



PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATOLICA
DE VALPARAISO

Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Psicología

**“PRÁCTICAS DE LIDERAZGO DEMOCRÁTICO EN LAS ÁREAS DE
GESTIÓN DE CURRÍCULUM, RECURSOS Y CONVIVENCIA, EN
CONTEXTO EDUCATIVO DE RURALIDAD, UN ESTUDIO DE CASOS”**

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo

Investigación financiada por Proyecto FONDECYT N°1120922

Autores:

Camila Alarcón Astudillo

Marlis Araya Vergara

M^a Fernanda Pérez Muñoz

Javiera Ponce Zamorano.

Profesor Patrocinante:

Luis Ahumada Figueroa

2013

INDICE

I.	RESUMEN DE LA INVESTIGACION	4
II.	INTRODUCCION	6
	II.1. Exposición General del Problema	6
	II.2. Preguntas de Investigación	7
	II.3. Supuesto de Trabajo	8
	II.4. Importancia o Aspectos Relevantes del Problema	8
III.	SISTEMA DE OBJETIVOS	11
	III.1. Objetivo General	11
	III.2. Objetivos Específicos	11
IV.	MARCO DE REFERENCIA	12
	IV.1 Contexto Educacional Chileno	12
	IV.2 Una Mirada al Contexto de la Educación Rural	16
	IV.3 Construyendo el Concepto de Prácticas de Liderazgo Democrático	19
	IV.3.1 Liderazgo Democrático	21
	IV.3.2 Prácticas de Liderazgo Democrático	26
V.	METODOLOGIA	29
	V.1. Tipo de Investigación	29
	V.2. Diseño de Investigación	29
	V.3. Unidad de Análisis	30
	V.4. Producción de Datos	31
	V.5. Análisis de la Información	33

VI.	ANÁLISIS Y RESULTADOS	35
	VI.1 Contextualización Comuna de Santa María	35
	VI.2 Caso 1: Escuela I: Caracterización	38
	Área de gestión curricular	42
	Área de gestión de recursos	47
	Área de gestión de convivencia	51
	Conclusiones	61
	VI.3 Caso 2: Escuela II: Caracterización	62
	Área de gestión curricular	64
	Área de gestión de recursos	68
	Área de gestión convivencia	71
	Conclusiones	79
	VI.4 Caso 3: Escuela III: Caracterización	80
	Área de gestión de curricular	83
	Área de gestión de recursos	88
	Área de gestión de convivencia	91
	Conclusiones	97
VII.	DISCUSIÓN	99
	VII.1. La Escuela: ¿Reproductora de Democracia?	99
	VII.2. Ruralidad y Prácticas de Liderazgo Democrático	101
	VII.3. Prácticas de Liderazgo: ¿Qué marca la diferencia?	105
VIII.	CONCLUSIONES	112
IX.	REFERENCIAS	114

I. RESUMEN DE LA INVESTIGACIÓN

Mediante el siguiente informe de investigación se presenta la Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo. Este estudio de casos versa sobre las Prácticas de Liderazgo Democrático en las Áreas de Gestión Curricular, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos, en Tres Escuelas en contexto de Ruralidad de la Comuna de Santa María. El estudio se encuentra sujeto, y por ende es financiado, por el proyecto FONDECYT N° 1120922 titulado “Prácticas de Liderazgo de Directores (as) y Equipos Directivos de Establecimientos Educacionales en las Áreas de Gestión Curricular, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos y su Incidencia en los Resultados”. Tal como su nombre lo indica, con este proyecto se busca ahondar y conceptualizar las prácticas de liderazgo ejercidas por directores y equipos directivos en dichas áreas, y analizar cómo las leyes y políticas educativas impartidas por el gobierno son llevadas a la práctica en distintos contextos educativos.

En concordancia con lo anterior, y considerando la contingencia nacional en el ámbito educativo, además de los escasos estudios realizados en contextos de ruralidad, es que se decide profundizar en un estilo particular de liderazgo, enfocado en la entrega de una educación de calidad y equidad a los alumnos, preocupándose por la defensa de sus derechos y promoviendo los valores de la democracia. En este sentido, es que se trabajó para identificar prácticas de liderazgo democrático, describiendo y analizando cómo éstas se construyen y presentan en las tres áreas de gestión antes mencionadas, en tres escuelas municipales de la comuna de Santa María insertas en un contexto de Ruralidad.

