercicio corre el riesgo de ocultar el aprendizaje como fenómeno estructuralmente condicionado. La separación entre agencia y estructura, sugiere que las personas interactúan dentro de las organizaciones elaborando determinados productos que luego han de ser integrados por las estructuras. Esta separación analítica no obsta que consideremos la acción como contingente y por tanto sujeta a la decisión de reelaborar o reproducir las estructuras que la condicionan. A continuación, analizaremos las distintas contribuciones teóricas al concepto de aprendizaje organizacional que utilizaremos para desarrollar una comprensión realista social del mismo.

Las primeras contribuciones al campo del aprendizaje organizacional se concentraron en la adquisición y transferencia de conocimiento dentro de las organizaciones, donde sus administradores ocuparían un rol fundamental en la

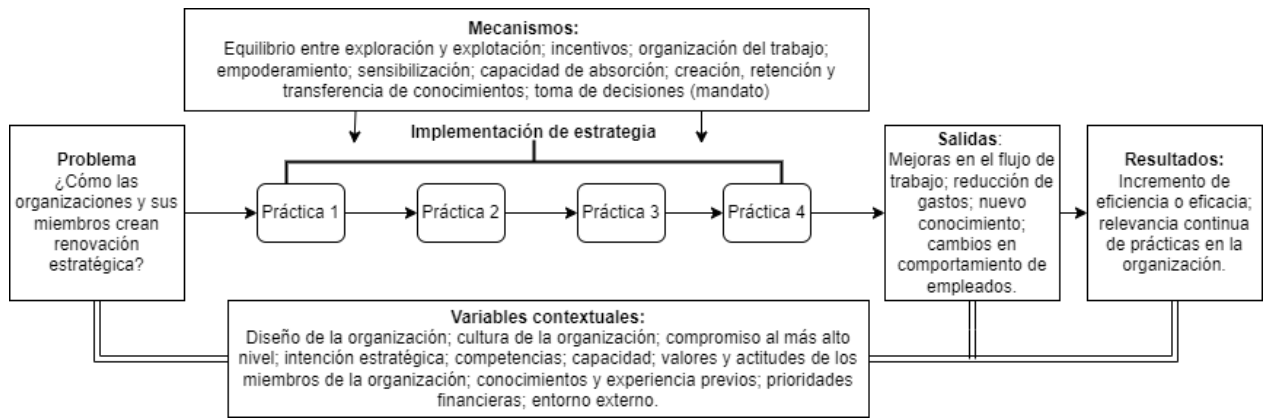
generación de circuitos dobles de reflexión que cuestionen las teorías implícitas de funcionamiento organizacional. Este aporte será clave para nuestra comprensión del fenómeno dado que plantea la necesaria explicitación de una teoría adoptada por parte de las estrategias de cambio para poder modificar las creencias implícitas que están en uso. Ahí se encuentran los trabajos seminales de Argyris y Schön (1997) situando las bases de ese enfoque que comprenderemos como el viejo modelo de aprendizaje organizacional inspirado en el realismo empírico (Örtenblad, 2001). Y que se ha actualizado con los estudios que vinculan la teoría del cambio con la teoría de la acción, al plantear que en los dobles circuitos de reflexión que plantean Argyris y Schön, los productos y resultados se objetivan como parte de una teoría de cambio adoptada (Fullan, 2006; Reinholz y Andrews, 2020).

Luego, investigaciones expandieron esta aproximación, examinando cómo la cultura, estructura y poder moldeaban estos procesos de aprendizaje en tanto elaboración de resultados y productos. En ese sentido, concentraban su visión más bien en aquellas actividades internas que generaban aprendizaje como un proceso de innovación continua. En esta segunda aproximación se sitúa la obra original de Brown y Duguid (1991) que comprende el aprendizaje como un proceso interno de una organización situada en un contexto determinado, situando así las bases del nuevo modelo de inspiración socio-constructivista (Örtenblad, 2001). Este modelo es actualmente el más usado para comprender el fenómeno del aprendizaje, dado que al inspirarse en una ontología constructivista, realza la capacidad autodeterminativa que tienen las organizaciones para desarrollar actividades y procesos que tiendan a la generación de aprendizajes (Karnopp y Walls, 2023; Peschl, 2023; Santos Guerra, 2012).

Los últimos años ha habido un esfuerzo de parte del realismo crítico por reunir ambos modelos en una ontología que distingue mecanismos generativos reales, pero no observables, de la producción que pueda resultar del proceso interactivo entre los miembros de una organización. Este modelo es una importante contribución a nuestra intención de analizar a través del realismo social el proceso de aprendizaje de las cuatro escuelas seleccionadas y está sistematizado en la siguiente figura:

Figura N°1

Programa teórico para el aprendizaje organizacional.



Fuente: Basada en Louise Brons y Jacob Brix (2021).

Este modelo complejiza la lógica de input-output con la que se tiende a observar la implementación de estrategias de cambio en las organizaciones, dado que incorpora mecanismos estructurales que pueden ser aplicados por diferentes agencias dentro de la organización en relación a un mismo problema o desafío organizacional. Al mismo tiempo, diferencia entre los productos (outputs) y resultados del proceso de elaboración a partir de sus relaciones con las variables contextuales.

No obstante, creemos que podría fortalecerse este modelo si es que toma en consideración el posicionamiento crítico de las personas respecto a las estructuras, y, en consecuencia, la noción diacrónica de las estructuras respecto de las personas (Archer, 2009). Esto significa que las personas actuando en una organización, lo hacen sobre cierto posicionamiento respecto a las estructuras que les preceden, y dicha reflexión determina los mecanismos que usan para reproducirlas o cambiarlas, los que son, a su vez, resultado de una interacción anterior.

2. Reproducción o cambio de la organización escolar.

Debemos comenzar por reconocer la complejidad de la disyuntiva entre cambio o reproducción. Si bien analíticamente podemos distinguir entre lo nuevo y lo viejo, en el desarrollo práctico de las organizaciones opera como un mismo proceso dual que reproduce al tiempo que reelabora alguno de sus elementos. En ese sentido, el cambio

es más bien un proceso autosustitutivo que selecciona aquello que desea conservar y reelabora lo que parece necesario adaptar. El sistema cultural escolar desde un inicio se comprendió desde esta dualidad. Al mismo tiempo que promete construir un futuro moderno y emancipado de las determinaciones del pasado, reproduce sus estructuras, como dice Durkheim, “en los hábitos que da la educación” (2014, p. 248).

Para que ocurra el aprendizaje en las organizaciones debe haber una decisión de reelaborar alguna estructura interna para adaptarla a partir de determinadas condiciones y mecanismos. En los sistemas, las agencias que participan de ellos deciden entre mantener o cambiar lo heredado de acuerdo a la presencia de contradicciones, que invitan a decidir sobre las “premisas indecibles” o “creencias implícitas” que permiten el funcionamiento normal de una organización (Argyris y Schön, 1997; Luhmann, 2010). En ese sentido, las influencias estructurales previenen el cambio de las organizaciones a partir de sistemas culturales que van sedimentando patrones de comportamiento que se vuelven rutinarios e irreflexivos, y el cambio en estos sistemas ocurre a partir de contradicciones lógicas e ideacionales, o materiales y socioculturales (Archer, 2009; Hernández, 2017). Esto significa que, para caracterizar las posibilidades de reproducción o cambio en la organización escolar, debemos conocer los incentivos sistémicos para su desenvolvimiento en el presente.

Desde las reformas neoliberales el Estado ha sostenido un modelo de gestión escolar externo que promueve la atomización y competencia al interior del sistema cultural escolar (Rincón-Gallardo, 2019). De acuerdo a estudios empíricos, este modelo de gestión orienta la cultura escolar hacia objetivos externos más relacionados con la racionalidad institucional que con metas que permitan mejorar la técnica del servicio educativo, y redundante en agobio docente debido a la falta de tiempo para el trabajo educativo (Cabezas, et al., 2017; De la Vega, 2020; Galdames, et al., 2018). Este desacople entre la organización escolar y demás instituciones del sistema educativo, inhibe el aprendizaje de las escuelas ya que incentiva que se tomen decisiones en un sentido refractario a lo que solicita el sistema. A razón de la evidencia y la continua protesta de los docentes para que sean corregidas las estructuras de agobio, el Ministerio de Educación inauguró el 2019, el plan Escuelas Arriba para que las escuelas catalogadas como insuficientes concentren sus esfuerzos en afectar las relaciones de

enseñanza y así acortar las brechas de aprendizaje. Este plan se puso a disposición de todas las escuelas el año 2021, sumándose a una serie de medidas que buscaron cambiar, durante la pandemia, el sentido de las decisiones de la escuela hacia uno que desarrolle capacidades internas más que rendición de cuentas (Mineduc, 2022).

Por medio de la subvención escolar por asistencia, el Estado financia a las escuelas municipales y particular subvencionadas de acuerdo a la cantidad de estudiantes asistentes, su nivel y modalidad de enseñanza. La competencia por matrícula afecta la función de la escuela dado que tiende a segregar según la interpretación de los deseos de diferenciación que tienen las familias por expectativas de rendimiento académico y condición socioeconómica. Las escuelas municipales con alto índice de vulnerabilidad y desempeño insuficiente, como las que estudiamos en este trabajo, tienen mayor necesidad de financiamiento y, por tanto, de matrícula (Oyarzun, 2019). Para aumentarla, el sistema educativo las incentiva a diferenciarse ideacionalmente a partir de la renovación de su proyecto educativo, o bien a mantener una matrícula cautiva en un esquema de bajo rendimiento académico y pobres expectativas con la permanente amenaza de cierre en caso de presentar cuatro años consecutivos resultados insuficientes en las pruebas del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). La segregación que esto tiende a provocar reproduce las desigualdades adscriptivas de origen en las trayectorias de los estudiantes (Bellei, 2013; León y Martínez, 2001; Meneses, et al., 2021), y su cambio está orientado por la diferenciación de la función educativa de la escuela pública.

Las decisiones de cambio o reproducción que tomen las escuelas tendrán por tanto distintos incentivos y mecanismos estructurales de acuerdo a si se relacionan con la función o el sentido de la organización. Además, las organizaciones deciden de manera diferente de acuerdo a sus propias condiciones de reflexividad y relaciones de poder. Como se ha señalado, es a través de la interacción que las organizaciones distribuyen

propiedades hacia su cultura. De modo que el cambio organizacional como proceso continuo de autoconstrucción adaptativa, no sólo debe comprenderse como inducido o planificado, sino que puede emerger a partir de la variación en sus relaciones internas de poder (Beyciouglu y Kondakci, 2020). Esto nos lleva a prestarle atención por un lado, a los patrones de comportamiento como actividades observables de la organización donde se expresan las decisiones de cambio o reproducción, y por otro, al poder agencial en los procesos de cambio organizacional.

2.1 El rol de los directivos

Desde la promulgación de la ley N°20.501 de Calidad y Equidad en la Educación (2011), los directores de establecimientos educativos municipales son seleccionados por Alta Dirección Pública, dejando atrás su designación alcaldía dispuesta por la Ley Orgánica Constitucional de Municipalidades de la dictadura (1980). La nueva disposición, obliga a los directivos iniciar su gestión con la firma de un convenio de desempeño de carácter público entre la nueva dirección de la escuela y su empleador, a saber, la Dirección de Educación Municipal (DEM)², en el convenio se establece una planificación clara y controlada por el municipio que considera metas anuales, indicadores, medios de verificación y supuestos básicos, que obligan al nuevo director o directora al diseño de una estrategia de implementación de un cambio para la mejora (Ley 20501, 2011). Además, de acuerdo a la normativa vigente, el Ministerio de Educación debe mantener un sistema de supervisión del apoyo técnico pedagógico que reciban escuelas clasificadas como insuficientes a través de la Dirección de Educación Provincial (Deprov) o de entidades privadas que brindan Asistencia Técnica Educativa. Este apoyo se puede observar a partir de la renovación anual del Plan de Mejoramiento Educativo (PME).

Todas las escuelas que estudiamos están dirigidas por directoras seleccionadas el año 2019 por el sistema de Alta Dirección Pública, y todas, salvo una, son nóveles, es decir, es su primera vez siendo directoras de una escuela. El Plan de Formación de Directores establecido el 2011, demanda la certificación en liderazgo educativo para poder ejercer como directivo. Gracias a ello, a diferencia de experiencias como la

² Los cuatro establecimientos que procederemos a estudiar corresponden a distintos municipios: Peñaflo, Talcahuano, La Calera y San Felipe.

sudafricana, donde se remarca la brecha de experiencia y preparación para que nuevos directores gestionen escuelas al principio de su nombramiento (Sepuru y Mohlakwana, 2020), en los países que sí tienen planes de formación como requisitos para el ejercicio del rol directivo, los nuevos directores tienden a diseñar estrategias de cambio para afectar los roles, estructuras para la toma de decisiones y los proyectos educativos de las escuelas donde asumen (Galdames, et al., 2018; Lee-Piggott, 2016).

Las estrategias directivas no operan en el vacío, ni de manera unilateral, sino que son además el resultado de un proceso interactivo. Esto significa que las mismas estrategias directivas, en su proceso de implementación, se adecuan a la influencia del sistema cultural de la escuela y de éste a la influencia de las estrategias. Esto es lo que Lee-Piggot (2016) denomina “incidente crítico”, como adecuación de las expectativas y decisiones de las estrategias de cambio durante su proceso de implementación. De acuerdo a sus estudios, los nuevos directivos tienen una mayor disposición a la reflexión para aumentar su impacto sobre la organización escolar. En general, la literatura especializada en liderazgo ha situado la efectividad de las estrategias de cambio en la administración de su implementación, distinguiéndose con claridad dos orientaciones: una cultural, que se concentra en construir sentido en el conjunto de la organización, y otra técnica pedagógica, que focaliza sus esfuerzos en afectar el núcleo pedagógico (De la Vega, et al., 2023). En ese sentido, más allá de sus objetivos u orientación, se ha dado énfasis a la tipología de liderazgos en relación a su administración de las relaciones de poder al interior de una organización para el desarrollo de metas comunes, así, se distinguen con claridad dos tipos de liderazgos, uno transformacional, que modela una visión clara de mejora, proyectando autoconfianza y confianza en su equipo, y otro distribuido, donde el director opera como agente de cambio destacando otros liderazgos e incrementando la capacidad de la escuela (Rodríguez, et al., 2020; Villa Sánchez, 2019).

En definitiva, la literatura nos indica que la decisión de reproducir o cambiar la organización escolar es el resultado de una interacción determinada por cómo las estrategias de cambio administran su implementación considerando sus condiciones internas y mecanismos estructurales. A continuación, revisaremos cómo la pandemia impactó el sistema educativo, sus organizaciones e interacciones internas.

3. Contingencia de crisis

La pandemia fue un evento en la estructura social que alteró todos los sistemas sociales, las organizaciones y las interacciones interpersonales durante el tiempo que estuvo operativa, en consecuencia, identificar qué fue lo que aprendimos en dicho proceso adaptativo es fundamental si queremos mejorar nuestro desempeño ante contingencias similares.

Este apartado busca establecer las propiedades propias de la crisis, para así entender cómo las decisiones de cambio o reproducción que pudieron tomar o no las escuelas estuvieron moduladas por la contingencia. Para lograrlo, revisaremos primero el contexto, luego identificaremos algunas de las nuevas proposiciones culturales y variaciones estructurales que hubieron y finalmente, auscultaremos los estudios empíricos realizados sobre cambio organizacional durante la pandemia, en búsqueda de nuevas propiedades que pudieran haber facilitado o dificultado las decisiones de cambio o reproducción.

3.1 Impacto al sistema

Debemos partir señalando que en todo el mundo el sistema educativo quedó suspendido al inicio de la pandemia. Tras el shock que implicó el cierre de escuelas para intentar frenar la propagación del virus, las direcciones de todas las escuelas debieron implementar rápidamente nuevas estrategias para navegar un contexto incierto. Su implementación estuvo determinada por el desarrollo de al menos cuatro ámbitos de competencias: virtuales, relacionales, orientadas a la tarea y adaptativas (Prihatini, et al., 2022).

Al inicio de la pandemia, cuando el servicio de enseñanza y aprendizaje debió reorganizarse virtualmente, mediante el uso de clases sincrónicas y/o de plataformas digitales, todos los miembros de las escuelas debieron desarrollar nuevas capacidades tecnológicas y pedagógicas a partir únicamente de las capacidades ya instaladas en la organización debido al desborde de los aparatos gubernamentales (Bartolomé-Pina, 2020).

Esta reestructuración inicial no implicaba únicamente las interacciones de enseñanza-aprendizaje, sino que además la distribución de roles, tiempos y espacios a

razón de responder a los protocolos de salud que las escuelas debieron implementar, nuevamente, a partir de sus capacidades instaladas. Por otro lado, los apoderados pasaron a cumplir un rol central en el proceso educativo a distancia, implicándose más con la escuela y la escuela con las condiciones materiales de educabilidad de sus estudiantes. En consecuencia, durante el proceso reorganización, las escuelas debieron elaborar respuestas colectivas para reducir la alta incertidumbre que generaba el contexto en la organización. En ese sentido, la construcción de visiones compartidas a partir de la colaboración durante la reorganización de la escuela fueron la clave para la toma de decisiones que, en general, tendieron a producir mayor certeza y bienestar tanto estudiantil como docente (Ganon-Shilon, et al., 2022; Guaman-Duy y Ochoa-Encalada, 2021). Estas respuestas debieron adaptarse al impacto que la pandemia produjo en el sistema cultural de las organizaciones. El estrés y el agobio de docentes y estudiantes obligó medidas para el desarrollo del apoyo psicosocial, aprendizaje socioemocional y convivencia escolar en los planes de mejoramiento de las escuelas (Espinoza, 2022).

Junto con modificar los hábitos de estudio, sueño y deporte de los estudiantes, la suspensión del sistema educativo, abandonó a los estudiantes a sus condiciones de educabilidad inmediatas, develando la segregación y desigualdad educativa y aumentando dramáticamente la brecha por concepto de clase o género (Bellei, et al., 2022; Chaturvedi, 2020). Para graficar el impacto del abandono, en el momento álgido de la pandemia, 1600 millones de estudiantes se vieron afectados por el cierre de escuelas en todo el mundo. En Latinoamérica, en ese mismo momento, el 95% de la matrícula se mantuvo fuera de la escuela y, ya regularizada la situación a finales del 2020, el 80% de la matrícula escolar mantuvo una inasistencia crónica (Seusan, 2020).

En resumen, al mismo tiempo que la pandemia forzó la reorganización de la escuela, reprodujo las estructuras segregadoras del sistema educativo. Lo que pareciera una paradoja, no es más que una distinción respecto al objeto que se observa. Es decir, justamente porque la pandemia develó las estructuras reproductoras del sistema educativo, tanto de su desigualdad como de su agobio, es que la reorganización de la escuela constituye una oportunidad para el cambio educativo (Zhao y Watterston, 2021).

3.2 Nuevas propiedades

Como contingencia que afectó a toda la estructura social, la pandemia introdujo propiedades emergentes que debemos identificar a fin de caracterizarla como corresponde. Estas son de diversa naturaleza, de acuerdo a Archer (2009) es posible reconocer propiedades de tipo cultural, estructural y de las personas.

Proposiciones culturales

Estas proposiciones culturales que surgen durante la contingencia COVID-19, señalan contradicciones en la relación entre el Estado y las escuelas; y se suponen fundamentadas en relaciones materiales. Estas nuevas proposiciones son cinco, dos de organismos internacionales y tres de Chile. Ordenadas cronológicamente, estas nuevas proposiciones nos hablan de lo que ocurría a nivel sociocultural dentro de las escuelas en cada uno de los años de estudio.

La reestructuración que debió acometer la escuela durante el 2020, implicó para la OCDE la oportunidad de propiciar “el cambio real” que “tiene lugar en la crisis profunda”, y llamó a prestar atención a “nuestras respuestas colectivas y sistémicas a esta perturbación” dado que son ellas “las que determinarán cómo nos afecta” (OCDE, 2020). Para la Mesa Social COVID-19 en Chile, que reunía a los principales centros de estudio de la Universidad Católica y de Chile³, la escuelas respondieron integrando y valorando más a los distintos agentes que forman la escuela, priorizando o nuclearizando el curriculum y la flexibilizando sus horarios y exigencias laborales en pos de amortiguar el agobio docente (Mesa Social COVID-19, 2020).

A juicio de la comisión internacional sobre los futuros de la educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la pandemia develó profundas contradicciones de nuestra estructura social, algunas de las cuáles, como la desigualdad socioeconómica, han sido activamente

³ De la Universidad Católica reunía el Observatorio de Prácticas Educativas Digitales (OPED), el Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), el Centro para la Transformación Educativa (CENTRE) y el Centro de Justicia Educativa (CJE). De la Chile agrupaba al Centro de investigación Avanzada en Educación (CIAE) y al Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP).

reproducidas por la función que el sistema educativo le asigna a la escuela. En ese sentido, la UNESCO sugiere que el 2021 se ha de establecer un nuevo contrato social que permita reimaginar la escuela para que efectivamente responda a las exigencias del mundo actual y deje de reproducir las contradicciones develadas. Tres preguntas sugieren el informe que deben ser respondidas por las escuelas y gobiernos en el transcurso de esta elaboración: “¿Qué deberíamos seguir haciendo?, ¿Qué deberíamos dejar de hacer? y ¿Qué debería reimaginarse de forma creativa?” (UNESCO, 2021).

Para el Ministerio de Educación de Chile, una vez terminada la “nueva normalidad” el año 2022, no era posible simplemente volver a la “vieja normalidad”, debido a que los dos años previos, él mismo consideraba que había respondido mejor a las necesidades de las escuelas al suspender sus sistemas de control externo. Los aprendizajes del cambio de relación entre las escuelas y el Estado el Ministerio de Educación los sistematizó en dos documentos el 2022: “Hoja de ruta para el sistema educativo 2022-2026” e “Impulsando el cambio de paradigma”.

En ambos, señala que el Estado durante la pandemia, trató de responder a las demandas educativas del estallido social en un sentido de cambio de paradigma. Dicho cambio de paradigma estaría articulado por cuatro contradicciones lógicas que se expresaron durante la pandemia y que afectaron los sistemas culturales de las escuelas. En la siguiente tabla, resumimos las contradicciones y la respuesta que el Estado articuló contribuyendo al cambio de paradigma de acuerdo a los documentos analizados.

Tabla N°1

Cambio de paradigma por acción estatal.

<i>Situación</i>	<i>Contradicción</i>	<i>Respuesta Estado</i>
Educación de Mercado	Educación como Derecho	Suspensión subvención por asistencia
Desvalorización trabajo docente	Reconocimiento trabajo docente	Suspensión evaluación docente

Lógica de control externo	Sistema de acompañamiento	Suspensión SIMCE y sus consecuencias
Currículum extenso	Currículum integral, flexible y contextual	Priorización curricular

Fuente: Elaboración propia en base a “Hoja de ruta para el sistema educativo 2022-2026” (Mineduc, 2022).

Estos aprendizajes a nivel del Estado obedecen a que en el proceso a través del cual las escuelas debieron procesar la contingencia, se visibilizaron no solo las fracturas del sistema educativo, sino que también el rol fundamental de “las y los trabajadores de la educación”, su saber colectivo almacenado en la memoria de las escuelas y juicio técnico (Mineduc, 2022).

Recursos y relaciones

Como señalamos, estas proposiciones están basadas en evidencia empírica, por lo que debe haber una modificación en la distribución previa de recursos para que nuevas relaciones entre agentes hayan habilitado la intención de cambio en la relación de las escuelas con el Estado.

Históricamente, los docentes organizados han tenido como principal demanda la reducción del agobio laboral mediante el aumento del tiempo disponible para la tarea pedagógica. Los docentes de las escuelas municipales, vivieron un aumento significativo de su tiempo disponible debido a la relativa baja conectividad de sus estudiantes y apoderados. Esto permitió que en las escuelas públicas la pandemia permitiera una mayor autonomía y colaboración laboral, al tiempo que aumentaba la presión por actualizar la organización y especialmente las didácticas de enseñanza y aprendizaje. Como es de esperar, la adaptación fue más fácil entre docentes principiantes y profesionales del programa de integración, y más difícil para docentes antiguos que presentaban cierta brecha digital (Cabezas, et al., 2017; Cabezas, et al., 2022).

El aumento de tiempo disponible durante los años 2020 y 2021, previo a la reactivación de las estructuras del sistema educativo el año 2022, se explica por la

necesidad de autonomía que debían tener las escuelas para seguir funcionando de manera virtual, semi virtual y luego presencial. El Estado, además de suspender el SIMCE el año 2020, el 2021 crea la evaluación Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), una herramienta evaluativa de uso voluntario que monitorea aprendizajes tanto en el área socioemocional como académica. Además, el 2022 decide mantener la Priorización Curricular iniciada el 2020 como una estrategia para cubrir las brechas producidas por la pandemia y aminorar el agobio laboral docente (Mineduc, 2023).

De acuerdo a la disponibilidad de estos recursos, las escuelas tomaron decisiones priorizando la estabilidad y la disminución del estrés tanto estudiantil como docente. Por el carácter del cambio organizacional, las administraciones debieron recurrir a una mayor integración de agentes en los procesos de toma de decisiones, lo que redundó en una activación de los demás liderazgos presentes en la organización, una mayor colaboración docente y la priorización de lo socioemocional sobre lo académico (Espinoza, 2022; Grooms y Childs, 2022; Nir, 2021).

Personas

A nivel de personas hubo nuevas propiedades que debieron desarrollar los miembros de la organización debido a lo repentino y forzado del cambio. Como señalamos, los docentes debieron ajustar sus didácticas de enseñanza a un contexto enteramente virtual para luego transitar hacia modalidades híbridas y finalmente, derechamente presenciales. En el transcurso, debieron practicar o desarrollar habilidades tales como adaptabilidad, preparación para el cambio o flexibilidad (Aravena Castillo, 2020; De la Vega, 2023).

A partir de la revisión sistemática de diez artículos⁴ que relacionan el cambio organizacional durante la pandemia y la construcción de capacidades, podemos establecer que la pandemia redujo la resistencia al cambio por parte de los miembros de las organizaciones, acelerando la integración de tecnologías e innovaciones emergentes

⁴ Esta muestra fue seleccionada mediante la búsqueda en las bases de datos EBSCO y Web of Science según los operadores booleanos de: covid-19, cambio organizacional, construcción de capacidades y educación.

a la práctica educativa, incluyendo personas con discapacidad y tomando nuevas decisiones respecto al funcionamiento de la organización (Auh y Jeung, 2021; Carter, et al., 2022; Crawford et al., 2022; Gilmer et al., 2021; Henshall, et al., 2022; Jesus, et al., 2020; Welter, et al., 2022).

Además de tender hacia el desarrollo de capacidades, el cambio organizacional implicó una modificación de la valoración de las capacidades instaladas. Es decir, frente a la contingencia, algunas capacidades instaladas fueron de pronto valoradas como mejores herramientas que otras. Así, se diversificó el liderazgo al interior de la organización de acuerdo a determinadas competencias como el uso de nuevas tecnologías, inclusión y colaboración entre pares. Al mismo tiempo, la provisión de certezas, en términos de elaborar metas comunes, fueron valoradas como competencias de liderazgo que permitían sortear positivamente la contingencia (Harris y Jones, 2020).

3.3 Reproducción estructural y cambio en la organización

Las nuevas propiedades modificaron los incentivos para reproducir o cambiar las estructuras en la organización escolar. De acuerdo a la mayoría de la literatura, hubo una disminución del costo asociado al cambio y por tanto un mayor incentivo para su realización. La suspensión de los mecanismos de control externo, tendió a observar el valor intrínseco en los cambios de la relación pedagógica, mejorando significativamente la valoración de las iniciativas de profesores principiantes respecto a un contexto normal, y el aprendizaje de aquellos docentes con más experiencia para adecuarse a un entorno digital (Labraña, et al., 2021; Villalobos, et al., 2022).

Estos nuevos incentivos en la organización escolar no aligeran el impacto negativo de la COVID-19 en la trayectoria de los estudiantes, en tanto permitió la actuación directa de las estructuras sobre ellos exacerbando las desigualdades preexistentes generadas por la misma escuela y afectando la salud mental, hábitos y convivencia escolar de manera trágica (Aucejo y French, 2020; Bellei, et al., 2022; Chaturvedi, 2020).

La reorganización escolar propiciada por la pandemia, tendió entonces a construir sentido sobre una escuela sumida en una crisis estructural. En dicha construcción, la necesidad de reducir complejidad para proveer bienestar a sus miembros en un contexto de gran tribulación, el sistema suspendió aquellas estructuras que causaban desafección

de los miembros con su organización para que las guiasen de acuerdo a su juicio técnico. Esto permitió que las escuelas actuaran con gran autonomía y receptividad, actualizando de su baúl de recuerdos propuestas para resignificar su función develada. Así, la tendencia general fue el paso de un foco académico hacia uno más integral para reparar las consecuencias no deseadas de la estructura social (Grooms y Childs, 2022; Nir, 2021; Zhao, 2020).

Antecedentes específicos

Si los antecedentes generales versaban sobre los incentivos contextuales para el cambio o la reproducción estructural antes y durante la pandemia, en los específicos nos adentraremos en el problema de la implementación del cambio una vez que las escuelas o sus direcciones deciden transitar esa vía. Para ello, tras describir el problema de la implementación del cambio que visualizamos en nuestra muestra, profundizaremos en los estudios empíricos que relacionan el cambio organizacional y la construcción de capacidades durante la pandemia, para finalizar con aquellos que han abordado directamente el proceso de aprendizaje organizacional en este período.

1. Implementación del cambio.

Como señalamos, nuestra muestra fue seleccionada del proyecto Fondecyt “Desafíos al liderazgo en la sucesión de directores, establecimientos insuficientes, oportunidades para el mejoramiento” dirigido por el doctor en educación Luis Felipe de la Vega. A continuación, revisaremos sus supuestos, resultados y principales brechas a fin de observar la implementación del cambio desde el aprendizaje organizacional.

1.1 Supuestos de investigación Fondecyt.

Este estudio parte de dos constataciones anteriormente probadas por el investigador principal: la primera, que para mejorar la trayectoria de una escuela es necesario fortalecer su gestión administrativa y capacidades internas, y, la segunda, que dichos elementos clave se pueden observar a partir de la rutinización de nuevas prácticas por parte de los agentes de la escuela.

El primer supuesto fue construido a partir de tres estudios que confirman el carácter decisivo del liderazgo directivo en los procesos de mejora escolar. De acuerdo

al doctor De la Vega, las escuelas con trayectorias de mejora, se pueden distinguir, no por sus condiciones socioeconómicas ni territoriales, sino por tener equipos directivos abocados a la gestión curricular interna y a la relación fluida con su sostenedor, dado que podían generalizar expectativas en los docentes respecto a las relaciones dentro de la escuela y sus resultados (De la Vega, et al., 2018). Esta orientación pedagógica interna y de buena gestión externa, se ve usualmente inhibida por la relación de las escuelas con un Estado que se limita a exigir datos que son contruidos no para mejorar la función de la escuela, sino para responder a la fiscalización del mismo Estado. Esto redundo en escuelas con una débil constitución interna de agentes y roles dentro de la organización, por lo que se hayan a la merced de las influencias constrictivas de la política de aseguramiento de la calidad y de los intereses creados del sostenedor. Si bien esta débil constitución de agentes se expresa en liderazgos débiles, ausencia de orientación pedagógica y conflicto entre sus miembros, su raíz se encuentra en la escasez de capacidades instaladas en la organización (De la Vega 2020a; 2020b).

El segundo supuesto fue construido en base a los estudios de Shirley Hord y Gene Hall sobre la institucionalización de innovaciones. La pareja norteamericana elabora pautas para discriminar hasta qué punto se institucionaliza el uso de una determinada innovación directiva por parte de los miembros de la organización, desde que los actores evalúan las prácticas actuales (nivel uno) hasta la rutinización de otras nuevas (nivel cinco). De acuerdo a su modelo CBAM (Concerns-Based Adoption Model) la innovación está configurada por el diálogo que establece la planificación o preocupación directiva con los niveles de uso de los miembros de la organización. Estos tres elementos, etapas de preocupación directiva, niveles de uso y configuración de la innovación, conforman el modelo para observar la institucionalización de una determinada innovación directiva. El contexto, en este modelo, se expresaría en la configuración por medio de la sostenibilidad de la innovación en la organización (Hall y Hord, 2011; 2020).

Con esos supuestos, el Fondecyt persiguió evaluar el rol del liderazgo directivo en la rutinización de nuevas prácticas. Para ello, utilizó las rúbricas desarrolladas por Hall y Hord para medir las etapas de preocupación directiva en la elaboración de la innovación y los niveles de implementación de la innovación por parte de docentes y directivos. Para observar la configuración, el Fondecyt introduce la dimensión de preparación para el

cambio (PPC) en tanto capacidad individual que opera como variable dependiente de una innovación o como variable independiente del individuo respecto a su contexto (De la Vega, 2022).

El proyecto estudió a ocho escuelas municipales catalogadas como insuficientes por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y que habían vivido, durante el 2019, una sucesión directiva. El estudio fue uno de caso múltiple y de tipo longitudinal, cualitativo, y con uso de instrumentos cuantitativos tales como encuestas y rúbricas. Los tres años de estudio, 2020, 2021 y 2022, fueron hitos investigativos, y se realizó en cada uno, una entrevista semi estructurada a tres informantes clave por escuela: la directora o director y tres profesores, uno de ellos, de al menos diez años de antigüedad. Las hipótesis del proyecto suponían las siguientes correlaciones positivas: a mayor preparación para el cambio, mayor facilidad en la organización para la implementación de la innovación, y, a mayor planificación y preocupación directiva de la innovación, mayor desarrollo de capacidades al interior de la organización.

1.2 Resultados del Fondecyt.

Ambas correlaciones fueron comprobadas por medio de resultados publicados en diferentes artículos indexados. Esto nos permite señalar que las cuatro escuelas que construyeron capacidades docentes y directivas durante la pandemia, y que constituyen nuestra muestra del presente estudio, tienen una mayor preparación para el cambio que aquellas que no lo hicieron (De la Vega y Ahumada, 2023), y evidencian una correlación entre la preocupación directiva en la innovación y la construcción de capacidades docentes (De la Vega, et al., 2023).

Al mismo tiempo, los resultados indican una brecha entre la planificación del cambio y su implementación, es decir, hay casos donde los docentes hacen más de lo que los directivos esperan que hagan (De la Vega y Espinoza, 2022).

1.3 El puente de implementación desde el aprendizaje organizacional.

Consideramos que hay dos puntos ciegos del proyecto que permiten explicar esta brecha, uno, es la confluencia del contexto en la relación entre directivos y docentes, y otro, la ausencia de mediación interactiva entre la estrategia de cambio y su implementación.

El primero se explica por el lugar otorgado a la preparación para el cambio dentro del ajuste al modelo CBAM que realizó el proyecto. En esta posición, el contexto, y por tanto la configuración de la innovación, opera como disposición cultural individual dentro de la relación entre directivos y docentes. La sostenibilidad de la innovación entonces está determinada por el grado de preparación para el cambio que representan las culturas organizacionales (De la Vega y Ahumada, 2023).

El segundo se explica por asumir un enfoque predominantemente planificado del cambio, donde el éxito de la implementación del cambio está situado, sobre todo, en el detalle que tenga la elaboración del “qué” para acercarse al “cómo” (De la Vega, et al., 2023).

La ausencia de contexto dificulta la ponderación de la sostenibilidad del cambio acometido durante el estudio, dado que no se distinguen los productos elaborados por la interacción de agentes, ni cómo estos se integran en las relaciones lógicas y materiales de los sistemas que participan tanto dentro como fuera de la escuela. Por otro lado, relegar el sistema cultural escolar al contexto, implica subvalorar el rol modulador de la cultura en los procesos de toma de decisiones (Karnopp y Walls, 2023).

Consideramos que el problema de cómo pasar de una buena idea a una buena ejecución, es una cuestión que puede observarse mejor si tomamos en cuenta el contexto como una estructura real que condiciona la acción dentro de la organización, y a la interacción como espacio que elabora productos que median las relaciones o las ideas que estructuran la organización.

2. Cambio organizacional y construcción de capacidades.

Los estudios que han observado el cambio organizacional y la construcción de capacidades durante la pandemia, los consideramos como estudios semejantes dado que analizan la emergencia de nuevas capacidades producto tanto de la acción de sus administradores, como de la presión contextual que significó el cambio forzado de la pandemia. Para situar esta investigación, revisamos 35 artículos indexados en WOS y EBSCO que analizan esta relación⁵.

⁵ Ver tabla en Anexos.

En primer lugar, resalta que la mayoría de los estudios revisados indican una relación positiva entre cambio organizacional y construcción de capacidades. Es decir, entre más construcción de capacidades de manera previa a la pandemia, es posible observar procesos de cambio organizacional más vigorosos durante ella. Esto es significativo ya que nos refiere a las condiciones distintivas de los diferentes procesos de aprendizaje organizacional durante el período.

En segundo lugar, de los 35 artículos, solo tres indican organizaciones que no pudieron construir las capacidades necesarias para seguir cumpliendo su función durante la pandemia. Otros diez se concentran en las dificultades que debieron sobrellevar para construir las capacidades que les permitieron sortear la crisis. Y finalmente 22 estudian qué capacidades fueron construidas a partir de la variación organizacional. Esto significa que la gran mayoría de las organizaciones construyeron capacidades durante la pandemia para responder al cambio forzado que ésta implicó.

En tercer lugar, de los 22 estudios revisados que se centran en las capacidades construidas a partir de la variación organizacional, siete analizan cómo afectó la interacción entre sus miembros. Entre los productos que resultaron de la interacción, los estudios indican capacidades específicas (resiliencia, liderazgo inclusivo e investigación), nuevos mecanismos colaborativos de funcionamiento, actualizaciones de decisiones previas almacenadas en la memoria organizacional y decisiones para entregar estabilidad y bienestar a sus miembros. Sin embargo, no observan cómo estas elaboraciones son integradas en los sistemas que operan dentro y fuera de la escuela.

En cuarto lugar, estos mismos siete artículos pueden dividirse entre los que asumen los cambios como emergentes debido a que obedecen al influjo de la pandemia (Landau, et al., 2021; Lian, et al., 2021; Rosyadi, et al., 2022; Toms, et al., 2020; Tseng, et al., 2021) y los que realzan la agencia de los administradores de las organizaciones en la conducción de la crisis, y, en consecuencia, en la construcción de capacidades (Brommeyer y Liang, 2022; Hensall, et al., 2022). En este último sentido, existe una brecha para observar tanto los mecanismos generativos de los productos elaborados por las organizaciones durante su adaptación a la pandemia, como las condiciones que determinaron la interacción entre sus miembros.

3. Aprendizaje organizacional durante la pandemia.

Como señalamos con anterioridad, el sistema educativo al mismo tiempo que constriñe la acción en las escuelas, dispone de una serie de mecanismos e incentivos estructurales para que se vuelvan organizaciones en permanente autoobservación y por tanto aprendizaje. Algunos de estos incentivos son los Planes de Mejoramiento Educativo (PME), que han de resultar de un proceso colaborativo anual de identificación de áreas y acciones de mejora; la promoción de didácticas innovadoras como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que persigue una construcción curricular interdisciplinaria y priorizada de objetivos de aprendizaje en torno a desafíos contextuales; la participación comunitaria en organismos de gobierno escolar como los Consejos Escolares; y la evaluación formativa, como los Diagnósticos Integrales de Aprendizaje (DIA), son herramientas pensadas para la promoción del aprendizaje organizacional de las escuelas. Todas estas herramientas fueron promovidas por el Estado y diferentes organismos durante la pandemia, no obstante, su implementación dependió no solo de la planificación detallista que pudo elaborar el liderazgo directivo respecto a su estrategia de cambio, sino que también del contexto e interacción entre miembros de la escuela.