Este es un estudio de casos de corte cualitativo, para el cual se utilizaron diferentes estrategias metodológicas para la producción de datos. Éstas fueron entrevistas semiestructuradas a distintos actores de las escuelas, observaciones participantes y no participantes, entrevistas grupales a los equipos docentes y directivos, y actividades con alumnos; para luego pasar al análisis de contenido de la información.

La discusión de esta investigación se centró en poder analizar de qué manera se presentan las prácticas de liderazgo democrático en las tres escuelas, pudiendo diferenciar cada uno de los casos, pero también encontrando ciertos puntos comunes entre ellos, junto con debatir acerca de la posibilidad de encontrar escuelas democráticas dentro del contexto actual del país.

En base a lo anterior, surge como conclusión del estudio el poder afirmar la presencia de prácticas de liderazgo democrático en las áreas de gestión curricular, gestión de recursos y gestión de convivencia, las que si bien se vieron propiciadas por ciertos rasgos particulares de la ruralidad, comunes a las tres escuelas, se apreció la presencia de dichas prácticas en diferente medida en los tres casos, considerando diversos factores que los caracterizaban.

II. INTRODUCCION

II.1 Exposición general del Problema

En los últimos años la educación ha estado en boga por la importancia que tiene en el desarrollo personal y social. Como es sabido, la escuela es comprendida como una institución encargada de entregar herramientas y habilidades a los individuos para que puedan desenvolverse en la sociedad; es por ello que en las últimas décadas en Chile, se han hecho múltiples esfuerzos por mejorar la calidad de la educación entregada y porque ésta abarque de manera igualitaria a todos los sectores sociales a nivel nacional.

El Ministerio de Educación se ha enfocado en la búsqueda y creación de reformas y programas que aseguren una mejora en el aprendizaje de los estudiantes, creando modelos conceptuales que sirven de guía para poder llevar a cabo estas prácticas en la totalidad de las instituciones escolares de nuestro país. Algunos de ellos son el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, Sistema de Aseguramiento de la Calidad y la Gestión Escolar (SACGE), la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), Marco para la Buena Enseñanza, y Marco para la Buena Dirección, entre otros. Éstos entregan a las instituciones los lineamientos que deben seguir para conseguir una educación de calidad, gestionando de la mejor manera posible las escuelas, manteniendo la sana convivencia y considerando los factores particulares que cada una de ellas posee. Precisamente del primer modelo mencionado, es que surgen las áreas a trabajarse a lo largo de esta investigación: Liderazgo, Gestión del currículum, Convivencia y Recursos, las que sientan las bases de las prácticas que se espera que las escuelas lleven a cabo. Como en esta investigación se trabajará un estilo particular de liderazgo, se ha decidido enfocar el análisis a las tres áreas restantes, viendo la posibilidad de que se ejerzan en las escuelas prácticas de liderazgo democrático en éstas.

Dentro de este contexto de la búsqueda de la calidad, es que los actores de los centros educacionales enfrentan múltiples desafíos con el fin de mejorarla, intentando entregar esta educación de forma equitativa. Es así como surgen reflexiones y

reformulaciones de distintos conceptos relacionados con la educación y, en este escenario, surge la pregunta que guía esta investigación, sobre un liderazgo democrático, que en su conceptualización se caracteriza por tomar en cuenta la participación activa de todos los actores educativos, apuntando a los mismos objetivos que son elegidos democráticamente. Además, es un liderazgo que considera los derechos de los estudiantes como un lineamiento fundamental de su accionar.

Bajo este marco de referencia, llama particularmente la atención acercarse a la investigación a un sistema educativo en contextos de ruralidad por las características que éstos poseen. Dentro de ellas, se pueden encontrar el que tienden a ser comunidades pequeñas, compuestas por pocos docentes, quienes generalmente son multifuncionales en cuanto a sus labores; además de poseer aulas que pueden ser multigrado, debido a la baja cantidad de matrícula presente en estas escuelas. Además, se aprecian espacios de trabajo diferentes de los que se dan en otros contextos, como lo son por ejemplo, los microcentros generados a raíz del MECE Rural.

Considerando los planteamientos antes expuestos es que se pone a la base como supuesto de trabajo el identificar prácticas de liderazgo democrático en las tres instituciones educativas en contexto de ruralidad, y en cada una de las áreas antes mencionadas.

En relación con todo lo anterior, es posible plantear un estudio de casos de estas tres escuelas rurales, con el fin de responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo se construyen y presentan las prácticas de liderazgo democrático en tres escuelas municipales en contexto de ruralidad, de la comuna de Santa María y cómo estas prácticas se distinguen en las áreas de gestión curricular, gestión de recursos y convivencia escolar?

II.2. Preguntas de Investigación

1. ¿Las características de las escuelas rurales, promoverán prácticas de liderazgo democrático?

2. ¿De qué manera influyen las relaciones entre los actores educativos en las prácticas de liderazgo democrático?
3. ¿Se le da más prioridad a alguna de las áreas de gestión (de currículum, de convivencia y de recursos) dentro de las escuelas?
4. ¿Existen áreas de trabajo y reflexión inter e intra escuela, que promuevan e impulsen prácticas de liderazgo democrático?

II.3. Supuesto de Trabajo

Es posible identificar prácticas de Liderazgo Democrático en las áreas de gestión de recursos, gestión de currículum y gestión de convivencia escolar de tres escuelas en contexto de ruralidad de la comuna de Santa María.

II.4. Importancia o Aspectos Relevantes del Problema

Es importante señalar, al realizar esta investigación, que no es posible dejar de lado la contingencia nacional. En ese sentido, y considerando las movilizaciones sociales en torno a la educación, iniciadas el 2006 y retomadas el 2011, es posible percibir un empoderamiento de la ciudadanía, reflejado en el tomar parte y exigir los derechos que debieran ser garantizados por el Estado, demandando una educación equitativa y de calidad para toda la población. Existe una demanda de poder ser partícipe de esos procesos, y tener acceso a los medios por los cuales se les garantizan a la población.

En este contexto, en el que hay un ideal de participación más activa, es que se comprende el cambio de liderazgo que se está dando dentro de los espacios educativos, tanto en el significado del concepto, como en las prácticas esperadas de quienes lo ejercen. Por una parte, se deja de lado la visión del director meramente administrativo, y se busca un profesional que pueda respaldar pedagógicamente a los docentes con los que trabaja.

Mientras que por otra parte, se considera que si bien los equipos directivos deben tomar decisiones, las hagan considerando a los distintos actores que se ven involucrados en las instituciones educativas; es decir, que den la posibilidad de dar opinión y de participar en las decisiones institucionales a los distintos agentes, incluyendo a los alumnos de la escuela, quienes son el centro de la preocupación educacional.

En este sentido, la escuela no puede quedar ajena a esta realidad pues, por un lado, en ella se reproducen los discursos circulantes en la sociedad y, por otro, son una micro-comunidad inserta en una sociedad democrática, donde tanto los niños, como los profesores y otros agentes, se han impregnado de este deseo de compartir sus ideas. Además, al ser una instancia educativa en que se forman personas para que aporten al desarrollo social y productivo del país, es que se considera uno de los principales espacios socializadores, por lo que se debe corresponder la gestión y dirección que se lleva en la misma, con la forma en que se busca se gobierne la sociedad y se participe en ella. Por último, considerando que ha sido un esfuerzo del Estado el promover la calidad y equidad en la educación a través de sus planes y programas y de los distintos lineamientos que son entregados a las escuelas, es que también se hace interesante poder ver cómo los establecimientos reciben dichas guías y las implantan en sus propias instituciones, entendiendo que cada una posee una dinámica propia y donde tales conceptos pueden verse o significarse de manera diferente.

Pareciera ser que dentro de este marco de cambios en el contexto educacional chileno, la población rural ha sido algo olvidada y existe poco conocimiento público de ella. Así es como constantemente aparecen estudios sobre escuelas urbanas, o bien se ve a la población de las grandes ciudades manifestándose en las calles, demandando educación de calidad para todos; sin embargo, es poco lo que se ve y escucha sobre lo que sucede en los contextos de ruralidad, los que claramente se encuentran en situaciones desiguales en comparación a aquellas escuelas perteneciente a municipalidades de las zonas urbanizadas del país.

En el caso de esta investigación en particular, se hace relevante revisar lo que ocurre en este contexto un tanto olvidado, profundizando y reflexionando sobre las prácticas ejercidas por los diferentes actores pertenecientes a ciertas escuelas rurales, lo que permitirá generar una idea de cómo funcionan dichas escuelas, cómo se dan las dinámicas relacionales en las mismas, y de cómo podría verse presente en las prácticas encontradas ciertos rasgos pertenecientes a lo definido como liderazgo democrático.