La revisión de literatura mencionada confirma esta impresión, de los 35 estudios comentados con anterioridad, ocho indican qué seleccionaron las organizaciones de su contexto para responder a la crisis por COVID-19. Estos ocho se dividen entre los que observan que las organizaciones seleccionaron oportunidades durante la emergencia para reestructurarse con miras a mejorar su funcionamiento en la post pandemia (Gilmer, et al., 2021; Hensall, et al., 2022; Jesus, et al., 2020; Landau, et al., 2021; Shirey, et al., 2022; Welter, et al., 2022), y los que recurrieron a sus propios medios para adaptarse a la pandemia implementando decisiones que mejoran su servicio, pero no reestructuraron la organización (Harland, et al., 2021; Lane, et al., 2021). Es decir, la influencia del contexto en la interacción es fundamental para observar procesos de innovación organizacional.

Respecto a las escuelas, hay pocos estudios que se refieren a su aprendizaje organizacional durante la COVID-19. De la búsqueda referida en WOS y EBSCO, aún integrando en los operadores booleanos el criterio “education”, obtenemos solo un estudio relativo al sistema educativo, que consta de una revisión sistemática de literatura

sobre la adaptación al uso de nuevas tecnologías en educación superior durante la emergencia (Auh y Jeung, 2021). Este coincide con otros estudios ya mencionados que contribuyen a señalar las significativas adaptaciones que tuvieron que acometer las escuelas, en sus estilos de liderazgos y desarrollo de capacidades internas, sin que necesariamente esto signifique un cambio en sus estructuras (Aravena, 2020; Queupil, et al., 2021). Para Adam Nir (2021), esto significa que las adaptaciones ocurridas durante la pandemia no perdurarían una vez terminada la contingencia, sino que las escuelas volverían a sus rutinas tradicionales con modificaciones menores.

Los estudios cuyo objeto es el aprendizaje organizacional escolar durante la pandemia, abordan el problema de la sostenibilidad de las transformaciones que ocurrieron a nivel interaccional, y concuerdan que, para que las escuelas institucionalicen las nuevas prácticas, es necesario que pervivan a la contingencia los mecanismos generativos de aprendizaje donde la estrategia directiva cumple un rol determinante. No obstante, ninguno de estos estudios analizan los aprendizajes en su estabilización posterior al procesamiento de la contingencia, ni abordan la relación de estos aprendizajes con las estructuras y sistemas donde participa la escuela (Correa, 2023; Roldán, 2022).

III. Diseño de investigación

Pregunta de investigación

¿Qué condiciones y mecanismos generaron aprendizaje organizacional en cuatro escuelas de Chile entre 2020 y 2023?

Objetivos General

Analizar los procesos de aprendizaje organizacional en cuatro escuelas de Chile entre 2020 y 2023.

Objetivos Específicos

1. Describir la estrategia de cambio considerando el contexto y las interacciones de la organización entre 2020 y 2022.
2. Analizar la interacción docente respecto a la estrategia de cambio entre 2020 y 2022.
3. Evaluar los productos de los procesos de interacción entre miembros de la organización 2020-2023 en relación a la estructura organizacional de la escuela.

Hipótesis

La pandemia fue una contingencia que permitió la generación de aprendizajes en las escuelas debido a la emergencia de nuevas propiedades que modificaron la lógica con la cual opera el sistema educativo, entregándole más autonomía a las escuelas. Esta circunstancia extraordinaria permitió que, de acuerdo al nivel de reflexividad estructural de sus agentes, las escuelas pudieran construir mecanismos para la elaboración estructural durante este período.

Los cuatro casos que construyeron capacidades durante la pandemia, se diferenciarán entre sí por la contradicción cultural procesada por la organización. Esto se observará a nivel de agencia en la elaboración de las estrategias directivas como acciones acomodaticias o proyectos que persiguen revisar prácticas, procesos o estructuras de la organización. A nivel de interacción, por la variación en las relaciones de poder en su interior debido a la construcción de capacidades en torno al proyecto de

cambio presentado como hipótesis de mejora, y, a nivel estructural, por cambios en la estructura decisional de la escuela, integrando agentes en los procesos de toma de decisiones.

Los casos que lograron niveles de rutinización de la innovación directiva (sobre 4,5), tendrán más probabilidades de evidenciar procesos de aprendizaje organizacional de tipo activo. Esto significa que habrán aprendido, no sólo adaptándose a una nueva contingencia que exigía adecuaciones, sino que aprovechando dicha contingencia como una oportunidad para la ejecución de un proyecto de mejora.

En cambio, aquellas estrategias directivas que ejecutaron acciones de cambio de tipo acomodaticio, pudieron construir capacidades en torno a la adaptación frente a la contingencia, debido a lo cual, pudieron afectar incluso la interacción de agentes dentro de la organización, más, difícilmente capitalizaron esos procesos en un aprendizaje organizacional reflexivo.

IV. Marco teórico

Aprendizaje organizacional desde el dualismo analítico

Este estudio asume una comprensión del aprendizaje organizacional desde el dualismo analítico (Archer, 2009), esto significa que lo sitúa como proceso interactivo en un contexto estructuralmente condicionado. Como proceso cuenta con condiciones y mecanismos que dialogan permanentemente con su entorno. Las condiciones dirán relación con la reflexividad estructural de los distintos actores involucrados en el proceso, y los mecanismos, con las actividades entre actores de las cuáles se obtienen determinados productos. Este proceso, además de dialogar permanentemente con su contexto, elabora productos que se integran en las relaciones que mantiene la organización con el sistema en el que participa. En base a esta comprensión del fenómeno, consideramos como productos indicativos de aprendizaje organizacional, aquellos que perduran aun cuando las condiciones extraordinarias que permitieron su emergencia no lo hacen.

Siguiendo los trabajos seminales sobre aprendizaje organizacional desarrollados por el realismo empírico que Örténblad (2001) denomina el “viejo modelo de aprendizaje organizacional”, comprendemos que el cambio antecede al aprendizaje, y que el aprendizaje para persistir en la memoria de la organización, debe ser explícito como un producto de adquisición y transferencia. En ese sentido, este trabajo incorpora en su comprensión dualista analítica que el aprendizaje se debe poder observar en tanto resultado de un proceso de reflexión donde las organizaciones ponen en juego su capacidad para cuestionar y cambiar sus propias estructuras y supuestos subyacentes (Huber, 1991; Argyris y Schön, 1997). Debido a este aporte del realismo empírico es que observamos primero el proceso de cambio organizacional, para luego evaluar los aprendizajes en tanto productos estabilizados en la memoria de la organización.

Comprendemos también que esos productos son el resultado de un proceso interactivo complejo, donde distintos actores y agentes se relacionan y construyen colectivamente el aprendizaje de la organización. Este aporte de lo que Örténblad (2001) denomina el “nuevo modelo aprendizaje organizacional”, asume una lógica socio-

constructivista dado que realza la capacidad auto determinativa de las organizaciones, en ese sentido, el proceso de aprendizaje estaría definido por la reflexión que realiza una escuela para definir y cuestionar el sentido de su tarea, asimilar nuevas capacidades y habilidades; y para incorporar nuevas ideas. El constructivismo asume que el aprendizaje ocurre en un contexto del cual depende, en tanto los elementos externos irritan el proceso interactivo permanentemente pudiendo las organizaciones incorporar dichas irritaciones no en su proceso interno (Brown y Duguid, 1991; Santos Guerra, 2020). El aporte del constructivismo en el presente trabajo está incorporado en la comprensión del aprendizaje como proceso interactivo, mediado por la reflexividad de sus agentes e influenciado por el contexto. Por ello, distinguimos categorías para describir la acción tanto de las nuevas directoras, las estrategias de cambio, como de los docentes, construcción de capacidades. No obstante, creemos que la consideración del contexto, no es solamente un entorno que irrita el proceso interno por medio de la reflexividad estructural o resiliencia individual, sino que es uno que condiciona el modo en que un producto se estabiliza en la organización. Por ello, rescatando la comprensión del aprendizaje como proceso interactivo de distintos agentes, asumimos el desafío metodológico de conceptualizar qué es lo que realmente distingue al aprendizaje de elaboraciones colectivas. Los estudios que abordan este desafío desde el socio-constructivismo, naturalmente buscan la respuesta en las mismas elaboraciones internas de la organización. Un reciente estudio, enfatiza este desafío al plantear que el aprendizaje docente informal es constante, gracias a la colaboración entre pares, pero que difícilmente logra su institucionalización en la organización debido a la falta de apoyo, o reconocimiento directivo (Gairín, Diaz-Vicario, et al., 2022). En el mismo sentido, otro estudio, trata de identificar lo que distingue al aprendizaje organizacional desde sus mecanismos generativos, señala que lo que distingue a las “escuelas que aprenden” es la construcción de capacidades y la reificación de las estructuras y prácticas existentes en la organización (Barnard, 2022). Es por esto que creemos que este “nuevo modelo” si bien es muy provechoso para describir los mecanismos generativos de productos que pueden o no constituir aprendizaje al interior de la organización, no es capaz de observar cómo las elaboraciones de dicho proceso se estabilizan en la organización e integran al sistema donde ésta participa.

Para lograr esto último, es que debemos integrar el contexto para una comprensión más completa del aprendizaje organizacional. El contexto incide como entorno que lo habilita o constriñe, y como referencia para la construcción de condiciones y mecanismos generativos. La consideración del contexto como factor clave en el aprendizaje ha sido desarrollado recientemente por la corriente realista crítica, y es un aporte notable dado que se esfuerza en reunir los aportes del realismo empírico y del socio-constructivismo en un único modelo que considera al contexto como una “caja de herramientas” para el proceso de elaboración de productos de aprendizaje (Brons y Brix, 2021). Como señalamos, este aporte nos parece valioso dado que distingue entre el proceso interactivo que ocurre al interior de las organizaciones y el contexto estructural, no obstante, para el presente trabajo el juego mutuo entre agencia y estructura no sólo dice relación con la habilitación de determinadas condiciones y mecanismos, sino que también en la integración sistémica de la renovación estratégica que produce la escuela tras el ciclo de elaboración. Sólo así, desde una ontología realista, podemos afirmar que los productos elaborados están estabilizados en la estructura de la escuela, en tanto establece una relación determinada con el sistema donde ésta se inserta.

En definitiva, nuestro estudio considerará el aprendizaje organizacional desde el dualismo analítico y por tanto lo observará desde los aportes ya realizados por la literatura en la materia. Esto significa que lo comprenderá al mismo tiempo como producto, como proceso y como contexto estructuralmente condicionado. En ese sentido, para responder a la pregunta que nos anima, distinguiremos tres dimensiones generales de análisis: agencia, interacción y elaboración. Tras lo cual, evaluaremos cómo los productos que resultan de dicho proceso interactivo, son estabilizados en la estructura organizacional e integrados en la relación que mantienen las escuelas con el sistema educativo. Las condiciones de este proceso estarán signadas por la reflexividad estructural de las distintas agencias que participan, y los mecanismos estarán determinados por las contradicciones que distribuirán los agentes para que sean integradas como aprendizajes a nivel estructural.

Con el objetivo de volver operativas estas dimensiones de análisis, relacionaremos cada dimensión a una categoría de análisis con trayectoria en la investigación educativa científica. Estas fueron: para la agencia, estrategia de cambio; para la interacción,

construcción de capacidades; y para la elaboración, cambio organizacional. A continuación, pasaremos a conceptualizar cada una de ellas.

1. Agencia directiva o estrategia de cambio.

Por estrategias de cambio directivas comprenderemos los métodos usados por los directivos que buscan alterar la práctica de la organización escolar para incorporar nuevo conocimiento, procedimientos o valores en función de mejorar el servicio o los resultados de su escuela. Estas estrategias están condicionadas por el contexto, a saber, el de directoras nóveles (salvo el caso 4) intentando cambiar, durante la pandemia COVID-19, el curso de escuelas vulnerables catalogadas como insuficientes por el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC). Naturalmente estas estrategias se originan en la reflexión que desarrolla la propia agencia directiva, por lo que, si bien puede contener elementos elaborados previo a su involucramiento con la escuela a intervenir, varía de acuerdo a las condicionantes contextuales y la interacción sociocultural con los demás miembros de la organización. Por esto es que la estrategia será caracterizada cada año a partir de su diagnóstico de la organización, argumentación de la intervención y evaluación de su impacto que daría forma a una determinada orientación estratégica. Además, cada año identificaremos el objetivo anual de la estrategia, su método, expectativas de logro y decisiones de implementación. Toda esta información la recabaremos a partir del análisis de 16 entrevistas directivas que contamos entre 2020 y 2023.

Observar estrategias de cambio en la agencia directiva, supone considerar al liderazgo directivo como uno que planifica una estrategia para la implementación racional de una idea de cambio. Este trabajo observa la agencia directiva desde esta categoría analítica, no porque considere que todas las directoras desarrollan una estrategia de cambio a un nivel sofisticado de planificación, sino porque al observar las distintas estrategias podríamos notar sus matices, y así establecer relaciones con los resultados del proceso de elaboración. La académica Adrianna Kezar, de la Universidad del Sur de California es posiblemente quién más ha trabajado el concepto de estrategia de cambio, sus estudios justamente están dirigidos a establecer criterios para volver más efectivo el rol del liderazgo al momento de dirigir procesos de cambio. Sus resultados indican que

las estrategias efectivas deben considerar tres fases: diseño, implementación y evaluación. En la primera, se debe establecer un diagnóstico y objetivos con la participación de todos los miembros de la organización para luego implicarlos en la implementación. Durante la implementación, es clave sostener una comunicación fluida entre los miembros de la organización. Y en la tercera fase de evaluación, se deben establecer sistemas de seguimiento para constantemente medir el progreso e impacto del cambio, a fin de ajustar la estrategia a medida que avanza el proceso de cambio (Kezar y Eckel, 2000; Kezar, et al., 2015). Por esto es que metodológicamente cada año caracterizaremos el diagnóstico, argumentación o implementación y la evaluación que realizan las directoras de su estrategia de cambio declarada en las entrevistas, lo que constituirán las condiciones de reflexividad sobre las cuáles se construirán los mecanismos.

Las condiciones de las estrategias de cambio están dadas por su reflexividad estructural respecto a la organización a intervenir y su contexto estructural. Entendiendo que en la organización suceden pautas de comportamiento que son reflejo del condicionamiento estructural, se diferenciarán aquellas estrategias que busquen afectar creencias implícitas entre los miembros de la organización, pautas de comportamientos o actividades estructuralmente condicionadas. En tanto evidencian una reflexividad crítica respecto a estructuras o reflejos de ellas que suelen ser un obstáculo para el cambio organizacional. Efectivamente, es sobre las creencias asentadas en la cultura organizacional que se construyen las decisiones de la escuela (Kezar, et al., 2015). De esto se desprende que su modificación debe ser prevista por una agencia, de lo contrario, la inercia provocaría su reproducción. En otras palabras, no se pueden observar los supuestos que dan sentido a las decisiones de una organización a partir de los mismos supuestos, sino que, para decidir sobre ellos, es necesario partir de otros que posibiliten su observación crítica.

En el mismo sentido se perfilan los aportes de la teoría del cambio desarrollada por Michael Fullan, que sugiere que aquellas estrategias que realmente promueven el cambio en las escuelas enfrentan las teorías realmente en uso con una teoría expuesta de mejora (Aziz, 2018). Es por esto que de estas condiciones de las estrategias de cambio que caracterizaremos a partir de su diagnóstico, argumentación de

implementación y evaluación, identificaremos distintos grados de reflexividad estructural, las cuáles nos podrán indicar la presencia de contradicciones, por parte de las estrategias de cambio, respecto a las creencias presentes en el sistema sociocultural de la escuela.

Una dupla que ha trabajado rigurosamente la categoría de estrategia de cambio son Gene Hall y Shirley Hord, quienes han observado, sobre todo, el modo en que se institucionaliza una innovación educativa. Para esta dupla, una estrategia de cambio implicaría una serie de pasos y acciones planificadas para integrar una innovación específica en la cultura y práctica de la organización escolar. Para lograr esto, indican, la estrategia debe construir capacidades docentes y directivas. En ese sentido, consideran las estrategias de cambio como un plan edificador del cuerpo docente y directivo. En dicho plan distinguen tres grandes fases: preparación para el cambio, implementación e institucionalización. La preparación para el cambio implica que las estrategias deben generar comprensión respecto a la necesidad de introducir una innovación en la organización, y así construir una visión compartida respecto a cómo se espera que impacte y entonces desarrollar la capacidad necesaria para su uso inicial. En segundo lugar, la implementación de la innovación implica el establecimiento de estructuras y roles dentro de la organización, que, junto a otras funciones, deben monitorear la ejecución de la innovación a fin de poder retroalimentar y ajustar su implementación. En tercer lugar, habiendo construido una rutina en torno a la identificación de oportunidades y desafíos de mejora de la innovación, ésta estaría en condiciones de integrarse de manera sostenible en la cultura y prácticas de la organización. Para ello, se deben establecer estructuras internas que respalden y promuevan su uso continuo en el largo plazo (Hall y Hord, 2011; Hall y Hord, 2020). Es decir, de acuerdo a Hall y Hord, las estrategias de cambio son determinantes de los procesos de elaboración que producen aprendizaje dentro de una organización, ya que introducen mecanismos, como estructuras y sistemas, para retroalimentar la implementación y así integrarla a la cultura y práctica organizacional.

Por ello, además de las condiciones que describimos anteriormente, indagaremos acerca de los mecanismos que consideran las estrategias directivas para producir el cambio que esperan producir. En ese sentido, además de la orientación pedagógica o administrativa y su caracterización a través de su diagnóstico, argumentación y

evaluación, identificaremos la estrategia, su método, las expectativas y decisiones de implementación que afectan a nivel interaccional. El supuesto de que las estrategias directivas tiene un impacto significativo en el proceso de renovación estratégica de una organización, está sobradamente respaldado por la evidencia empírica, la que ha señalado que estrategias con orientación pedagógica, altas expectativas y decisiones de distribución de liderazgo tienen éxito al momento de mejorar las trayectorias de escuelas con alta vulnerabilidad y desempeño insuficiente (Rincón-Gallardo, 2019; Rodríguez, Acosta, y Torres, 2020). No obstante, los mecanismos generativos de aprendizaje trascienden las expectativas y decisiones de implementación directiva, son verdaderas estructuras o sistemas que operan dentro de la organización para la retroalimentación permanente, y por tanto, son resultado de un proceso interactivo de cambio organizacional.

2. Interacción docente o construcción de capacidades

Recordemos que las cuatro escuelas que estudiamos, construyeron capacidades a partir de la implementación de una innovación directiva de acuerdo a los resultados de la aplicación de las pautas Hall y Hord en el marco del estudio Fondecyt referido en los antecedentes. En ese sentido, el problema analítico en el nivel de interacción es si dicha construcción de capacidades estabilizó cambios en la estructura de la organización, o bien, fueron el resultado de la adaptación a la pandemia. De acuerdo a la literatura, efectivamente durante la pandemia hubo condiciones para la generación de capacidades debido a la emergencia de nuevos liderazgos entre profesores jóvenes principiantes e innovadores como los pertenecientes al Proyecto de Integración Educativa (PIE) debido a la alta demanda de uso de nuevas tecnologías. Al mismo tiempo, esto favoreció la colaboración, principal condición para la generación de aprendizajes a nivel interactivo, para justamente adaptar las capacidades a las exigencias del contexto (Queupil, Ravest-Tropa, y Cuenca, 2021; Villalobos, Barría-Herrera, y Pasmanik, 2022). Sin embargo, estas nuevas capacidades, no dicen relación necesariamente con los objetivos que planteara una estrategia de cambio, sino más bien, con la adaptación a las irritaciones del momento. En consecuencia, esto augura un problema para el aprendizaje

organizacional, en tanto difícilmente existirían productos elaborados durante la pandemia que permanezcan una vez finalizada la contingencia (Nir, 2021).

Esta dificultad nos lleva a observar el despliegue de esta categoría desde la integración de las nuevas capacidades con la estrategia de cambio. Para ello, evaluaremos los distintos grados de convergencia o divergencia reflexiva docente con la estrategia directiva, a partir de la caracterización de la valoración, colaboración y participación docente durante los años de estudio. Desde el dualismo analítico, la elaboración estructural es el resultado de procesos de convergencia, relaciones recíprocas u obediencia entre los miembros de una organización (Archer, 2009), por lo que evaluar el modo y grado de integración de la estrategia de cambio en la interacción docente condicionará el proceso elaborativo posterior, dado que permitiría identificar variaciones en las interacciones entre los agentes de la organización. De acuerdo a la literatura, la convergencia es una condición para que la construcción de capacidades esté orientada a responder los desafíos de la organización, la armonización de las necesidades individuales en función de las metas comunes, es un proceso no exento de conflicto. Los diferentes intereses y relaciones al interior de este nivel, se evidenciarán en las convergencias o divergencias que declaren los actores para con la estrategia de cambio. Cabe notar que estas mismas condiciones son el resultado de los mecanismos dispuestos por las estrategias directivas para la construcción de capacidades dentro de la organización.

La principal académica que ha trabajado la construcción de capacidades como efecto de una estrategia directiva, es Linda Darling-Hammond, profesora de la Universidad de Stanford, que comprende la construcción de capacidades en las escuelas desde tres mecanismos: un modo de ejercer la práctica, el modelamiento de la buena práctica, y la administración del poder decisonal. Respecto al primero, plantea que la reflexividad en la práctica se alcanza desde los vectores de colaboración entre pares y recursión. Sobre el modelamiento de la práctica, indica que es clave la disponibilidad de recursos para que los educadores tengan el tiempo para planificar, colaborar y retroalimentar su propia práctica. Y que su acceso está mediado por la constancia del apoyo directivo durante el proceso, que se evidencia en la disposición de estrategias de enseñanza definidas y conocidas por los docentes para guiar su práctica. Por último, el

tercer mecanismo, la administración del poder, supone que una estrategia directiva que busca construir capacidades docentes debe disponer de oportunidades para que demás miembros de la organización ejerciten roles de liderazgo, fomentando su participación en la toma de decisiones y así promover una mayor contribución al propósito de mejora de la escuela (Darling-Hammond, Flook, Schachner, & Wojcikiewicz, 2021; Cookson & Darling-Hammon, 2022). Estos tres mecanismos, serán observados de manera explícita por códigos en la investigación, el primero, a partir de la colaboración declarada, cada año y en cada caso, por docentes para ejecutar la estrategia de cambio; el segundo, a partir de las declaraciones de confianza organizacional declarada por los docentes entre sí, la dirección, la estrategia o su impacto; y tercero, a partir de las decisiones declaradas por la agencia directiva que afectan la estructura decisional y el cambio de roles, como también las declaraciones de los docentes respecto a su participación en el proceso decisional que involucra la estrategia.

Los elementos anteriores nos permiten establecer un vínculo claro entre las estrategias de cambio que logran construir capacidades al interior de la organización, y los mecanismos para el aprendizaje organizacional que sugiere la literatura especializada. En tanto ambos, sugieren un ejercicio de contraste entre lo que se hace y aquello que se debería hacer, que lleva a la construcción planificada de capacidades a la revisión crítica de las premisas que guían la acción escolar y sobre las que no se decide. Desde ese punto de vista, el criterio de distribución del poder, debería estar cruzada por la capacidad de revisar críticamente las premisas de la cultura escolar. En ese sentido, gracias a las rúbricas de reflexividad, observaremos las críticas a los patrones de comportamiento organizacional que presentan cada uno de los cuatro actores entrevistados por caso y año, y cómo se distribuye el poder entre ellos.

La teoría del cambio de Michael Fullan, también le otorga un rol determinante a la estrategia directiva en la orientación transformadora que puede o no adquirir un proceso de cambio organizacional. De los mecanismos propuestos por Darling-Hammond, él le otorga un rol preferente al modelamiento de la buena práctica a partir de una visión de mejora. Dado que dicha visión, propuesta por la agencia directiva, posibilita la observación de las creencias que reproducen la cultura o la estructura escolar, dicha observación visibiliza la teoría realmente en uso, y así es posible contrastarla, en su

despliegue práctico, con la visión de mejora. Este mecanismo, posible debido a la alta reflexividad estructural de la agencia directiva, construye sobre una idea hipotética de mejora un sistema para la construcción de capacidades y la reelaboración estructural de la escuela, que, en términos de ideas, la orienta hacia una cultura de aprendizaje, y, en términos de relaciones, provoca una mayor distribución del poder entre sus miembros. Ahora, no es que Fullan (2016) considere que el ejercicio colaborativo y la administración del poder sean mecanismos infructuosos, sino que considera que la agencia directiva al posicionar visión de mejora sobre la cual se esperan resultados claros, transparentes y evaluables, es posible expandir la confianza, la colaboración, el apoyo, el intercambio de conocimiento y la participación en la toma de decisiones. Por ello este trabajo revisa tanto la estrategia directiva como las resistencias positivas o negativas que le presentan los docentes, para comprender si es que se está posicionando una visión clara de mejora, con resultados esperados concretos, o no, y si acaso las reorientaciones y contradicciones que emergen en la interacción están siendo integradas por las estrategias directivas o no.

A modo de resumen, para analizar si la construcción de capacidades obedeció a mecanismos dispuestos por la estrategia de cambio o bien fue producto de la presión estructural. Evaluaremos las condiciones de esta interacción en las relaciones de reflexividad expresadas en el grado de convergencia para con la estrategia de cambio, la cual, habiéndola estudiado antes, sabremos cómo intentó influir sobre los docentes de acuerdo a una determinada oferta de mejora y administración del poder. En base a este grado de convergencia o divergencia con la estrategia directiva, es que observaremos los mecanismos de esta interacción en las decisiones de implementación de la estrategia que realizan los docentes, en la confianza organizacional y en las reorientaciones que sugieren de la estrategia directiva. Como lo señala la bibliografía en la materia, los mecanismos que construyen capacidades en las escuelas bien pueden reelaborar sus estructuras si es que las estrategias de cambio consiguen generar suficiente convergencia entre los docentes para la retroalimentación continua de su práctica para la mejora. El diferencial de logro está dado, creemos, en la orientación crítica de dicha estrategia.

3. Elaboración o cambio organizacional

Debemos partir señalando que el cambio organizacional generalmente se ha observado de acuerdo al supuesto que es inducido por la administración de la organización, dado que facilita el trabajo prescriptivo respecto a su generación. En ese sentido, en sintonía con la construcción intencionada de capacidades, este tipo de cambio organizacional considera sistemas generadores de aprendizaje, en tanto revisan las creencias y premisas decisionales, en un circuito de retroalimentación o recursividad permanente, orientado hacia una propuesta de elaboración estructural concreta (Argyris y Schön, 1997; Fullan, 2016; Schein, 2004; Walton, 1975).

No obstante, también el cambio organizacional puede emerger “de abajo hacia arriba”. Es más, este es un proceso constante donde la organización se adapta a las condiciones cambiantes de su entorno. Esta lógica emergentista del cambio organizacional, sugiere concentrar la mirada no solo en la acción de la administración, sino que también en las presiones contextuales y los demás miembros de la organización (Beycioglu y Kondakci, 2020). Esta mirada observa a todos los agentes de la organización como potenciales agentes de cambio, y es particularmente útil para analizar el cambio organizacional durante la pandemia, en tanto contingencia que modificó las presiones contextuales por otras radicalmente diferente, pero naturalmente no modificó las creencias previas y condicionamientos de largo plazo que tienen los miembros de las escuelas. Estos elementos actuaron como una teoría implícita para la construcción colectiva de respuestas ante la necesidad de adaptación durante la pandemia, y las capacidades instaladas de las organizaciones determinó en gran parte el sentido que se auto imprimieron las escuelas en dicho contexto de alta incertidumbre (De la Vega, 2023; Grooms y Childs, 2022).

Ahora bien, en la presente investigación asumimos un enfoque social realista del cambio organizacional y lo comprendemos como categoría analítica de la dimensión de elaboración, por lo que esta discusión conceptual se resuelve en el proceso interactivo de elaboración, donde los diferentes agentes de cambio se relacionan entre sí de acuerdo a sus diferentes creencias y posiciones de poder (Kezar y Eckel, 2000). Desde este punto de vista, la elaboración estructural al interior de una organización es el resultado de la convergencia, reciprocidad o la obediencia que logren establecer las diferentes ofertas

de cambio. Las condiciones en movimiento durante este proceso de elaboración son los grados de reflexividad de los agentes de cambio y sus roles distintivos.

Las condiciones son construidas en relación al influjo externo de la pandemia, que por cada año de estudio, forzó un cambio profundo en la organización de la escuela y en la manera que provee el servicio educativo que la distingue en el sistema. Como vimos en los antecedentes, durante este período se producen, por acción u omisión, modificaciones relevantes en la relación entre el Estado y las escuelas dentro del sistema educativo. Esto influyó sobre los miembros de la escuela, que respondieron a la contingencia de acuerdo a su experiencia conocida, y, por tanto, en coherencia con su condicionamiento estructural anterior. El posicionamiento respecto a las estructuras vigentes determinará en gran medida el proceso de elaboración, en tanto señalará las contradicciones que la elaboración buscará resolver. Dependiendo de si la contradicción emerge “desde abajo” o desde la administración, el proceso de elaboración tenderá a productos de solución diferentes, asimismo, si la contradicción sugiere una idea alternativa respecto a cómo ejercer la práctica pedagógica, tenderá a afectar al proyecto educativo, mientras que si defiende intereses corporativos dentro de la escuela, tenderá a afectar preferentemente la estructura decisional.

Según estas condiciones de reflexividad y ubicación involuntaria de los agentes de cambio, la pandemia pudo haberse aprovechado como oportunidad, y por tanto para la diversificación ideacional de las escuelas, o bien para corregir algunos aspectos relacionales al interior de la organización. En caso de que la reflexividad estructural no evidencie contradicciones en los agentes de la organización, esto significa que su proceso de cambio organizacional durante la pandemia fue ante todo adaptativo.

De este proceso de elaboración identificaremos productos concretos, unos ideacionales y otros interaccionales. Los primeros se referirán a sistema cultural que opera al interior de la escuela, esto es al mundo de las ideas que guían el cometido de la organización. Son productos que, en definitiva, afectan al proyecto educativo institucional. Mientras que los segundos se referirán al sistema socio-cultural de la organización, es decir, las relaciones entre actores y personas de acuerdo a determinadas creencias que pertenecen al mundo de las ideas. Estos segundos productos los relacionamos con la

estructura decisional de la organización, es decir, con cómo se toman las decisiones y quiénes participan de dicho proceso.

V. Marco metodológico

Esta investigación utilizó un paradigma cualitativo de investigación, trabajamos con fuentes secundarias y primarias para, a partir de un análisis de contenido temático, relevar las categorías que hemos referido anteriormente como partes de una secuencia de aprendizaje. Fueron revisadas 48 entrevistas realizadas entre el 2020 y el 2022, y cuatro más realizadas este 2023. Las cuatro entrevistas realizadas a directivos el 2023, fueron utilizadas para, tras la descripción de los procesos de elaboración sucedidos entre 2020 y 2022, discriminar cuáles productos fueron estabilizados o no en la organización durante el 2023.

Los instrumentos utilizados en este trabajo, entrevistas, pautas y matrices, fueron contruidos en base a una lógica abductiva, en cuanto combina la lógica inductiva con la deductiva. A este respecto, cabe señalar que las categorías de análisis del presente estudio fueron contruidas a partir de la participación en el levantamiento de datos y análisis en la investigación Fondecyt referida con anterioridad y una exhaustiva revisión bibliográfica sobre la relación entre construcción de capacidades y cambio organizacional durante la pandemia por COVID-19. En consecuencia, para realizar esta investigación, se aplicó una lógica inductiva que, a la luz del estudio de ocho casos realizado en el Fondecyt, ha decidido aproximarse a una muestra de cuatro, seleccionando las dimensiones de análisis ya conceptualizadas. Luego, aplicando una lógica deductiva, fueron revisadas las fuentes con el fin de responder a las hipótesis del trabajo. Cabe señalar que durante el proceso notamos la emergencia de nuevas categorías que están debidamente indicadas en los resultados, por lo que planteamos la aplicación de una lógica abductiva en este trabajo en vez de únicamente inductiva o deductiva (Charmaz, 2006).

Este estudio de caso múltiple tiene por objeto analizar el proceso de aprendizaje organizacional durante la pandemia para identificar sus condiciones y mecanismos generativos (Brons y Brix, 2021). Por ello, más que buscar la comprensión en profundidad de la generación del aprendizaje en un contexto específico, nuestro objetivo es analizar el proceso en varios casos para contrastar nuestras dimensiones de análisis, identificar patrones, comparar casos y ampliar nuestra comprensión del fenómeno.

Muestra

El universo de esta investigación está delimitado por los casos que, tras ser estudiados en el Fondecyt 11190496, construyeron capacidades docentes y directivas durante la pandemia. Como se explicó en el capítulo de antecedentes, se arribó a esta conclusión a propósito de la aplicación de las pautas de Gene Hall y Shirley Hord (Hall y Hord, 2020). Dada la inexistencia de mecanismos estandarizados a nivel de política pública para medir la construcción de capacidades docentes y directivas, no tenemos certeza respecto de si los casos que construyeron capacidades durante la pandemia son pocos o muchos. Lo que sí sabemos es que estos cuatro casos sí lo hicieron.

Los cuatro casos de nuestra muestra fueron seleccionados por corresponder a los criterios teóricos o de interés para el propósito de nuestro estudio. En ese sentido, nuestro mecanismo de definición de muestra corresponde a uno intencionado sobre casos que fueron seleccionados por su valor intrínseco (Pérez-Luco, et al., 2017). En este caso, dicho valor, está dado por la construcción de capacidades en los cuatro casos, por lo que los cuatro casos pudieron ser demostrativos de alguna forma de aprendizaje organizacional

Entre sí, nuestros casos típicos están diferenciados de acuerdo a su grado de rutinización de la innovación planteada por la estrategia directiva. Dichas escuelas serán referidas como los casos 1, 2, 3 y 4, y como señalamos, están calificadas de acuerdo a las rúbricas de Hall y Hord, donde 4 es implementación y 5 rutinización acerca de los niveles de uso de la innovación. Por lo que, de acuerdo a nuestra hipótesis, los casos que presentaron niveles sobre 4,5 en las pautas de Hall y Hord, será más probable que hayan desarrollado un aprendizaje de tipo activo (ver Tabla N°2). Para facilitar la distinción entre los casos, hemos obtenido la media entre los niveles de uso de la innovación directiva por parte de docentes y directivos durante el último año de medición (2022):

Tabla N°2

Media de niveles de uso de la innovación 2022.

Niveles de Uso Innovación 2022

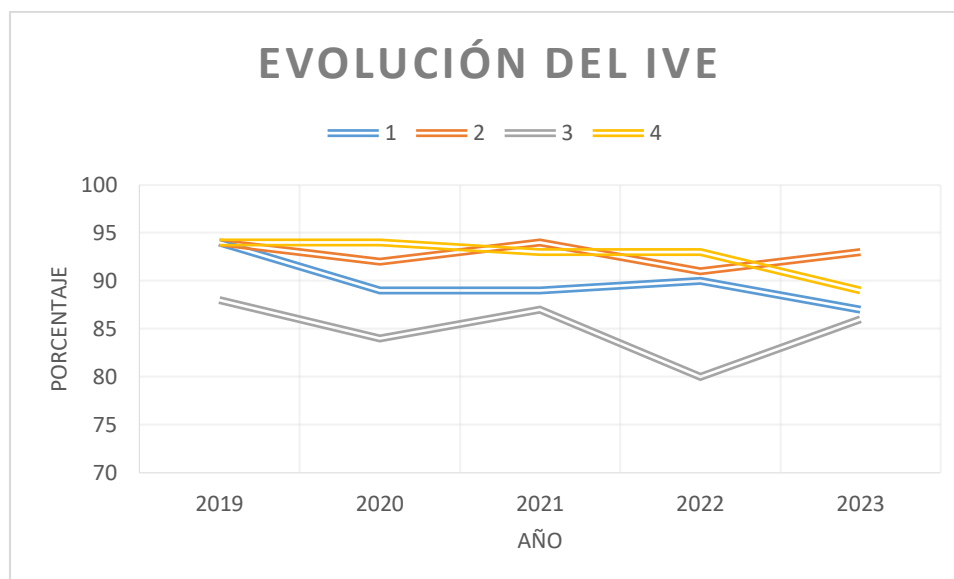
Casos	Promedio
1	4,3
2	4,3
3	4,4
4	5,5

Fuente: Elaboración propia en base al informe final Fondecyt.

Caracterización de la muestra

Las cuatro escuelas que estudiamos son de las regiones de Biobío, Valparaíso y Metropolitana, de las comunas de Talcahuano, San Felipe, Calera y Peñaflores respectivamente. Los cuatro casos se encuentran bajo administración municipal, tres de las escuelas cuales son básicas y una, el caso 2, un liceo industrial. Están categorizadas con rendimiento insuficiente por la Agencia de la Calidad al 2019, ese mismo año presentan un índice de vulnerabilidad escolar que va entre el 88 y 94% (Junaeb, 2023). De los cuatro casos, las directoras de los casos 1 y 2 llegaron a liderar el establecimiento el 2019, y las de los casos 3 y 4 el 2020. Todas las directoras son mujeres. Estos dos factores comunes, ser insuficientes y tener una nueva administración, nos permiten indicar que son escuelas con una alta presión por generar un proceso de cambio y por eso fueron seleccionadas para realizar este estudio.

Gráfico N°1: Evolución del índice de vulnerabilidad escolar en los cuatro centros educativos.



Fuente: Elaboración propia a partir de JUNAEB, 2023.

El eje Y del gráfico N°1 comienza desde el porcentaje 70 para presentar mejor su variación durante el período, pero lo cierto es que el 2020 la escuela con menor índice marca 11 puntos. Y al mismo tiempo, el promedio de vulnerabilidad de ese año llega al 89 por ciento. De los promedios de las escuelas, la única que tiene valores inferiores al promedio nacional de vulnerabilidad es el caso 3, con un 86% de vulnerabilidad. Este dato no da cuenta de todas las dimensiones que determinan la condición de vulnerabilidad en las distintas etapas de la trayectoria escolar, sino que define, de acuerdo al grado de vulnerabilidad del estudiante, la prioridad de financiamiento que representa para el sistema. Entonces, aquellas escuelas con mayor porcentaje de estudiantes prioritarios de acuerdo a su matrícula, tendrán mayores IVE. Esta forma de medir la vulnerabilidad escolar en Chile está cambiando de manera paulatina con el uso de los índices de vulnerabilidad multidimensional (IVM), que buscan observar la vulnerabilidad escolar no sólo como la presencia relativa de estudiantes socio-económicamente vulnerables en una escuela, sino como fenómeno multidimensional que requiere echar mano a la información de diversos organismos públicos (JUNAEB, 2023). Si bien se observan ciertas variaciones en el IVE, que apunta a una baja en los casos 1 y 4 y cierta mantención en los casos 2 y 3, la verdad es que la variación en torno a los

cuatro puntos porcentuales, es más bien el resultado de una variación normal en las fichas de matrícula que se realizan anualmente.

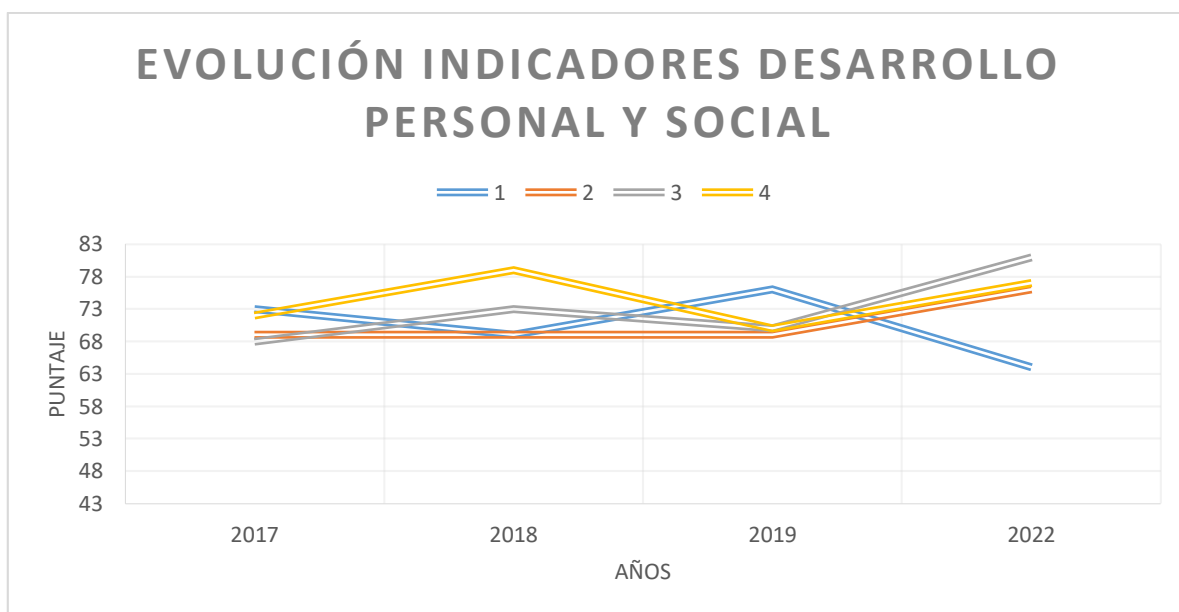
No obstante, se enfrentan a circunstancias disímiles en sus organizaciones, las que pasaremos a describir a continuación y que se relacionan con el tiempo de intervención del nuevo liderazgo, otras agencias constituidas y el movimiento de ciertos indicadores cuantitativos del proceso de mejora educativa. Respecto al tiempo de intervención, cabe aclarar que, de los cuatro casos, dos directoras asumieron la dirección del establecimiento el 2019 y otras dos el 2020. Las primeras, fueron de los casos 1 y 2, mientras que las segundas, las de los casos 3 y 4. Del total de directoras, tres son directoras nóveles y solo una, la del caso 4, tiene experiencia previa como directora.