III. SISTEMA DE OBJETIVOS

III.1 Objetivo General

Describir y analizar cómo se construyen y presentan prácticas de liderazgo democrático en las áreas de gestión de recursos, gestión de currículum y convivencia escolar de tres escuelas en contexto de ruralidad de la comuna de Santa María.

III.2 Objetivos Específicos

- Identificar y describir prácticas de liderazgo democrático presentes en las tres diferentes áreas de gestión de las escuelas.
- Identificar características propias de las escuelas rurales, y comprender cómo ellas inciden en la construcción de prácticas de liderazgo en las instituciones.
- Describir cómo se construyen las prácticas de liderazgo democrático presentes en las tres diferentes áreas de gestión de las escuelas.
- Caracterizar la participación de los distintos grupos de actores educacionales de cada escuela, y sus prácticas en las diferentes áreas de gestión.

IV. MARCO DE REFERENCIA

A continuación se desarrollará y profundizará en distintas temáticas y teorías a modo de enmarcar y poder delimitar lo que se comprenderá por ellas. Se comenzará abordando el sistema educacional chileno, para luego puntualizar en el contexto rural, donde están insertas las escuelas estudiadas; continuando con una revisión de los conceptos de prácticas de liderazgo y liderazgo democrático, para construir una definición de prácticas de liderazgo democrático coherente con los objetivos de esta investigación.

IV.1 Contexto Educacional Chileno

En Chile, como es sabido, ha habido un gran cambio en el marco educativo desde el año 1980, donde bajo el régimen militar se promulga un decreto que lleva a cabo la municipalización de los establecimientos. Además, la educación básica y media en Chile se hizo obligatoria, en un intento por ampliar la cobertura educativa en el país, debiendo ser suplida por escuelas y colegios tanto municipales, como subvencionados y particulares. Sin embargo, debido a los costos que implica educarse en escuelas subvencionadas o particulares, es que los alumnos con menos recursos son matriculados en escuelas municipales, las que cuentan con un menor presupuesto, al ser financiadas sólo por el Estado. Por este motivo, desde que la cobertura nacional educativa se acrecentó y estabilizó, los distintos gobiernos han puesto énfasis en la implementación de distintas estrategias que intenten asegurar el acceso equitativo e igualitario a todos los estudiantes del país.

Bajo este contexto, la educación chilena era regida por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), sin embargo, como resultado de la llamada “Revolución Pingüina” del 2006, se firmó el Acuerdo por la Calidad de la Educación, donde se consensua cambiar la antigua LOCE por la Ley General de Educación (LGE) (Correa y Ruiz Tagle, 2006). Dicha Ley manifiesta poner en primer lugar a los niños y jóvenes de nuestro país, centrando la mirada en asegurar la calidad de la educación para los

mismos, comprendiendo que *“La educación tanto la recibida en la familia, como en la escuela, es la herramienta principal para alcanzar el desarrollo y la equidad.”* (Gobierno de Chile, 2007, p. 1)

Así, comienzan a visualizarse, entre otras, la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media (SNAC), el Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Gestión Escolar (SACGE), y la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP). Estas leyes, demuestran que desde la década del 80 hasta ahora, han existido diversos cambios en pos de mejorar la calidad de la educación chilena, no sólo porque sea un deber del Estado, sino también porque se ha manifestado un malestar por parte de la sociedad, el mismo que se demuestra mediante un nuevo movimiento revolucionario generado a mediados del 2011, con el que apuntaba a la gratuidad de la educación y el aseguramiento de la calidad y equidad de la misma.

A continuación, se profundizará en aquellos lineamientos oficiales que se relacionan con las áreas de gestión que se estudiarán a lo largo de esta investigación.

La Ley SEP se crea con el objetivo de mejorar la calidad y la equidad de la educación subvencionada en nuestro país, otorgando recursos adicionales a los sostenedores de establecimientos por cada alumno prioritario que asista a ellos. Estos recursos son dirigidos al Plan de Mejoramiento Educativo que cada institución debe realizar, destinando sus acciones a mejorar la gestión institucional en las áreas de Gestión del Currículum, Gestión de Recursos, Gestión de la Convivencia, y Liderazgo, además de la mejora de los Resultados, en cuanto al aprendizaje de los alumnos.

Dichas áreas surgen del Modelo de Calidad para la Gestión Escolar, el que se presenta como una propuesta del Ministerio de Educación para asegurar la calidad, teniendo como eje central el aprendizaje adquirido por los estudiantes en el contexto educativo. Cada una de estas áreas implica prácticas que lleva a cabo el establecimiento educativo, referente al ámbito de gestión al que se dirijan. Así, el área de Gestión Curricular abarcará aquellas prácticas que trabajen con el currículum de la escuela, en concordancia

con su PEI. Para el área de Convivencia Escolar y Apoyo a los Estudiantes, lo central será la convivencia escolar y la formación personal, y apoyo a los aprendizajes de los estudiantes. Mientras que el área de Recursos, incluirá la organización, mantención y optimización de los recursos, en tres dimensiones centrales: recursos humanos, recursos financieros, materiales y tecnológicos, y también procesos de soportes y servicios (MINEDUC, sin año).

El área de Liderazgo contempla aquellas prácticas que desempeñan directores y/o equipos directivos en pos del cumplimiento de la misión educativa, planificando y evaluando los procesos institucionales que correspondan (MINEDUC, sin año). Sin embargo, dentro de esta definición no se considera ningún estilo particular de liderazgo, por lo que para efectos de esta investigación, esta área estará definida por la noción que se presentará más adelante acerca de las prácticas de liderazgo democrático.

No se puede dejar de mencionar que además, el modelo considera un área de Resultados, como independiente a las antes mencionadas, incluyendo en éstos los datos y cifras numéricas obtenidas por los establecimientos.

Es así como al realizar un estudio en un contexto educativo se hace necesario tener presente los conceptos de Calidad y Equidad, ya que se asume que ambos están a la base del trabajo que se realiza en todo tipo de establecimientos, puesto que el Estado así lo espera.

Considerando lo anterior, es que cabe señalar algunas puntualizaciones sobre dichos conceptos centrales, como la del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) respecto al concepto de calidad, en la que se comprende que la educación debe fomentar el desarrollo social de las personas, preparándolas no sólo para el mundo productivo. En el mismo sentido hablar de calidad desde esta perspectiva, implica que cada persona, y todas por igual, tengan acceso a oportunidades para desarrollar al máximo sus capacidades cognitivas, sociales, emocionales, etc., por lo que se relaciona directamente con la equidad educativa, enfatizando que una no puede sino ir de la mano de la otra. Esto

incluye la promoción de los valores provenientes de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, tales como el respeto, la igualdad, la tolerancia y la no discriminación. Así es posible observar cómo desde el gobierno se genera una idea de educación que prioriza los derechos de los estudiantes, muy de acuerdo con el liderazgo democrático que se expondrá más adelante y el cual es objeto de análisis en este estudio.

Por otro lado, siguiendo a otros autores, es posible ampliar la visión del concepto de calidad, afirmando que:

(...) una educación de calidad por un lado se caracteriza porque el proceso de enseñar y la actividad de aprender son compartidos por todos, se desarrolla en un contexto de sana convivencia y se alimenta de la participación de todos los actores como docentes, padres, madres y alumnos; también se caracteriza porque ese proceso tiene como efecto que todos aprenden lo que se espera que aprendan, no sólo en términos cognitivos sino también en términos de ciudadanía, valores compartidos e integración social y cultural (...) (Contreras, 2010, p. 315).

A partir de la idea anterior, nuevamente es posible observar cómo el concepto de calidad se entrelaza al de equidad en la educación. De acuerdo a Redondo (2011), el segundo término es entendido como la no segregación y la no selección escolar, donde se debiesen equilibrar los elementos de igualdad y de diferencia en cada escuela, promoviendo todas las medidas que sean necesarias para lograrlo. Es así como la equidad exige escuelas inclusivas y sistemas escolares no segmentados, propiciando la oportunidad para todas las personas, sin diferencias de acceder a una educación de calidad. Tal concepción es muy semejante a los planteamientos del Consejo Asesor Presidencial (2006), quienes además indican que la calidad educativa conllevaría asegurar que se logre un determinado estándar educacional y promover la movilidad social a través de la educación.

Como uno de los principales objetivos de la educación tiene que ver con la integración social, se hace necesario al hablar de equidad, el reconocimiento de las diferencias propias del ser humano y el concebir a la sociedad en una dimensión

heterogénea (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006). Entonces, se entiende que la idea de equidad se puede relacionar al concepto de inclusión educativa el que, como dice su nombre, busca incluir en un mismo sistema, las diferencias intrínsecas que se dan entre los alumnos, comprendiendo que “(...) *la inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.*” (Blanco, 1999, p. 10).