Sobre la organización de otras agencias dentro de la organización, la única agencia alternativa a la directiva que resalta es la agencia docente debido a su participación activa, en todos los casos, de la paralización de funciones articulada por el Colegio de Profesores entre junio y agosto del año 2019. A pesar de ello, solo los profesores del caso 2 mantuvieron durante todo el período el funcionamiento de un Consejo Gremial activo, con reuniones periódicas y directiva electa. Los demás casos tuvieron una organización docente operativa, con directiva electa en el caso 1, o dividida en dos agrupaciones como el caso 4, pero sin una base social organizada con reuniones periódicas. Salvo el caso tres que resalta por no tener organización docente.

El tiempo de intervención y las demás agencias de la organización, condicionarán la implementación de la estrategia de cambio, la cual persigue propiciar un proceso de mejora educativa en muchos elementos, que de alguna manera deben afectar los indicadores de la escuela para que pueda salir de su categoría insuficiente. Estos son los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) y las pruebas SIMCE, ambas levantadas por la Agencia de la Calidad, y esta última tiene como efecto la clasificación de las escuelas en categorías de desempeño. También consideraremos en esta caracterización los indicadores respecto a la matrícula del establecimiento, ya que sabemos constituye una preocupación central de las directoras durante el proceso de mejora aumentar la matrícula y asistencia, en tanto, la cantidad de estudiantes matriculados y que asisten al establecimiento condiciona el financiamiento de la escuela.

Estos indicadores no se comportan correlativamente entre sí, es decir, mientras todas las escuelas presentan un aumento en las pruebas SIMCE de al menos 10 puntos, en dos casos las matrículas bajan y en otros dos suben. Los IDPS se comportan de manera similar, bajando en un caso mientras que en los demás sube. Llama particularmente la atención el caso 1, que al mismo tiempo que tiene los mayores indicadores en las pruebas SIMCE, con un aumento de casi 40 puntos entre 2017 y 2022, es el caso que más baja sus indicadores de matrícula e IDPS.

Gráfico N°2: Evolución de Indicadores de Desarrollo Personal y Social.

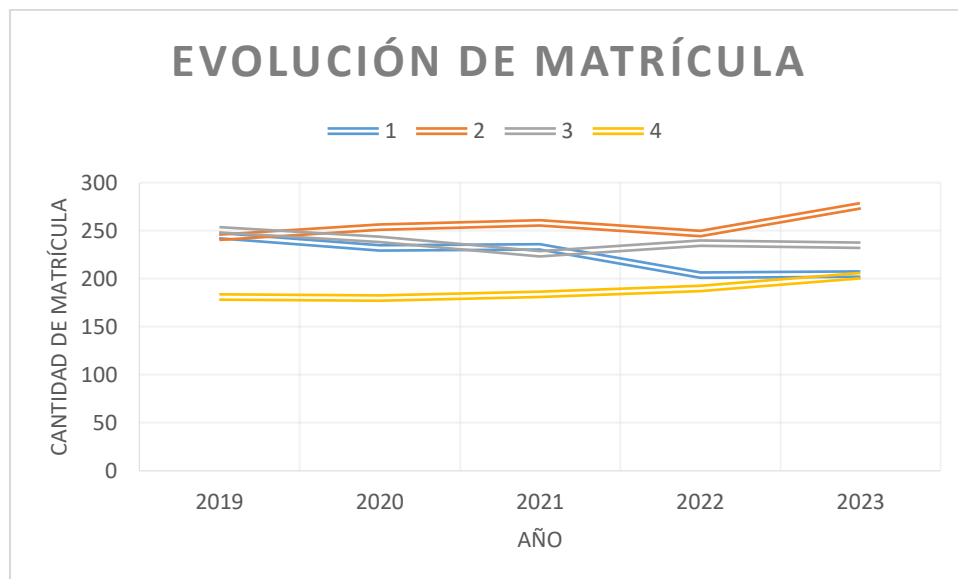


Fuente: Elaboración propia a partir datos JUNAEB, 2023.

Aquí podemos apreciar cómo el caso 1 presenta una baja de 12 puntos, mientras que en los demás casos la tendencia es al alza. El eje donde están los puntajes comienza en el 43, dado que fue el menor puntaje obtenido durante el 2018, en alguna de las cuatro dimensiones que miden los IDPS. Estas dimensiones son hábitos de vida saludable, participación y formación ciudadana, clima de convivencia escolar y autoestima académica y motivación escolar. Estos indicadores son considerados en la categoría de desempeño de los establecimientos y suman a las pruebas SIMCE índices no académicos respecto a la educación integral que reciben los niños, niñas y jóvenes del

país (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Al 2019 cuando comenzaron a asumir las nuevas directoras, de los cuatro casos solo el caso 1 estaba por encima del promedio comunal y nacional, los demás casos estaban en promedio a cinco puntos del promedio nacional, lo que implicó durante el período de la nueva dirección del caso 1, una baja de 12 puntos en este indicador. Mientras que los demás reflejaron un aumento de al menos siete puntos. Cabe notar que al final del período, el año 2022, la relación se invierte, y de los cuatro casos, solo el 1 queda por debajo del promedio comunal y nacional por cinco puntos, mientras que los tres restantes quedan arriba por al menos dos.

Gráfico N°3: Evolución de la matrícula.

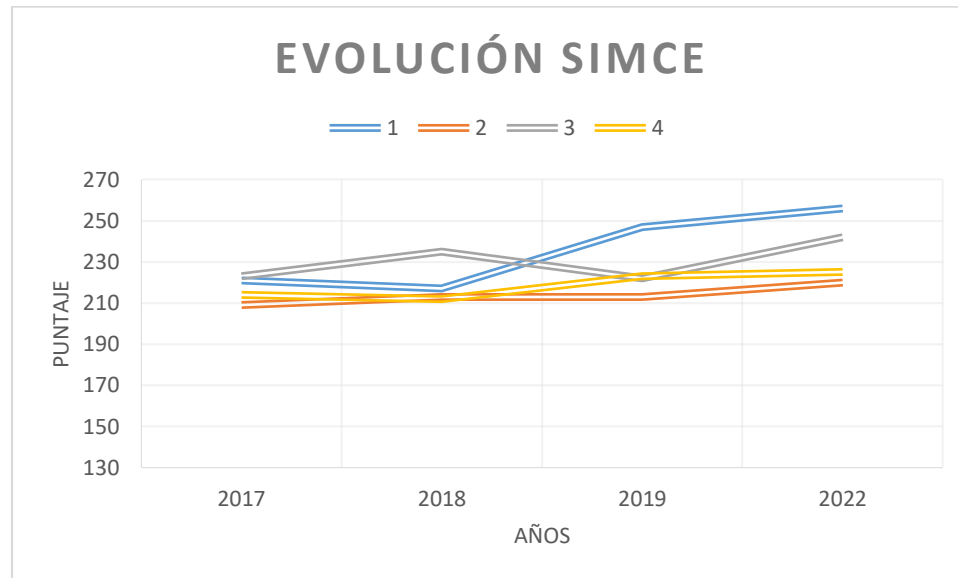


Fuente: Elaboración propia a partir de JUNAEB, 2023.

En matrícula los casos se distinguen entre los que tienen un aumento notable en el período, liderando el caso 2 con 33 estudiantes más el 2023 respecto al 2019, seguido por el caso 4 con 23; y los que sufrieron una merma en su matrícula. Siendo el más grave de todos el caso 1 donde se redujo en 40 estudiantes su matrícula entre 2019 y 2023, seguido por una distancia importante el caso 3 donde disminuyó en 16 estudiantes la matrícula en el mismo período. Respecto al promedio comunal, salvo el caso 3, los demás casos partieron el 2019 con una matrícula inferior. Y al 2023, se suma el caso 2 muy por

encima del promedio comunal, coronándose en relación a los demás casos en este indicador.

Gráfico N°4: Evolución SIMCE



Fuente: Elaboración propia a partir de JUNAEB, 2023.

En SIMCE partimos desde el puntaje 130 dado que, como referencia, el año 2022 el mínimo fue 136 en Lenguaje y Comunicación. En los datos se evidencia una tendencia a la mejora diferenciada por su pronunciamiento y ritmo entre 2017 y 2019, ahora, si concentramos la mirada en nuestro período de estudio, entre 2019 y 2023, se evidencia un alza sostenida en todos los casos. Ésta está liderada por el caso 3 que presenta un alza de 20 puntos entre 2019 y 2022, seguida por el caso 1 que tuvo un alza de diez puntos, para luego tener alzas de siete en el caso 2 y dos puntos en el caso cuatro. Respecto a sus promedios comunales, todos los casos, salvo el caso 1, partieron por debajo del promedio comunal, y, luego del período estudiado, el caso 3 con el alza de 20 puntos logró superar al promedio comunal por casi seis.

Método para estudios de caso

Para responder nuestra pregunta acerca de cómo las estrategias directivas gestionaron el aprendizaje organizacional durante la pandemia en cuatro escuelas entre

2020 y 2022, utilizamos una metodología coherente con la lógica de estudio de caso. Esto significa que el trabajo se desarrolló de acuerdo a los tres principios del informe de Belmont (1979): beneficencia, expresado en la formación durante el proceso de levantamiento de información el 2023 y la devolución de los resultados obtenidos del estudio entre 2020 a 2022; respeto a la dignidad humana, expresado en la participación voluntaria y en la declaración formal de consentimiento informado; y justicia, expresado en la selección de establecimientos y roles para la investigación en vez de individuos. Al mismo tiempo, los principios de empatía cognitiva, heterogeneidad y palpabilidad detallados por Mario Luis Small y Jessica Calarco (2022) acompañaron esta investigación. El primer principio se evidencia en la cercanía del investigador con el objeto de estudio, en tanto él es docente que vivió la pandemia como profesor de aula, el segundo, en que la variabilidad de las escuelas a estudiar, se expresa en el texto en la comparación entre los distintos casos de estudio, y el tercero, en que la evidencia a presentar será concreta, anclando las abstracciones que se puedan elaborar a partir de su análisis.

Entonces, el análisis de datos provistos en su mayoría por entrevistas semi estructuradas estuvo, por un lado, basado en la identificación de contenido para su agrupación en matrices de vaciado organizadas de acuerdo a las categorías de análisis, y, por otro, en la distinción, por medio de pautas de caracterización o rúbricas, de la reflexividad estructural que evidenciaron las declaraciones de los diferentes agentes de la organización. El primer análisis de contenido temático, observó los mecanismos generativos del aprendizaje organizacional, en términos de los procesos y actividades que dieron como resultado determinados productos, mientras que el segundo análisis de categorías según rúbricas, observó las condiciones de reflexividad estructural en la interacción de agentes y su variación en el tiempo que dieron la base para dar forma y orientación a los mencionados mecanismos.

Instrumentos

Este trabajo se desarrolló gracias al uso de las siguientes herramientas: rúbricas de reflexividad, matrices de vaciado y pautas para las entrevistas semi estructuradas. A continuación, serán descritas.

1. Rúbricas de reflexividad

Las rúbricas de reflexividad persiguieron caracterizar la orientación de la estrategia directiva y la convergencia que esta concita entre los docentes. Ambos fenómenos, la elaboración de una estrategia de cambio, por un lado, y su aceptación o rechazo por parte de los miembros de la organización, por otro, forman parte de las condiciones internas con las que contó la organización al momento de enfrentar la contingencia por COVID-19. Por lo que fueron el punto de partida para definir qué mecanismos pudieron utilizar las organizaciones para aprender.

1.1 Rúbrica de orientación

Las rúbricas de reflexividad fueron aplicadas al sistema de agentes que opera dentro de la organización, particularmente para caracterizar la orientación de la estrategia directiva de cambio a partir de las categorías de diagnóstico del contexto, argumentación de la estrategia y evaluación de sus resultados. Estas tres categorías, diagnóstico, argumentación y evaluación, consideraron tres niveles de desempeño de acuerdo al grado de reflexividad que demostraron las estrategias directivas. Estos niveles de reflexividad están inspirados en los modos de reflexividad propuestos por Margaret Archer, a saber, comunicativa, autónoma y meta reflexiva (Archer, 2012); que en este trabajo se ha conceptualizado como refleja, razonada y reflexiva o crítica para aplicar los modos de reflexividad que Archer ideó para estudiar el declive de la “continuidad contextual” en la “conversación interna del individuo”, a un propósito bastante más humilde, como es, observar los diagnósticos, argumentos y evaluaciones que realizan las directoras y directores de escuela para plantear sus estrategias de cambio.

En total, fue aplicada doce veces esta rúbrica para medir la reflexividad de las estrategias directivas, una vez cada año por cada caso. La variación de la reflexividad de la estrategia de cambio fue identificada en matrices de vaciado de cada caso que discriminan por año. En la siguiente tabla se puede observar la conceptualización que desarrollamos de estos tres tipos reflexividad en las estrategias de cambio:

Tabla N°3

Rúbrica de acción y su reflexividad

Concepto	Definición
Acción reflejada	Este nivel de acción se refiere a las respuestas automáticas y rutinarias que realizamos sin una reflexión consciente. Son comportamientos instintivos o aprendidos que se activan de manera automática en determinadas situaciones. La acción refleja está vinculada a las respuestas inmediatas a estímulos externos.
Acción razonada	En este nivel, las personas consideran los fines y medios de sus acciones de manera más consciente y deliberada. Implica una reflexión más profunda y una evaluación de las opciones y consecuencias antes de decidir cómo actuar. La acción razonada se basa en la consideración de los valores y metas personales, así como en la evaluación de las normas y expectativas sociales.
Acción crítica	Este nivel de acción implica una reflexión más profunda sobre los propios motivos, intenciones y emociones subyacentes. Las personas que actúan reflexivamente se cuestionan y examinan sus propias creencias, valores y deseos, así como los efectos de sus acciones en los demás y en el entorno. La acción reflexiva implica una mayor toma de conciencia de sí mismo y una evaluación crítica de las normas y estructuras sociales.

Fuente: Elaboración propia en base a Margaret Archer (2012).

Estos distintos niveles de reflexividad fueron identificados a propósito de las declaraciones de diagnóstico, argumentación y evaluación que realizaron las directoras y directores de las escuelas al momento de describir sus estrategias de cambio. Comprenderemos por cada una de estas categorías lo siguiente:

Diagnóstico del contexto: evaluación del contexto a intervenir por la estrategia directiva. Esto considera tanto el interior de la organización como su entorno. El punto principal del diagnóstico es la identificación en el contexto del móvil de la acción. En tanto la estrategia debe trabajar con aquellos elementos que forman parte del contexto, en él

reconocerá los elementos que explican su orientación hacia un determinado objetivo, de acuerdo a sus propias convicciones, influencias interaccionales y estructurales.

Argumentación de la estrategia: razones para la adopción de decisiones que vehiculizan la estrategia. Estas razones dialogan con el propósito de la estrategia, determinan componentes auxiliares y justifican acciones de cambio.

Evaluación de la implementación: diagnóstico de los efectos de la estrategia de cambio sobre los niveles estructural e interaccional de la organización, e identificación de puntos de mejora en su ejecución.

Estas rúbricas para caracterizar la orientación de la estrategia directiva fueron aplicadas sobre todo para procesar las doce entrevistas a las directoras y directores entre 2020 y 2022, y nos permitieron establecer el grado de reflexividad de las agencias directivas y su evolución durante la pandemia.

1.2 Rúbrica de convergencia

De acuerdo a nuestras dimensiones de análisis, el grado de reflexividad que se alcanzó en la convergencia en torno a las estrategias de cambio, fue determinante para evaluar los procesos de elaboración de cambio organizacional. En ese sentido, esta investigación consideró la medición una vez al año por cada caso (doce veces) de la convergencia docente para con la estrategia a través de la aplicación de rúbricas sobre las 27 entrevistas docentes con las que contamos como fuentes secundarias entre 2020 y 2022.

Estas rúbricas seleccionaron las declaraciones de valoración, colaboración y participación que emitieron los docentes de los cuatro casos de análisis, en tanto dichas dimensiones dieron cuenta de la convergencia para con la estrategia, y luego fueron ordenadas de acuerdo al grado de reflexividad que contenía dicha convergencia. Esta rúbrica buscó responder sobre todo al problema de la integración, por parte de la estrategia de cambio, de las nuevas capacidades que fueron generadas en la muestra de estudio. Para dar cuenta de dicha integración, el análisis distinguió la valoración, colaboración y participación que declararon los docentes para con la estrategia directiva de cambio. Asumiendo que las categorías de valoración y colaboración hicieron referencia a formas horizontales de integración, mientras que la participación a una

vertical. Esto, debido a que la valoración y la colaboración dependieron más de los docentes que de los directivos, mientras que la participación dependió de la decisión directiva de generar espacios para integrar miembros en los procesos de toma de decisiones.

Valoración: percepción docente respecto de la estrategia de cambio.

Colaboración: acción docente de aplicación individual o entre pares de la estrategia de cambio.

Participación: implicación en espacios de decisión acerca de la estrategia de cambio.

Estas tres categorías fueron valoradas de acuerdo a seis grados diferentes de convergencia que distinguieron la reflexividad de los docentes en esta materia. Estos seis grados estuvieron divididos entre dos opciones: el rechazo a la oferta de cambio o su aceptación. Entre las declaraciones que rechazaron la oferta de cambio estuvieron aquellas que plantearon su indiferencia al respecto en tanto no la consideraron un elemento suficientemente relevante como para influir en su acción o simplemente no recibieron la oferta de cambio; las que plantearon un rechazo explícito y personal debido a su compromiso con la mantención de lo que se quiere cambiar; y, por último, aquellas que divergieron de la estrategia de cambio al plantear una crítica sobre alguna estructura material o ideacional que dificulta su viabilidad o que obliga alguna reorientación estratégica.

Entre las declaraciones que aceptaron la oferta de cambio, las rúbricas de convergencia distinguieron entre una aceptación refleja, razonada y reflexiva o crítica, en consonancia con la distinción realizada respecto a la acción directiva. La aceptación refleja implicó una actitud de apoyo pasivo hacia la propuesta de cambio, la necesidad de ésta está dada por la presión estructural que indicó las normas a partir de las cuáles se deben guiar las acciones de las personas en sociedad. La aceptación razonada en cambio, contribuyó y participó de la implementación de la estrategia dado que vio coincidir en ella sus propios intereses. La aceptación crítica o reflexiva, no solo aceptó el cambio, sino que además ejecutó una reflexión activa sobre su propia agencia y su papel en la implementación del cambio, disponiéndose a mejorar en función, no de objetivos personales, sino del aumento del impacto de la estrategia.

Tabla N°4

Aceptación y rechazo en pautas de convergencia

<i>Rechazo</i>	<i>Aceptación</i>
Indiferente	Refleja
Personal	Razonada
Divergente	Reflexiva

Fuente: Elaboración propia.

La medición de estos grados de convergencia docente para con la estrategia fue compilada en una matriz de vaciado con el historial de cada caso, para luego realizar una matriz que consolidó los procesos de elaboración estructural asociado a los grados de convergencia de cada uno de los cuatro casos. Los contenidos que se instalaron tanto a nivel de rechazo divergente crítico o de aceptación reflexiva, tuvieron un mayor grado de reflexividad estructural en tanto presentaron, como vimos, posicionamientos críticos respecto de las estructuras que condicionan la acción en la organización.

2. Matrices de vaciado.

Esta investigación realizó, en total, cinco tipos de matrices de vaciado con el propósito de identificar y describir los mecanismos a través de los cuales las organizaciones generaron un determinado cambio organizacional. Las matrices se pueden agrupar entre las de codificación, utilizadas al inicio para identificar y visualizar patrones emergentes en los datos, y las comparativas, que fueron ocupadas para comparar los datos anuales de un mismo caso y, luego, para comparar los casos entre sí.

2.1 Matrices de codificación

Estas matrices fueron ocupadas para codificar nuestras dimensiones de análisis, a saber, estrategia de cambio, integración de nuevas capacidades y cambio organizacional o lo que para esta investigación es equivalente: agencia directiva, interacción docente y estructura organizacional.

En las matrices de agencia, seleccionamos los contenidos de las doce entrevistas a directivos de acuerdo a los siguientes códigos: estrategia, método, orientación, emergentes, expectativas y decisiones. Estas matrices de agencia fueron aplicadas una por año en cada caso, es decir, doce veces.

En las matrices de interacción seleccionamos los contenidos de las treinta y seis entrevistas a docentes, de acuerdo a los siguientes códigos: reorientación, confianza y decisiones de implementación. Estas matrices de interacción fueron aplicadas una por año en cada caso, es decir, doce veces.

En las matrices de estructura seleccionamos los contenidos de las cuarenta y ocho entrevistas 2020 - 2022, tres docentes y una directiva por cada año, de acuerdo a los siguientes códigos: roles en la organización, estructura decisional y proyecto educativo escolar. Esta matriz fue aplicada una vez cada año en los cuatro casos, por lo que, al igual que las anteriores, fue aplicada doce veces.

2.2 Matrices comparativas.

Como hemos señalado, este trabajo siguió una lógica abductiva, es decir, tras levantar categorías emergentes en las matrices de codificación, precisamos los códigos a través de los cuáles realizamos la comparación entre los distintos años de cada caso y entre los casos. Así desarrollamos dos matrices de comparación.

La primera correspondió a un esfuerzo por reunir los datos de los distintos años de cada caso en las dimensiones de agencia, interacción y estructura para así tener una visión completa de su evolución a lo largo del tiempo. Estas matrices fueron cuatro en total, una por cada caso [ver anexo]. En la comparación de los procesos de cada año que desarrolló cada caso, notamos la importancia de las contradicciones ideacionales a nivel agencial (reflexividad crítica) y de las contradicciones interaccionales entre docentes (divergencia crítica) que indicaron las pautas de reflexividad para los procesos de elaboración estructural durante el cambio organizacional. Por ello este elemento fue posteriormente muy relevante para el ejercicio comparativo.

La segunda correspondió a un esfuerzo por comparar los cuatro casos entre sí. Para ello, realizamos una sola matriz que comprendió una síntesis de los procesos de elaboración desarrollados por cada uno de los casos. Igual que las matrices de

comparación de cada caso, esta matriz estuvo compuesta por tres pestañas, una por cada dimensión de análisis: estrategia de cambio o agencia directiva, construcción de capacidades o interacción docente y cambio organizacional o estructura.

De este esfuerzo, logramos notar la relación entre los distintos tipos de convergencia a nivel de agentes con los productos elaborados durante el cambio organizacional.

3. Entrevistas semi estructuradas

Además del análisis pormenorizado de las 48 entrevistas provistas por la investigación Fondecyt, este estudio realizó cuatro entrevistas en 2023 para verificar los hallazgos identificados a partir del análisis de las entrevistas 2020-2022, y establecer si las elaboraciones identificadas en ese período perduraron el 2023.

Para desarrollar estas entrevistas, utilizamos una pauta de preguntas que sirvió de guía para su realización. En dicha pauta, se profundizan las tres dimensiones analíticas ya referidas, estrategia de cambio, interacción docente y cambio organizacional, y además se introduce la dimensión de aprendizaje organizacional en tanto integración de las innovaciones elaboradas durante el período 2020 – 2022 en las rutinas, prácticas y estructuras de la organización, además del rol del contexto pandémico en dicho proceso.

Para realizar las entrevistas solicitamos a los entrevistados un consentimiento informado siguiendo los principios éticos de la investigación con personas.

Análisis de contenido

El análisis de contenido que realizó esta investigación fue de dos tipos, uno temático y otro en base a rúbricas. El primero, abocado a observar cómo las decisiones de la organización afectaron sus estructuras, generando elaboración, y, a la larga, aprendizaje. Y el segundo dirigido a caracterizar la orientación de la estrategia de cambio y la convergencia que provocó a nivel de agentes de acuerdo a sus diferentes grados de reflexividad estructural.

1. Análisis de contenido temático

Este análisis fue dividido en dos partes. Una, orientada a identificar categorías emergentes del proceso de aprendizaje organizacional, y otra, dirigida a compararlas de acuerdo a diferentes fórmulas: entre distintos años del mismo caso, entre los distintos casos del mismo año y entre los procesos de aprendizaje de cada caso entre sí.

Dentro de las dimensiones de agencia, interacción y estructura, la investigación buscó realzar tres grandes categorías: estrategia de cambio, interacción docente y cambio organizacional. Estas categorías fueron desglosadas en criterios para describir un proceso generativo de nuevos productos interaccionales o estructurales. Dichos criterios observaron procesos y actividades, en sintonía con la lógica constructivista del aprendizaje organizacional, para luego dar cuenta de resultados y productos generados por dichos procesos, en sintonía con la lógica realista empírica del aprendizaje organizacional.

A continuación, presentamos los criterios utilizados para operativizar cada una de las categorías de análisis:

Tabla N°5

Resumen de categorías y criterios para análisis temático

<i>Estrategia de Cambio</i>	<i>Interacción docente</i>	<i>Cambio organizacional</i>
Orientación	Reorientación	Proyecto Educativo
Expectativas	Confianza	Roles
Decisiones de intervención	Decisiones de implementación	Estructura decisional

Fuente: Elaboración propia.

Por último, este tipo de análisis de contenido temático, también lo utilizamos para, una vez descritos los mecanismos generativos del cambio organizacional y su afectación

o no sobre el proyecto educativo, los roles y la estructura decisional de la escuela, analizar la estabilización de esos productos y resultados en la organización. Es decir, una vez identificados los procesos que afectaron el proyecto educativo, los roles y la estructura decisional de la organización, evaluamos si es que esas decisiones perduran una vez terminadas las condiciones extraordinarias de la pandemia que posibilitaron su emergencia. Para ello, este estudio analiza las entrevistas de 2023 realizadas a los directivos, de acuerdo a dos criterios: la novedad y la estabilidad de la elaboración. En base a estos dos simples criterios discriminamos qué elaboraciones, productos y resultados, constituyeron aprendizajes y cuáles no. Posteriormente analizamos cómo, de acuerdo a la naturaleza de su elaboración, estos aprendizajes dialogan con su contexto y son integrados sistémicamente.

2. Análisis de categorías en base a rúbricas

A las categorías de análisis “estrategia de cambio” e “integración de nuevas capacidades” aplicamos rúbricas para caracterizar la reflexividad estructural presente en la agencia directiva e interacción docente. Una de estas rúbricas estuvo dirigida a caracterizar la orientación de las estrategias de cambio según su diagnóstico, argumentación y evaluación, mientras que la otra tuvo por propósito caracterizar la convergencia entre los docentes para con las estrategias directivas según su valoración, colaboración y participación. Cada uno de estos criterios de análisis fueron graduados según la reflexividad estructural que reportaba la directora de cada escuela y los tres docentes.

Cada rúbrica fue utilizada una vez por año en cada caso, es decir, 12 veces. Al ser dos, en total fueron aplicadas 24 veces sobre las dimensiones de estrategia de cambio e integración de nuevas capacidades. Este tipo de análisis nos permitió establecer cómo interactuaron en el período las distintas agencias de acuerdo a sus distintos grados de reflexividad estructural.

Tabla N°6

Resumen de rúbricas para el análisis de contenido

<i>Orientación</i>	<i>Medición</i>	<i>Convergencia</i>	<i>Medición</i>
Diagnóstico	Refleja, Razonada o Reflexiva	Valoración	Rechazo / Aceptación
Argumentación		Colaboración	
Evaluación		Participación	

Fuente:

Elaboración propia.

Al aplicar estas rúbricas a las 48 entrevistas de 2020 a 2022, pudimos establecer las condiciones a partir de las cuáles ocurrió el proceso de aprendizaje dentro de la organización, en tanto lo comprendemos como el resultado de un proceso interactivo, donde la orientación directiva afectó la interacción docente, y viceversa. De este proceso interactivo resultaron los productos que luego fueron estabilizados como aprendizajes de la organización.

La medición de la reflexividad estructural en el sistema de agentes, nos permitió además identificar la presencia de contradicciones de parte de directivos y docentes respecto a las estructuras que les anteceden. Esto a partir de las categorías de acción reflexiva o crítica que consideró la rúbrica para la agencia directiva, y la divergencia crítica que consideró la rúbrica para la interacción docente. Ambas categorías están definidas de manera tal que nos permitieron identificar en las entrevistas posicionamientos críticos respecto a las estructuras que les anteceden, ya sea en términos lógicos o relacionales. Las primeras, serán consideradas contradicciones ideacionales y las segundas interaccionales.

Plan de análisis

Este plan está dividido según los objetivos de la investigación, iniciando con los específicos para luego reunir el análisis en el objetivo general que persigue analizar el aprendizaje organizacional en las cuatro escuelas estudiadas entre los años 2020 y 2023.

1. Describir la estrategia de cambio

El primer objetivo de la investigación consistió en “describir la estrategia de cambio considerando el contexto y las interacciones de la organización entre 2020 y 2022”, y fue

dividido en dos partes; la primera, tuvo por propósito caracterizar la relación entre la estrategia y su contexto de intervención, mientras que la segunda, buscó comprender cómo la estrategia ejecutó dicha intervención.

Para caracterizar la relación entre la estrategia y su contexto de intervención, utilizamos el instrumento de rúbrica de orientación descrito anteriormente. Dicho instrumento tuvo por propósito conocer cómo la estrategia de cambio buscó orientar a la organización en un determinado sentido respecto a los condicionamientos estructurales que la mantuvieron en una categoría insuficiente de acuerdo al Sistema de Aseguramiento de la Calidad. En términos simples, la estrategia directiva pudo buscar orientar a la organización de acuerdo a tres motivos: la presión estructural, la influencia interaccional o la intención de cambio. En caso que se haya decidido por la primera, y haya buscado adaptar a la organización a las nuevas presiones estructurales de la pandemia, estamos ante una acción refleja; en caso que además de adaptación, haya buscado afectar las relaciones entre los miembros de la organización, estamos ante una acción razonada; y por último, si es que además de lo anterior, la estrategia estuvo orientada a propiciar un cambio de acuerdo a una convicción previamente construida, estamos ante una acción crítica o reflexiva.

Tabla N°7

Tipo y móvil de la acción directiva

<i>Tipo</i>	<i>Móvil</i>
Refleja	Estructura
Razonada	Interacción
Crítica	Convicción

Fuente: Elaboración propia.

Las acciones directivas de tipo reflexiva o crítica además tuvieron la particularidad de presentar una contradicción lógica con el sistema educativo. Es decir, estuvieron motivadas por una idea alternativa, que estuvo por fuera de las presiones estructurales que establecen lo que normativamente se debe hacer y de las relaciones al interior de la

organización. Esta contradicción fue declarada por las agencias directivas en forma de relación negativa, oposicional con el condicionamiento estructural, y al mismo tiempo sugiere una orientación hacia una producción alternativa en la organización. Esta condición de la agencia directiva es un punto de partida para los procesos interactivos posteriores y no es un punto de llegada en el análisis.

2. Analizar la interacción docente.

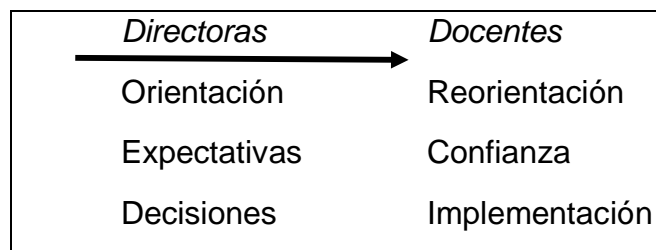
El segundo objetivo de la presente investigación dice relación con la segunda dimensión de análisis, la interacción. Esta dimensión fue clave para caracterizar los procesos de aprendizaje organizacional en tanto aquí es donde pueden darse las condiciones de convergencia o de relaciones recíprocas, que son necesarias para la generación de resultados en los procesos interactivos. Así mismo, estos procesos interactivos utilizaron mecanismos distintos de acuerdo a las condiciones preexistentes en la interacción de agentes, como las características de la estrategia de cambio ofertada por la agencia directiva.

Esta dimensión de análisis está relacionada con la categoría de construcción de capacidades, en tanto proceso que puede o no responder a la influencia de la estrategia de cambio sobre el nivel interaccional. La investigación observó dicha influencia a partir de las rúbricas de convergencia referidas con anterioridad. Cabe acotar que los criterios de valoración, colaboración y participación, indicaron los procesos de reordenamiento, interacción e integración que ocurrieron a nivel docente para con la estrategia de cambio. Es decir, junto con medir la reflexividad estructural a partir de los grados de aceptación o rechazo de la propuesta de cambio, el análisis de contenido sobre la información que relevan las rúbricas refirió sobre los movimientos en las relaciones entre agentes durante el período estudiado. Tanto el grado de convergencia y reflexividad docente, como su movimiento a través del tiempo, fueron indicadores de las condiciones a partir de las cuáles se habilitaron o no determinados mecanismos para la generación de aprendizajes a nivel interaccional. En estas condiciones fueron particularmente de interés aquellos rechazos y aceptaciones reflexivas, en forma de divergencia o convergencia crítica, en tanto supusieron una mayor intención generativa.

No obstante, la interacción con la estrategia no es únicamente la recepción de la oferta, su aceptación o rechazo con sus diferentes grados de reflexividad, sino que, además, la interacción implicó la posibilidad de disputa de la renovación estratégica de la organización, a partir de intereses diversos a los de la agencia directiva. Esto lo observamos a partir de matrices de codificación que seleccionaron los contenidos indicativos de propuestas alternativas de renovación estratégica o reorientaciones, las decisiones de implementación docente ya sea de la estrategia, o bien de alguna reorientación y la confianza organizacional declarada. Con estos elementos dimos cuenta de cómo los mecanismos propiciados por la agencia directiva para vehicular el cambio organizacional, fueron continuados o no a nivel interaccional.

Tabla N°8

Observación de mecanismos generativos.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la literatura, la distinción entre una orientación pedagógica o cultural es clave para comprender los diferentes resultados que puede provocar una estrategia de cambio en la interacción docente, al mismo tiempo, la presión estructural de la pandemia orientó a las organizaciones a ofrecer distintas modalidades educativas durante el período: virtual, el primer año, semi presencial, el segundo, y completamente presencial con resguardos sanitarios el 2022. En ese proceso, de acuerdo a su grado de reflexividad, los agentes interactuaron ponderando de manera diferenciada las presiones contextuales, las relaciones sociales y la intención de cambio de cada uno. Así mismo, las expectativas y decisiones directivas, bajo la orientación de la estrategia de cambio, propiciaron determinados niveles de confianza y decisiones de implementación por parte de los docentes.

3. Evaluar el cambio organizacional estructural.

Esta investigación tuvo por tercer objetivo “evaluar los productos de los procesos de interacción 2020-2022 en relación a la estructura organizacional de la escuela” el principal propósito de este objetivo fue discriminar si los productos de la interacción afectaron la forma en que se toman las decisiones en la organización, la estructura decisional, o las ideas que movilizan la acción de la escuela, el proyecto educativo escolar.

Tabla N°9

Productos, mecanismos y estructuras afectas.

<i>Elaboración</i>	<i>Mecanismo</i>	<i>Estructuras</i>
Por convergencia	Visión de mejora	Proyecto educativo
Por reciprocidad	Distribución del poder	Estructura decisional

Fuente: Elaboración propia.

Como resume la Tabla N°9, la interacción de agentes produjo determinados productos que fueron considerados interaccionales al afectar la estructura decisión mediante la distribución de poder, mientras que fueron considerados ideacionales al afectar el proyecto educativo de la escuela mediante una visión de mejora.

4. Analizar el aprendizaje organizacional.

El último paso fue analizar los procesos de aprendizaje organizacional. Lo que diferencia a una elaboración de un aprendizaje es que este último se estabiliza en la organización una vez finalizadas las condiciones contextuales que habilitaron su emergencia. Por lo que aquellas elaboraciones 2020-2022, que siguieran presentes en la organización al 2023, se refieren a productos integrados como aprendizajes en la memoria organizacional.

Tabla N°10

Tipos de aprendizaje según integración sistémica

<i>Tipo</i>	<i>Integración</i>
Activo	Oportunidad
Interactivo	Corrección
Pasivo	Adaptación

Fuente: Elaboración propia.

Un aprendizaje implica una renovación de la posición de la escuela en el sistema educativo una vez que pasa la emergencia sanitaria y éste vuelve a funcionar con normalidad. La comprensión del sistema desde el dualismo analítico, nos permitió diferenciar los tipos de aprendizaje según su dimensión estratégica, es decir, el cómo estos nuevos productos estabilizados en la estructura de la escuela renuevan su posición dentro del sistema educativo (ver tabla N°10).

VI. Resultados

Al separar las estructuras de las agencias asumimos que éstas tienen una existencia independiente, por lo que las propiedades emergentes durante la pandemia pudieron ser o no activadas por los miembros de la escuela durante su proceso de renovación estratégica. Es importante separar ambas esferas dado que, si bien las estrategias de cambio directivas no están determinadas por las estructuras, sí tienen una delimitación objetiva, tanto ideacional como material.

Como señalamos en los antecedentes, las nuevas propiedades culturales, materiales y de personas que introdujo la pandemia pudieron ser aprovechadas por las agencias de cambio para la renovación estratégica de sus escuelas circunscritas a una relación contradictoria con el Estado (Mineduc, 2022). A continuación, caracterizaremos el proceso de aprendizaje organizacional de acuerdo a las dimensiones de “estrategias de cambio”, “interacción docente” y “cambio organizacional” para luego analizar a partir de qué condiciones y mecanismos se produjo la adaptación de las escuelas a la COVID-19 y de qué manera dicha adaptación fue integrada en el sistema educacional.

Estrategias de cambio

Cómo hemos señalado, las estrategias de cambio debieron responder a un cambio organizacional forzado por la contingencia COVID-19. El primer año, el cierre de las escuelas y el paso a la virtualidad, exigió que las escuelas se reestructuraran orgánicamente; el segundo año, la apertura de las escuelas en un régimen de semi-presencialidad demandó que elaboraran un modo de funcionamiento orgánico y pedagógico que les permitiera ofrecer una educación híbrida sanitariamente responsable; el tercer año, con la vuelta a clases cien por ciento presenciales, las escuelas debieron ofrecerse nuevamente a un sistema educativo basado en la captura de matrícula y en el rendimiento de pruebas estandarizadas.

Tabla N°11

Presiones estructurales del cambio organizacional durante la pandemia.

2020	2021	2022
<i>Virtualidad</i>	<i>Híbrido</i>	<i>Presencial</i>
Reestructuración	Elaboración	Activación

Fuente: Elaboración propia.

Las cuatro estrategias directivas respondieron positivamente a estas presiones. La diferencia entre ellas está dada por las condiciones de reflexividad de los distintos directivos ante el contexto y el sistema escolar, y los mecanismos que desplegaron para implementar sus objetivos. Naturalmente, las estrategias directivas no son una elaboración aislada, sino que son el resultado de un proceso interactivo que varía temporalmente de acuerdo a su contexto de implementación.

1. Posicionamiento reflexivo

El posicionamiento reflexivo que realizan las directoras acerca de las estructuras externas y el sistema escolar media el diseño de las estrategias de cambio. En ese sentido, los tipos de liderazgo que declaran ejercer las directoras de cada escuela y la reflexividad que logramos calibrar de acuerdo a las rúbricas señaladas son indicadores que nos permiten conocer con qué propósitos fueron construidas las estrategias a estudiar.

Tipos de liderazgo

Los tipos de liderazgo declarados por las directoras pueden diferenciarse en dos conjuntos, uno más aproximado a la idea de liderazgo distribuido, y otro más cercano al concepto de liderazgo transformacional.

Las directoras de la primera tipología propician la emergencia de otros agentes de cambio dentro de la organización. En el caso 2, esta decisión está determinada por una circunstancia material que forzó la ausencia de la directora entre el 2021 y el 2023, por lo que su rol fue ejercido por el Jefe de UTP. Lo anterior no obsta que directivos y docentes de la escuela, reivindiquen el liderazgo de la directora como uno “horizontal” que permite “dialogar para llegar a consensos” (Jefe de UTP, caso 2, 2023). En el caso 3, la directora posee una convicción de que el liderazgo distribuido “debiese ser como potenciar al otro” y que “un buen líder es uno incompleto” donde el “punto débil que pueda

tener” es suplido por la fortaleza que “sí tiene otra persona de su equipo” (Directora, caso 3, 2022).

Las directoras del segundo tipo, en vez de privilegiar la generación de consenso interno, o la construcción de sentido, están enfocadas en el propósito de “sacar al establecimiento de la insuficiencia”. En ese sentido, la directora del caso 1 se autodefine como “un liderazgo que pretende generar transformaciones al interior del establecimiento”, donde “se han ido potenciando las confianzas profesionales”, y se tiene siempre “una intención detrás de la gestión” (Directora, caso 1, 2022). La directora del caso 4 coincide en la urgencia de la meta de sacar al establecimiento de la insuficiencia para “no ser la directora que provocó el cierre de la escuela”, y considera que los docentes tampoco querrían cargar con esa responsabilidad, por ello, señala que lo que más le “motiva es precisamente que los alumnos puedan saber qué aprenden, cómo aprenden y para qué aprenden” (Directora, caso 4, 2023).

Los liderazgos más cercanos a la tipología de liderazgo distribuido, se ocupan de cuidar las relaciones dentro de la organización para “hacer sentido” respecto a la función de la escuela en la incertidumbre que introduce la pandemia, para “construir y co-construir” el sello de la organización (Directora, caso 3, 2021). Mientras que los liderazgos más cercanos al concepto de liderazgo transformacional, señalan de inmediato la función de la organización como su foco de atención, y en el desarrollo de esa impronta pedagógica esperan construir “una comunidad profesional de aprendizaje” (Directora, caso 4, 2020).

Reflexividad

Como señalamos con anterioridad, observamos la reflexividad estructural en el diseño de las estrategias directivas a partir de la aplicación de rúbricas sobre el diagnóstico, argumentación y evaluación que año a año realizan las directoras para adecuar sus estrategias. Coinciden los resultados de estas rúbricas con las tipologías de liderazgo anteriormente descritas. Las que tienden a ser más distribuidas, se posicionan críticamente respecto a las prácticas internas de la organización, y las que tienden a un concepto más transformacional, ven en esos patrones internos expresiones de estructuras externas a la organización sobre las que concentran su crítica.

La aplicación de nuestra rúbrica de reflexividad nos indica que las estrategias de liderazgo distributivo, como los casos 2 y 3, corresponden a reflexividades de tipo razonada, en tanto buscan armonizar sus objetivos y metas personales con las expectativas que los demás miembros de la organización depositan en ellas; mientras que las estrategias de liderazgo transformacional, de los casos 1 y 4, corresponden a reflexividades críticas que encuentran el móvil de su acción en una convicción construida sobre el cuestionamiento estructural.

Para las estrategias de acción razonada, los problemas que identifican tienen sus causas en las mismas prácticas instaladas al interior de la organización por las direcciones pasadas. En el caso 2, el principal asunto que debe atender la estrategia es que el funcionamiento “no estaba enfocado en las necesidades reales del establecimiento”, la “mal distribución de los fondos” respondía a que “el PME estaba hecho en función de dar puestos de trabajo a partir de favores políticos y dar beneficio a quiénes lideraban el establecimiento”. En ese sentido, su acción tiene una expectativa normativa de “hacer que funcione bien” y revertir el hecho de que “el dinero SEP se estaba gastando más del 90% en puros sueldos” (Directora, caso 2, 2020). En el caso 3, la expectativa es cognoscitiva, en el sentido que la dirección se considera protagonista de un proceso de “construcción colectiva”, como solución a una “pauta colectiva de relajó” instalada que genera “abandono y dolor” (Directora, caso 3, 2020). Para ambas, la solución está en afectar la interacción entre los miembros de sus escuelas para revertir las prácticas instaladas que generan desafección respecto a las tareas y objetivos colectivos. En ese sentido, buscarán integrar a los demás miembros de la organización.

Las estrategias de acción crítica, al ubicar las causas de los problemas que identifican dentro de la escuela, en estructuras que habitan fuera de ellas, están más dispuestas a enfrentar situaciones conflictivas con los demás miembros de la organización en pos de avanzar hacia sus objetivos. En el caso 1, el problema que identifica la directora es la “invisibilidad de la escuela” cuya causa la sitúa en un sistema educativo donde “competir significa joderse al otro”. La situación de la escuela pública es una que la compromete personalmente porque “yo fui a un colegio de población, y yo era pobre”. No obstante, declara que su escuela de entonces logró “entregarme las herramientas para que el día de hoy yo esté conversando contigo”. ¿Y cuál es la

diferencia con la educación pública de hoy? Se pregunta la directora, que “tenía estudiantes de todas las clases sociales, no como ahora” y que los profesores tenían “la firma convicción de que todos los niños importaban independiente de quién fuera”. La idea de un pasado frustrado, que puede volver a ser, le entrega potencia a la expectativa cognoscitiva de elaborar en conjunto un proyecto educativo que “sea mucho más significativo para las necesidades de la comunidad” (Directora, caso 1, 2020). En el caso 4, el problema que identifica la directora es la presencia de una “pauta de comportamiento conformista” cuya causa reside en que “ya no hay vínculo” entre profesor y estudiante, “lo único que hay es ‘estoy cumpliéndole al profesor, estoy detrás de la cámara, pero no me está interesando lo que él me está enseñando, no me está llamando la atención, no me agrada, no me gusta’” (Directora, caso 4, 2020). Esta fractura que quedó evidenciada durante la pandemia, debe abordarse por fuera “de lo que el currículum mandata” y hacerse desde “lo pedagógicamente relevante”. Esto significa la expectativa cognoscitiva de “construcción de una comunidad de aprendizaje profesional” que innove curricular, evaluativa y pedagógicamente poniendo por delante de las “relaciones sociales y que esté todo maravilloso”, “el logro de la tarea” (Directora, caso 4, 2021). Para ambas, la solución está en afectar las estructuras de la escuela para revertir las prácticas instaladas.

En definitiva, el posicionamiento reflexivo indica la orientación, el “qué” piensan aprender las estrategias directivas durante la contingencia por COVID-19. Mientras las críticas buscan afectar la función pedagógica de la organización, modificando las estructuras que regulan las relaciones de enseñanza y aprendizaje dentro de la escuela, las razonadas pretenden afectar el sentido de la organización, sintonizando con su sistema sociocultural.

2. Mecanismos de elaboración

Los mecanismos de elaboración de las estrategias serán el “cómo” éstas pretenden lograr su cometido de afectar las estructuras o las relaciones dentro de sus respectivas organizaciones. En ese sentido, los mecanismos están determinados por las contradicciones que presenten las estrategias con las estructuras del sistema escolar, o por su ausencia.

Orientación pedagógica

Las estrategias de los casos 1 y 4 presentan durante los tres años de estudio contradicciones con estructuras del sistema educativo que afectan las prácticas docentes al interior de las escuelas. En el posicionamiento reflexivo de las directoras, distinguimos el problema al cuál responden las estrategias directivas y sus expectativas de solución. Ahora revisaremos las propuestas alternativas que realizaron las directoras por cada año para responder al influjo estructural de la pandemia y avanzar en sus soluciones de “reelaborar el proyecto educativo” en el caso 1 y “construir una comunidad profesional de aprendizaje” en el caso 2.

En el caso 1, el primer año la directora intentó cambiar la práctica pedagógica “centrada en el contexto” que tendía a “la queja” hacia una “gestión pedagógica centrada en resultados, centrada en datos, centrada en estudiantes”. Para ello, ese año, además de una serie de cambio de roles que revisaremos en el capítulo de cambio organizacional, creó las “Unidades Didácticas Integrales” (UDI) con el objetivo de “diseñar y evaluar en conjunto” los procesos de aprendizaje, y así alimentar el “sistema de datos” para la toma de decisiones (Directora, caso 1, 2020). El mismo año, la directora del caso 4, intentó cambiar el currículum que deja fuera “saberes” “que seguramente sí se están generando en los hogares”. Para ello propuso “ya no trabajar más por asignatura” sino que “plantear un proyecto mensual” donde “confluyan varias competencias” y cambiar el año escolar por una estructura trimestral. Si bien la idea de una pedagogía en base a proyectos los docentes “no la acogieron por la realidad que estaban viviendo”, “hoy día lo ven absolutamente necesario” (Directora, caso 4, 2020). En ambos casos, la respuesta de las directoras al primer año de pandemia fue la reestructuración de sus escuelas en torno a proposiciones alternativas al sistema educativo. En el caso 1, la orientación de las decisiones directivas se dirigió hacia una “gestión pedagógica centrada en resultados” (Directora, caso 1, 2020), mientras que en el caso 4, hacia la “integración más eficiente del currículum que hoy día tenemos”, privilegiando “el desarrollo de habilidades de orden superior” (Directora, caso 4, 2020).

El retorno semi presencial del segundo año fue evaluado por ambas directoras como una oportunidad para la elaboración e instalación de nuevas estructuras dentro de la organización. En el caso 1, la orientación de la acción directiva fue la sustitución de un

proyecto educativo que indica como “centrado en el docente, en vez del estudiante” debido a que los docentes “no se sienten reconocidos ni valorados en el trabajo que han hecho”, si bien señala que “no es que la escuela no los valore, sino que es el sistema”, el “resentimiento social” que padecen los docentes “genera daños”. Para revertir esta situación, su propuesta es “generar un sistema de práctica pedagógica que le permita al docente sentirse pleno, seguro y empoderado” y que “al mismo tiempo esta práctica sea innovadora y responda al retorno híbrido”. Esta propuesta se resume en la instalación de un “paradigma socio-constructivista” en el proyecto educativo institucional y de “un sistema de análisis de datos” que “a los profesores les hace mucho sentido” (Directora, caso 1, 2021). En el caso 4, la orientación de la acción está dirigida a reemplazar la creencia de que “diagnosticar o evaluar constantemente constituye una tarea del ministerio que quiere categorizar las escuelas” y no “una necesidad que yo tengo como escuela”. Para ello, espera que “este tiempo de pandemia” “nos permita” “instalar un trabajo donde efectivamente la escuela sea capaz de tomar decisiones a partir de los datos”. En concreto, crea, al interior del Consejo de Profesores del establecimiento, un “Taller docente” dirigido a “capacitar” y “reflexionar” de acuerdo a “los resultados de avances y retrocesos” (Directora, caso 4, 2021). En los dos casos, el 2021 fue un año de elaboración de productos que afectaron la estructura de la organización, éstos, fueron el resultado o la premisa, para el desarrollo de proposiciones alternativas acerca de la función pedagógica de la escuela. En el caso 1, las UDI creadas el 2020, permitieron el 2021 consolidar un mecanismo de elaboración que permitió reelaborar el proyecto educativo institucional. Mientras que en el caso 4, el 2021 se creó el Taller Docente, con el fin de activar un mecanismo para gestionar la escuela “a partir de sus resultados”. Estos mecanismos, activados durante 2021, permitieron a las directoras pausar la interacción docente para que ésta girara en torno a la estrategia directiva, y no al revés.

El 2022, las escuelas debieron abrir sus puertas a un régimen enteramente presencial en el marco de un sistema educativo que volvió a la normalidad. Lo que sea que hubieran logrado elaborar los años en que tuvieron más tiempo disponible, debía demostrarse en el ejercicio competitivo por matrícula y resultados SIMCE. El caso 1 tuvo la ocasión de practicar su “alternativa paradigmática” que prioriza el “trabajo con la comunidad educativa” para resolver los problemas que un “contexto vulnerable en donde

no hay fuerte vínculo familiar” le presentó ese año a la organización en términos de “desmotivación escolar”. La escuela entonces activó su “paradigma de acción instalado que es el socio constructivista”, para desarrollar una “educación positiva en donde tú trabajas el bienestar”, no sólo de los estudiantes, sino también de los profesores, “porque si los profesores no están emocionalmente bien ¿cómo vamos a trabajar la autoestima del estudiante?” (Directora, caso 1, 2022). El caso 4 articuló el “sistema de acompañamiento” y de “decisiones en base a resultados” para “cambiar el foco de la clase” de la acción del docente al “protagonismo del estudiante”. Para ello, activó el Taller Docente y los “componentes de enseñanza en base a proyectos” para generar una “evolución de la práctica pedagógica” donde los docentes “entiendan que en la sala de clases si el objetivo es definir no es que los niños copien la definición” sino que “queremos que los alumnos construyan una definición” (Directora, caso 4, 2022). En definitiva, este tercer año las dos escuelas demostraron la potencia de sus mecanismos de elaboración para no solo sostener, sino profundizar la afectación sobre la función pedagógica que persiguen las directoras. La variación en los objetivos en la estrategia de cambio durante los años 2020, 2021 y 2022 respondió a la presión de la pandemia por reestructurar, elaborar y activar las estructuras de la escuela, y no a una pérdida de coherencia de la estrategia directiva.

Una estrategia de cambio de orientación pedagógica no implica descuidar las relaciones sociales dentro de la organización, sino que supone construir mejores relaciones con los docentes en torno al objetivo común de mejorar el servicio educativo que ofrece la escuela. Como ambas directoras plantean una crítica a la función de la escuela, tanto por segregación por economía y rendimiento en el caso 1 como por ser curricularmente excluyente y estar desactualizada en el caso 4, buscaron resolver el problema de la integración docente poniendo en práctica ideaciones alternativas sobre la función de la escuela resignificando el sentido de la práctica pedagógica.

Los mecanismos que construyeron sistemas de retroalimentación positiva para “tomar decisiones a partir de los datos” y transformar la “gestión pedagógica” para que esté “centrada en los resultados” consideraron la elaboración de unidades abocadas a la implementación y el levantamiento de datos, y otras a la reelaboración de las estructuras decisionales de sus escuelas, como las UDI o los Talleres Docentes entre otros productos

que revisaremos en detalle en el capítulo de cambio organizacional (Directora, caso 1, 2020; Directora, caso 4, 2021). Estos mecanismos posibilitan el contraste permanente entre la proposición alternativa que instala la directora con las premisas que sostienen a las prácticas instaladas. De acuerdo a la literatura, estos serían sin duda mecanismos de aprendizaje organizacional, dado que están abocados directamente a la autoobservación para la construcción de capacidades colectivas.

Orientación cultural

Por otro lado, las estrategias directivas de orientación cultural no introdujeron una contradicción con las estructuras del sistema educativo, sino que, como vimos anteriormente, su posicionamiento estuvo orientado a afectar las “pautas de organización” heredadas de la administración anterior, para instalar nuevas prácticas basadas, en el “ajuste a la norma” (Directora, caso 2, 2020) o en “la esencia de la comunidad” (Directora, caso 3, 2021). De reflexividad razonada, la acción directiva buscó afectar las relaciones en la organización para resignificar su sentido, por lo que su principal mecanismo de elaboración fue establecer relaciones recíprocas con los demás agentes de la organización, por medio de la distribución activa de liderazgo y la delegación de la agencia de cambio.

El primer año, la directora del caso 2 señala que “dentro de las debilidades que tenemos” se ubican “decisiones que se arrastran desde antes” que han generado “conflictos internos”. Para resolver esta situación, tiene la expectativa de generar una “reestructuración completa” y “cambios radicales” que espera generar cambiando al jefe de UTP que “era más amigo que jefe técnico” por “un profesor del mismo liceo”, y creando una “mesa de trabajo” que “sesiona por docentes que ellos mismos escogieron”. Considera que a partir de esa mesa “han salido muy buenas ideas” ya que los profesores “necesitaban ser partícipes de la toma de decisiones en esta nueva modalidad de trabajo” (Directora, caso 2, 2020). El mismo año, la directora del caso 3 indica la presencia de “mucho fantasma aquí”, de experiencias pasadas que “mantienen dormida” a la comunidad. Para “despertarla” “empezamos a tener reuniones sistemáticas con los profes” donde “ellos tenían mucho que decir” dado que “conocían muchas realidades que nosotros no” y resalta la existencia de “buenos equipos de aula” que entienden que “priorizar curricularmente asignaturas” no significa “dejar en el olvido a las otras”

(Directora, caso 3, 2020). La reestructuración orgánica forzada por la pandemia fue aprovechada en el caso 2 para cambiar roles y las estructuras que toman decisiones dentro de la organización, mientras que en el caso 3, el confinamiento forzado fue aprovechado para anunciar “una hoja en blanco”, libre de “fantasmas”, sobre la cual “partimos escribiendo una nueva historia, con un nuevo liderazgo” (Directora, caso 3, 2020).

A finales de ese año, la directora del caso 2 asume una larga licencia que la alejará de su cargo hasta el presente. Por lo que la dirección subrogante la asume el 2021 el nuevo Jefe de UTP y a veces la Inspector General. No obstante, es en la “mesa de trabajo” donde “se toman las decisiones más importantes” (Docente Histórico, caso 2, 2021) lo que derivó en que “muchas decisiones de temas de convivencia técnico-pedagógica pasan por el liderazgo horizontal de nuestro establecimiento en relación a dialogar para llegar a consensos con los docentes” (Jefe de UTP, caso 2, 2023). Esta delegación de la agencia de cambio en el Jefe de UTP del establecimiento, quién ideó la Mesa de Trabajo en primer lugar para construir consenso con los docentes, propició con el tiempo una reorientación pedagógica de los objetivos iniciales de “normalización orgánica” de la estrategia directiva para instalar la idea de una “participación socioemocional macro” del establecimiento que considera también el “bienestar” de los trabajadores de la educación (Jefe de UTP, caso 2, 2022).

El mismo 2021, la directora del caso 3 identificó una pauta de “pasividad docente” que inhibe procesos de “construir y co-construir” para, “a partir del trabajo colaborativo”, “descubrir la esencia” de la comunidad escolar. Le irrita que los demás miembros de la escuela no reaccionen ante la propuesta de cambio, “yo los molesto, yo digo ¡por favor alguien dígame algo!” (Directora, caso 3, 2021). Para distribuir liderazgo, integra en el equipo de gestión a la Coordinadora del Programa de Integración Escolar (PIE) quién desde el 2020 había planteado reorientaciones pedagógicas a la orientación cultural de la directora, ya que, en su opinión “no ha habido un liderazgo pedagógico en el colegio” (Docente 3, caso 3, 2020). Sus reorientaciones conducirán en lo sucesivo el proceso de elaboración en la escuela por lo que serán objeto de análisis meticuloso en el próximo capítulo de interacción docente. Por lo pronto, la delegación de la agencia de cambio en la Coordinadora PIE del establecimiento, propició la “institucionalización” de los Equipos

de Aula, en cuyos horarios “la directora y la jefa técnica tratan de no fijar reuniones” (Docente 3, caso 3, 2022).

Mientras las estrategias de orientación pedagógica conducen la elaboración que ocurre en la interacción con los demás agentes de la organización, las de orientación cultural delegan esa elaboración a otros agentes docentes para generar reciprocidad en las relaciones de la organización. Lo que distingue a las primeras, como vimos, es la presencia de una proposición alternativa respecto a la función pedagógica de la escuela que permite aprovechar las nuevas propiedades de personas que introduce la pandemia en favor del desarrollo de una reelaboración ideacional.

Conclusión

Este capítulo cuenta con dos subcapítulos y cada uno con dos temas. A continuación, revisaremos las principales conclusiones por subcapítulo.

Sobre posicionamiento reflexivo, podemos indicar dos tipos de liderazgo que se auto asignan las directoras. Uno más cercano al transformacional, de los casos 1 y 4, y otro más cercano al distribuido, de los casos 2 y 3. Dichos tipos distintos señalan la predominancia de dos reflexividades diferentes, el transformacional más tendiente al reflexivo y por tanto crítico respecto a las estructuras que regulan la relación entre las escuelas y el sistema educativo; y el distribuido más tendiente al razonado y por tanto conciliador respecto a las relaciones que ordenan la organización.

Sobre mecanismos de elaboración, identificamos dos orientaciones, una pedagógica, que se posiciona desde una contradicción lógica con el sistema educativo y por tanto sugiere una ideación alternativa respecto a la cual contrastar las prácticas de la organización, inyectándole propósito al sentido de la organización, y otra cultural, que en base a un diagnóstico de desafección de los docentes respecto a la organización, les incluye en las decisiones que implica la navegación de la pandemia, para así establecer relaciones recíprocas y colaborativamente construir sentido.

Interacción docente

Las nuevas propiedades de personas que se desarrollaron durante la pandemia, pudieron entonces ser integradas en el proceso de renovación estratégica de la

organización de acuerdo a dos mecanismos, por proyección de la intención de cambio directiva o por reciprocidad con otros agentes de la organización. Como sea, el proceso de aprendizaje no puede ser comprendido como secuencia unidireccional, sino que debe distinguir la interacción como nivel donde, al mismo tiempo que es influenciado por la estrategia directiva para producir las estructuras de la organización, ya viene con una configuración anterior a la acción directiva. Por esto, en este capítulo revisaremos tanto las condiciones como el despliegue práctico de los mecanismos de aprendizaje.

A continuación, caracterizaremos el reordenamiento, las resistencias y la convergencia de agentes de la organización para con la estrategia de cambio que lidera la renovación estratégica de la organización. En este proceso será clave distinguir las relaciones de fuerza y la reflexividad estructural como condiciones que explican el “qué” y el “cómo” aprendieron las organizaciones en el período de estudio.

1. Reordenamientos

En este segmento, caracterizaremos la constitución inicial de la organización docente en los cuatro casos de estudio, y analizaremos su evolución durante la pandemia. Luego, estudiaremos cómo los mecanismos diseñados por las estrategias de cambio interactúan con los docentes históricos de los casos de estudio, que, con más de diez años de servicio en la escuela, constituyen los agentes más refractarios al cambio durante la pandemia de acuerdo a nuestros antecedentes.

Organización docente

Como escuelas públicas de administración municipal uno esperaría que sus docentes estén afiliados al Colegio de Profesores, y desde allí, dependiendo de su grado de organización, conformen un Consejo Gremial con directiva y reuniones periódicas. No obstante, si bien en los cuatro casos los profesores “participan de todos los paros”, solo el caso 2 presenta un Consejo Gremial “organizado y operativo” durante el período 2020-2023 (Directora, caso 3, 2023; Jefe de UTP, caso 2, 2023).

Los cuatro casos reportaron una adhesión masiva a las movilizaciones docentes convocadas el 2019 por el Colegio de Profesores que mantuvieron paralizadas más de 50 días sus escuelas bajo la consigna de Dignidad Docente para terminar el agobio

laboral y así aumentar la atención sobre la educación pública, que, de acuerdo al presidente del gremio a nivel nacional, “se está cayendo a pedazos” (Aguilar, 2019).

Luego de esas movilizaciones, la adhesión a la organización gremial disminuyó importantemente en los casos 1 y 4, debido a los “descuentos por parte de la Dirección de Educación” y a la “decepción” que provocó “no obtener más que pérdida de clases”. En el primer caso, si bien los profesores aún “tienen un representante gremial” en el Colegio de Profesores, la adhesión a las movilizaciones “fue muy menor este año [2023]”. En el segundo caso, se creó una “asociación de funcionarios municipales” que logró agrupar “a un número importante de colegas” (Directora, caso 1, 2023; Directora, caso 4, 2023). En definitiva, en ambos casos la tendencia durante los años de estudio fue a la disminución de la organización gremial docente.

En los casos 2 y 3, independientemente del grado de constitución o desintegración de la agencia docente, durante la pandemia se mantuvo el mismo grado de organización. Para el caso 2 esto implica la mantención de “un gremio organizado” y muy “activo” tanto “dentro como fuera de la escuela”, mientras que, para el caso 3, es la desintegración de los docentes en “muchos grupos” de afinidad entre los que “no hay comunicación, no hay unión” (Docente histórico, caso 2, 2022; Docente histórica, caso 3, 2022). Si bien cada uno en su antípoda, estos casos mantuvieron sus grados de organización docente durante el período de estudio. En el caso 3 hay un elemento que resaltar dado que implicó la presencia de mayores capacidades instaladas en un grupo de docentes que participó del programa estatal “Escuelas Arriba” el año 2019 que se implementó por orden de la Agencia de la Calidad en aquellas escuelas de desempeño insuficiente. En dichas capacitaciones, la “docentes 2” y la Coordinadora PIE del caso 3, aprendieron cómo afectar las prácticas pedagógicas de la sala de clases para así acortar las brechas de aprendizaje de los estudiantes, dentro de sus aprendizajes las docentes destacan: evaluar objetivamente la “movilidad” de objetivos de aprendizaje generando datos desde la sala de clases, diseñar actividades de aprendizaje sobre la “progresión de objetivos” y el “intercambio de buenas prácticas” (Docente 2, caso 3, 2022).

En definitiva, si asumimos que una agencia se define por su posición objetiva respecto a la estructura social, las agencias docentes pueden distinguirse por su grado de constitución para la promoción de sus intereses corporativos. En ese sentido, el caso

2 tiene la agencia docente más constituida, seguido por los casos 1 y 4, y termina el listado bastante atrás de los demás el caso 3.

Docentes históricos

De acuerdo a nuestros antecedentes, las resistencias al cambio por pandemia se anidaron sobre todo en los docentes más antiguos de las escuelas. Pudimos constatar la relevancia del factor generacional en las escuelas para la promoción del cambio y del aprendizaje organizacional. En el caso 2, “una mirada generacional distinta” la asocian a “colegas que les importa de verdad lo que les pasa a los estudiantes” (Docente 3, caso 2, 2022). Y en el caso 1, el factor generacional está asociado directamente con las capacidades “para responder a lo que se estaba solicitando”, por lo que la resistencia obedece “al miedo de no ser capaz” de adaptarse a la pandemia (Directora, caso 1, 2023). Por lo que, para comenzar a exponer los resultados sobre las variaciones que identificamos en la interacción de agentes, es necesario hacer un doble clic en la relación entre docentes históricos y las estrategias de cambio.

Tras cotejar las declaraciones de valoración, colaboración y participación docente, notamos diferencias sustantivas entre ellas. La evolución en la aceptación o rechazo a las estrategias de cambio por parte de los docentes históricos se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla N°12

Aceptación en Docentes Históricos

	2020	2021	2022
1	Razonada	Razonada	Reflexiva
2	Indiferente	Divergencia	Refleja
3	Refleja	Indiferente	Indiferente
4	Razonada	Razonada	Reflexiva

Fuente: Elaboración propia.

Para graficar mejor las diferencias realizaremos una comparación de las declaraciones del tercer año de investigación, el 2022. Ese año en que la escuela volvía a la vieja normalidad, la docente histórica del caso 3 señala los dos años anteriores en que estuvo vigente la pandemia “casi no hicimos clases, así que esos años no valen para mí” y que sigue “haciendo lo mismo que antes”, “esas cosas como que les gusta más”, “un taller de fútbol” o “campeonatos” (Docente histórica, caso 3, 2022). Mientras en el caso 2 el docente que se había mostrado el año anterior divergente respecto a una dirección “que no tenía la voluntad” de “cambiar la estructura horaria”, el 2022 considera que “estamos recuperando” el “concepto de convivencia dentro de una sala de clases” que “lo perdieron nuestros estudiantes con el sistema online” y dado que responde a las exigencias del contexto acepta la estrategia de cambio de “participación socio emocional macro” que lidera el Jefe de UTP (Docente Histórico, caso 2, 2021; 2022; Jefe de UTP, caso 2, 2022). En el caso 1, la aceptación de activar una “educación positiva”, pasa de “reuniones” periódicas que “siempre” “son bien participativas”, a interiorizar la utilidad de “entre todos” observar “dificultades y cómo podemos solucionarlas”. Un ejemplo, es que “tenemos niños con problemas de autismo” “entonces hemos llegado a acuerdos de como asistirlos”, “como hacerlos participar de la parte emotiva de la sala de clases” (Docente histórica, caso 1, 2022). En el mismo sentido, la docente histórica del caso 4 frente al objetivo de activar una “evolución en la práctica pedagógica” señala que sus colegas están “todos dispuestos a hacer los cambios que fuesen necesarios para el bien de los chicos” y “buscar otro tipo de estrategias para mejorar su aprendizaje” (Docente histórica, caso 4, 2022).

A partir de lo expuesto, podemos constatar sobre la relación de los docentes históricos de cada caso con su estrategia de cambio, lo siguiente: primero, que en el caso 3 la relación de la docente con la estrategia de cambio es indiferente, aun siendo ésta producto de una reorientación docente. La única vez que parece aceptar la estrategia de cambio es a razón de la impresión que le genera la imagen “muy matea” de la directora el primer año de estudio (Docente histórica, caso 3, 2020). Segundo, que en el caso 2 la aceptación docente ocurre en la medida que la estrategia de cambio se adapta a las exigencias de “convivencia escolar” referidas a priorizar el bienestar docente (Docente histórico, caso 2, 2022). Tercero, que en los casos 1 y 4 la aceptación docente está

basada en un compromiso reflexivo para aumentar el impacto de la estrategia de cambio que dice relación con la participación en decisiones que son vinculantes a su práctica profesional (Docente histórica, caso 1, 2022; Docente histórica, caso 4, 2022).

De lo anterior podemos concluir que las estrategias de los casos 2 y 3 tienen menos capacidad persuasiva que las de los casos 1 y 4 al momento de tratar con agentes más resistentes al cambio como son los docentes históricos. Y que las relaciones que sostienen en los casos 2 y 3 con las estrategias de cambio, no parecen estar moldeadas por los términos de las estrategias, sino que construidas a partir de los docentes. Como evidencia de ello, el alto dinamismo en la relación con el docente histórico del caso 2, probablemente se deba a su participación como “vocero” ante la Mesa de Trabajo donde le corresponde representar los intereses docentes y muchas veces plantear “diferencias” e inclusive “conflictos” (Docente histórico, caso 2, 2021). Por otro lado, la persistente indiferencia de la docente histórica del caso 3, es coherente con su agencia en la formación de “grupitos” como ella le llama a la desintegración del cuerpo docente. Confiesa que, “siempre que puede”, para a “enrostrarles” a las profesoras del primer ciclo “que se gastan todos los recursos en ustedes y nosotras [profesoras de segundo ciclo] no tenemos nada” (Docente histórica, caso 3, 2022). Al contrario, las relaciones de los docentes históricos de los casos 1 y 4 parecen estar conducidas por la estrategia de cambio, dado que ésta, a partir de instancias colaborativas de revisión de la práctica, construye capacidades para su implementación. Así en las reuniones de “consejo”, “uno empieza a dar ideas de cosas que hacemos, que no hacemos, como hacerlo, como no hacerlo” “y busca estrategia” para resolver “temas que están sucediendo” (Docente histórica, caso 4, 2022). Este mecanismo interno de contraste de lo que se está efectivamente haciendo con cómo podría ser, “las experiencias exitosas que le llama la Jefa”, abre procesos de aprendizaje continuos, donde “comentamos cómo nos vamos traspasando estos saberes”, y así “cada vez vamos mejorando más” (Docente histórica, caso 1, 2021).

Para finalizar, pareciera ser que los mecanismos que despliegan las estrategias de orientación pedagógica, construyen relaciones profesionales más que personales, mientras que las de orientación cultural, buscan crear sentido integrando a la individualidad vía “participación” en instancias de co-gobierno como la Mesa de Trabajo,

o vía una “colaboración” para “descubrir la esencia” de la comunidad escolar que tiene escaso impacto sobre la docente histórica de la escuela.

2. Resistencias

En este segmento analizaremos las resistencias que hubo entre los docentes ante las estrategias directivas de cambio. Dichas resistencias, pudieron ser negativas, al plantear una problemática no considerada por la estrategia directiva, o positivas, al sugerir mecanismos distintos para lograr los mismos objetivos planteados por la directora.

Las negativas fueron clasificadas como contradicciones interaccionales, en tanto críticas hacia estructuras del sistema educativo que emergen para ser consideradas en el proceso de elaboración, mientras que las positivas están catalogadas como reorientaciones, en tanto propuestas para guiar el mismo proceso.

Negativas

Al compartir más o menos las mismas condiciones materiales, los docentes de las escuelas constituyen una agencia con la potencia de defender intereses creados similares y como vimos, durante el 2019 lo hicieron bajo la consigna de “dignidad docente”. En dicha ideación se agrupaban las demandas por corregir el agobio de la Carrera Docente y la desigualdad del Sistema de Aseguramiento de la Calidad, además de una crítica imprecisa y profunda relacionada a la crisis de sentido y función del sistema educativo chileno que revisamos en los antecedentes. Esta construcción de ideación crítica antecedió la consigna de “dignidad” del estallido chileno.

El 2020, las nuevas directoras iniciaron un proceso de cambio que fue aceptado por los docentes de las escuelas, pero que en los casos 1 y 2, hubo claros señalamientos a una situación que dificultaba su implementación. En ambos, la crítica iba direccionada a “la responsabilidad del Estado” en “gestionar recursos para ayudar a nuestros estudiantes”, dado que, de lo contrario, “entremedio de toda la labor pedagógica que tú haces, tienes que avisar de las canastas”, “que hay vacuna”, “tomar el cuestionario de vulnerabilidad”. Los docentes resienten que, “ni el municipio”, “ni Junaeb”, colaboren en “quitarnos responsabilidades sociales” (Docente 3, caso 1, 2020; Docente 3, caso 2, 2020). Este año de reestructuración, la escuela, suspendida en su condicionamiento

estructural, se enfrentó directamente a las condiciones de educabilidad de los estudiantes representando en la relación con sus familias al mismísimo Estado.

El 2021, la cantidad de tiempo disponible se redujo por lo que su uso fue problematizado en un contexto donde las escuelas tenían amplia autonomía para elaborar la nueva modalidad semipresencial. Así, en el caso 2, a través de la “Mesa de Trabajo” que regula la relación con el interés corporativo docente, los profesores “tenemos una sensación de conflicto” porque “entendemos que clases online de 80 minutos es demasiado”, no obstante, “el equipo directivo lo dejó en manos del DAEM y no tomó la decisión pudiendo hacerlo” (Docente histórico, caso 2, 2021). Mientras que en el caso 4, ese año tres docentes denunciaron a la directora ante la Mutual de Seguridad por “agobio laboral”, siendo la principal molestia “los cambios de fase” debido a los “cambios de horario” y su variación de “clases remotas a clases híbridas” (Directora, caso 4, 2022)⁶. Este año de elaboración los distintos agentes constituidos se permitieron disputar enérgicamente el tiempo como un recurso siempre escaso que, de pronto, aumento su disponibilidad y se puso en debate su uso. De ahí que ambas contradicciones de este año dijera relación con la disputa del tiempo como recurso nuevamente escaso.

El 2022, la activación de las estructuras de agobio y de control del sistema educativo provocó críticas respecto de los obstáculos, referidos a la disponibilidad recursos, para continuar el proceso de cambio. En el caso 1, sindicaron a la escasez de tiempo como la responsable de que “hemos retrocedido un poco” y al mismo tiempo “hemos resistido” ya que “uno ya sabe para dónde apuntar”, pero “para integrar diversos aprendizajes como quiere la directora tenemos que reunirnos, conversar” “y eso lamentablemente se ha perdido con esta post pandemia” (Docente 3, caso 1, 2022). En el caso 2, sindicaron a la segregación socioeconómica como responsable de que “lo socioemocional” sea un problema mayor en escuelas públicas, dado que “somos un liceo olvidado” frente a “un liceo particular subvencionado, un privado, donde tú entras y ya es

⁶ Cabe señalar que, tras la investigación, la mutual descartó la responsabilidad directiva en la sensación de agobio que padecían las tres docentes, y que esta se atribuía a cuestiones de tipo personal. Ya el 2023, finalizada la licencia y concluida la investigación de la Mutual, las tres “retornan a la escuela de manera más permanente” aunque con licencias esporádicas (Directora, caso 4, 2023).

distinto”, “eso es dignidad para mí, que nuestros estudiantes tengan lo mismo que tiene un colegio particular y eso es algo que nosotros no tenemos” (Docente 3, caso 2, 2022). Habiendo sido suspendido el sistema educativo, este año de reactivación las consecuencias de la reproducción estructural en las trayectorias educativas debieron ser procesadas por la organización.

A partir de las contradicciones expuestas, podemos concluir que éstas representan los intereses en juego de una agencia docente más o menos constituida que acepta o rechaza la acción directiva de acuerdo a sus posibilidades de negociación, tal como ocurrió con la elaboración horaria el 2021. En ese sentido, de los cuatro casos sin duda que el 2 presenta el mayor grado de constitución de agencia docente, dado que presenta los tres años contradicciones referidas no solo al agobio por la disponibilidad de tiempo, sino también a la “responsabilidad del Estado” en reproducir la “desigualdad” por la “ausencia de recursos” (Docente 3, caso 2, 2020). Y, al contrario, el caso 3 resalta por la ausencia de conflicto y la escasa reflexividad crítica entre sus docentes. Por otro lado, los casos de orientación pedagógica, presentan contradicciones por agobio, a través de la intensa y distante molestia individual que provoca el cambio en el caso 4, o por medio de la presión estructural que obstaculiza la implementación de la estrategia en el caso 1. Estas últimas, al partir de una aceptación de la estrategia de cambio, son procesadas por sus mecanismos de elaboración que consisten en sistemas de revisión de las prácticas, “la red que se armó entre las coordinadoras de primer y segundo ciclo, más la jefatura, agiliza el trabajo”, que integran las nuevas capacidades generadas, “trabajamos todos los profes de un curso en la misma plantilla, la tecnología nos ha permitido organizarnos súper bien” (Docente 2, caso 1, 2022).

En definitiva, las contradicciones interaccionales acercan las elaboraciones de las estrategias de cambio hacia los intereses corporativos docentes. Mantienen viva la intención de corregir el agobio laboral y la desigualdad estructural que afecta a la educación pública. Debido al aumento del tiempo disponible, se abrieron nuevas posibilidades de negociación de los intereses corporativos que representan los distintos agentes de la escuela, por lo que fue lógica su emergencia.

Positivas

Las resistencias positivas o reorientaciones a la estrategia de cambio, no se refieren a estructuras externas a la organización como sí lo hacen las contradicciones interaccionales, sino que sugirieron mecanismos de elaboración a partir de una reflexión crítica sobre las pautas de comportamiento interno. Si bien estas reflexiones buscaron mejorar la implementación de la estrategia de cambio, la mayoría de las veces fueron motivadas por las tensiones que provocan las contradicciones a nivel interaccional. El caso 1, por ejemplo, buscó institucionalizar en la idea de una “educación positiva” el “bienestar docente” para desde ahí trabajar el “aspecto socioemocional de los estudiantes” (Directora, caso 1, 2022); el caso 2, planteó una “participación socioemocional macro” basada en la “integración docente” en una “Mesa de Trabajo” (Jefe de UTP, caso 2, 2022); el caso 3, reorientó pedagógicamente la elaboración para que “no siempre lo urgente supere lo importante” y “volver intocables” los tiempos de los “Equipos de Aula” (Docente 3, caso 3, 2021); y en el caso 4, la directora tomó decisiones para “disminuir el agobio laboral” (Directora, caso 4, 2021).