En este sentido, la inclusión debe buscar responder constantemente a todo tipo de diversidad (Ainscow, 2005) y no sólo a las clasificadas como Necesidades Educativas Especiales, las que debiesen ser aceptadas como un factor favorecedor y no como un obstáculo en el trabajo de aula. Es así, como la inclusión se relaciona, como se verá más adelante, con el tipo de liderazgo que se propone en la investigación, en cuanto se asume que todos los participantes del aula tienen particularidades que deben ser atendidas evitando el normalizar al grupo y responder de acuerdo a la mayoría.

En definitiva, tanto calidad como equidad e inclusión, son temáticas que se relacionan, y en la medida en que se busca llegar a ellas, es que se busca una democratización de los espacios educacionales. Es así como:

(...) es difícil separar calidad de equidad si se considera que la equidad no es sólo igualdad de acceso, sino también de derechos a recibir una educación de calidad, y que un criterio importante para definir una educación de calidad es precisamente que ésta sea capaz de dar respuesta a la diversidad. (Blanco, 1999, p. 1)

IV.2 Una Mirada al Contexto de la Educación Rural

En nuestro país, y de acuerdo al CENSO realizado el año 2012, la zona rural está compuesta por el 13% de la población, comprendiendo dentro de este porcentaje a casi dos millones de chilenos, siendo alrededor de 270 mil alumnos de escuelas pertenecientes al mismo contexto rural. Además, los datos indican que las escuelas básicas que pertenecen a

esta zona, representan a más del 48% del total de las escuelas básicas del país. En el mismo sentido, Moreno (2007) plantea que según estadísticas del Ministerio de Educación, el porcentaje de escuelas rurales en Chile en el año 2007 seguía en torno al 48,5 % de las escuelas básicas del país, lo que corresponde a 4.345 escuelas en todo Chile.

Por otro lado, en la mayoría de ellas se utiliza el aula multigrado, combinándose entre dos a seis niveles en una misma sala de clases, además de ser incompletas, llegando sólo hasta sexto grado. Se indica también, que existen algunas escuelas polidocentes, y otras unidocentes, en las que es un profesor el encargado de los seis niveles.

Como ya se mencionó, se han realizado variadas propuestas de leyes y programas que apuntan al mejoramiento de la calidad de la educación, dentro de los cuales las escuelas rurales también han sido consideradas. Así se comienza en 1990 con el programa P-900, que apuntaba a las escuelas más vulnerables del país, incluyendo dentro de ellas algunas del área rural; para continuar en 1992 con la implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Educación Básica (MECE/BASICA), que en sus apartados tuvo una especialización hacia la zona rural (MECE/BASICA/RURAL).

Uno de los mayores aportes de este último, fue la creación de Microcentros Rurales, los que consisten en un espacio donde profesores de establecimientos cercanos pueden trabajar en conjunto reflexionando sobre sus propias prácticas, consensuando metas a cumplir y evaluando el trabajo realizado, con el objetivo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, fomentando la innovación en las prácticas pedagógicas (Moreno, 2007)

Estos espacios han constituido un cambio en la gestión docente de las escuelas rurales, siendo “(...) uno de los elementos más valorados por los profesores, porque permiten realizar una programación pedagógica en forma colectiva (...)” (Cox, 2005, p. 302). Es tal la importancia de éstos, que en los últimos años han sido considerados como parte de la Ley de Subvención Escolar Preferencial.

Con los microcentros se avanzó a una construcción de democracia al interior del sistema educativo, en el sentido de que docentes y directivos son instados a dar su opinión y a que ésta sea valorada en la toma de decisiones, reconociendo que son ellos quienes se enfrentan a la realidad de las instituciones, y por ende quienes pueden atender mejor a las demandas de sus alumnos (Moreno, 2007), siendo además los más idóneos para reflexionar y proponer cambios y transformaciones atinentes a este contexto. Esto intentaría disminuir la visión verticalista, en que las decisiones se transmiten desde la dirección hacia los profesores, y donde ellos son vistos como ejecutores de políticas más que constructores de la realidad a la que se enfrentan.

Se puede apreciar entonces, cómo los microcentros podrían constituir espacios generadores de prácticas democráticas en cuanto permiten la voz y voto de distintos actores, validando y confiando en lo que cada uno de ellos pueda aportar a las escuelas, mediante una reflexión de carácter situada, en que no se piensa sólo en políticas macro, sino en cambios relevantes para cada particularidad.

En la misma línea, se identifican tres supuestos a la base en la creación de tales microcentros. En primer lugar, se considera que cada escuela rural es distinta; en segundo lugar, se valora el conocimiento de los docentes acerca de la realidad que enfrentan; y por último, está la importancia de fomentar la innovación pedagógica a través del diálogo entre docentes y supervisores ministeriales, lo que además ayuda a disminuir la sensación de aislamiento (Moreno, 2007).

De acuerdo a lo revisado, y por lo tanto acorde al contexto educacional actual del país, es posible observar que la educación en zonas rurales se ve altamente afectada por sus condiciones vulnerables, las que influirían a su vez en la puesta en práctica de los programas legislativos propuestos por el Ministerio, donde se considera que:

Las nuevas demandas obligan a trabajar en equipo y a recurrir a todas aquellas personas que cuenten con los conocimientos necesarios para enfrentar la tarea. La

autonomía y el empoderamiento de todos los miembros de la comunidad educativa es el principal desafío en las comunas rurales. (Ahumada, 2010, p.9)

La dificultad que se enfrenta al llevar a cabo dichos planteamientos, tendría relación con que la figura del director(a) de los establecimientos, sigue siendo central al momento de tomar decisiones, resolver conflictos o delegar tareas al resto del equipo, teniendo un rol importante a escala comunal o provincial, al momento de tomar decisiones relacionadas con dichos niveles. (Ahumada, 2010)

Finalmente, otro de los desafíos que la educación rural debe enfrentar, se relaciona con la distribución de recursos, puesto que la educación chilena se enmarca en un sistema descentralizado, donde las municipalidades se hacen cargo de esta tarea, lo que implica que en zonas más vulnerables, como lo son las áreas rurales, la asignación no se pueda entregar o distribuir de igual manera que se hace en zonas urbanas. (Larrañaga, 1995)

IV.3 Construyendo el Concepto de Prácticas de Liderazgo Democrático

En primer lugar, al realizar una revisión teórica sobre la noción de liderazgo, es posible ver que son múltiples las áreas que estudian este concepto. En particular, dentro de la psicología ha sido muy amplio el interés por ahondar en el liderazgo, ya sea en el ámbito de las organizaciones, como también en el educacional. De esta forma, se distinguen diversos estudios que han derivado en una serie de acepciones, las que varían a lo largo del tiempo y de acuerdo a la teoría en la que se enmarcan.

Una de las nociones más comunes es centrarse en la figura del líder, ya sean enfoques centrados en sus rasgos, donde se han identificado una serie de características que debe tener una persona para ser considerada como tal; o bien, enfoques centrados en sus conductas y acciones (Sánchez y Del Amo, 2005).

Otros enfoques, como el situacional, refieren principalmente a que diferentes comportamientos son pertinentes para determinados contextos y por ende, no es posible caracterizar por conductas o características personales a un líder, sino que éstas serán más o menos apropiadas, de acuerdo a la situación a la que se enfrente (Sánchez y Del Amo, 2005).

Por otro lado, se encuentran aquellas teorías que no se limitan sólo a la persona del líder, o bien a la situación en la que éstos se insertan, sino que ponen énfasis en la interacción entre líderes y seguidores, y el proceso de mutua influencia que se da entre los mismos. Una de ellas, son las teorías relacionales, sobre las que Ascorra (2008) señala que:

Comprender el liderazgo como una relación, sugiere aceptar, entonces, que éste no es un fenómeno de dominio ni del líder ni de sus seguidores, sino que es una relación de mutua interdependencia y codeterminaciones; en donde no sólo son los líderes quienes direccionan los comportamientos de sus subalternos, sino que son éstos —también— quienes influyen y especifican las acciones que toman aquellos. (p.69)

Otra de estas teorías, apunta al liderazgo distribuido, que estaría centrado en dos concepciones “(...) una cuyo énfasis está puesto en la distribución de funciones y, la otra, en el proceso de influencia social que se da al realizar una tarea.” (Robinson en Ahumada, Sisto, López y Valenzuela, 2011, p.265)

En relación a lo anteriormente expuesto, y teniendo en cuenta que son sólo algunas de las que se pueden encontrar, cabe señalar que la mayoría de las conceptualizaciones, teorías y enfoques, coinciden en que se considera el concepto de influencia (Aguilar, Cetina y Ortega, 2010), ya sea entre líderes y seguidores, el líder y la situación en que se inserta, o la influencia generada con la realización de diversas funciones.