La primera distinción en las reorientaciones dice relación con el agente que las promueve. Mientras en los casos de orientación pedagógica, las reorientaciones provinieron de las directoras que se anticiparon o reaccionaron ante la emergencia de contradicciones docentes, en los de orientación cultural, las reorientaciones fueron planteadas por docentes que posicionan sus intereses o bien reaccionan ante las estrategias directivas. En el caso 1 y 4 las reorientaciones se anticipan o responden a las críticas de agobio recién revisadas, por lo que buscan promover el bienestar docente y reducir el agobio como condiciones para un mejor desempeño de la función. La lógica es simple, “si los profesores no están emocionalmente bien, ¿cómo van a educar la autoestima de nuestros estudiantes?” (Directora, caso 1, 2022). En los casos 2 y 3, en cambio, las reorientaciones docentes emergen de docentes particularmente activos en el primer caso, y especialmente pasivos en el segundo. Por lo que mientras en el primero sugieren mecanismos para “tomar en consideración las opiniones de los profesores” (Docente 2, caso 2, 2020). En el segundo, aducen la necesidad de mecanismos para “poner un poco más de esfuerzo” y “más profesionalismo a esto” (Docente 3, caso 3, 2020). En definitiva, cada una de estas reorientaciones obedece a un juego para hacer

valer los intereses de determinados agentes en su relación con otros. Para una mejor descripción, revisaremos el desarrollo de las reorientaciones en cada uno de los casos.

En el caso 1, la reorientación directiva se anticipa a la emergencia de resistencias negativas, debido a la “crisis” que produjo el retorno presencial. A razón del “paradigma socio constructivista” que indicaba “carencias socio afectivas del contexto”, la directora propuso un proyecto de “educación positiva” “que quiero dejar instalado en el establecimiento” “donde tú trabajas el bienestar”. Para ello, planeó la construcción de “un mapa emocional del establecimiento” que consideró un “mapa del autocuidado docente” que identificó brechas en su estabilidad emocional y sugirió medidas para poderlas reparar. Además, el foco de “educación positiva” consideró “prácticas pedagógicas” tanto “dentro como fuera de la sala de clases”. Al principio los docentes “no entendían cómo un recreo podía ser una actividad pedagógica”, pero la directora instaló “recreos entretenidos” y “salidas pedagógicas” que no eran “únicamente paseos” sino que eran “actividades de aprendizaje”. Para abordar la implementación dentro de la sala de clases, el “intercambio de prácticas” y en el “acompañamiento al aula” se pusieron al servicio del “aprendizaje socioemocional” (Directora, caso 1, 2022). Esta aplicación del paradigma socio constructivista, en opinión de los docentes, “fue muy precisa” al momento de vuelta presencial y logró cierta “estabilidad emocional frente a la crisis que se producía en pandemia”, impactando “la parte anímica del establecimiento” “que ha estado fortalecida por estas acciones” “tanto de los niños como de los colegas y de la comunidad en general” (Docente histórica, caso 1, 2022). Esta reorientación directiva, si bien no evitó la emergencia de una contradicción docente por la “falta de tiempo” “para hacer lo que quiere la directora” (Docente 3, caso 1, 2022), mantuvo a flote los productos interactivos que sostenían la elaboración, como las Coordinaciones de Ciclo que son “como la conexión entre la dirección y el resto de los colegas” donde se hacen “reuniones de análisis de las acciones que la directora ha implementado y vamos mejorándolas” y las Unidades Didácticas Integrales que “se han mantenido”, pero “han perdido un poco su peso” respecto al 2021 dado que la falta de tiempo “nos ha atomizado” y “nos ha costado reunirnos” (Docente 2, caso 1, 2022). En definitiva, en el caso 1, la directora utiliza los mecanismos de elaboración para instalar una educación positiva que interpreta los intereses docentes de bienestar y al mismo tiempo las señales del contexto que reclaman

a la organización ocuparse del problema socioemocional. Al reorientar su estrategia anticipándose a la presión del contexto y demás agentes, integró el componente socioemocional en la renovación estratégica de la organización.

En el caso 2, la estrategia directiva buscaba “normalizar el funcionamiento” de la escuela de acuerdo a lo que establece la “ley SEP” y otras normativas a las que la escuela debía “ajustarse bien”. La reestructuración de inicios de la pandemia implicó ciertos “cambios radicales” en términos de cambio de roles y de estructura decisional que detallaremos en el próximo capítulo, dichos cambios generaron una “dura resistencia por parte de los colegas”. Para procesar el conflicto, la directora integró “un profesor del mismo liceo” “con bastantes competencias” como jefe técnico provocando que “colegas que antes le tendían la mano ahora lo ven como un enemigo”. El equipo directivo fortalecido por la nueva incorporación, consideró, para atenuar las presiones docentes, que los docentes “necesitaban sentir que podían participar” por lo que crearon una “Mesa de Trabajo” donde, según la directora, los docentes pudieron comprender que “el 99% de las decisiones que uno toma” “es porque hay alguien más arriba solicitando esa información” (Directora, caso 2, 2020). Con esta reorientación, la estrategia directiva de “normalización orgánica” comenzaría a ser reemplazada paulatinamente por una estrategia de “integración de actores” en una estructura decisional liderada por el nuevo jefe de UTP.

Las expectativas normativas de la directora de adaptar a la organización a las exigencias de su contexto dado que “siempre hay un ente superior” que “ordena” y que “por eso tenemos que pedirlo” (Directora, caso 2, 2021), contrastan con las expectativas cognoscitivas de los docentes que plantean “cambiar el horario” o la necesidad “que haya más talleres [socioemocionales]” para los estudiantes y que los “[profesores jefes] podamos participar en la planificación” (Docente 2, caso 2, 2021). Al punto de que, si bien el segundo año “hubo mucha menos resistencia”, aún “ellos quisieran cambiar el mundo a su antojo” (Directora, caso 2, 2021). Este segundo año la directora entró en un largo ciclo de licencias de pre y post natal que la mantendrían intermitentemente fuera de la dirección de la escuela, por lo que la dirección subrogante la asume la Inspectora General con el Jefe de UTP, quién además lidera la Mesa de Trabajo. Desde entonces, es la Mesa de Trabajo la estructura que toma las decisiones relevantes en la organización, por ello

su creación es, a ojos de muchos de los actores de la organización “la decisión más importante que se ha tomado” (Docente histórico, caso 2, 2021). Esta mesa planteó la necesidad, a partir de un “diagnóstico desarrollado el año pasado” de incorporar en el PME “metas y acciones” para desarrollar un “plan socioemocional”, cabe señalar que entonces el Jefe de UTP, que como vimos lidera la Mesa de Trabajo, también era el encargado del plan de mejoramiento (Directora, caso 2, 2021).

Por las razones expuestas, el Jefe de UTP ejerció el rol directivo durante todo el tercer año. Dado el “cambio radical” que implicó el retorno a la presencialidad por la “pérdida” de “conceptos de convivencia” en los estudiantes (Docente histórico, caso 2, 2022), el Jefe de UTP consideró que era momento de “involucrar más a los asistentes” ya que se requería de toda “la comunidad educativa en los procesos de desarrollo de los estudiantes”. Para ello, sugiere activar la “participación socioemocional macro del establecimiento” y a través de la “gestión más horizontal” hacerles “sentir que tienen mayor participación” “de las decisiones del establecimiento”, construyendo representación, por ejemplo, “también dentro del consejo escolar” (Jefe de UTP, caso 2, 2022). En el desarrollo de esta reorientación inicialmente cultural de “integración de actores” se termina por afectar la función pedagógica dado que plantea la importancia de una educación socioemocional. En el próximo capítulo de cambio organizacional, analizaremos cómo esta ideación pedagógica, a saber, la importancia de la educación socioemocional, se relaciona con la reorientación de “integración de actores”.

Si bien el caso 3, al igual que el caso 2, presenta reorientaciones docentes durante los tres años, no podemos olvidar que, como se señaló en el apartado anterior, sus docentes no presentaron contradicciones con el sistema educativo. Lo que es indicativo de bajos niveles de reflexividad. Esta constatación es confirmada por la excepción de la Coordinadora del Programa de Integración Escolar (PIE), quién una vez integrada al equipo de gestión el año 2021, presentó consistentemente reflexiones de valoración, colaboración y participación de aceptación crítica. Como vimos en el segmento de reordenamiento, esta docente representa a un grupo de docentes que participó del programa Escuelas Arriba el año 2019, y que alcanzó a implementar someramente Equipos de Aula, como espacios de planificación y evaluación de prácticas de cambio. Por lo anterior, consideramos que representa a un grupo, en un esquema de

desintegración de la agencia corporativa docente, con mayores capacidades instaladas para la dirección estratégica de su organización.

El 2020, primer año en que había llegado la directora, la coordinadora PIE entrega señales de una desesperanza aprendida, dado que “siempre estamos cambiando de directores”, “no sabemos para dónde vamos” y “cada uno hace lo que le parece”. Para ella, la ausencia de guía estratégica, que aúne los esfuerzos dentro de la organización, puede resolverse con un “liderazgo pedagógico potente” que entregue “lineamientos” y que genere “las capacidades para salir adelante”. Por esto, coincide con el diagnóstico directivo de una “pauta colectiva de relajo”, pero indica que sus mecanismos de “construir confianzas” por medio de la “colaboración” no tienen un foco pedagógico. Ya que el problema de “motivación” que señala la directora, no tiene que ver “solamente con la confianza que tenga cada uno” “y la autoestima, sino que también con capacidades” (Coordinadora PIE, caso 3, 2020). Este año, ninguno de los tres docentes entrevistados declara “conocer” la estrategia directiva que se propone “recuperar esta escuela” “en el sentido pedagógico y en la comunidad”, solo la Coordinadora PIE se refirió, en los términos recién expuestos, sobre el diagnóstico que está a la base de la planificación directiva del cambio (Directora, caso 3, 2020).

El segundo año, la directora tenía como principal objetivo “construir un sello común” a partir de “espacios de diálogo que nos lleven a buscar nuestra esencia” (Directora, caso 3, 2021). Cómo vimos en el capítulo anterior, esta planificación fue realizada a partir de una lógica razonada que tendía a la correspondencia entre los términos de su estrategia y las expectativas de los demás miembros de la escuela, por lo que dicho año integra a la Coordinadora PIE en el Equipo de Gestión. La Coordinadora PIE, sugiere reorientar la estrategia directiva para que en vez de “espacios de diálogo” así en general, se pueda “focalizar el trabajo colaborativo” para poder “sistematizar y evaluar su efectividad oportunamente”, de lo contrario, podrían “esperar 4 años para cambiar una práctica ineficaz”. Para lograr esa evaluación, sugiere “recoger datos” y usarlos “para tomar decisiones en toda índole” además de generar “capacitaciones” para “crecer profesionalmente” (Coordinadora PIE, caso 3, 2021). La directora acoge la reorientación, y contribuye a la creación de “Coordinaciones de Ciclo” que son espacios donde “se ha podido conversar” e intercambiar “prácticas docentes desde nosotros”

(Docente 2, caso 3, 2021). No obstante, persiste cierta brecha en la focalización del trabajo pedagógico según la Coordinadora PIE, dada la inexistencia de “un mecanismo” que “permita que no siempre lo urgente supere lo importante”, es decir, donde lo importante, donde la directora identifica “los trabajos de equipos de aula” y los “de reunión de Ciclo”, dispongan de “tiempos intocables” aún por “los espacios para resolver lo urgente” (Coordinadora PIE, caso 3, 2021). La directora en cambio, si bien accede a las reorientaciones de la Coordinadora PIE, mantiene una orientación cultural que en su intención de “búsqueda y reconocimiento” planea abrir “espacios de diálogo que nos lleven a nuestra esencia” más que focalizar prácticas y sistematizar mecanismos de retroalimentación en base a evidencia para evaluar su efectividad como sugiere la Coordinadora PIE (Directora, caso 3, 2021).

El 2022, la directora plantea como principal expectativa “acordar un concepto de Convivencia Escolar” debido a que “dentro del equipo de gestión” no puede ocurrir que “tú entiendes algo totalmente distinto que yo a esta frase o a esta acción de convivencia”. Confiesa la directora que “a veces me siento un poco sola” con su equipo de gestión y que “me ha tocado golpear la mesa y decir ‘oye la directora soy yo’”, dentro del equipo, mantiene una buena valoración de la Coordinadora PIE, pero indica problemas “en posicionar al encargado de convivencia y a la dupla psicosocial como un aporte a la comunidad y no como un juez”. Por mantener su orientación de “construir comunidad” la directora se inserta de lleno en estos problemas relacionales de la organización ya que “hay muchas cosas que en la pandemia parecía que se habían superado, pero en la presencialidad no” (Directora, caso 3, 2022). Mientras, la reorientación de la Coordinadora PIE sigue luchando porque lo urgente no le gane a lo importante y tiene por principal expectativa que “las tres horas” que “nos juntamos” “a la semana a planificar” “sean sagradas a nivel de equipo y también tratamos que se recuerde a nivel institucional” (Coordinadora PIE, caso 3, 2022). Si bien la directora asume que “aminorar cada vez más la brecha que tenemos” es junto con “mejorar la convivencia escolar y posicionar al departamento de convivencia” uno de los principales objetivos de la escuela, reconoce que el 2022 es un año donde “lo urgente supera a lo importante” y las “súper buenas prácticas que se generaron en pandemia” “en la presencialidad no era tan fácil hacerlo” dado que “los tiempos son más acotados” (Directora, caso 3, 2022). Cabe señalar que

productos elaborados el 2021, como las Coordinaciones de Ciclo, fueron abandonados este 2022 debido a la carencia de tiempo para ellos.

De acuerdo a lo expuesto, está claro que, si bien la directora del caso 3 se autodenomina como liderazgo pedagógico, tiene una orientación cultural que busca construir sentido por medio de la integración de los demás agentes. En cambio, el grupo docente que participó del programa Escuela Arriba, buscó reorientar sistemáticamente la estrategia de cambio hacia lo pedagógico, consiguiendo institucionalizar el tercer año un “tiempo sagrado” para los Equipos de Aula. Que ese último año la escuela tuviera como objetivo responder directamente a la brecha de aprendizaje dejada por la pandemia, aumentó, como veremos a continuación, la convergencia docente.

En el caso 4 se presentan dos reorientaciones, ambas obedecen al juego de la directora. Una de ellas, ocurre a modo de respuesta frente a la denuncia interpuesta ante la Mutual de Seguridad explicada en el sub segmento anterior de resistencias negativas. La otra, obedece a la emergencia de una reorientación docente cuyo origen es en realidad directivo.

Si bien la directora es crítica del conformismo que induce el resguardo a todo evento de buenas relaciones interpersonales, ejecutó una serie de acciones para responder las críticas de agobio que se esparcieron con la demanda de cuatro profesoras a la Mutual de Seguridad. Desde la mejora de las condiciones materiales para el trabajo docente durante el régimen semi presencial “nos consiguió chips para poner en un teléfono”, “nos dieron unos modem” (Docente 2, caso 4, 2021), hasta el trabajo directo de las relaciones interpersonales, “se da un tiempo cuando uno tiene una situación de agobio emocional”, “tiene un carácter humano, más allá de cumplir metas o cumplir los objetivos” (Docente histórica, caso 4, 2021). Estas acciones no afectaron su posición respecto a “la resistencia a la realización de clases semi-presenciales” que considera que “reproduce las diferencias sociales en las escuelas so pretexto de cuidarnos de la enfermedad”, por lo que se declara “terca” y “me rebelo contra eso” (Directora, caso 4, 2021).

Al año siguiente, emergen reorientaciones docentes solicitando capacitaciones, en torno a dos argumentaciones, una a propósito del sistema interno de acompañamiento al aula, y otra, a partir de la propuesta de aprendizaje basado en proyectos. Sobre la

primera, se plantea que sería bueno contar con “alguna especie como de curso” para responder a “los ajustes” que hicieron cuando “te vinieron a observar la clase” (Docente 3, caso 4, 2022). Y sobre la segunda, que “estamos tratando de incorporar un poco el tema del aprendizaje basado en proyecto” por lo que “estamos solicitando capacitaciones” para “ser más expertos” en “mezclar las asignaturas” y “llevarlo un poquitito más allá en cuanto a las habilidades que quieren aprender los niños” (Docente 2, caso 4, 2022). Ambas solicitudes docentes tributan a la estrategia directiva. La primera, justamente define la función del Taller Docente como espacio que busca “generar una comunidad profesional de aprendizaje” a partir de “la capacitación constante”, y la segunda, forma parte de la proposición de aprendizaje basado en proyectos que la directora realizó el 2020, y que a partir de ese mismo año se comenzó a implementar desde sus componentes y “a solicitar la realización de capacitaciones en ABP con un exponente externo” que recién el 2023 “lo pudimos hacer” “junto a la Universidad San Sebastián” (Directora, caso 4, 2023).

Podemos distinguir las reorientaciones revisadas a partir del agente que termina por liderar la renovación estratégica tras estas resistencias propositivas. En los casos 2 y 3, grupos docentes terminan guiando el proceso en sus organizaciones, mientras que en los casos 1 y 4, las directoras mantienen la conducción durante los tres años de estudio. En los que son docentes quiénes lideran, lo hacen reorientando pedagógicamente las orientaciones culturales de sus directoras, como vimos con la mirada socioemocional transversal del caso 2 o con los esfuerzos de institucionalización de prácticas para abordar la brecha educativa del caso 3. Luego veremos matices en este aspecto, dependiendo del grado de constitución de la agencia corporativa docente e intereses creados. Mientras, en los casos que mantienen conducción directiva, las reorientaciones responden a anticipaciones o respuestas directivas a estímulos que provienen de la interacción docente, que son coherentemente incorporadas en el propósito original de la estrategia directiva por reelaborar el proyecto educativo en el caso 1, y construir una comunidad profesional de aprendizaje en el caso 4.

Para concluir este segmento debemos señalar que ambas resistencias, positivas y negativas, son indisociables. Mientras las contradicciones apuntan a la corrección de las estructuras de agobio laboral y desigualdad educativa caracterizan, desde el punto

de vista docente, la relación entre las escuelas y el Estado. Las reorientaciones se refieren a los mecanismos internos para prevenir su reproducción al interior de las organizaciones. En ese sentido, las reorientaciones también apuntan a modificar, desde el punto de vista docente en los casos 2 y 3, o desde el punto de vista directivo, en los casos 1 y 4, las pautas de comportamiento interno en relación a la situación estructuralmente condicionada que mantienen las escuelas con el Estado. Por esto, resulta notable el caso 2 al ser el único en presentar contradicciones y reorientaciones en cada uno de los tres años de estudio. Entre más resistencia haya, más intención de cambio habrá en su interior para corregir las pautas de comportamiento que reproducen las estructuras de agobio laboral y desigualdad educativa al interior de la organización.

3. Convergencias

Este subcapítulo busca caracterizar el proceso de integración de las interacciones docentes en el proceso de renovación estratégica de las escuelas. La convergencia docente con la estrategia de cambio es de dos tipos, razonada en los casos 2 y 3; y reflexiva en los casos 1 y 4. Es decir, en el primer tipo, la convergencia con la estrategia ocurre en la medida que logra integrar diferentes intereses, mientras que, en el segundo, la convergencia es el resultado de un proceso reflexivo y crítico. De ese modo, las orientaciones culturales, al crear productos interaccionales que distribuyen el poder decisonal de la organización, elevan los indicadores de convergencia de sus docentes a una aceptación razonada, es decir, que acepta la estrategia en la medida que puede realizar allí sus propios intereses y expectativas. Mientras que las orientaciones pedagógicas, al crear productos que procesan las necesidades formativas docentes en torno a la nueva ideación directiva, elevan los indicadores de convergencia a una aceptación reflexiva, es decir, que acepta la estrategia al mismo tiempo que cuestiona su aplicación para poderla mejorar.

Uno de los matices que encierra esta caracterización de las convergencias lo representa el caso 2. Si bien es evidente el paso de la indiferencia a una aceptación razonada de la estrategia de cambio a partir de la implementación de la “Mesa de Trabajo” que consagró la reorientación del Jefe de UTP por “integrar a los trabajadores en la

gestión pedagógica”, el cambio de roles interno, que distribuyó liderazgos pedagógicos en cargos de jefaturas de curso impactó en los niveles de reflexividad docente, pasando a “entender, comprender, empatizar, preocuparnos y ocuparnos” del foco socioemocional que comienza a reorientar la estrategia (Docente 3, caso 2, 2021). La tendencia aumenta el 2022 al pronunciarse la reorientación pedagógica con la ideación de una mirada de “Convivencia Escolar” desde “el bienestar de sus trabajadores” (Jefe de UTP, caso 2, 2023). Si bien el caso 3, al institucionalizar los Equipos de Aula también propicia el desarrollo de convergencias reflexivas, debido a la demacrada organización docente, solo impacta en el grupo promotor de la iniciativa.

Decisiones de implementación

Brevemente, recapitularemos lo explicado en el marco metodológico acerca de las decisiones de implementación y sus formas de integración. Los docentes declaran decisiones de implementación de las estrategias directivas cada año y dichas declaraciones las distinguimos entre valoración de la estrategia, colaboración entre pares respecto a la estrategia y participación en procesos de toma de decisión organizacional. Además, cada una de estas declaraciones fue evaluada de acuerdo a nuestra rúbrica de reflexividad que las categoriza por niveles de aceptación y rechazo ya explicados. Respecto a las formas de integración, la cuestión es simple, la valoración y colaboración son consideradas formas horizontales de integración dado que ocurren entre pares, mientras que la participación, al ocurrir en relación a la estructura decisional de la organización, es considerada una forma vertical de integración. Por otro lado, notamos que las decisiones se refieren a distintos grados de implementación, moviéndose desde la implementación por adaptación a la presión estructural hasta la sistematización de la implementación en procesos de autoobservación.

Durante el primer año, los docentes de los casos 2 y 3, pese a tener condiciones muy diferentes de reflexividad y organización, inician la secuencia declarando desconocimiento e indiferencia respecto de la estrategia directiva y declaran decisiones adaptativas a la reestructuración que impone la pandemia. En el caso 2, estas decisiones pasan por la “creación de grupos de WhatsApp” y la realización de un “catastro de estudiantes con conexión a internet”. El principal aliciente para tomar estas decisiones, más que la estrategia directiva que evalúan cómo “deficiente”, es la “vocación docente

de hacer nuestro mayor esfuerzo para llegar a todos nuestros estudiantes” (Docente histórico, caso 2, 2020). En el caso 3, señalan que para implementar la estrategia directiva faltaría “hablar de qué quiere el equipo de gestión”, y al mismo tiempo señalan que entre colegas están “siempre pidiendo ayuda” y “apoyando” para adaptarse al “asunto de la tecnología” (Docente 2, caso 3, 2020).

En ambos casos, las decisiones adaptativas tienden a evolucionar en reflexividad cuando las directoras acogen las reorientaciones docentes y elaboran productos de cara al segundo año de estudio. En el caso 2, con la creación de la “Mesa de Trabajo” donde “están representadas todas las partes de la institución educativa”, el mismo docente histórico que califica como “deficiente” a la estrategia directiva asume la representación docente, ahora bien lo hace desde una lógica de democracia directa, haciéndose llamar “vocero” dado que “debo hablar primero con todos mis colegas” y luego “trabajar directamente con el equipo de gestión, con la UTP y el departamento de Convivencia Escolar” (Docente histórico, caso 2, 2020). Recién con esta Mesa de Trabajo se pasa de una implementación adaptativa a aumentar la reflexividad en las declaraciones sobre valoración, colaboración y participación. Todo apunta a que la “organización de la toma de decisiones en la Mesa de Trabajo” que después es “compartida a través del Consejo de Profesores” generó un empoderamiento del profesorado que, junto a decisiones de cambio de roles que revisaremos en el capítulo siguiente, aumentaron la colaboración entre pares para la implementación de la estrategia (Docente histórico, caso 2, 2020). En el caso 3, cuando la directora acoge la reorientación pedagógica de la Coordinadora PIE, e implementa las Coordinaciones de Ciclo y los Equipos de Aula el 2021, aumenta la participación en dichos espacios para “priorizar objetivos” y “mostrar prácticas docentes”, en función, más que de construir el sello de la comunidad, de “hacernos cargo de lo que la brecha significa” (Docente 2, caso 3, 2021).

Una diferencia notable entre los casos 2 y 3 dice relación con el grado de reflexividad que alcanzan sus decisiones de implementación. En el caso 2 los docentes aumentan sus “actitudes de cambio” a propósito de “esta alineación con las cosas que se quieren conseguir” (Docente histórico, caso 2, 2022), es decir, el aumento de la colaboración por “la buena relación” de “la directora” “con el grupo del equipo docente” “que sienten que tienen más participación” provoca integración horizontal y transversal

de las capacidades docentes en la estrategia de cambio. Mientras, en el caso 3, los avances en la reflexividad docente son escasos, y en las decisiones predomina una fuerte ascendiente contextual, “por la pandemia que nos tocó vivir” “seguimos trabajando el asunto de adaptarse” de los niños, “el jugar, el conversar, lo social” (Docente 2, caso 3, 2022). Por lo que las decisiones más reflexivas, relacionadas con “asegurar la movilidad de aprendizajes”, obedecen a quiénes participan de los Equipos de Aula o bien participaron del programa de Escuelas Arriba, donde “aprendimos” a “trabajar con objetivos que son de mayor relevancia” (Coordinadora PIE, caso 3, 2022).

A diferencia de los casos 2 y 3, los casos de orientación pedagógica inician la secuencia con decisiones de implementación que se ejecutan a propósito de la estrategia directiva, más que a propósito de la pandemia. En el caso 1, antes de la estrategia directiva “se partía con una cosa y si no resultó a la primera, cambiamos”, mientras que ahora el trabajo es “mucho más sistemático que antes” (Docente 3, caso 1, 2020). Las decisiones de adecuación a la pandemia, están mediadas por la implementación de las Unidades Didácticas, donde “de primero a cuarto, primer ciclo, trabajamos el mismo objetivo”, allí realizan “cápsulas de retroalimentación” que fueron enseñadas por la directora, “a directora nos ha enseñado como hacer una cápsula y entregar retroalimentación oportuna”, además, en ese mismo espacio de implementación táctica de la estrategia de cambio, “analizamos los resultados, vemos las fortalezas y debilidades que ellos tienen” (Docente histórico, caso 1, 2020). En el caso 4, el primer año la directora quiso “primero conocer a la comunidad” ya que “la experiencia me enseñó que antes de tomar decisiones hay que observar muchísimo” (Directora, caso 4, 2020). Por ello, la estrategia de cambio se apegó a las presiones estructurales, haciendo de su implementación una cuestión intuitiva y facilitada por el contexto. El primer año, por ejemplo, la directora llamó a “buscar todas las estrategias posibles con el objeto de mantenernos conectados con las familias y con sus hijos” (Directora, caso 4, 2020), cuestión que los mismos docentes declaran que se vio favorecida por la pandemia en tanto “en la escuela uno los tiene que citar”, mientras que en virtualidad “uno llama por teléfono”. Antes, cuando le pasaba algo a un estudiante “lo retiraban y se lo llevaban”, sin embargo, ahora, “me informan cuando están los niños enfermos” cuando “antes era seguro una licencia médica y ahí quedaba”. Aún en una disposición receptiva, la directora

encauzó “las solicitudes de apoderados” para la realización de clases online, por medio de “encuestas” que luego eran “analizadas en los Consejos”, dando a entender que “por decisión de los apoderados empezaron las clases online” (Docente histórica, caso 4, 2020). En definitiva, mientras en el caso 1 se nota ya el primer año una rápida evolución en la reflexividad de las decisiones de implementación a partir de la participación en los mecanismos de elaboración de la estrategia de cambio, en el caso 4 hay un progreso más pausado en las decisiones de implementación.

En ambos casos, al igual que en los de orientación cultural, las decisiones de implementación aumentan su reflexividad cuando se ponen en ejercicio los mecanismos de elaboración y sus productos. Como vimos en el caso 1, el primer año hubo cambio de roles y elaboración de productos que alimentaban el rueda de “la participación para la toma de decisiones y la creación en conjunto” basada en evidencia producida por las “Unidades Didácticas Integradas” (Directora, caso 1, 2020), por ello, ya el segundo año se toman decisiones que se refieren a una sistematización de la implementación, esto se puede observar en las decisiones de la UDI “Eje de Lenguaje” que acordaron “la integración de contenidos de nuestras asignaturas de Lenguaje, Inglés y Religión, el perfeccionamiento de los marcos normativos de nuestras clases y las capacitaciones que necesitamos para mejorar” que “están a disposición de los docentes” (Docente 3, caso 1, 2021). Mientras que en el caso 4, la institucionalización el 2021 del Taller Docente, permitió durante el 2022 “siempre volver al foco” dado que en esta instancia periódica que sustituye los Consejos de Profesores “siempre estamos atentos a trabajar el fortalecimiento de las prácticas de los colegas” (Directora, caso 2, 2022). Con un espacio de capacitación permanente, los docentes se permiten decisiones de mayor innovación, dentro de la estrategia de “mezclar las asignaturas”, que implican “involucrar el juego” y “usar más herramientas tecnológicas para hacer clases más llamativas” (Docente 2, caso 4, 2022). Cabe destacar aquí la diferencia en términos de proceso de integración que genera el caso 1 respecto al caso 4. El primero, produce rápidamente una integración vertical de toda la muestra, mientras que el segundo produce lentamente una integración horizontal apoyándose en la tendencia adaptativa de la pandemia.

Confianza organizacional

De acuerdo a lo planteado en nuestro marco metodológico, distinguiremos entre confianza funcional e interpersonal. Los resultados indican que el primer tipo considera confianza en la estrategia que conduce la renovación estratégica y su impacto, mientras que el segundo, considera confianza en cualquiera que sea la forma de tejido docente prevaleciente y la dirección. Las estrategias de orientación pedagógica construyen confianza funcional más rápidamente.

En el caso 2, el punto de partida para la intención directiva de normalizar el funcionamiento orgánico era el de una confianza exclusivamente entre docentes que son considerados como “una parte” de la organización que es movida por una “vocación” para “hacer lo posible por contactar a todos los estudiantes” (Docente histórico, caso 2, 2020). A propósito de la reorientación que integra a dicha parte en la toma de decisiones, “hemos vuelto a trabajar con más entusiasmo porque uno se ha sentido más escuchado” entonces, a partir de esta Mesa de Trabajo “uno puede opinar respecto de esa decisión o no” (Docente histórico, caso 2, 2021). Naturalmente este hecho aumenta la confianza sobre el Equipo de Gestión, sin embargo, el giro socioemocional del tercer año, fue indicador de una sintonía “colegas que están en la misma dinámica tuya” hasta valórica “que les importa de verdad lo que les pasa a los estudiantes” que aumenta la confianza sobre la función que realizan los docentes en la sala de clases (Docente 2, caso 2, 2022).

Para el caso 3, cuya directora mantiene una orientación cultural de construcción de sentido, la confianza es clave en su propósito de construir colaborativamente y así descubrir la esencia de la comunidad escolar. Al inicio, había confianza únicamente “entre los círculos de colegas que somos más amigos” (Docente histórica, caso 3, 2020). Tal como esperaba la directora, su estilo de liderazgo fue construyendo confianzas interpersonales “no es como esas jefas que son así como te llegan a agobiar” sino que “si tú no sabes ella te orienta” (Docente histórica, caso 3, 2021). Pero cuando se construyeron más confianzas hacia la estrategia fue cuando la directora, el último año de estudio, asumió la reorientación de afectar la brecha de aprendizaje e institucionalizar los Equipos de Aula, “entonces va al aula, verifica, nos realiza preguntas, hacemos coordinación con ella o nos pregunta en qué nos puede ayudar”, en consecuencia, “está enfatizando el aprendizaje” y de que tengamos “un apoyo pedagógico” (Docente 2, caso

3, 2022). Para la directora ha sido un tránsito difícil hacer entender “que trabaje con todos no significa que tengo que ser tu amiga”, que “sí puedo trabajar contigo, y sí puedo también decir que no estoy de acuerdo contigo”. Aunque “ha mejorado” “todavía hay situaciones medias raras que aparecen” (Directora, caso 3, 2023).

En el caso 1 en cambio, la directora generó confianzas en los docentes el primer año justamente a propósito de su orientación pedagógica, “la directora vino a ordenar más, a tratar de que nosotros nos capacitáramos más, nos actualizáramos más, aprendiéramos” (Docente 2, caso 1, 2020). El segundo año, los docentes pasaron a confiar en una estrategia despersonalizada, comprendiendo que “los logros del Equipo Directivo” son “los logros” de “la Dirección, Inspectoría, UTP, incluso los profesores representantes del equipo de profesores, incluyendo a la Presidenta del Centro de Padres”. Una clave en este paso es el aprovechamiento, por parte de la estrategia, de las necesidades formativas que emergieron con la pandemia, por ejemplo, “si yo no sé usar el Meet, ya entonces, a ver, quién sabe, hagamos al tiro, planifiquemos una actividad para que todo el Colegio aprenda a usar el Meet” esas decisiones directivas “son sumamente importante porque no te dejan a ti solo en el cuento” (Docente histórico, caso 2, 2021). El último año, la confianza docente aumenta y pasa a referirse al impacto de la estrategia basada en un proyecto de educación positiva que “permitió lograr una estabilidad emocional” “tanto de los niños como de los colegas” (Docente histórico, caso 2, 2022). La construcción de capacidades dirigida a la implementación de una estrategia compartida, construye confianza profesional que permite modificar las relaciones personales al interior de la organización.

El caso 4 siguió una secuencia similar que el caso 1 en términos de evolución en confianza organizacional. El primer año la directora demostró que “la disposición siempre está” construyendo confianza en torno a su cargo directivo personalizado “si necesita preguntar algo, lo puede preguntar en cualquier día y a cualquier hora” (Docente 2, caso 4, 2020). El segundo año, la directora demostró que su estrategia de orientación pedagógica, no implicaba un descuido de las relaciones sociales, sino que también trabajó para aumentar el bienestar docente, “en cuanto a agobio, de estresarnos y todo” la directora “ha ido simplificando el tiempo” del trabajo semi presencial “ya no hay que hacer la clase presencial y volver a la casa rápido a hacer la online y después seguir con

los que o tenían ninguna de las dos opciones” (Docente histórica, caso 4, 2021). El tercer año, la confianza pasa de lo interpersonal, a lo funcional debido a que “se nota un mejor ambiente en los estudiantes y en los colegas” porque “ya no es solamente escribir” “sino que te escriben” “y después de eso te van explicando” “y no se quedan tan cansados” “te quedan más contentos” (Docente 3, caso 4, 2022).

Respecto a la confianza podemos concluir que las orientaciones pedagógicas construyen confianza funcional más rápido que las culturales, debido a que las segundas demoran más construyendo las condiciones de reciprocidad necesarias para afectar la función de la organización. Esto no significa que las orientaciones pedagógicas no afecten las relaciones entre los miembros de la organización, sino que lo hacen a partir de la confianza profesional que generan debido a su aprovechamiento de las necesidades profesionales docentes. La búsqueda de reciprocidad en las relaciones sociales, genera cambios en la orientación de la estrategia que naturalmente provocan un aumento de la confianza por parte de los docentes que promovieron las reorientaciones. Aun así, estos casos no avanzaron hacia confianzas en el impacto. Las declaraciones referidas a una confianza en el impacto de la estrategia de cambio están basadas en la construcción de nuevas capacidades, por lo que es el resultado de la influencia de la orientación pedagógica sobre las relaciones didácticas.

En definitiva, podemos distinguir dos trayectorias para la construcción de convergencia docente, una que integra las nuevas capacidades por aceptación razonada, y otra que lo hace por aceptación reflexiva. En las primeras prevalecieron las influencias previas a la pandemia (2019) que habitaban en la memoria de los agentes, el reclamo por Dignidad Docente y el programa Escuelas Arriba, por lo que la implementación docente es más bien adaptativa. Mientras que en las segundas prevalecieron las intenciones de cambio de los directivos, que invitaban a reelaborar la función de la escuela de acuerdo al paradigma socio-constructivista o al aprendizaje basado en proyectos, por lo que construyeron sistemas de revisión de la práctica. En el siguiente capítulo veremos cómo estas dos trayectorias para la construcción de convergencia afectaron de manera distinta la estructura de sus organizaciones.

Conclusión

En este capítulo desarrollamos tres subcapítulos y en cada uno de ellos dos temas. Este capítulo hizo referencia tanto a las condiciones de reflexividad y relaciones de fuerza de cada organización como al despliegue de los mecanismos considerados por las estrategias de cambio. A continuación, revisaremos las principales conclusiones de cada uno de los subcapítulos y sus temas.

Sobre reordenamiento, podemos señalar dos cosas: primero que la organización docente disminuyó en los casos de orientación pedagógica y se mantuvo en su estado previo en los de orientación cultural. Y, en segundo lugar, que las necesidades formativas de los docentes históricos fueron rápidamente integradas en las estrategias pedagógicas generando aceptaciones reflexivas de su parte, mientras que, en los casos de orientación cultural, aceptaron por presión adaptativa o bien mantuvieron una empecinada indiferencia.

Sobre resistencias, podemos señalar que los casos de orientación cultural son reorientados en su dirección estratégica por la interacción docente, que los dos casos de orientación pedagógica presentan contradicciones interaccionales, y que el caso 2 resalta por presentar a nivel de interacción docente una constante crítica a la relación entre las escuelas y el Estado, y al mismo tiempo, una constante oferta de medidas para remediar sus efectos dentro de la organización.

Sobre convergencias, que los productos elaborados provocaron una evolución en las decisiones de implementación, diferenciándose las orientaciones por la velocidad de elaboración y por la sistematicidad de su implementación. Por otro lado, las confianzas, fueron construidas de lo personal a lo profesional, en el caso de las orientaciones culturales, o de lo profesional a lo personal, como lo hicieron las pedagógicas. Las segundas resultaron más eficientes y efectivas en la construcción de confianza organizacional. En definitiva, identificamos dos trayectorias de convergencia, una por aceptación razonada, y otra por aceptación reflexiva.

Sobre la interacción docente, las condiciones de reflexividad las podemos describir como sigue, los casos 1, 4 y 2 presentan interacciones docentes en su mayoría reflexivas y críticas. Resalta el caso 2 por la alta presencia de resistencias docentes, y el caso 3 por la baja reflexividad que, en general expresan los testimonios docentes –exceptuando

a la Coordinadora PIE-. Las relaciones de fuerza indican a una agencia corporativa fuerte en el caso 2, y una agencia constituida en los casos 1 y 4, pero sin una clara unidad de intereses creados. Nuevamente resalta el caso 3 por la desintegración de la agencia docente organizada. A partir de estas condiciones, las nuevas capacidades desarrolladas durante la pandemia fueron integradas en el proceso de renovación estratégica de la organización de acuerdo a dos mecanismos, por adaptación al contexto de relaciones recíprocas o por proyección de la intención de cambio directiva.

Cambio organizacional

En los capítulos anteriores observamos la negociación de los términos del cambio en la organización. En este capítulo, caracterizamos el proceso de cambio organizacional de cada uno de los casos de acuerdo a sus mecanismos y productos. Según las estrategias hayan construido mecanismos de convergencia o reciprocidad, elaborarán productos ideacionales, relativos al proyecto educativo, o interaccionales, que regulan las relaciones sociales de la organización.

Como los roles dentro de la organización anteceden a las estrategias de cambio, en caso que los afectasen cambiando al ocupante del rol, o creando otros roles, modificarían las relaciones sociales dentro de la organización a propósito de la acción de una estrategia determinada. En definitiva, el cambio o creación de roles en la organización es indicativo de cierto cambio organizacional dado que altera las relaciones en su interior y como en todos los casos hubo cambio de roles, en todos hubo cierto cambio organizacional.

A continuación, analizamos los cambios de roles, estructura decisional y los productos ideacionales e interaccionales que se produjeron durante el proceso de elaboración en cada caso.

Caso 1

La directora del caso 1 el primer año distribuyó liderazgo en una serie de nuevos roles que modificaron la estructura decisional de la escuela. El 2020, se crearon las siguientes estructuras asociadas a nuevos roles y funciones: Coordinaciones de Ciclo,

Unidades Didácticas Integradas y Mentoras en Lenguaje y Matemáticas, “ha delegado responsabilidades según la fortaleza de nosotros” (Docente histórico, caso 2, 2020).

Figura N°2

Estructura decisional de caso 1



Fuente: Elaboración propia.

Esta nueva distribución de roles integró a dos Coordinadoras de Ciclo en el equipo directivo que siguió concentrando el poder decisional, solo que alimentando sus decisiones con evidencias producidas por las Unidades Didácticas Integradas y las Coordinaciones de Ciclo. Este cambio fue significativo, “antes del 2019 no teníamos esa implementación de acciones y sistematización”, “no había datos duros para tomar decisiones” por lo que “se tomaban de acuerdo a las apreciaciones y opiniones de la comunidad”. La sistematización de la implementación se trata de decidir “acciones basándonos en resultados concretos y en análisis de datos” “en análisis cuantitativo” (Jefe de UTP, caso 1, 2020). La figura N°2 es clara en señalar cómo la nueva estructura de toma de decisiones, sitúa las funciones de implementación, capacitación y participación en órganos claros con responsables definidos.

La nueva estructura decisional aumenta la colaboración entre pares, y, como vimos, al año siguiente los docentes comienzan a declarar una implementación sistemática de este reordenamiento de roles y funciones. Tanto en las capacitaciones internas que suceden en el Consejo de Profesores o en las Coordinaciones de Ciclo,

donde los docentes “comentamos cómo nos vamos traspasando estos quehaceres, el cómo buscar información, el cómo llevar tipos de clases a la sala (...) ahora estamos en la segunda capacitación de classroom” (Docente Histórico, caso 1, 2021), o en la planificación de la implementación a través de las Unidades Didácticas Integradas donde “semana a semana vamos viendo todos los temas, ya sean académicos o los sociales de cada grupo de estudiantes” (Docente 2, caso 1, 2021).

Vale la pena detenerse en el rol de las Unidades Didácticas Integradas (UDI) que son las unidades tácticas de la estrategia de cambio, en el sentido que su rol es la implementación de la estrategia y al mismo tiempo, el levantamiento de datos para su revisión. Como vimos, la confianza en el impacto de la estrategia construida en el caso 1 obedece a que cambió las relaciones didácticas y por tanto modificó la forma de trabajo. Las UDI, establecidas como “metodología de trabajo a raíz de la pandemia”, han generado, junto con las Coordinaciones de Ciclo “un afiatamiento muy interesante, de mucha colaboración, que nos ha permitido fortalecer nuestra unidad como profesores”. La nuclearización de “objetivos de aprendizaje, de todos los subsectores, para encontrar un proyecto común” construye aprendizaje que permite una convergencia reflexiva de los docentes con la estrategia (Docente 3, caso 1, 2021).

Durante la sistematización de la nueva estructura, la directora propone a la organización reelaborar el proyecto educativo institucional (PEI) en base a estas nuevas prácticas rutinizadas, “hablamos de levantamiento de resultados al día de hoy, hablamos de porcentajes de logro, hablamos de evaluación para el aprendizaje, hablamos de los principios”. Considera que durante este período se ha logrado “incorporar un lenguaje pedagógico” que permite replantearse “la misión, el enfoque y los sellos del establecimiento”. Este cambio de proyecto educativo, la directora lo asimila a un cambio profundo en la organización que anhelaba desde el comienzo, “para mí era súper importante partir desde adentro, desde el fondo, el remecer las raíces para poder hacer finalmente el cambio más macro, por llamarlo de alguna manera” (Directora, caso 1, 2021).

Este nuevo lenguaje, fraguado en la nueva estructura de interacción y sobre todo en las Unidades Didácticas Integradas, hace posible que en el proceso de elaboración de un nuevo PEI, se analicen colaborativamente los principios de la organización y se

asuma un enfoque alternativo socio-constructivista, “que tiene que ver con todo este tema de asimilar el contexto en donde te encuentras, cuál es la responsabilidad en tu impacto, y en eso los colegas han respondido súper bien”. Si bien aún se “generan molestias” por las exigencias administrativas, “ha habido un compromiso certero frente a la responsabilidad que nos compete en relación a nuestro rol educativo, que es un cambio de la mirada de la escuela” (Directora, caso 1, 2021). El 2021, efectivamente se concreta el nuevo Proyecto Educativo Institucional (2021-2024), gracias a la convergencia que produce la estrategia de reelaboración del proyecto educativo en los docentes. Dicha convergencia, como vimos, es el resultado del impacto que tiene la orientación pedagógica en mejorar la vida orgánica y académica de la escuela.

El 2022 no hubo cambio de roles y disminuyó la colaboración entre pares en torno a la estrategia por la reducción del tiempo disponible, pero al mismo tiempo, aumentó la valoración respecto a los avances de la estrategia y se mantuvo una participación activa y crítica, eso hizo, como vimos, que los docentes apostaran por el compromiso a mantener el nuevo sistema de decisión pese a que los tiempos de participación se redujeron a “instancias como rápidas, de semana a semana” donde “vamos al tiro diciendo ‘oh sabí que me gustó como resultó esto, podríamos intentar esto otro’ o ‘no, definitivamente esto no resulta o no funciona o a los niños no les interesa’” (Docente 2, caso 1, 2022). Este año no sólo se mantuvieron los productos elaborados los años anteriores y el sistema de participación que hicieron posible, sino que además se activó la capacidad adaptativa que supone el paradigma socio-constructivista para dotar a la escuela de un proyecto que responda tanto a las resistencias docentes, como a los resabios pandémicos de ausentismo y deserción escolar. Dicho ajuste instala el bienestar estudiantil y docente al centro de la tarea educativa, y se le denomina educación positiva.

Como hemos visto, el proceso de elaboración de este caso puede resumirse como sigue: se cuenta con una contradicción ideacional inicial en contra de la ausencia de proyecto educativo que dé valor distintivo a la educación pública; dos contradicciones interaccionales en contra del agobio docente; y dos productos: uno interaccional, referido al sistema de decisiones en base a evidencia, y otro ideacional, referido al paradigma socio-constructivista con activación en un proyecto de educación positiva.

Al reordenar los roles y funciones modificó las condiciones de relaciones de fuerza y por tanto de reflexividad al interior de la organización. Esto lo hizo, a diferencia del caso 2, sin ceder el poder decisonal, sino que creando roles en función de la implementación de su estrategia de cambio que consistía en estabilizar una reelaboración del proyecto educativo. La nueva estructura decisonal generó liderazgos intermedios comprometidos con la estrategia dado que implicaba un desafío de desarrollo profesional.

La baja en los Indicadores de Desarrollo Personal y en Matrícula en el capítulo de Caracterización, podría obedecer a la velocidad de las elaboraciones en este caso que generó cierta resistencia el 2022 debido a las dificultades para mantener la sofisticada estructura decisonal que elaboró el primer año de pandemia. No obstante, el aumento significativo en los resultados SIMCE, nos debe llamar la atención respecto a la dificultad de los datos cuantitativos para representar la complejidad del proceso de elaboración.

Caso 2

Como hemos señalado, el primer año la directora cambia al jefe de UTP. Este cambio será determinante, ya que llegará a ocupar el rol de dirección subrogante por prácticamente dos años (2022-2023). Las razones de este cambio, y las resistencias que provocó, ya las vimos en capítulos anteriores, por lo que nos remitiremos a señalar que las reacciones connotaron una fuerte desafección con la estrategia de normalización directiva.

Proveniente de una agencia docente de intereses creados bien definidos, que “participó activamente de las movilizaciones del 2019”, el nuevo jefe de UTP empatiza con la necesidad de participación por parte de los docentes durante la pandemia, ya que, tiene una visión, “compartida con la directora, de que uno tiene que multiplicar el liderazgo entre los líderes que observa en el establecimiento, que es una garantía de seguridad” (Jefe de UTP, caso 2, 2023).

Como vimos, el 2020 la confianza predominante entre docentes era respecto a sí mismos como “parte” de la organización. Así, tras haber validado el nuevo reglamento institucional de evaluación ajustado al decreto 67 “justo antes de que entráramos a la pandemia”, los docentes exigieron mayor participación en los procesos de toma de decisiones acerca de los asuntos evaluativos que les concernía directamente. Entonces

“¿qué mejor que realizar una mesa de evaluación participativa?” (Jefe de UTP, caso 2, 2023). Esta mesa, que adquiere diversos nombres de acuerdo a los actores que la nombran y según el año, ya que cada año va integrando a más actores, permitió ajustar las prácticas evaluativas docentes a las particularidades de la pandemia, tanto que elevó la confianza de los docentes en la dirección. La Directora evaluaba que la creación de la Mesa Técnica de Evaluación “fue una maravilla” ya que, gracias a ella “los profesores están completamente comprometidos”, el problema de las resistencias, “en el fondo”, era que “ellos necesitaban ser partícipes de la toma de decisiones en esta nueva modalidad de trabajo” (Directora, caso 2, 2020).

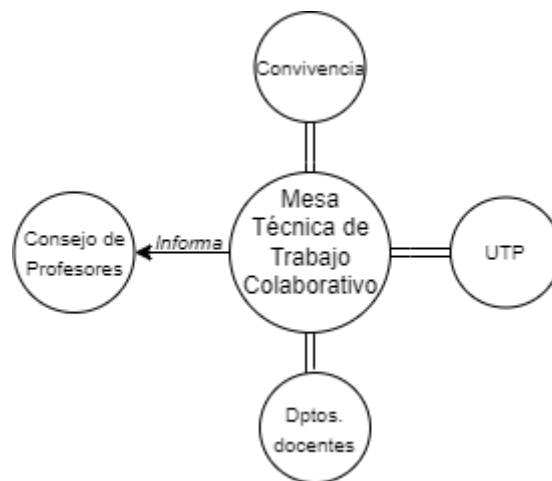
Al año siguiente, la directora tomo su licencia prenatal, por lo que la inspectoría general asumió la dirección subrogante y las decisiones eran tomadas por el equipo de gestión y la Mesa Técnica de Evaluación, que siguió trabajando para consensuar las decisiones respecto a la evaluación durante el desafío de la semi-presencialidad. En opinión del “vocero” docente en la Mesa, “la decisión más importante que se ha tomado ha sido el hecho de mantener la estructura tal como se había pensado”. La mesa es vista como un producto de la acción docente que logró obtener un grado más de participación dentro de la organización. El funcionamiento supone que cada una de las “partes” de la organización, entendidos como los “departamentos de las asignaturas”, más la Unidad Técnica Pedagógica, envían representantes que toman decisiones y luego éstas “son compartidas a través del Consejo de Profesores” (Docente histórico, caso 2, 2021).

Hubo otra decisión ese año que implicó un “cambio súper importante” ya que guio la selección de quiénes ocupan roles de jefatura de curso por “una mirada generacional distinta” “de los docentes en particular y los directivos también, nueva directora, nuevo jefe de UTP” que “estamos en una misma línea de trabajo”. A diferencia del docente histórico que acepta la estrategia de cambio por “poder opinar” respecto a la gestión de la escuela, la docente 3 la acepta por percibir esta alineación con otros miembros a los “que les importa de verdad lo que les pasa a los estudiantes” (Docente 3, caso 2, 2021). Ahora, cuando se refiere a “lo que les pasa a los estudiantes”, haciendo referencia a un hito que marcará la integración del componente pedagógico en la estrategia de cambio del caso 2.

A partir de los resultados que arrojó la prueba Diagnóstica Integral de Aprendizajes (DIA) las necesidades estudiantiles de formación sobre todo en autoestima y convivencia escolar implicó la incorporación en el Plan de Mejoramiento Escolar 2021 “metas y acciones” relacionadas con la dimensión socio emocional. De manera bien esclarecedora la Mesa Técnica de Evaluación cambia de nombre a Mesa Técnica Pedagógica e incorpora al “equipo de convivencia” y, por lo tanto, “vamos tomando decisiones que no solamente son pedagógicas, sino que también van vinculadas con el desarrollo de los estudiantes” (Jefe de UTP, caso 2, 2022). La Mesa de Trabajo, como le llaman los docentes en general para abreviar su largo nombre, si bien nace del “proceso de evaluación que se realizó entre el 2020 y 2021”, se va autonomizando de su origen como una entidad diferenciada de integración de actores en la gestión del establecimiento.

Figura N°3

Estructura decisional de caso 2



Fuente: Elaboración propia.

El 2022, el director subrogante (jefe de UTP) señala que “uno de los grandes pendientes” es “incluir a más miembros de la comunidad educativa en los procesos de desarrollo de los estudiantes”, y considera que mediante la integración de miembros en la Mesa de Trabajo es que se puede lograr una “participación socioemocional macro” que vincule la convivencia escolar con la gestión pedagógica. Considera que ambas áreas

antiguamente funcionaban cada uno en forma aislada”, ahora se trata de entender que todo tiene un componente socioemocional, disciplinario y pedagógico al mismo tiempo. Por lo tanto, “si hay un proceso disciplinario a un estudiante, también nosotros vamos de la mano también, indicando que totalmente tiene un carácter formativo” (Jefe de UTP, caso 2, 2022). Como vimos en el capítulo de interacción docente, éstos son tremendamente críticos respecto a las estructuras del sistema educativo, dicha crítica acompaña de manera coherente este proceso de elaboración, a diferencia de lo que ocurre en los casos 1 y 4, donde las contradicciones interaccionales plantean problemas de agobio laboral a propósito de la implementación de la estrategia de cambio. La inclusión del equipo de convivencia en la nueva estructura decisional [ver Figura N°3] involucró al conjunto de la organización en las definiciones propias de dicho departamento, elevando la reflexión respecto al tema socio emocional entre los docentes que lo comienzan a observar como componente central en su práctica. Así, emergen críticas respecto a cómo se relaciona el “tema económico” con “lo socioemocional”, este “abandono” por parte del Estado a las escuelas públicas repercute en los índices de matrícula y de retención escolar, debido al contraste obscuro con las escuelas privadas y particular subvencionadas, “tu entras y se nota al tiro la diferencia”. De acuerdo a esta crítica, el Estado debería prestarles más atención a las escuelas públicas “inyectando recursos, inyectando proyectos que nos ayuden a traer a nuestros apoderados de vuelta” (Docente 3, caso 2, 2022).

Como hemos señalado, el caso 2 representa a una escuela con una agencia docente constituida en el marco de la relación incompatible, pero necesaria entre el Estado y las escuelas públicas, en ese sentido, el propósito de sus elaboraciones es corregir, a través de relaciones recíprocas entre sus miembros, las estructuras agobiantes y desiguales contra las que se posicionan los profesores y profesoras. Es por esto, que, en el marco de su preocupación socioemocional, que sí tiene aplicación en la sala de clases a partir de propuestas didácticas concretas, definieron responder a la “directriz ministerial de potenciar los equipos de convivencia en los establecimientos”, que su escuela abordara el problema de la salud mental en post pandemia “solo en relación a los funcionarios”, ya que “siempre se atiende el tema de la convivencia adoptada hacia el bienestar de los estudiantes” (Jefe UTP, caso 2, 2023). Esta respuesta, en tanto no

implica una suspensión de la aplicación pedagógica del componente socioemocional hacia los estudiantes, tiene el único fin de irritar al sistema para indicar la necesidad de una corrección en su relación con los trabajadores de la educación y por extensión con las escuelas.

A modo de síntesis del proceso de elaboración de este caso, podemos señalar que su secuencia inicia sin contradicciones ideacionales por parte de la agencia directiva que hagan referencia a las estructuras que condicionan la acción, sino solo a su reflejo en la pauta organizativa interna de la organización, y solo durante el primer año. Luego, la reflexividad razonada de una agencia directiva que perseguía la normalización de las relaciones al interior de la organización para su exitosa adaptación, se enfrentó a una proposición alternativa, altamente crítica protagonizada por la agencia docente organizada, que se posiciona en contra de las pautas de comportamiento que reflejan las estructuras de agobio y desigualdad, y por tanto reorientan la estrategia directiva hacia la integración de agentes en una nueva estructura decisional cuyo principal propósito es distribuir el poder de decisión dentro de la organización. Ese es su mayor producto del proceso de elaboración, habilitado el 2020 y estabilizado hasta el 2023. El otro producto elaborado en este proceso, es subsidiario del anterior, y por tanto no es autónomo, sino que es el resultado de la inclusión en la estructura decisional del departamento de Convivencia Escolar, lo que da pie a la elaboración de planes socioemocionales en el Plan de Mejoramiento Escolar de 2021. La prueba inequívoca de la subsidiaridad de este producto ideacional, y por tanto de su diferencia con los demás que revisaremos, es que el 2023 responde reactivamente al ministerio indicando que darán a la convivencia escolar un enfoque puramente funcionario.

Caso 3

El primer año, nuestra muestra docente no conoce la estrategia directiva y, aun así, declara acciones rutinarias de adaptación al contexto para aprender competencias digitales, “a todos nos ha costado el asunto de la tecnología, con otros docentes nos hemos ido apoyando”, el aumento de la colaboración tiene el propósito de construir capacidades para adaptarse, “hemos tenido que ir aprendiendo (...) con la confianza de que podemos hacerlo, lo hemos hecho” (Docente 2, caso 3, 2020). La indiferencia para

con la estrategia directiva, junto a la emergencia de nuevas propiedades docentes, permite que se realicen nuevas propuestas para hacer frente a la situación de la pandemia. Así, la Coordinadora PIE, frente a la estrategia directiva de “construir comunidad escolar” así en general vía construcción de confianzas personales, plantea que la ausencia de cohesión comunitaria “tiene que ver, no solamente con la confianza que tenga cada uno, y la autoestima de cada uno, sino que también con capacidades, con poner un poco más de esfuerzo tal vez, con ponerle más profesionalismo a esto”. Al puntualizar el rol de la responsabilidad profesional y la construcción de capacidades en los problemas de motivación docente, la Coordinadora PIE hace recuerdo a los aprendizajes que adquirió participando, junto a un grupo de docentes del establecimiento, del programa Escuelas Arriba. En ese espacio que ocurrió el 2019, diagnosticaron que en el establecimiento hace “falta acompañar de manera más sistemática, rigurosa y específica a los colegas, a todos, a los que lo hacen bien y a los que no lo hacen tan bien. Para que, en el fondo, nosotros podamos cambiar y mejorar nuestras prácticas pedagógicas" (Docente 3, caso 3, 2020).

La directora por su lado, debe lidiar con una jefa técnica y un encargado de convivencia escolar “inamovibles por razones políticas” de acuerdo a lo que dispuso la Dirección de Educación Municipal. Siendo la unidad del equipo de gestión uno de sus principales problemas, toma dos decisiones en búsqueda de una solución: la primera, fue unir la dupla psicosocial que demostraba un buen desempeño con el departamento de Convivencia Escolar, ya que había rencillas personales entre ellos. Frente a las protestas de ambos lados, la directora les indicó que “mi liderazgo directivo no tiene contemplado un departamento duplo y un departamento encargado de convivencia, aquí trabajamos juntos por un bien común que es nuestros estudiantes”. La segunda decisión fue integrar en el equipo de gestión a la Jefa Técnica y a la Coordinadora del Programa de Integración Escolar. La directora veía con buenos ojos el trabajo del grupo docente que había participado en Escuelas Arriba, señala que “yo he trabajado en el programa de integración” por lo que “tengo harta experiencia en lo que es esto de los trabajos colaborativos y los equipos de aula”. A razón de su experiencia, considera que, si bien “no siempre son bien entendidos o bien recepcionados” los Equipos de Aula, “acá se ha logrado entender” que “tenemos que priorizar curricularmente asignaturas, pero tampoco

dejar en el olvido a las otras” (Directora, caso 3, 2020). A propósito de estas reflexiones, posiblemente influenciadas por la Coordinadora del programa de integración, la directora asume el reimpulso para el próximo año de los Equipos de Aula.

El 2021, hubo otro cambio de roles significativo, la creación de Coordinaciones de Ciclo que agrupan a los profesores por los cursos de enseñanza básica que enseñan. De primero a cuarto participan del primer ciclo, y de quinto a sexto, del segundo. Las coordinaciones de ciclo se constituyen de reuniones “con un horario, foco y espacio establecido” abocadas a la “preparación de la enseñanza”, además tienen “coordinadores de ciclo con los cuáles hemos ido trabajando y empoderando poco a poquito en ese rol” (Directora, caso 3, 2021). Este nuevo espacio, fue coherente con la reorientación docente ese año acerca de generar un “monitoreo y acompañamiento sistemático” a las “prácticas pedagógicas” en base a “datos” y así poder “evaluar la efectividad para tomar decisiones oportunas y no esperar a 4 años para cambiar una práctica” (Docente 3, caso 3, 2021), por lo que su implementación aumentó la aceptación a razonada y las declaraciones de participación en la estrategia de cambio, al menos en el grupo que participó del programa Escuelas Arriba (docente 2 y 3).

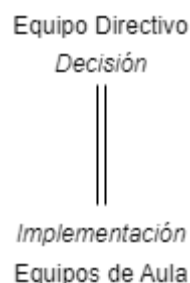
El 2022, debido a la disminución del tiempo disponible por el aumento de las demandas de tiempo de parte de la unidad técnica comunal, las Coordinaciones de Ciclo dejaron de funcionar. En consecuencia, la reorientación de la Coordinadora PIE este año dice relación con institucionalizar los Equipos de Aula, por medio de la definición de un “horario sagrado” para su funcionamiento. La tensión acumulada por las reorientaciones de la Coordinadora PIE, logró el 2022 darle un giro pedagógico a la estrategia directiva, que, si bien mantiene su orientación cultural, integra decididamente el propósito del programa Escuelas Arriba por generar movilidad en los aprendizajes de los estudiantes y así responder a la brecha dejada por la pandemia en tiempos que el retorno presencial exigía activación de los proyectos educativos de las escuelas. Esto sintoniza con las sugerencias del ministerio que el 2021 universaliza el Programa Escuelas Arriba, poniendo a disposición de todas las escuelas la técnica de progresión de aprendizajes (Mineduc, 2023). En este giro, la directora no renuncia a la expectativa de años anteriores de “construir colaborativamente” el “sello” de la organización, pero sí, concentra las acciones en lidiar con el encargado de convivencia de su equipo de gestión para así

“posicionar al departamento de convivencia, al encargado de convivencia y la dupla psicosocial como un aporte para la comunidad y no como un juez”. Para enfrentar ese desafío la directora pretende “acordar un concepto de Convivencia Escolar”, porque “si nosotros no nos comunicamos ni nos dimos cuenta que efectivamente tú entiendes algo distinto que yo” “no vamos a lograr mejorar la confianza de los colegas con el departamento de Convivencia” (Directora, caso 3, 2022). Abordar el problema desde lo semántico, es prueba de que la directora mantiene su orientación cultural.

Desde el principio, entre los docentes predomina una implementación adaptativa, en tanto sus acciones, más que responder a la estrategia de cambio, responden a las exigencias del contexto. Por ello, sus acciones más que dirigirse a afirmar en positivo aquello que distingue a la comunidad escolar, como espera la directora, busca contrarrestar la influencia perniciosa que dejó la pandemia. De ahí que la reorientación pedagógica, para cubrir la brecha educativa dejada por la pandemia, generó una mayor coherencia entre valoración y participación por parte de los docentes. Y esta mayor convergencia permitió la institucionalización de los Equipos de Aula y su permanencia hasta el día de hoy. La baja reflexividad docente del caso 3 y su tendencia adaptativa, hizo que prevaleciera la reorientación pedagógica, frente a las prioridades de la directora, en tanto utilizó la memoria de un grupo ya constituido en la organización para responder al principal desafío contextual durante la activación del 2022. En vez, la estrategia directiva suponía la constitución de una agencia docente durante su proceso de implementación, cuestión del todo extraña para la memoria colectiva de la organización.

Figura N°4

Producto interaccional de caso 3



Fuente: Elaboración propia

La secuencia de elaboración del producto interaccional representado en la Figura N°4 se inicia entonces con una estrategia directiva de orientación cultural que persigue construir sentido mediante la distribución de liderazgo ante la que los docentes responden indiferentes debido a una reflexividad refleja, entonces la directora integra las reorientaciones de capacitación, focalización e institucionalización que realiza un grupo de docentes en torno a la figura de Equipos de Aula, esta reorientación fue aceptada e implementada por los docentes por su tendencia adaptativa. En definitiva, el producto interaccional que resulta del cambio organizacional, es uno donde se promueve la participación docente para afectar directamente el núcleo pedagógico a través de la técnica de progresión de aprendizajes. Esta técnica reúne varios objetivos según sus contenidos y progresa de uno a otro según la adquisición de la habilidad. Para ello considera el uso de herramientas específicas como “tickets de salida” y “pruebas cortas” con el objetivo concreto de “saber si hay movilidad o no del 80% de los estudiantes”, el análisis es simple si existe más de un 80% de estudiantes que lograron la habilidad se pasa al siguiente objetivo, “si no está el 80% podríamos decir en movilidad es porque todavía necesitan reforzarse algunos contenidos” (Docente 2, caso 3, 2022). Por ello, este producto interaccional, si bien nace de una cesión de poder por parte de la directora al grupo que participó del programa Escuelas Arriba, y por lo tanto no afecta la estructura decisional de la escuela, sí instala un espacio de implementación que permite a los docentes volver a decidir sobre sus prácticas a partir de un sistema de análisis de datos y en consecuencia aumentar su reflexividad crítica. No obstante, debido a su mismo origen como producto para regular las relaciones al interior de la organización, pareciera que su implementación únicamente afectó al grupo que participó del programa de Escuelas Arriba, dado que la docente histórica no hace ninguna referencia a esta figura, y mantiene hasta el último año su icónico “siempre he hecho lo mismo” (Docente histórica, caso 3, 2022).

Caso 4

El primer año la directora declara que “si tomé alguna decisión fue precisamente conversar con los profesores respecto de cuáles son las creencias que ellos tienen en

relación a lo que significa educar y el proceso de enseñanza aprendizaje”, su cautela el primer año de dirección en el establecimiento obedece a que sólo conoció presencialmente al cuerpo docente 15 días antes de que comenzara el confinamiento, pero, sobre todo, debido a su familiaridad con el cargo de dirección. A diferencia del resto de directoras en este estudio, la directora de este caso tenía experiencia previa en la dirección de un establecimiento, lo que le enseñó que “antes de tomar decisiones hay que observar muchísimo”. Su principal preocupación es evitar un “choque con la cultura escolar”, por lo que considera que primero debe “conocer sus creencias”, para luego “elaborar un plan de trabajo”. “En el fondo era identificar cuáles eran las creencias que estaban instaladas en los docentes para ver efectivamente que podíamos modificar, qué podíamos mantener, o qué podíamos realmente, con qué creencias podíamos trabajar” (Directora, caso 4, 2020).

Aunque entiende que “la escuela aprende de la experiencia y sus interrelaciones”, plantea un horizonte claro, “en lo sucesivo nosotros pretendemos comenzar a trabajar con una metodología basada en proyecto. Ya no trabajar más por asignatura, sino que reunir un grupo de asignaturas, solicitar o plantear un proyecto mensual a los alumnos, donde confluyan varias competencias de distintas áreas”. Este horizonte la directora lo plantea para “tener un retorno mucho más efectivo” en donde “este proyecto no solamente involucre las matemáticas, sino que puede integrar otras áreas y poder hacer un trabajo mucho más integral con los estudiantes”, de esta manera “superar la categorización, no solo por la categorización, sino por lo que los alumnos están aprendiendo, que es lo más relevante”. La categorización, reflexiona, no solo da cuenta de los bajos niveles de aprendizaje que se dan por medio de la relación de enseñanza aprendizaje, sino que debe llamar la atención respecto a “qué tan eficientes son las tareas que les pedimos a los alumnos. Qué tan movilizadoras de aprendizajes son, qué tanto invitan a reflexionar, a generar análisis, a generar investigación, o qué tanto invitan a la creatividad, a generar cosas nuevas”. Esta proposición alternativa a un currículum parcelado y descontextualizado, es lo que sitúa su estrategia de cambio en una reflexividad crítica, por lo que su decisión de “ir lentamente” no compromete su intencionalidad de cambio (Directora, caso 4, 2020).

Ese primer año la directora reconoce que pasó un primer semestre de reconocimiento mutuo, donde hubo “sucesivas muertes de familiares de los profesores” lo que generaba que no les exigiera laboralmente. Este tiempo “nos pudimos reconocer entre nosotros, brindarnos apoyo”. En ese período pudo hacer un diagnóstico, que coincide con el diagnóstico que les hiciera la Agencia de la Calidad que identifica “dos debilidades”, por un lado, la existencia de lineamientos individuales y no comunes entre los profesores “respecto a una decisión” directiva. Y por otro, una deficiencia en el vínculo con los padres y apoderados. No obstante, considera que “la Agencia de la Calidad está preocupada de los alumnos, está preocupada del currículum (...) pero no se ha detenido a preguntarse cómo están los docentes”, considera que ese “es un problema que no estamos atendiendo” que está incubando un malestar y cansancio docente que “en cualquier minuto va a reventar”, esto es preocupante dado de que cada docente es “el motor de generar estos procesos”. Para enfrentar esta situación, la directora toma una serie de medidas apenas llegó en marzo para responder a las necesidades docentes del establecimiento: primero, limpiar la escuela, luego, limitar el ingreso de los padres a ella, y tercero, generar un acuerdo con el gremio, para “poner en equilibrio a ellos como personas, (...) y también saber que tenemos responsabilidades como trabajadores” (Directora, caso 4, 2020).

Respondiendo al diagnóstico de la Agencia de la Calidad, la directora asume como objetivo principal de este primer año aumentar el vínculo con los apoderados del establecimiento, “lo primero fue diagnosticar la realidad de los padres a través de una encuesta de Google Forms”, dado que la directora tiene como práctica basar sus decisiones en datos cosa de “saber que no era una decisión antojadiza o a partir de mis creencias”. De esa encuesta dio con el resultado que, de los 185 estudiantes, “el 70% no tenía conexión a internet, o no tenía computador”, por lo que decidieron comenzar el primer semestre con trabajo asincrónico donde los docentes debían enviar una guía con una cápsula audiovisual explicativa. Para facilitar el diseño de experiencias de aprendizaje en un régimen asincrónico, la directora les propuso el desarrollo de objetivos de aprendizaje en base a proyectos, para que, en vez de que cada asignatura enviara su guía al estudiante, se reduzcan la cantidad de guías en un aprendizaje más práctico y vinculado con los saberes que sí tiene el estudiante y se aplican en su casa. Si bien los

docentes expresaron desinterés ante la proposición, la directora confía en que emergerá a medida que pase el tiempo y deban adecuarse a la necesidad de innovación que impone la pandemia. Y efectivamente, a lo largo del año declara la directora que:

“Cuando los profesores observan que enviaron, no sé, 30 guías, y de las 30 los alumnos en promedio respondieron 18, ellos están dando un vuelco en la mirada y dicen: ‘parece que no sirve dar más guías. Parece que, si trabajamos en proyecto y no los llenamos todos con tantas guías, y esta guía que enviamos uno al mes involucra más asignaturas y más habilidades, pareciera que el nivel de respuesta de los alumnos podría ser mejor’ y podríamos obtener a través de este proyecto un aprendizaje mucho más integrado, y no aumentar este nivel de frustración que se genera en los profesores. Hoy día casi lo han propuesto más ellos que nosotros” (Directora, caso 4, 2020).

El segundo semestre del 2020, a partir de agosto, se inician gradualmente las clases online según su disponibilidad de internet, computadores y lo más importante, la voluntad de los apoderados. El séptimo y el octavo “tenían el Internet gratis que les entregaba el Gobierno”, y luego se incorporaron primero, segundo, tercero y cuarto “porque los apoderados lo solicitaron” a través de las “encuestas” que había inaugurado la directora (Docente histórica, caso 4, 2020). El inicio de las clases virtuales sincrónicas generó dificultades en profesores que recién habían terminado de aprender a mandar vídeos con guías interdisciplinarias y ya debían hacer clases online. La adaptación a la pandemia desarrolló en los docentes competencias digitales que les permitió valorar la instantaneidad en la comunicación con los apoderados ya que ensanchó el conocimiento sobre la realidad de sus estudiantes, y por tanto les entregó herramientas para contextualizar los proyectos de aprendizaje considerando en ellos los intereses y necesidades de los apoderados. Como señala la directora, la pandemia este año de confinamiento, resignificó la educación “no solamente” “como un patrimonio de la escuela, sino como un patrimonio de la humanidad completa” (Directora, caso 4, 2020). Los docentes colaboraron reflexivamente, reconociendo las dificultades estructurales, tanto materiales como culturales, que tienen los apoderados para acompañar mejor a sus pupilos, y, al mismo tiempo, planteando que es deber de la escuela pensar “en otras

estrategias para vincular más a los papás, a pesar de las dificultades, a pesar de las carencias y todo eso. Creo que todavía nos queda mucho por hacer” (Docente 3, caso 4, 2020).

Este año, el espacio de toma de decisiones fue el Consejo de Profesores en un sistema basado en la evidencia que arrojan las encuestas a estudiantes y apoderados. Las encuestas tienen el propósito, como la realizada a los apoderados acerca de la pertinencia o no de realizar clases online, de servir como base para tomar decisiones en el Consejo de Profesores que puedan generar resistencias y así prevenir que “reviente” ese malestar que se está incubando. Al haber tenido la experiencia de chocar con el sistema cultural de la escuela que dirigió con anterioridad, la directora toma acciones para disminuir el agobio docente que al mismo tiempo avanza en su estrategia general. Por lo que el 2020 distribuyó una unidad por cada mes, intercaló semanalmente las asignaturas, generó una priorización curricular propia del establecimiento y desarrolló un proceso interno de capacitación respecto a evaluación y retroalimentación formativa, que permitiera, por un lado, desarrollar una nueva comprensión de la evaluación y la retroalimentación para que efectivamente reconozcan el desempeño del estudiante y lo conduzcan a la mejora, y, por otro, recabar evidencia interna que reporte el avance o no de los estudiantes respecto a los objetivos de aprendizaje, esto debía hacerse con instrumentos planificados para reportar el avance en determinadas habilidades.

La adecuación del reglamento de evaluación al decreto 67 durante el 2020 fue facilitado por la pandemia, que hacer ver “absolutamente necesario” “cambiar nuestro reglamento de evaluación, y sacar el tema de la calificación, y hoy día entender la evaluación más como un proceso que un resultado”. Esto implica una innovación pedagógica mayúscula, una que en el caso 2 requirió la formación de la Mesa Técnica de Evaluación debido a la resistencia docente a esta modificación. En este caso, los docentes también señalaban sus reticencias a esta modificación, sobre el argumento de que con el nuevo sistema de evaluación “los niños no se van a motivar”, sin embargo, “hoy día el profesor ve sumamente necesario poder evaluar y no calificar” (Directora, caso 4, 2020).

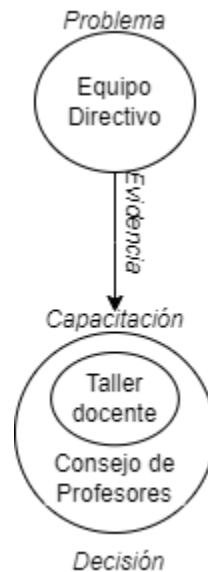
En síntesis, este primer año, la directora influye en la organización de tres maneras: primero, con la puesta en marcha de un sistema para la toma de decisiones

que, sin dejar de ser democrática y transparente, se fundamenta siempre en datos. Segundo, con la proposición de cambiar el método de enseñanza hacia una metodología basada en proyectos, que, si bien fue rechazada, quedó instalada entre los docentes que cada vez más ven ese método como una necesidad para la reducción del agobio docente por efectos del currículum. Tercero, con la reestructuración del año escolar en trimestres y del reglamento de evaluación que entrega la oportunidad de hacerlo formativo y orientado hacia la mejora.

El 2021, los docentes reportaron un aumento de su participación en las decisiones de la estrategia, seguramente este aumento de la integración vertical obedece a la puesta en marcha dentro de los Consejos de Profesores como organismo resolutorio, de los Talleres Docentes, como espacios para el análisis de datos y capacitaciones, y de los “consejos de reflexión” donde “se toma la opinión de todo el grupo de profesores y de los asistentes”, para evaluar y “cerrar el trimestre”. Los Talleres Docentes son un producto que emerge del intercambio de conocimientos que ocurría en los Consejos de Profesores para responder a los desafíos de la semi presencialidad, como dice la docente histórica, “este año entramos ya en Classroom, entramos ya capacitándonos entre nosotros”, en los talleres, mientras una con “hartos conocimientos computacionales” que “se mete y entiende al tiro” “iba aprendiendo” y “nos daba los tiempos para nosotros ir aprendiendo” (Docente histórica, caso 4, 2021). La directora tiene como principal objetivo este año el sentar las bases para que la escuela sea capaz “de investigar, de crecer con el conocimiento que nos entrega la escuela misma y nuestra práctica”, considera que, respecto a su estrategia general de “crear una comunidad profesional de aprendizaje” “ya se está instalando la idea de un aprendizaje profesional” que “gestiona a partir de sus resultados”. Si bien hasta ahora no ha generado ningún nuevo rol, sí creó productos interaccionales que modificaron la función que cumplía hasta ahora el Consejo de Profesores en el marco de una nueva estructura de toma de decisiones en base a evidencia. Señala que, si bien “tenía la intención” de formar su propio equipo, “la situación que se dio no era favorable”, por lo que aún no logra que los demás miembros del equipo directivo “no solamente vean un orden en la forma, sino que también que esto nos permite tener una base para las mejoras” (Directora, caso 4, 2021).

Figura N°5

Estructura decisional y producto interaccional de caso 4.



Fuente: Elaboración propia.

Este producto interaccional afecta la estructura de toma de decisiones de la manera en que se representa en la figura n°5. Elaborado para responder a la semi-presencialidad, generó mayor convergencia reflexiva entre los docentes y una implementación más sistemática de la proposición de aprendizaje en base a proyectos dado que tuvo un espacio concreto para el contraste entre lo que se hace y la teoría de cómo podría mejorar. Este producto, al partir de una contradicción lógica con la forma en que el Estado de “evalúa constantemente” para “categorizar a las escuelas”, busca instalar su contrario con una fuerte intención para que “el profesor sienta” que “diagnosticar y evaluar” es “una necesidad que yo como escuela tengo” (Directora, caso 4, 2021). Ahora bien, este producto interaccional que regula las relaciones entre el equipo directivo y los docentes no opera desde una lógica concesiva como ocurre en los casos 2 y 3, sino que, igual que el caso 1, es un producto que está en el marco de una elaboración ideacional que, si bien aún no se produce del todo, está en proceso de generar el consenso suficiente para su estabilización estructural en la organización. Dicho producto ideacional se refiere a la proposición de aprendizaje basado en proyectos que

la directora realizó a los docentes el primer año y que se empezó a implementar, desde sus componentes, a partir de entonces.

El 2022, la directora continuó dirigiendo esfuerzos a responder a las necesidades docentes, sobre todo a propósito de la contradicción interaccional del segundo año que le valió una denuncia ante la Mutual de Seguridad por agobio laboral. Su respuesta estuvo enfocada en contratar a dos docentes para que crearan un Centro de Fortalecimiento de Aprendizajes que atendiera a los estudiantes descendidos por la pandemia y que no fueran del programa de integración. Esto redujo la carga laboral docente en tiempos de activación de aprendizajes, donde el mayor problema era la brecha educativa dejada por la pandemia. Al mismo tiempo, continuó con sus esfuerzos por seguir instalando la innovación educativa entre los docentes, esta vez enfocándose en la metacognición a partir de la tabla SQA que permite que los estudiantes identifiquen aquello que saben, lo que quieren aprender y finalmente lo que aprendieron. Esta técnica junto con las técnicas de evaluación y retroalimentación desarrolladas los años anteriores, fueron aprendidas en los talleres docentes y configuraron experiencias de aprendizaje donde “el profesor vincula lo aprendido” que “sirve para tomar decisiones si tengo que ir de compras al súper” (Directora, caso 4, 2022).

La evolución de la práctica pedagógica, fue incorporando los componentes del Aprendizaje Basado en Proyectos de manera paulatina, hasta que comienza a haber una presión docente por “cambiar un poquito el área de aprendizaje” e “incorporar” el “aprendizaje basado en proyecto”, en concreto, lo que se solicita es que hayan “capacitaciones” para “llevarlo un poquitito más allá” hacia su implementación definitiva en la organización (Docente 2, caso 4, 2022). Este tercer año constatamos los siguientes indicadores de esta transformación: una valoración de la estrategia de cambio que promueve la autocrítica, una colaboración dispuesta hacia el impacto pedagógico y una participación docente vinculante a través del Consejo de Profesores. Esta evolución se sostiene sobre el sistema de toma de decisiones en base a evidencia que permite la orientación pedagógica de la estrategia ya que genera una convergencia crítica en tanto implica una revisión constante de las decisiones pasadas de la organización para su innovación. Esta tendencia continúa el 2023, donde pueden realizar una “capacitación en ABP junto a la Universidad San Sebastián” y “seguimos instalando este proceso

incipiente de ABP de la escuela con sus matices y sus propios intereses” (Directora, caso 4, 2023).

A modo de resumen, la secuencia de elaboración del producto ideacional e interaccional expuesto inicia con el posicionamiento reflexivo por parte de la directora respecto a estructuras que actualmente sostienen la relación entre la escuela y el Estado, en particular: el currículum extenso y descontextualizado, el sistema de rendición de cuentas y una pedagogía más centrada en el profesor que en el estudiante. Este posicionamiento es crítico respecto a una creencia del sistema cultural escolar que busca el resguardo a todo costo de las relaciones sociales, antes que el cumplimiento de la función organizacional que teóricamente las reúne. La construcción de una comunidad profesional de aprendizaje entonces, como estrategia general, supone desplegar las capacidades de docentes y directivos para procesar esas contradicciones y, en consecuencia, diversificar ideacionalmente el proyecto educativo de su escuela.

Al desarrollar un producto interaccional para la construcción de capacidades, afecta la estructura decisional de la escuela, ya que crea, como vimos, un nuevo sistema para la toma de decisiones en base a evidencia. No obstante, el último propósito de esta innovación era afectar el proyecto educativo de la escuela para instalar el Aprendizaje Basado en Proyectos, esto lo logra al instalar consistentemente sus componentes a lo largo de los años y al generar una capacitación externa el 2023 para continuar la institucionalización de esta nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje.

Conclusión

Los procesos de elaboración tienen en común que todos cambiaron en algún grado los roles internos, por tanto, modificaron las relaciones de fuerza y de reflexividad en sus organizaciones. Al mismo tiempo, se diferencian por ceder o no el poder decisonal a algún otro agente al interior de la organización, lo que tiene un correlato en las nuevas estructuras decisionales que se elaboraron. Los casos de orientación cultural elaboraron productos para mediar las relaciones sociales al interior de la organización de acuerdo a los planteamientos de una agencia constituida al interior de la organización que presentaba resistencias positivas y/o negativas. Mientras que los casos de orientación pedagógica, si bien respondieron a las resistencias positivas y negativas que vivieron al

interior de la organización, no guiaron sus productos interaccionales para ceder espacios de implementación (como en el caso 3) o de decisión (como en el caso 2) a las agencias constituidas que demandaban una reorientación estratégica, sino que las canalizaron en la propia estrategia de cambio.

Esto hizo que los productos ideacionales de los casos de orientación pedagógica, generaran cierto sincretismo con los contenidos de las resistencias que vivieron. En otras palabras, la reelaboración del proyecto educativo al que tendieron, considera como aspecto central el bienestar docente y de los demás trabajadores de la educación, entendido no sólo como condiciones materiales para el ejercicio de su función, sino que participación vinculante en los procesos de toma de decisiones. En esta similitud, estos casos se distinguen en tanto el caso 1 elaboro productos para la implementación táctica de la estrategia, como las Unidades Didácticas Integradas; mientras que el caso 2 elaboro productos para la capacitación y reflexión convergente con la estrategia, como los Talleres Docentes. En ese sentido, el caso 3 que no reelaboro la estructura decisional, sino que produjo los Equipos de Aula para la implementación táctica de la estrategia reorientada pedagógicamente hacia la reactivación educativa, tiene un símil con el primer año del caso 1.

En un ánimo análogo, podemos encontrar una similitud entre los procesos de elaboración de los casos 2 y 4, dado que ambos comienzan con un producto interaccional para desde ahí desarrollar una proposición ideacional. No obstante, mientras el caso 2 cede el poder decisional directivo en una nueva estructura, el caso 4 mantiene una relación vertical en su nueva estructura decisional, y si bien, formalmente delega el poder de decisión en el Consejo de Profesores, lo hace en el marco de una relación vertical donde es el Equipo Directivo el que define los problemas acompañados de sugerentes evidencias para la capacitación en torno a esas nuevas informaciones y luego tomar decisiones, que debido a la guía del Equipo Directivo, no se alejan de la idea original de la estrategia directiva.

La estrategia de cambio del caso 1, modificó sustantivamente los roles y estructura decisional de la organización, generando prontamente un producto ideacional con altos niveles de convergencia reflexiva en la organización; en el caso 4 la cautela directiva se dedicó a influenciar la estructura decisional ya existente para que capacite en torno a la

nueva ideación, y así construyó la convergencia reflexiva para reelaborar las prácticas de enseñanza instaladas. En ambas se modificó la orgánica, con mayor o menor ímpetu para desde ahí, reelaborar el proyecto educativo y sus prácticas.

El caso 2 tuvo un devenir similar, solo que, en vez de estar el agente crítico en la agencia directiva, estuvo en la agencia docente. Éste reelaboró la estructura decisional al punto que parió desde ahí una proposición alternativa sobre el enfoque socio emocional, que representa los intereses docentes. Mientras que el caso 3, como devenir de una agencia docente desintegrada y de tendencia persistentemente adaptativa, elaboró un producto interaccional que emerge desde la cesión de poder a un grupo con mayores capacidades instaladas para responder al desafío de reactivación educativa. Esto no cambia la estructura decisional, pero sí obedece a una distribución de poder de acuerdo a las nuevas capacidades y distinta valoración de las capacidades instaladas que generó la pandemia.

En definitiva, todas las elaboraciones tendieron de algún u otro modo hacia lo pedagógico, diferenciándose entre sí por la agencia que condujo el proceso de renovación estratégica. Este hecho responde a condiciones de relaciones de fuerza y reflexividad diferentes, así como a mecanismos de elaboración que son resultado de la acción situada de las agencias de la organización. En ese sentido, podemos distinguir a grosso modo dos tipos de elaboración, uno por convergencia crítica con una estrategia de cambio directiva que se posiciona reflexivamente respecto a las estructuras que condicionan a las escuelas públicas del país, y otro por reciprocidad entre agencias o actorías que tienen distintos intereses en una organización. Entre los casos de elaboración por reciprocidad, se distingue el caso 2 por su agencia docente crítica respecto a reflejos internos en la organización de las estructuras de agobio y desigualdad del sistema educativo, y el caso 3 por una agencia docente que plantea opciones viables para que el cambio organizacional responda efectivamente a las presiones estructurales de la pandemia.

VII. Análisis

A modo de análisis, distinguiremos de acuerdo a los mecanismos y condiciones tres tipos de aprendizaje organizacional: activo, interactivo y pasivo. Y su correspondiente integración en la situación relacional que mantiene la escuela con el Estado. Como hemos señalado, el aprendizaje si bien es un fenómeno emergente, se distingue del cambio porque permanece en la organización aun cuando las circunstancias que explican su emergencia ya no sean las mismas. En ese sentido, el aprendizaje es el punto final del ciclo de elaboración que observamos, ya que, al haber sido integrado en las estructuras o sistemas relativamente durables de la organización condicionará la interacción subsiguiente, tanto dentro de la organización como entre la organización y su medio.

Mecanismos y condiciones de aprendizaje

Como concluimos del capítulo de “Cambio organizacional”, los mecanismos de elaboración se distinguen por la acción situada de la agencia que lidera la renovación estratégica de la organización. En consecuencia, los casos donde la acción directiva logró concitar convergencia reflexiva de los demás miembros de la organización para realizar los objetivos de su estrategia de cambio, serán considerados como aprendizajes activos; aquellos donde fue la acción docente quién lideró el cambio de la organización se distinguirán entre aprendizaje interactivo y pasivo de acuerdo a los diferentes mecanismos y condiciones que determinan los productos e integración de su renovación.

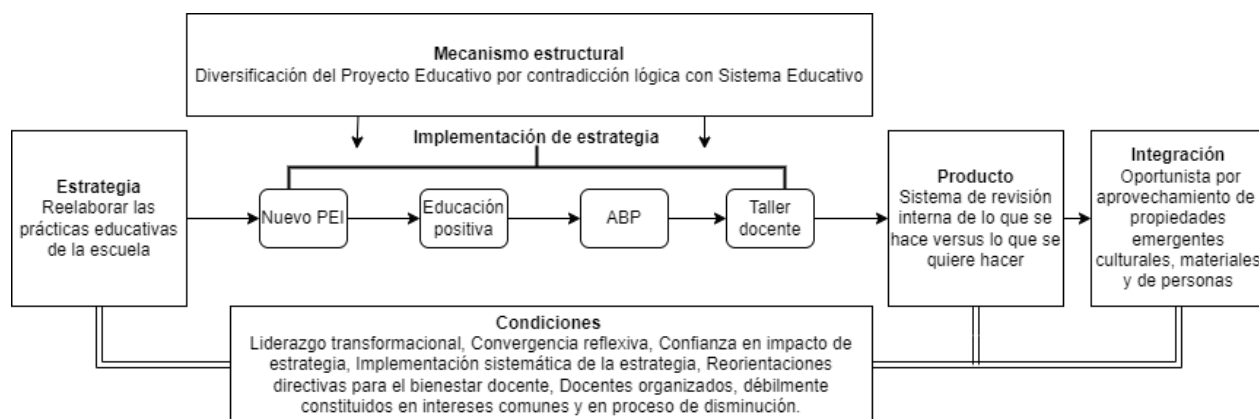
1. Aprendizaje activo

Como hemos establecido, las directoras de los casos 1 y 4, al conducir un proceso de cambio organizacional coherente con su estrategia de cambio, reelaboraron la estructura decisional y el proyecto educativo de sus escuelas. Esto lo lograron aprovechando las nuevas capacidades que los profesores debieron desarrollar por la pandemia, el aumento del tiempo disponible que significó la suspensión del sistema de control, pero también de la nueva disposición del Estado para con las escuelas representada en los instrumentos desplegados durante ese período como el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) o la priorización Curricular. Para ello instauraron un sistema decisional participativo y basado en evidencia que les permitió dar forma al

contexto relacional para prevenir la emergencia de resistencias negativas que detuvieran el proceso de cambio. Este sistema, medió las relaciones sociales, reelaboró la estructura decisional y al mismo tiempo, consiguió modelar la práctica pedagógica de acuerdo a una idea respecto de cómo podrían mejorar.

Figura N°6

Resumen aprendizaje activo.



Fuente: Elaboración propia.

El aprendizaje activo tiene su punto de inicio en una contradicción lógica con el sistema cultural escolar que promueve el sistema educativo, estas contradicciones, revisadas con detalle en los capítulos anteriores, lograron que la estrategia se revistiera de cierta perseverancia que le permitió sobrellevar las resistencias docentes, integrando entre sus componentes el bienestar docente, lo que posibilitó la convergencia de capacidades docentes en el desarrollo de la estrategia. Tal como se puede apreciar en la Figura N°6, el principal producto de estos casos, y lo que los distingue como aprendizaje activo, es la creación de sistemas de revisión de las prácticas a la luz de la evidencia y con una teoría respecto a cómo debería ser, que, naturalmente, también es sistemáticamente revisada y adecuada. Por esto es que la creación de productos interaccionales para la participación en el levantamiento de datos (como en el caso 1) o en el análisis de datos (como en el caso 4), responde a la idea directiva respecto de la función pedagógica de la escuela desde el “paradigma socio constructivista” (en el caso

1) o desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (en el caso 4). En ese sentido, si bien los productos interaccionales anteceden a los ideacionales, la estrategia vuelve a los primeros subsidiarios de los segundos, en palabras de una de las directoras, “las direcciones deben siempre actuar desde lo que es el paradigma, no puedes ser director sin cachar para dónde quieres llevar el barco” (Directora, caso 1, 2023).

La reelaboración del proyecto educativo fue posible debido a la convergencia reflexiva que propició la estrategia entre los docentes. Este grado de convergencia se consiguió debido a la orientación pedagógica que afectaba la propia función de enseñanza como por la integración directiva de las resistencias docentes. Esto produce un proyecto educativo que incorpora elementos del ideario de dignidad docente, pero que busca realizar los intereses docentes por medio de la mejora educativa. En el caso 1, la directora reconoce que “se generó un componente que no estaba en mis variables y que tenía que ver con la aproximación socio-afectiva”, usualmente, reconoce, esa aproximación es “hacia los estudiantes, pero en pandemia” “se hizo mucho más fuerte que no solamente tenía que ver con el tema de los estudiantes y sus familias, sino que también tenía que ver con el cuerpo docente” (Directora, caso 1, 2023). En el caso 4, la directora se pregunta “¿cómo podemos hacer conversar esas dos cosas?”, la preocupación por “llevar la fiesta en paz” para “sumar voluntades” no puede conducir a “claudicar el objetivo” (Directora, caso 4, 2023). Así, la renovación ideacional de estos dos casos considera, a través de la educación positiva (caso 1) o de la capacitación constante en función del objetivo (caso 4), entre otras prácticas revisadas en detalle en los capítulos anteriores, afectar las relaciones de la organización para el aumento del bienestar docente.

Por último, este aprendizaje se mueve desde una lógica oportunista respecto a la contingencia COVID-19 en tanto aprovechó las nuevas propiedades culturales, materiales y de personas que redujeron el costo de la diversificación ideacional de la escuela, en un sistema donde normalmente es muy difícil su implementación debido a la ausencia de recursos (como el tiempo), la resistencia de actores internos y las estructuras de rendición de cuentas.

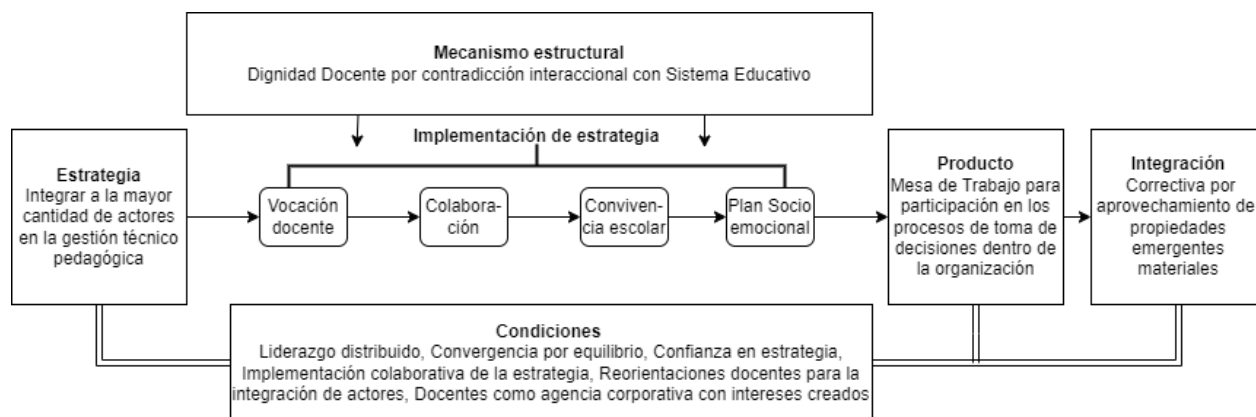
2. Aprendizaje interactivo

Esta tendencia sincrética hacia el ideario de Dignidad Docente se puede observar mejor a la luz del producto ideacional del caso 2, el cual fue elaborado por relaciones de reciprocidad entre actorías con intereses diversos en la organización. Y, por tanto, tal como establecimos anteriormente, responde a la Mesa de Trabajo como principal producto que reelabora la estructura decisional de dicha escuela durante la COVID-19. La “participación macro socioemocional” como lo define el jefe de UTP, es justamente la participación de todos los actores que participan de la Mesa de Trabajo en el problema socioemocional debido a la inclusión del departamento de Convivencia Escolar en dicho espacio.

A tal punto ocurre la reunión entre la nueva idea de la escuela con componentes de bienestar o dignidad docente que respondieron a la solicitud ministerial de “potenciar el equipo de convivencia en los establecimientos, sobre todo con el tema pandemia y post pandemia” ocupándose “solo” del “tema específico relacionado con la salud mental de los funcionarios” dado que “los que trabajan con estudiantes, llevan el peso el peso, por ejemplo, de estos cambios de liderazgo que son súper complejos”. Esta respuesta es una crítica al ministerio por considerar que “siempre se atiende el tema de la convivencia adoptada hacia el bienestar de los estudiantes” dejando fuera la preocupación por el bienestar docente y funcionario en general (Jefe de UTP, caso 2, 2023).

Figura N°7

Resumen aprendizaje interactivo.



Fuente: Elaboración propia.

En ese sentido, tal como se aprecia en la Figura N°7 el aprendizaje desarrollado por el caso 2 es uno interactivo, en el sentido que estabiliza en la escuela una nueva relación entre docentes y directivos que fortalece la posición de la agencia docente organizada y su interés por bienestar y dignidad docente, incluso al punto de posicionar a la propia escuela en la defensa de sus intereses. Al ser un aprendizaje en relación a otros, se estabiliza corrigiendo en las relaciones sociales las contradicciones estructurales que señalan los docentes, tanto con los directivos de la escuela, como con los demás actores del sistema educativo.

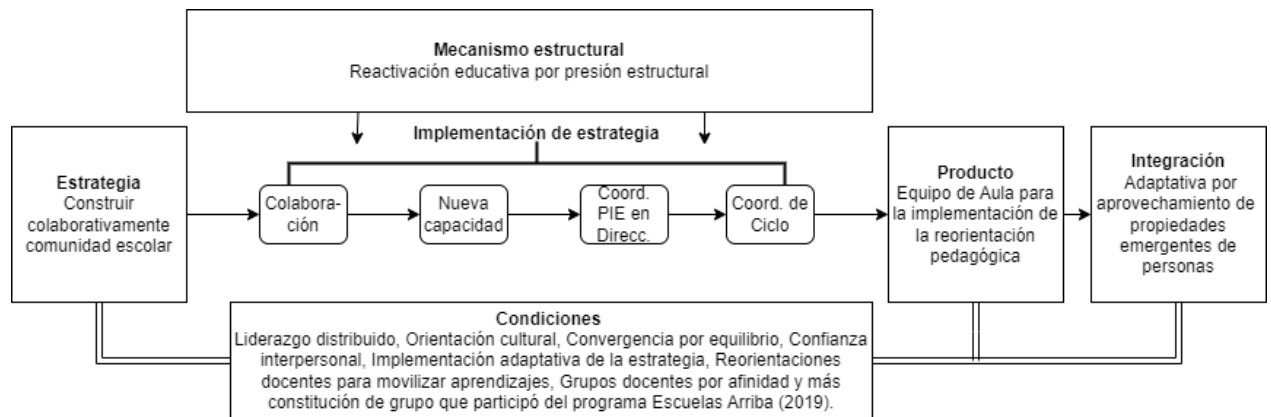
En este tipo de aprendizaje es el gremio docente el que aprovecha las nuevas propiedades estructurales de la COVID-19 para fortalecer su oposición a las estructuras de agobio y desigualdad presentes en el sistema educativo, con el fin de corregir los desequilibrios relacionales que ocurren tanto dentro de las escuelas, como entre ellas y el Estado.

3. Aprendizaje pasivo

De la misma manera que el aprendizaje interactivo, el pasivo cede el liderazgo de la renovación estratégica a docentes con mayores niveles de reflexividad estructural. Esto ocurre como una acción deliberada del “liderazgo incompleto” de la directora, que busca integrar las propiedades que emergen de la interacción con los demás miembros y así “construir sentido de pertenencia” a la organización. La Coordinadora PIE lidera entonces el diseño de las nuevas prácticas que se implementarán durante la renovación estratégica. A diferencia del aprendizaje interactivo, no existen contradicciones interaccionales en el caso 3, sino que solo reorientaciones pedagógicas que parten de la aceptación razonada o crítica de la estrategia directiva.

Figura N°8

Resumen aprendizaje pasivo.



Fuente: Elaboración propia.

Cómo se puede apreciar en la Figura N°8, el producto de “Equipos de Aula” es el resultado de nuevas propiedades que emergieron entre los docentes como el “aumento de la colaboración” y el “desarrollo de competencias digitales”, estos tres elementos, son justamente “los grandes aprendizajes” que dejó la pandemia según la directora. En el desarrollo de estas nuevas propiedades, la directora resalta los “talleres sistemáticos” que realizaron en los cursos “los profesionales del PIE” (Directora, caso 3, 2023). El rol protagónico de los profesionales de integración y su Coordinadora hizo posible que reorientaran pedagógicamente la estrategia con el respaldo de la directora.

Para que pudieran darse estas dinámicas donde “quiénes tenían mayor expertiz empezaron a ponerse al servicio de quiénes tenían menos” construyendo “una comunidad de aprendizaje sin saber que la estábamos generando”, era necesaria la disposición de más tiempo, por lo que ocurrió cuando “éramos como los grillos, ósea, cantábamos nosotros, pero no había nada más”, es decir, cuando no todos los estudiantes estaban adhiriendo a las clases virtuales por falta de recursos (Directora, caso 3, 2023). Esto coincide con nuestros antecedentes que indican que las escuelas vulnerables aumentaron su tiempo disponible durante la pandemia.

Estas nuevas propiedades emergentes en las personas de la organización, fueron aprovechadas por este tipo de aprendizaje para adaptarse exitosamente a los desafíos contextuales, así, reelabora e institucionaliza una práctica previamente instalada en la organización. Los “equipos de aula fueron estrategias que se fueron aprendiendo cuando el colegio estuvo intervenido por escuelas arriba, se quedaron y modificaron de acuerdo

a nuestro contexto” (Directora, caso 3, 2023). Este caso de aprendizaje pasivo no afecta ni el proyecto educativo, ni la estructura decisional de la escuela. Solamente reelabora una influencia previa aprovechando las nuevas capacidades y disposición al cambio que señalan miembros de su organización.

Integración sistémica del aprendizaje

En las figuras de aprendizaje organizacional señaladas con anterioridad, se indica la integración adaptativa, correctiva u oportunista de los productos que se elaboraron. Al separar las estructuras de las agencias, asumimos que éstas tienen una existencia independiente, por lo que las propiedades emergentes durante la pandemia pudieron ser o no aprovechadas por las escuelas para su renovación estratégica. La integración de los distintos productos de aprendizaje en la relación que sostiene la escuela y el Estado dentro del sistema educativo dependerá de la posición objetiva e intereses creados de la agencia que lideró la reflexión durante la adaptación. Naturalmente, todas las agencias están insertas en la relación contradictoria que mantiene el Estado con las escuelas a través del sistema educativo (Mineduc, 2022), no obstante, mientras las directoras se relacionan con las contradicciones lógicas del modelo de gestión del sistema educativo, los docentes se vinculan a las contradicciones materiales del sistema sociocultural escolar. Como vimos en los resultados, mientras las primeras se posicionan críticamente a propósito del currículum o del sistema externo de control, las segundas lo hacen a propósito de la falta de tiempo para la implementación del cambio y la segregación socioeconómica del sistema educacional. Por su posición objetiva, las directoras se enfrentan a la crisis de la función de la escuela en el sistema cultural, donde priman las relaciones lógicas, y los docentes a la crisis de sentido de la organización en el sociocultural, donde prima lo material.

A las directoras de escuelas vulnerables y públicas les es difícil diferenciar a sus escuelas de acuerdo al incentivo estructural para el aumento de la captación de matrícula y la mejora de su rendimiento, por la lógica de control externo que tiende a convertir su gestión en una burocracia performativa, que solicita a los docentes la ejecución de acciones con el único propósito de responder a la solicitud de control y no a la mejora del servicio. Durante la pandemia este sistema de control externo fue suspendido,

permitiendo a los directivos desplegar ideaciones alternativas a las estructuras para así instalar un sistema interno de evaluación para la mejora de la práctica pedagógica. El aprovechamiento de las contradicciones que “se anidan en el sistema educativo” de acuerdo al Ministerio de Educación (2022), sólo fue posible en aquellos casos en que la agencia directiva señaló una ideación alternativa, como horizonte claro para la diversificación del proyecto educativo de la escuela.

Los docentes de escuelas vulnerables y públicas han construido históricamente una agencia corporativa cuyos intereses se sostienen sobre la crítica a la relación del Estado con las escuelas públicas. Como vimos en los resultados, esta crítica dice relación con la situación de agobio y desvalorización profesional a la que están sometidos, por un sistema que desconfía de sus capacidades y les excluye de las decisiones organizacionales. En todos los casos observamos que al “reducir la presión a las comunidades educativas” la pandemia permitió el desarrollo de una mayor “autonomía profesional y trabajo colaborativo” de “las y los trabajadores de la educación” que puso en el centro el bienestar docente durante el cambio organizacional (Mineduc, 2022). En el caso de aprendizaje interactivo donde los docentes encararon la pandemia como una agencia sólidamente organizada en torno a intereses creados, aprovecharon la mayor disponibilidad de tiempo y de legitimidad de la profesión para institucionalizar el bienestar docente, por medio de la reelaboración de la estructura decisional que les integró en la toma de decisiones, y la elaboración de productos ideacionales sobre convivencia y perspectiva socioemocional a nivel de las relaciones organizacionales, más allá de las didácticas.

Tal como explicamos en los antecedentes, los profesionales de integración escolar, junto a los profesores jóvenes, encontraron en la pandemia una contingencia donde sus capacidades fueron más valoradas, debido a su adaptabilidad, formación didáctica para la inclusión pedagógica y mayores competencias digitales. Al no representar necesariamente intereses corporativos, la Coordinadora PIE que protagoniza el caso de aprendizaje pasivo aprovechó su emergente liderazgo para concretar sus insistentes reorientaciones pedagógicas a la estrategia cultural de la directora, y el 2022, consigue que los Equipos de Aula se institucionalicen y así la escuela responde directamente a la presión estructural por abordar la brecha educativa dejada por la

pandemia. En una organización con niveles de implementación adaptativa como es la escuela del caso 3, esta reorientación pedagógica aumentó la reflexividad en la aceptación de la estrategia, al menos en las docentes de la muestra que participaron de los Equipos de Aula y que habían formado parte del programa de Escuelas Arriba el 2019. La estabilización de este producto, permitió la consolidación de un grupo docente en la organización en torno a la técnica de progresión de aprendizajes que profesa Escuelas Arriba y que hizo sentido en una organización con baja constitución de agentes internos y, en consecuencia, a la merced del influjo estructural. Si de algo las y los docentes de la escuela eran conscientes, era que debían responder a los efectos estructurales sobre las trayectorias de aprendizaje de sus estudiantes. Como respuesta, la memoria organizacional tenía como herramientas el diagnóstico y la técnica aprendida por este grupo de docentes antes de que arribara la directora con su estrategia de orientación cultural. En la búsqueda de sentido por parte de la directora, encontró esta agencia débilmente constituida y distribuyó roles de liderazgo para su fortalecimiento en el liderazgo de la renovación estratégica de la organización. La consecuencia de esta delegación, aumentó el control interno de la organización y desarrolló más capacidades para encarar un 2022 de activación pedagógica.

Figura N°9

Integración sistémica de los aprendizajes



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la posición situada de la agencia de cambio que lideró cada proceso de aprendizaje, fueron activadas distintas propiedades emergentes: de personas (PEP), estructurales (PEE) y culturales (PEC). Tal como lo resume la Figura N°9, en el aprendizaje pasivo la Coordinadora PIE aprovechó la distinta valoración que introdujo la pandemia sobre las capacidades instaladas en la escuela para conducir una renovación pedagógica de la organización en tanto institucionaliza un producto que nace de la cesión de liderazgo y que busca ser una unidad táctica para la implementación de un determinado programa pedagógico (el de Escuelas Arriba), adecuado para las demandas del contexto. En ese sentido, esta renovación estratégica consigue adaptar a la organización frente al problema de brecha educativa que se presenta el 2022, con la solución de reactivación educativa mediante la técnica de progresión de aprendizajes, tal y como lo sugiere el Estado a partir de la puesta en marcha del programa Escuelas Arriba para escuelas insuficientes y que enfatiza a partir del 2021 previendo las consecuencias de la pandemia. En el aprendizaje interactivo, el gremio como agente de cambio con intereses creados y crítico con la relación que sostiene el Estado con las escuelas, aprovechó el aumento de recursos como el tiempo y su legitimidad, para fortalecer su posición dentro de la organización. En la renovación interaccional que lideró, reelaboró la estructura decisional escolar para aumentar su incidencia y generó un producto ideacional subsidiario de sus intereses corporativos, que plantea una perspectiva socioemocional “solo para funcionarios”, con el objetivo de corregir en el interior el malestar que provoca un sistema educativo que no reconoce la dignidad docente. Al mismo tiempo, busca generar presión hacia el Estado para que “se dé cuenta” de que “siempre se visualiza lo socioemocional desde los estudiantes” y “nunca desde los funcionarios y docentes” “es como si no existiéramos” (Jefe de UTP, caso 2, 2023). Por último, en el aprendizaje activo, las estrategias directivas se beneficiaron de la mayor autonomía que el Estado le entregó a la escuela durante la pandemia para renovarse ideacionalmente. Además de poner las nuevas proposiciones culturales de esta nueva relación con el Estado como el Diagnóstico Integral de Aprendizaje (2021) o la priorización Curricular (2022) al servicio de su estrategia, aprovecharon las nuevas capacidades que debieron desarrollar los profesores (PEP) y la mayor disponibilidad de tiempo (PEE) para aumentar la participación en la toma de decisiones durante el cambio

organizacional y construir un sistema de revisión constante entre lo que se hace y la nueva propuesta directiva respecto de cómo podría mejorar.

En definitiva, a diferencia de los otros dos tipos de aprendizaje, el activo utilizó todas las propiedades emergentes al servicio de afectar la función de la escuela y así diversificarla ideacionalmente para que esté en mejores condiciones de responder a los incentivos estructurales, como captación de matrícula y evaluación por rendimiento, una vez que pase la COVID-19 y se reactive el sistema educativo.

Conclusión

Del análisis podemos desprender que las escuelas aprendieron durante la pandemia a partir de tres maneras de acuerdo a las agencias de cambio que lideraron el proceso: la activa, aprovechando el cambio en la relación con el Estado para diferenciar su proyecto educativo de acuerdo a la idea previa de una dirección crítica con el sistema educativo; la interactiva, utilizando el aumento de la disponibilidad de tiempo para fortalecer la posición de una agencia docente crítica con el sistema educativo; y la pasiva, canalizando las nuevas capacidades generadas durante la pandemia para implementar tácticas que respondan a los desafíos que impone el contexto.

VIII. Conclusiones

Este último capítulo tiene el propósito de señalar las conclusiones del trabajo recién expuesto. En términos teóricos, este trabajo realiza un aporte al análisis del aprendizaje organizacional desde el dualismo analítico dado que comprende a las organizaciones en un contexto sistémicamente integrado. Esta relación entre interacción y su contexto fue analizada a partir de la reflexividad estructural que manifestaron en sus declaraciones los miembros de la organización, así como el uso de incentivos y recursos estructurales que dieron forma a las distintas estrategias de renovación respecto al condicionamiento configurado con anterioridad al despliegue de las estrategias de cambio. Ante la evidencia de que fueron las agencias críticas las que terminaron por liderar la renovación de sus escuelas, concluimos que pudieron dar forma a la interacción debido a que sus visiones de mejora tenían mayor rendimiento estratégico, no sólo porque tenían fundamentos construidos con anterioridad a la pandemia y respaldados por la evidencia, sino porque permitían anticipar escenarios deseables a partir de los cuáles ordenar las tareas de la organización. Por otro lado, al enfocar la visión de mejora en la función pedagógica de la escuela, permitió la autoobservación de las decisiones de implementación de los docentes en tanto revisión a partir de un determinado futuro deseable. Esto aumentó la reflexividad de la organización, tal como observamos en las rúbricas aplicadas.

Efectivamente fueron las contradicciones con el sistema educativo las que guiaron los procesos de aprendizaje activo, tal como intuíamos en nuestra primera hipótesis. En los casos que las estrategias presentaron contradicciones lógicas, aprovecharon la contingencia COVID-19 como una oportunidad para diferenciar ideacionalmente la función pedagógica de la organización. Nuestra segunda hipótesis, que apuntaba a cierta correspondencia entre estos resultados y los arrojados por las Pautas Hall y Hord, también se confirma, dado que el caso 4, que fue caracterizado por dichas pautas como uno donde estaba sucediendo un proceso de rutinización de una innovación directiva, representa un caso de aprendizaje activo, donde efectivamente hay una estrategia innovadora en un proceso sistemático de implementación. En ese sentido, una contingencia de crisis, que suspende parcialmente el funcionamiento del sistema, es mejor aprovechada por agencias que, al partir de una contradicción lógica respecto al

sistema donde actúan, son capaces de hacer converger a los demás miembros de la organización en torno a una alternativa ideacional respecto de la función de su organización. La pandemia entregó a las escuelas públicas una mayor disponibilidad de recursos para la elaboración y, al mismo tiempo, las enfrentó a las estructuras sociales de sus estudiantes de manera directa, en tanto, como vimos, las escuelas públicas no sólo tenían la función de enseñar durante la crisis, sino que de ser el vínculo entre el Estado y las familias populares. La evidencia de la función de cuidados de la escuela pública durante este período, retrotrajo a las organizaciones la necesidad de observar lo socioemocional en relación al rendimiento académico, ese cambio subterráneo condujo a todas las escuelas estudiadas a elaborar productos relacionados con asegurar el bienestar socioemocional, en algunos casos más cargado hacia el cuerpo docente que en otros, según la constitución de su agencia.

En este trabajo hemos demostrado que las escuelas sí aprendieron durante la pandemia, en el sentido que registraron cambios en la interacción entre docentes y directivos que resultaron en productos estabilizados en la organización. En los casos que las estrategias directivas se orientaron pedagógicamente para instalar una ideación alternativa, pudieron articular una convergencia reflexiva de los docentes dado que hizo más sentido la autoobservación de la práctica pedagógica a partir de una visión de mejora que la observación de unas desalineadas relaciones interpersonales para alinearlas en torno a sí mismas. Por ello las estrategias de cambio directivas que se orientaron culturalmente, y por tanto se enfocaron en afectar más que la función, el sentido de las decisiones de la organización para que éstas respondan a las necesidades de la interacción interpersonal y organizacionales, desarrollaron una reflexividad razonada entre los docentes que tendió a la cesión de liderazgo durante la crisis. Esta delegación generó dos tipos de aprendizajes dependiendo de la agencia que asume el liderazgo de la renovación estratégica de la organización durante la pandemia. El primero, es de tipo interactivo, en el sentido que una agencia docente constituida aprovechó la contingencia para que sus intereses corporativos fueran representados por la organización ante el resto del sistema, a fin de corregir la reproducción de estructuras agobiantes y de desvalorización del trabajo docente en la organización (ver Figura N°7); el segundo, es de tipo pasivo, ya que los docentes carecen de organización para la defensa de sus

intereses corporativos, y declaran decisiones de adaptación a la pandemia y una escasa aceptación de la estrategia directiva. En ese segundo caso, la excepción la constituye un grupo docente relacionado con el programa de integración que había participado de las capacitaciones de Escuelas Arriba el año 2019, el cual finalmente aprovechó la apertura directiva para asumir el liderazgo e institucionalizar la implementación de los Equipos de Aula el año 2022 (ver Figura N°8).

Estos aprendizajes fueron integrados en la relación contradictoria que sostiene el sistema educativo y el Estado con las escuelas a partir de diferentes lógicas según la convergencia que lograron generar con los demás miembros de la organización. Como hemos señalado, el de tipo activo se integró de forma oportunista, dado que aprovechó las nuevas propiedades emergentes para desenrollar las contradicciones lógicas del sistema educativo al interior de la organización; el interactivo, hizo uso del mayor tiempo disponible para fortalecer la posición de los intereses corporativos al interior de la organización, en una lógica correctiva de las contradicciones interaccionales actuantes en el sistema educativo; el pasivo, no buscó resolver ninguna contradicción, sino que persiguió la adaptación de la organización a los desafíos que imponía el contexto, generando sentido de comunidad a partir de las decisiones de la nueva dirección, y para lograrlo, aprovechó el cambio en la valoración de las capacidades individuales y las nuevas capacidades que se desarrollaron durante la pandemia para distribuir liderazgo en una estructura que permitió a la organización responder a las presiones de la pandemia (ver Figura N°9).

Por último, las orientaciones directivas más eficaces para construir la convergencia necesaria para reelaborar las estructuras de la organización fueron aquellas que buscaron afectar la función de la escuela a pesar de los conflictos que generaron a nivel interaccional. Los casos de orientación cultural, que buscaron construir sentido mediante el cultivo de las relaciones sociales, fueron menos exitosos en cumplir las expectativas de sus estrategias de cambio, y terminaron por ceder la renovación estratégica a otro actor dentro de la organización. Si bien las estrategias que mantuvieron una orientación pedagógica constante desarrollaron su agenda y procesos de aprendizaje activo, integraron otros componentes para corregir o prevenir los problemas que indicaban las resistencias docentes. En ese sentido, sus productos ideacionales son construcciones

sincréticas que afectan la función pedagógica, al mismo tiempo que construyen sentido de pertenencia en torno al bienestar docente. Mientras que, en la orientación alternativa, a saber, la cultural, los productos interaccionales derivaron en productos ideacionales subsidiarios de la cesión de liderazgo y por tanto están menos sometidos a la participación en la estructura de decisiones de la organización dado que albergan la ideación alternativa en una estructura en vez de plantearla como un cambio en el ejercicio de la función de toda la organización.

Se ha asumido el liderazgo distribuido y democrático como un ideal de la gestión escolar. Esta preferencia por observar la estructura de poder de la organización puede solapar la función educativa que en primera instancia es la que reúne a los miembros de la escuela. En este trabajo vemos que aumenta la participación, y se distribuye más el liderazgo, cuando los liderazgos directivos incluyen a los docentes en procesos horizontales de implementación de un proyecto educativo, más que cuando se les integra verticalmente en estructuras de decisión con propuestas estratégicas referidas a lo relacional. La convergencia reflexiva se logra más convocándoles a observar la función pedagógica que realizan, que cuestionando el sentido de las decisiones pasadas sobre la cultura o administración internas. Es decir, construir sentido entre los miembros de la escuela está más relacionado con la reflexión funcional acerca de cómo mejorar las relaciones de enseñanza y aprendizaje a partir de una visión concreta de mejora, que con la convocatoria a construir relaciones horizontales y armoniosas entre sus miembros.

La brecha que observamos en el puente de implementación, es decir, entre la planificación del “qué” se busca innovar y la implementación del “cómo” se está innovando, se explica justamente por liderazgos “incompletos” u “horizontales” que buscaron afectar el sentido de las decisiones de la organización a través de la cesión de poder en agentes docentes más constituidos que reorientaron pedagógicamente la renovación de la organización. Si bien los tres tipos de aprendizaje analizados obedecen a procesos interactivos que produjeron cambios alojados en las estructuras de la organización, aquellos productos que obedecen a cierto equilibrio en las relaciones de reciprocidad entre sus miembros corren mayor riesgo de evanescerse en caso de variar las relaciones internas, que los alojados en la estructura ideacional. Esta última, al decir relación explícita con la función de la escuela, cuenta con instrumentos de anticipación

como el Proyecto Educativo Institucional o el Plan de Mejoramiento Escolar donde fueron almacenados los aprendizajes de tipo activo evidenciados en esta investigación.

El sistema educativo constriñe de tal modo a las escuelas que éstas deben experimentar una reestructuración para modificar sus trayectorias insuficientes de desempeño. Estas cuatro escuelas procesaron las influencias de su entorno para cambiar parte de sus estructuras en un contexto donde el Estado suspendió los dispositivos de control emergiendo nuevas proposiciones culturales, entregando más tiempo al sistema de interacción de las escuelas municipales y modificando la valoración de las capacidades internas, y comprobaron, una vez más, la tendencia de los directores nóveles por impulsar el cambio organizacional y promover la construcción de capacidades en el logro de objetivos internos, resultando con mayor rendimiento para esos efectos, el mecanismo de autoobservación reflexiva de la función educativa que la distribución de poder para construir sentido de comunidad. La transformación educativa que requiere el siglo XXI, si quiere aprovechar futuras pandemias por virus como la COVID-19, debe identificar con claridad qué mecanismos pueden utilizar las escuelas para generar aprendizajes a partir de sus diferentes condiciones de reflexividad, si bien en los cuatro casos identificamos aprendizajes de distinto tipo como diversificación ideacional (activo), corrección interaccional (interactivo) y adaptación a la presión estructural (pasivo), fueron los aprendizajes de tipo activo los que generaron procesos de autoobservación de la función organizacional y, si bien debieron soportar una mayor fricción inicial, subieron los indicadores de reflexividad del conjunto de la organización una vez que se pusieron en ruedo sus productos interaccionales que guiaron exitosamente el proceso interactivo según los términos de la visión de mejora de la estrategia de cambio. Mientras que los otros dos, al crear estructuras especiales para la implementación de decisiones más vinculadas con la cultura y la administración, si bien se percibió un tránsito de la confianza interpersonal a la organizacional, aislaron la construcción de capacidades en tanto la implementación de la estrategia de cambio no interpeló a toda la organización.

Con este trabajo esperamos haber contribuido a la ocurrencia del aprendizaje organizacional. A socializar la identificación del rendimiento de las distintas contradicciones que se expresan en la escuela en un contexto de crisis, y relevar la

pertinencia de las contradicciones ideacionales que vuelven a cuestionar la función de la escuela. Al mismo tiempo, a notar que ese “qué” se quiere reelaborar para ser conducente a procesos de aprendizaje activo debe estar asociado a un “cómo” que implique al conjunto de la organización en un proceso de autoobservación de sus decisiones de implementación a partir de una visión de mejora igualmente adaptable al proceso interactivo.

IX. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Metodología de Construcción, Indicadores de desarrollo personal y social*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Aguilar, M. (06 de Junio de 2019). Profesores van por segunda semana de paralización ante nula respuesta del gobierno. Santiago, Chile, Metropolitana.
- Apple, M. (2005). Are Markets in Education Democratic? Neoliberal Globalism, Vouchers, and the Politics of Choice. *Counterpoints Magazine*, 280(Globalizing education: policies, pedagogies, & politics), 209-230.
- Aravena Castillo, F. (2020). Liderando establecimientos en tiempos de pandemia: algunas certezas entre las incertezas. *Innovaciones Educativas vol. 22, n.33*, 6-8.
- Archer, M. (2009). *Teoría Social Realista: el enfoque morfogenético*. Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Archer, M. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Argyris, C., y Schön, D. (1997). Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. *Reis N° 77/78*, 345-348.
- Aucejo, E., y French, J. (2020). The impact of COVID-19 on student experiences and expectations: Evidence from a survey. *Journal of Public Economics*, 191, 104271 - 104271.
- Auh, Y., y Jeung, H. (2021). A Global Inquiry of Higher Education: Challenges and Oportunities in Post Pandemic. *Journal of Educational Innovation Research*, 213-247.
- Bartolomé-Pina, A. (2020). Cambios educativos en tiempos de pandemia. *Revista de Innovaciones educativas*.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. México: Gedisa.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos, Volumen 39 n°1*, 325-345.
- Bellei, C., Contreras, M., Ponce, T., Yañez, I., Díaz, R., y Vielma, C. (2022). Chapter 3 The Fragility of the School-in-Pandemic in Chile. En F. Reimers, *Primary and*

- Secondary Education During Covid-19* (págs. 79-103). Cambridge: Harvard University.
- Beycioglu, K., y Kondakci, Y. (2020). Organizational Change in Schools. *ECNU Review of Education, Vol. 4(4)*, 788-807.
- Brommeyer, M., y Liang, Z. (2022). A Systematic Approach in Developing Management Workforce Readiness for Digital Health Transformation in Healthcare. *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL RESEARCH AND PUBLIC HEALTH*.
- Brons, L., y Brix, J. (2021). Critical realism and organizational learning. *The Learning Organization*, 32-45.
- Brown, J., y Duguid, P. (1991). Organizational learning and communities-of-practice: toward a unified view of working, learning, and innovation. *Organization Science, Vol. 2 N°1*, 40-57.
- Burch, P. (2007). Educational Policy and Practice From the Perspective of Institutional Theory: Crafting a Wider Lens. *Educational Researcher*, 84-95.
- Cabezas, V., Medeiros, M., Inostroza, D., Gómez, C., y Loyola, V. (2017). Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: evidencia para el caso chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(64), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2451>.
- Cabezas, V., Narea, M., Torres, D., Icaza, M., Escalona, G., y Reyes, A. (2022). Bienestar docente durante la pandemia de COVID-19 en Chile: Demandas y Recursos para afrontar la angustia psicológica. *Psykhé*, <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.2020.22427> .
- Carter, C., Sakala-Mukonka, P., y Notter, J. (2022). International capacity building via the new norm of virtual teaching and volunteering. *British Journal of Nursing*.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory A practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.
- Chaturvedi, K. (2020). COVID-19 and its impact on education, social life and mental health of students: A survey. *Children and youth services Review*.

- Correa, J. (2023). Aprendizaje organizacional mediado por tecnologías en una escuela primaria en el contexto de la pandemia del COVID-19. *RILCO*, 36-48.
- Crawford, C., Rondinelli, J., Zuniga, S., Valdez, R., Tze-Polo, L., y Titler, M. (2022). Barriers and facilitators influencing EBP readiness: Building organizational and nurse capacity. *Worldviews on Evidence Based Nursing*, 27-36.
- De la Vega, L. F. (2020). El mejoramiento educativo analizado desde los aportes de la sociología de Margaret Archer: un estudio de caso. *Revista Brasileira de Educação*, 1-24.
- De la Vega, L. F. (2020). Propuesta de un modelo para el análisis de iniciativas estatales orientadas al mejoramiento educativo. *Calidad en la Educación* (53), 77-111.
- De la Vega, L. F. (2022). Preparación para el cambio, liderazgo y mejora escolar: una revisión de literatura y proyecciones para la investigación. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 231-250.
- De la Vega, L. F. (2023). Liderazgo de directoras(es) noveles preparación y resistencia al cambio en contexto de pandemia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- De la Vega, L. F., Homan, K., Sánchez, M., Veloso, B., & Solórzano, M. (2018). Trayectorias de mejoramiento educativo en enseñanza media en Chile. *Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación*, 576-579.
- De la Vega, L., Balloqui, K., y Infante, B. (2023). Líderes y cambio para la mejora educativa: ¿a mejores estrategias, mayores logros? *Revista de Investigación en Educación*, 21(3), 551-567.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2006). *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile: Arrayán.
- Dimaggio, P., y Powell, W. (1999). Introducción. En P. Dimaggio, & W. Powell, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (págs. 33-75). México: Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, E. (2014). *La división del trabajo social*. Buenos Aires: Ediciones Lea.
- Espinoza, K. (2022). *Gestión del aprendizaje socioemocional en los procesos de mejora escolar en contexto de crisis en dos establecimientos educacionales en situación de desventaja socioeducativa*. Santiago: Universidad Católica de Chile.

- Freire, P. (2018). *La pedagogía del oprimido*. Santiago: UTEM.
- Fullan, M. (2006). Change Theory A force for school improvement. *Centre for Strategic Education* N 157, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf.
- Galdames, S., Montecinos, C., Leiva, M. V., Campos, F., y Ahumada, L. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership* 46(2), 318-338.
- Gilmer, T., Center, K., Casteel, D., Choi, K., Innes-Gomberg, D., y Lansing, A. (2021). Developing trauma resilient communities through community capacity-building. *BMC Public Health*.
- Grooms, A., y Childs, J. (2022). "We need to do better by kids": Changing routines in U.S. Schools in response to COVID-19 school closure. *Journal of education for students placed at risk*.
- Hall, G., y Hord, S. (2011). Implementation: Learning Builds the bridge between research and practice. *Journal of Staff Development*, 52-57.
- Hall, G., y Hord, S. (2020). *Implementing Change: Patterns, principles, and potholes*. Londres: Pearson.
- Harari, Y. (2018). *21 Lecciones para el siglo XXI*. Santiago: Debate.
- Harland, C., Knight, L., Patrucco, A., Lynch, J., Telgen, J., Peters, E., . . . Ferk, P. (2021). Practitioners' learning about healthcare supply chain management in the COVID-19 pandemic: a public procurement perspective. *INTERNATIONAL JOURNAL OF OPERATIONS & PRODUCTION MANAGEMENT*.
- Harris, A., y Jones, M. (2020). COVID 19 - School Leadership in Disruptive Times. *School Leadership and Management* 40(4), 243-247.
- Henshall, C., Jones, L., Armitage, C., y Tomlinson, L. (2022). Empowering nurses through inclusive leadership to promote research capacity building: A James Lind Alliance priority setting Partnership in Community Nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 2765-2774.

- Hernández, Y. (2017). El enfoque morfogenético de Margaret Archer para el análisis de la cultura. *Cinta de Moebio*, 346-356.
- Informe Belmont. (1979). *Principios y guías éticos para la protección de los sujetos humanos de investigación, comisión nacional para la protección de los sujetos humanos de investigación biomédica y del comportamiento*. Barcelona: Observatori de Bioètica i Dret.
- Jeldres, J., Reyes, L., y Ruiz, C. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: Efectividad escolar y políticas educacionales de la transición. Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, Vol. 17, <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue2-fulltext-1110>.
- Jesus, T., Landry, M., y Jacobs, K. (2020). A 'new normal' following COVID-19 and the economic crisis: Using systems thinking to identify challenges and opportunities in disability, telework, and rehabilitation. *Work-a Journal of Prevention Assesment & Rehabilitation*, 37-46.
- JUNAEB. (18 de diciembre de 2023). *Índices de Vulnerabilidad*. Obtenido de [junaeb.cl](https://www.junaeb.cl): <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm/>
- Junaeb. (25 de Noviembre de 2023). *Junaeb*. Obtenido de [junaeb.cl](https://www.junaeb.cl): <https://www.junaeb.cl/medicion-la-vulnerabilidad-ivm/>
- Karnopp, J., y Walls, J. (2023). From climate to community: a new approach to conceptualizing the relational element of organizational learning. *Journal of Educational Administration*, v61 n3, 287-303.
- Labraña, J., Urquieta, M., y Salinas, S. (2021). Espacio y educación: desafíos de la enseñanza a distancia en el contexto de la pandemia por COVID-19. *Simbiótica*, vol. 8, n. 3, 119-134.
- Landau, L., Campbell, L., Svendsen, E., y Johnson, M. (2021). Building Adaptive Capacity Through Civic Environmental Stewardship: Responding to COVID-19 Alongside Compounding and Concurrent Crises. *FRONTIERS IN SUSTAINABLE CITIES*.
- Lane, J., McCarthy, C., Dart, G., y Furlotte, K. (2021). Establishing a province-wide referral network to improve access to gender-affirming primary healthcare services. *Nurse Practitioner*, 39-43.

- Lee-Piggott, R. (2016). New principals' leadership and school culture: a study of three primary schools facing challenging circumstances in Trinidad and Tobago. *Education*.
- Ley 20501. (2011). *Calidad y Equidad de la Educación*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Lian, C., Wang, J., y Liu, J. (2021). The Expansion Mechanism of the Cooperative Networks of Supply Support Organizations in a Public Health Emergency. *HEALTHCARE*.
- Luhmann, N. (2010). *Organización y Decisión*. México: Herder.
- Meneses, F., Muñoz, M., y Arredondo, E. (2021). Escuela y clases sociales en Chile: la producción de la diferencia. En J. Chuaqui, *El capitalismo en el Chile actual, teoría y realidad* (págs. 292-313). Viña del Mar: Edición Independiente.
- Merton, R. (1965). *Teoría y Estructuras Sociales*. México: Fondo Cultura Económica.
- Meyer, J., y Rowan, B. (1999). Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia. En W. Powell, & P. DiMaggio, *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional* (págs. 79-103). México: Fondo de Cultura Económica.
- Mineduc. (2022). *Hoja de ruta para el sistema educativo 2022-2026*. Santiago: Gabinete de Ministro de Educación.
- Mineduc. (2022). *Impulsando el cambio de paradigma, horizontes de transformación educativa para el Chile del siglo XXI*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc. (23 de Abril de 2023). *Ministerio de Educación*. Obtenido de [mineduc.cl](https://www.mineduc.cl/): <https://www.mineduc.cl/>
- Nir, A. (2021). Leading schools through COVID-19: a constraint or an opportunity for change? *Educational Planning*.
- OCDE. (2020). *El impacto del COVID-19 en la educación, información del panorama en la educación*. New York: OCDE.
- OCDE. (2022). *Education at a Glance 2022: OCDE indicators*. Paris: OCDE.
- Örtenblad, A. (2001). On differences between organizational learning and learning organization. *The Learning Organization*, 125-133.

- Oyarzun, C. (2019). *"La escuela que busco, la escuela que ofrezco": Contenidos, racionalidades y sentidos de la oferta educativa del mercado escolar chileno*. Santiago: Universidad de Chile.
- Palacios, I. (2020). Chile's 2019 October Protest and the Student Movement: Eventful Mobilization? *Revista de Ciencia Política*, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-090X2020005000106> .
- Parsons, T. (1968). Las categorías de la orientación y la organización de la acción. En T. Parsons, *Hacia una teoría general de la acción* (págs. 75-135). Buenos Aires: Kapeluz.
- Pérez-Luco, R., Lagos, L., Mardones, R., y Sáez, F. (2017). Taxonomía de diseños y muestreo en investigación cualitativa. Un intento de síntesis entre las aproximaciones teórica y emergente. *Ámbitos*, n°39.
- Peschl, M. (2023). Learning from the future as a novel paradigm for integrating organizational learning and innovation. *Learning Organization*, v30 n1, 6-22.
- Prihatini, T., Iswati, S., y Suaedi, F. (2022). Crisis leadership: the art of navigating organizational change during the COVID-19 pandemic. *Journal of Applied Management (JAM) Volume 20, Number 4*, 973-982.
- Propuestas Educación Mesa Social Covid-19. (2020). *Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis*. Santiago de Chile.
- Reinholz, D., y Andrews, T. (2020). Change theory and theory of change: what's the difference anyway? *International Journal of STEM Education*, <https://doi.org/10.1186/s40594-020-0202-3>.
- Rodríguez, C., Acosta, A., y Torres, C. (2020). Liderazgo directivo para la justicia social en contextos vulnerables. *Perspectiva Educativa*.
- Roldán, G. (2022). Aprendizaje organizacional e innovación educativa en el contexto escolar en tiempos de pandemia. *Revista Latinoamericana de Investigación Social*, 10-22.
- Rosyadi, S., Sabiq, A., Ahmad, A., y Aziz, N. (2022). The Indonesian Government Capacity in Responding to the COVID-19 Impacts on the Creative Economy Sector. *SAGE OPEN*.

- Santos Guerra, M. (2012). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. Á. (2020). *¿Para qué servimos los pedagogos? El valor de la educación*. Madrid: Catarata.
- Saura, G., y Mateluna, H. (2020). Política educativa en Chile para eliminar las lógicas neoliberales del mercado escolar. *Educación en Revista*.
- Sepuru, M. G., y Mohlakwana, A. U. (2020). The perspectives of beginner principals on their new roles in school leadership and management: A South African case study. *South African Journal of Education*.
- Serrano, S., Rengifo, F., y Ponce, M. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Santiago: Pinguin Random.
- Seusan, L. y. (2020). *Educación en pausa*. Panamá: UNICEF.
- Shirey, M., Bruck, M., Patton, E., Emily, D., y Watts, P. (2022). COVID-19 Telehealth Fair Partnership for Capacity Building in Primary Care Nursing. *Nursing Administration Quarterly*, 113-124.
- Small, M., y Calarco, J. (2022). *Qualitative literacy: a guide to evaluating ethnographic and interview research*. Oakland: University of California Press.
- Toms, G., Green, S., Orrell, A., y Verity, F. (2020). Building relational research capacity in care homes in the COVID-19 era: applying recognition theory to the research agenda. *Quality in Ageing & Older Adults*, 229-239.
- Tseng, M.-L., Bui, T.-D., y Lim, M. (2021). Resource utilization model for sustainable solid waste management in Vietnam: A crisis response hierarchical structure. *RESOURCES CONSERVATION AND RECYCLING*.
- Unesco. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros, un nuevo contrato social para la educación*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Villa Sánchez, A. (2019). Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 301-326.
- Villalobos, P., Barría-Herrera, P., y Pasmanik, D. (2022). Relación docentes-estudiantes y resiliencia docente en contexto de pandemia. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad* 21(2), DOI: 10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue2-fulltext-2567.

- Welter, C., Jarpe-Ratner, E., Bonney, T., Pinsker, E., Fisher, E., Deb, N., . . . Zandoni, J. (2022). Evaluation Results From the Healthy Work Collaborative: A Cross-Sectoral Capacity Building Partnership to Address Precarious Employment. *HEALTH PROMOTION PRACTICE*, 793-803.
- Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects* 49(3), <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09477-y>.
- Zhao, Y., y Watterston, J. (2021). The changes we need: Education post COVID-19. *Journal od Educational Change*, 3-12.

X. Anexo

Estudios semejantes

Tabla N°13

Estudios Semejantes.

N°	Autores	Título	Revista
1	Auh, Y.; Jeung, H.	A Global Inquiry of Higher Education...	Journal of Educational
2	Jesus, T.; Landry, M.; et al.	A 'new normal' following COVID-19...	Work-A Journal of Prevention...
3	Brommeyer, M.; Liang, Z.	A Systematic Approach in Developing...	International Journal of Environmental...
4	Michel, J.; Mettler, A.; et al.	A Utility Framework for COVID-19 Online...	International Journal of Environmental...
5	Crawford, C; Rondinelli, J. et al.	Barriers and facilitators influencing EBP...	World views on evidence-based nursing
6	Colmekcioglu, N.	Building "back better"...	International Journal of Contemporary...
7	Landau, L.; Campbell, L.; et al	Building Adaptive Capacity...	Fontier in Sustainable Cities
8	Medeiros, P.; Laur, C.; et al.	Building capacity for integrated knowledge...	Health Research Policy And Systems
9	Prayag, G.; Jiang, Y.; et al.	Building Dynamic Capabilities...	Journal Of Travel Research
10	Garst, B.; Pann, J.; et al.	Building Evaluation Capacity in Youth-Serving...	Journal Of Youth Development

N°	Autores	Título	Revista
11	Pires, S.	Building country-level capacity...	European Journal Of Public Health.
12	Toms, Gi.; Green, S.; et al.	Building relational research capacity...	Quality In Ageing & Older Adults
13	Shirey, M.. Bruck, M., et al.	COVID-19 Telehealth Fair Partnership...	Nursing Administration Quarterly
14	Hummell, C.; Shaikh, M., et al.	Current state and future directions for youth...	Managing Sport And Leisure
15	Gilmer, T.; Center, K.; et al.	Developing trauma resilient communities...	Bmc Public Health
16	Alhothali, G.; Al-Dajani, H. et al.	Emotions and Resilience in Saudi...	Sustainability
17	Henshall, C. Jones, L. et al.	Empowering nurses through inclusive leadership...	Journal of Advanced Nursing
18	Hilal, O.; Tantawy, A.	Entrepreneurial marketing...	Journal Of Entrepreneurship...
19	Lane, J.; McCarthy, C. et al.	Establishing a province-wide referral network..	Nurse Practitioner.
20	Welter, C.; Jarpe-R., El., et al.	Evaluation Results From the Healthy Work...	Health Promotion Practice
21	Kandel, N.; Chungong, S., et al.	Health security capacities...	Lancet.
22	Bardosh, K.; de Vries, D.; et al.	Integrating the social sciences in epidemic...	Globalization & Health
23	Carter, C., Sakala-M., P. et al.	International capacity building via the 'new norm'...	British Journal of Nursing

N°	Autores	Título	Revista
24	Fed. Internacional de Cruz Roja	Interview with Lazare W. Zoungrana...	International Review of the Red..
25	Park, J.; Zhong, X., et al.	Investigating the cognitive capacity constraints...	Bmc Anesthesiology
26	Steinman, L.; Parrish, A. et al.	Partnering with community-based organizations...	Frontiers In Public Health
27	Harland, C.; Knight, L., et al.	Practitioners' learning about healthcare supply...	International Journal...
28	Tan, Y; Wu, Q. et al.	Preserving Operational Capability...	Urology
29	Ortega, A. ;Valtierra, E. et al.	Protecting vulnerable communities...	Global Health Action.
30	Tseng, M.; Bui, T.	Resource utilization model for sustainable...	Resources Conservation...
31	Nallamalla, K.	Strengthening Collaborative Health Systems...	Journal Of Health Management
32	Lian, C.; Wang, J. et al.	The Expansion Mechanism of the Cooperative...	Healthcare
33	Rosyadi, S.; Sabiq, A. et al.	The Indonesian Government Capacity...	Sage Open
34	Gaslin, T.; Dubin, A.; et al.	The Unexpected Positive Outcomes...	Journal Of Park And Recreation..
35	Browdie, R.	Vision: Meet Reality.	Generations

Fuente: Elaboración propia.

Rúbrica de agencia

Tabla N°14

Rúbrica agencia caso 2, año 2021.

	Diagnóstico	Argumentación	Evaluación
Acción Refleja			
	Atribuye a los cambios organizacionales ocurridos por pandemia una revaloración de la Propósito de la estrategia, salvar a los estudiantes de sus condiciones de educabilidad		
Acción Razonada	Identificación de obstáculo estructural para logro de la estrategia: "incluso hemos tenido fuga de matrículas por lo mismo,	Involucramiento de las funciones de la organización en el cumplimiento de la tarea:	PME con metas de corto plazo alcanzables pero desafiantes relacionadas con aprendizaje de estudiantes: "vamos a ver de aquí
		Identificación de obstáculo estructural, Sistema de Calidad injusto, ya que discrimina: "Mira, en	Alta resistencia 2020 - baja resistencia 2021: "El año pasado, insisto, hubo mucha resistencia, mucha, pero este año creo que
		Funciones de la organización dispuestas para el cumplimiento de la estrategia: "Bueno, la	
		PME 2021, incorporación plan socioemocional: "se fueron viendo las necesidades de los	Avances en el contacto dada las facilidades de trabajo sincrónico y asincrónico: "ha mejorado considerablemente, y lo otro que
Acción Crítica			
Tipo	Refleja	Razonada	Razonada
Análisis	Las condiciones de educabilidad inmediata de los estudiantes amenaza con determinar su trayectoria educativa. En ese sentido, la estrategia de cambio busca que la escuela cumpla su función de cuidar a los estudiantes de las tendencias autodestructivas de entornos precarios. Condicionados fuertemente por la estructura, la estrategia lucha en contra de que los niños y adolescentes que atiende el establecimiento sean determinados por sus condiciones materiales. Así, si bien la acción de la puesta en marcha de la estrategia reporta resultados, la reversión de la tendencia estructural de ausentismo y deserción, por medio de la valoración de la escuela dice relación con el padecimiento de las condiciones de educabilidad inmediatas así como con el retorno a una modalidad semi presencial.	Esta estrategia de cambio para revertir condiciones estructurales, se argumenta desde la reacción a condiciones de educabilidad que hacen que la escuela pierda su función. Al mismo tiempo, se orienta la estrategia de acuerdo a estímulos institucionales, por medio de: 1. orientar la acción desde la creación de planes institucionales, 2. revertir la condición de insuficiente del sistema de calidad, 3. rutinización de prácticas y protocolos de las funciones institucionalmente ya dispuestas para mantener contacto con cada estudiante.	Se evalúa la existencia de avances en el propósito de aumentar contacto con estudiantes, producto, sobretudo del cambio organizacional a modalidad híbrida. También, se estima que se logró cierta integración interaccional de las decisiones directivas dentro de la organización, ya que, se comprende la poca agencia directiva respecto a las decisiones que comunica al resto de la organización.

Fuente: Elaboración propia.

Rúbrica de convergencia

Tabla N°15

Rúbrica de convergencia caso 4, 2021.

	Valoración	Colaboración	Participación
Indiferencia			
Personal			
Divergencia			
Refleja	Directora llegó a ordenar: "llegó como a ordenar el gallinero porque estábamos pasando por un período. Se cumplen protocolos: "se cumplen los protocolos, las medidas se informan, los inspectores están siempre atentos en los recreos"	Resistencia docente por cambios por pandemia: "había muchos docentes, no muchos pero varios que les molesta el Resistencia de apoderados, docentes más fácil organizarse por que son pocos: "reticencia de los apoderados a que vuelvan los niños a las clases, el temor"	
Razonada	Dirección ha trabajado para reducir agobio docente: "la señora Ximena igual estuvo viendo, primero nos consiguió los chips para poner en un teléfono que ya no ocupáramos para Directora compatibiliza lo relacional con los objetivos: "ha sido importante Estudiantes deseosos de participar de Gran apoyo de apoderados: "cuando tú Programa de Alerta Temprana: "tenemos el programa de alerta Apoderados haciendo la pega por los estudiantes (para básica): "ha pasado"	Apoderados necesarios, atentos y preocupados: "Motivándolos en las reuniones de apoderados, en la misma clase, nosotros hicimos como le digo, un grupo muy bueno en realidad, porque por Consulta permanente a apoderados Retraso horario de entrada (conseción Tablet a estudiantes): "cuando Comunicación directa con apoderados por WhatsApp: "antes estaba el horario de Implementación de la estrategia: "en las reuniones de apoderados se han hecho Comunicación horizontal entre docentes: "no tenemos una instancia así más allá de los consejos. Los análisis que se entregan"	Reforzamiento de días viernes ha superado las resistencias: "Ha funcionado bien, al principio los niños estaban así porque ellos se acostumbraron que los viernes no habían Involucramiento de apoderados: "en todos los procesos se involucran a los Apoderados cambio cultural: "los papás Elaboración por consenso [Normas de Consejo de Profesores: "lo hemos hablado en consejo de profesores (...) Aumentado participación estudiantil y familiar: "tenemos un plenario que el"
Reflexiva		Retroalimentación de clases: "la directora, por ejemplo, hizo este año, que me pareció muy provechoso, un	Demoramos en reforzamiento viernes: "nos demoramos mucho en armar los grupos de reforzamiento, Participación en consejos de reflexión en base a evidencia para la toma de decisiones: "el consejo viene después de
Rúbrica	Razonada	Razonada	Razonada
Análisis	Valoran a la directora por sus habilidades personales (DH), pero sobretodo, por su capacidad para reducir agobio docente. Anticiparse a la emergencia del agobio docente (evidencia es que lo tiene como expectativa) es posible que aún ella	Implementación, consenso y alta convergencia para con la estrategia de cambio.	Docentes evalúan participar activamente de las decisiones que conducen la estrategia de cambio.

Fuente: Elaboración propia.

Matrices de Vaciado

Tabla N°16

Matriz de vaciado de interacción docente caso 3, año 2021.

Estrategia	Componentes	Docente Histórico	Docente 2	Docente 3	Emergentes
Construir entre todos el sello de la comunidad	Confianza	Falta de integración social docente: "Yo creo que a lo mejor que se sientan más integradas algunas personas, Desconfianza y desconocimiento del ciclo básico: "siempre yo he visto más énfasis o más recursos"	Falta compromiso docente: "Lo que sí se ha compartido de que falta compromiso a lo mejor entre colegas, cuando uno conversa se realiza, pero así como amplio, creo que no se ha focalizado."	Construcción de confianza con dirección: "yo creo que vamos avanzando, lento pero avanzando. Y que la gente también, bueno la Directora es nueva, el Equipo Directivo es nuevo, llegaron el año pasado en plena pandemia, nos conocimos Marzo prácticamente y después ya todo online, entonces también ahí hemos ido como"	Permanece la desconfianza interdocente , avanza la confianza hacia la dirección por su carisma y buena voluntad más que por su estrategia directiva.
	Reorientación	Más apoyo a segundo ciclo: "Yo creo que ese énfasis se refiere al Primer Ciclo, yo trabajo en Segundo Ciclo, del 5º a 8º y es como que nosotros siempre nos hemos sentido abandonados, y yo siempre lo he dicho, pero no sé qué pasa de 5º hacia arriba que es más"	Problema de incorporación de la familia: "ha sido súper poco lo que se ha abarcado en cuanto a la familia y con el Equipo de Convivencia podríamos decir, pero se trata de hacer, pero yo creo que falta, falta cómo abarcarlo, cómo relacionarlo, cómo atraerlo a lo mejor, pero, no es que no se ha hecho, pero yo creo"	Comunicación oportuna: "queja recurrente, por ponerle un nombre, es el tema de la bajada de información como te digo" Construcción de capacidades, revisión sistemática de prácticas, modelar prácticas positivas: "Focalizar prácticas pedagógicas, sistematizarlas y evaluar la efectividad para tomar decisiones oportunas y no esperar a 4 años para cambiar una práctica, yo siento"	Reorientaciones autorreferentes caso DH y poco reflexivo caso D2. D3 plantea una reorientación hacia la institucionalización de prácticas que permita: 1. comunicación oportuna, 2. sistematizar espacios, 3. construcción de capacidades.
	Decisiones	No toma decisiones de implementación: "Yo sigo haciendo lo mismo de siempre"	Colaboración en Coordinaciones de Ciclo: "en las reuniones de Ciclo que se dan, se ha podido conversar y hay varios docentes que igual tienen algunas problemáticas, y hemos instalado como mostrar las prácticas Tickets de Salida o Evaluaciones Formativas: "sí la Directora ha tratado, es decir, ha puesto mucho énfasis en tratar de dar y focalizar"	Objetivos Internos y no externos: "principalmente en las reuniones de Ciclo ahora, que también es algo que se implementó ya más fuerte este año, el año pasado se hizo de manera muy incipiente, yo diría que a principio del primer semestre Plan de Nivelación para 1ero y 2do: "nos permitieron como 1º y 2º hacer un Plan de Nivelación y ese Plan de Nivelación incluía, sobre todo en 2º Básico, un número no"	Decisiones de implementación de la estrategia , a nivel orgánico, colaboración en reuniones de Ciclo y, a nivel pedagógico, objetivos internos, innovaciones como tickets de salida y planes de nivelación.
	Rúbrica	Indiferente	Razonada	Razonada	
	Análisis	Valora la buena intención de la directora, pero no ve que se superponga a las estructuras agobiantes e injustas del sistema como: 1. La injusta distribución de recursos para la fabricación del SIMCE y 2. La desconfianza docente, falta de integración.	Razona la implementación de la estrategia de cambio identificando las brechas sobre las que debería actuar: incorporación docente, familia. Y avances en Colaboración por nueva estructura orgánica (Coordinaciones de Ciclo) y prácticas innovadoras (reforzamiento, tickets de entrada-salida).	Implementa la estrategia y reflexiona sobre aspectos que pueden mejorar de la propia estrategia, tales como: comunicación y sistema para la construcción de capacidades. Ambos aspectos, son carentes de una estrategia que evalúa como positiva, impresión basada, sobre todo, en el aumento de confianza hacia la dirección en tanto permite la concentración en objetivos	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N°17

Segmento de hoja de estructura de matriz comparativa de caso 1.

Año	Caso	Roles	Participación	Convergencia	Confianza	Estructura decisional
2020	1	Roles protagónicos en Coordinadores de Ciclo, UDI, y Selección de	Razonada	Razonada	Dirección	Consejo de profesores, Equipo de Gestión (encargadas de ciclo) y Unidades Didácticas Integrales
2021	1	Capacitadores internos: mentoras, PIE, experiencias exitosas.	Reflexiva	Reflexiva	Impacto	Consejo de profesores, Equipo de Gestión (encargadas de ciclo) y Unidades Didácticas Integrales
2022	1	Sin nuevos roles	Reflexiva	Reflexiva	Impacto	Consejo de profesores, Equipo de Gestión (encargadas de ciclo) y Unidades Didácticas Integrales

Fuente: Elaboración propia.

Tabla N°18

Segmento de hoja de cambio organizacional de matriz de consolidado.

Casos	Roles	Estructura Decisional	Convergencia	Producto Ideacional	Cita	Producto Interaccional	Cita
1	Distribución de liderazgo en Coordinadores de Ciclo, UDI.	Consejo de profesores, Equipo de Gestión (encargadas de ciclo) y Unidades Didácticas	Crítica	Paradigma socio constructivista y proyecto de educación positiva	"yo visualizo los establecimientos como comunidades de aprendizaje. Pero se	Sistema de decisiones en base a evidencia	"hay aprendizaje que están instalados, que tienen que ver y que ya van a ser instalación
2	Cambio UTP y Jefatura	Mesa de Evaluación	Razonada	Foco Socioemocional transversal	Elaboración de planes integrados en PME: "como el ajuste que se hizo este	Mesa Técnica Pedagógica	Participación de mayor cantidad de actores: "nosotros desde el
3	Sin cambio de roles, Coordinadoras de Ciclo que no prosperaron (se acabaron el 2022).	Equipo de Gestión y Equipos de Aula (igual que 2019)	Razonada	sin	sin	Equipos de Aula	Equipos de Aula consolidados: "Los análisis se hacen más bien dentro de los equipos de aula, porque esos horarios
4	Centro de Foralecimiento de Aprendizajes	Dirección y Consejo de Profesores (taller docente)	Crítica	Innovación pedagógica sobre componentes de ABP	"Mira, desde el año 2020 que estábamos solicitando una capacitación en ABP, una capacitación en la cual los docentes la requerían	Taller docente: sistema de decisiones en base a evidencia	Taller docente dedicado a ABP 2023: "el taller docente, este año quedó bastante relegado a lo que es la

Fuente: Elaboración propia.

Pauta de entrevista al Director 2023

Figura N°10

Pauta de entrevista al Director 2023.

PAUTA DE ENTREVISTAS AL DIRECTOR 2023

Introducción: Esta pauta de preguntas responde a la necesidad de levantar información relativa al proceso de implementación del cambio que llevaron adelante estrategias de cambio directivas durante la pandemia COVID-19 en Chile. El uso de estas respuestas será exclusivamente con fines académicos, buscando aportar al conocimiento para la implementación del cambio que desarrollan liderazgos educativos y hacedores de políticas públicas en Chile y el mundo. La persona entrevistada debe saber que forma parte de un estudio que pretende tener un alto impacto, dado que es primera vez que se revisa el proceso de implementación exitosa de estrategias de cambio que lograron construir capacidades durante la COVID-19 en nuestro país.

Preguntas¹

Sobre Estrategia de Cambio

1. **La innovación o estrategia de cambio impulsada por usted logró construir capacidades docentes y directivas entre 2020 y 2022, en general, ¿A qué cree que se debe este fenómeno?**
2. Respecto a la formulación de su estrategia de cambio, ¿Hubo un núcleo común en su estrategia o innovación que no varió a lo largo de su implementación? O ¿Fue cambiando sustantivamente a medida que avanzaba el tiempo? Si es que fue cambiando, ¿Puede describir las estrategias de cambio que ideó?
3. Cuando usted asume como director/, al año siguiente nos impacta la pandemia, ¿Cómo cree que afectó a su estrategia como directivo este hecho, considerando el cierre de las escuelas y la suspensión de la subvención por asistencia, evaluación docente y SIMCE?
4. Luego, el 2021 tuvo que planificar el retorno a la presencialidad, ¿Cómo cree que afectó a su estrategia de cambio el retorno a la presencialidad?
5. Si pudiera expresar su proceso de reflexión durante la elaboración de su estrategia de cambio, ¿Cómo lo describiría?
6. En esta reflexión, ¿Tenía usted una visión de cómo debería funcionar la organización escolar? En ese sentido, ¿Cómo cree que se relacionaba su estrategia con el contexto donde se insertaba? ¿Se acomodaba o conflictuaba con ese contexto?
7. Al momento que usted elabora su o sus estrategias de cambio, ¿Qué otras propuestas existían sobre cómo generar la mejora educativa? ¿Cómo se relaciona su propuesta con estas otras propuestas y sus componentes?
8. **¿De qué manera su propuesta o estrategia de cambio fue recibida por las distintas personas y grupos de la organización? ¿Y las demás propuestas y componentes circulaban a través de**

Fuente: Elaboración propia.

Consentimiento Informado

Figura N°11

Consentimiento informado.

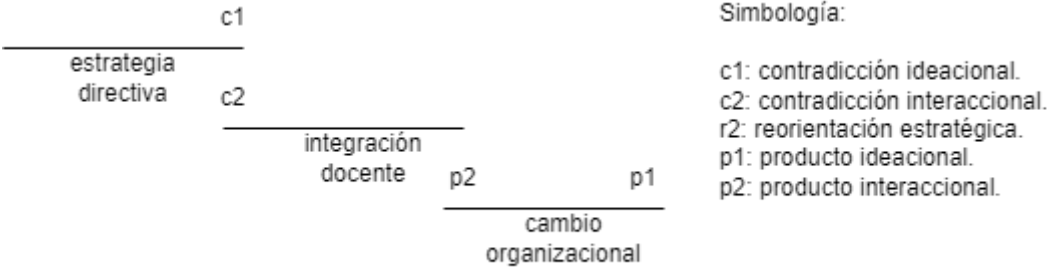


Fuente: Elaboración propia.

Secuencias de elaboración morfogenética

Figura N°12

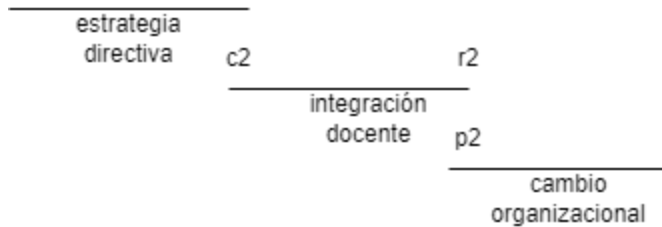
Secuencia de elaboración del caso 1.



Fuente: Elaboración propia.

Figura N°13

Secuencia de elaboración del caso 2.



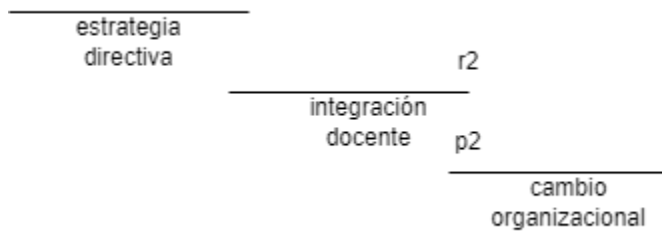
Simbología:

c1: contradicción ideacional.
c2: contradicción interaccional.
r2: reorientación estratégica.
p1: producto ideacional.
p2: producto interaccional.

Fuente: Elaboración propia.

Figura N°14

Secuencia de elaboración del caso 3.



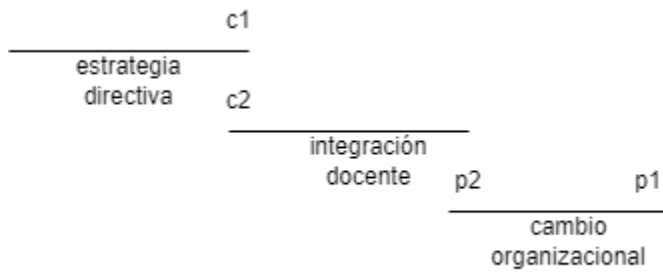
Simbología:

c1: contradicción ideacional.
c2: contradicción interaccional.
r2: reorientación estratégica.
p1: producto ideacional.
p2: producto interaccional.

Fuente: Elaboración propia.

Figura N°15

Secuencia de elaboración del caso 4.



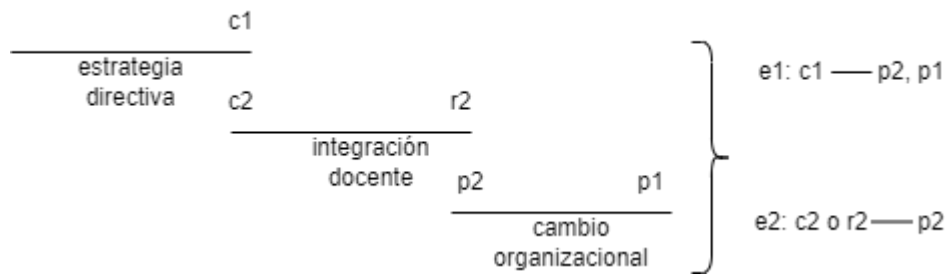
Simbología:

c1: contradicción ideacional.
 c2: contradicción interaccional.
 r2: reorientación estratégica.
 p1: producto ideacional.
 p2: producto interaccional.

Fuente: Elaboración propia.

Figura N°16

Mecanismos de elaboración.



Fuente: Elaboración propia.