IV.3.1 Liderazgo Democrático

Siguiendo la línea del liderazgo, se ha elegido para esta investigación profundizar sobre el concepto de liderazgo democrático el que también ha sido abordado por diferentes autores y ha sido conceptualizado desde diversas líneas teóricas. Pensando en la noción de liderazgo democrático en contextos educacionales, es necesario ir planteando las características fundamentales de éste.

En primer lugar, es posible indicar que se habla de liderazgo pedagógico o educativo cuando el énfasis está puesto en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. Dentro de éste, la relevancia recae en la calidad de la educación que se imparte y en los resultados alcanzados por los alumnos, los que representan el aprendizaje que han obtenido (Bolívar, 2010).

Bajo un contexto social democrático, se hace relevante poder analizar cuál es el rol que juega la escuela, entendiendo que este es uno de los espacios donde se forman los ciudadanos de nuestra sociedad, en el que se debiese “(...) *preparar para la democracia, ideando prácticas pedagógicas que respeten el espíritu y los valores de la democracia, pero que se expresen en formas educativas adaptadas a las peculiaridades que concurren en la situación escolar.*” (Puig, Martín, Escardibul, Novella, 2000, p. 17).

Cabe destacar que si bien las escuelas pueden ser vistas como espacios democráticos, y es justamente eso lo que se pretende visualizar a través de este estudio, es necesario ser acuciosos al momento de etiquetarlas como tal. Uno de los detalles que hay que tener en cuenta, es que las escuelas son espacios reproductores, es decir, “(...) *contribuye a reproducir la distribución de capital cultural existente en la sociedad, y con ello, la reproducción de la estructura de espacio social*” (Calvo et al., 2006, p. 20), incluyendo dentro de dicho capital cultural, el sistema político democrático del país. Así, la escuela cumple con enseñar a sus estudiantes las normativas, la manera de desenvolverse y de enfrentar al contexto en el que están insertos, pero no por ello ésta se convierte en esencia en un espacio donde se generen prácticas democráticas.

Otro de los detalles a considerar, tiene que ver con los actores involucrados en los espacios educativos, donde es posible observar que si bien son todos parte de la sociedad, y por ende ciudadanos con los mismos derechos, se generan diferentes relaciones, en muchos casos asimétricas, debido a la variedad de roles que se ejercen en la escuela y a cómo estos han sido ordenados, entendiéndose que es común ver un orden jerárquico en las instituciones educativas actuales.

Profundizando, Puig, et al. (2000), dividen los valores centrales de la democracia en tres grandes nudos que toda escuela democrática debiese poseer. El primero de ellos incluye la libertad y la autonomía, apuntando al desarrollo de un espíritu crítico, iniciativa y responsabilidad. El segundo, es el nudo de la cooperación y la solidaridad, con el que se busca el respeto mutuo, espíritu de grupo y tolerancia. Y por último, el tercer nudo incluye diálogo y autorregulación, como herramientas para poder trabajar bajo un contexto democrático.

Bajo los antecedentes antes presentados, es posible comenzar a entender el liderazgo democrático como aquel que promueve un ejercicio sistemático de análisis y reflexión de los valores y significados implícitos en las prácticas organizativas injustas, que permita lograr cambios y transformaciones en pos de una mejora en los distintos ámbitos que constituyen los centros educativos. Para lograr esto, se requiere de un sentido de misión y responsabilidad compartida aunando las diferentes visiones de quienes componen las comunidades educativas (González y López, 2007).

Respecto a esta mirada compartida, es posible decir que *“El liderazgo no depende en exclusiva del director, si bien éste tiene el importante papel de facilitar aquellas condiciones y ocasiones que hagan posible la participación de todos en la mejora del centro escolar”* (González y López, 2007, p. 259), potenciando la participación activa, el uso de experiencias y conocimientos de todos los actores educativos. De esta forma, se facilita el trabajo colaborativo entre profesores y directivos, quienes pueden lograr el apoyo necesario para llevar a cabo el proyecto educativo propuesto por cada escuela.

En este sentido, se pone énfasis en la dimensión simbólica y cultural que posee este estilo de liderazgo, dimensión trascendental en cuanto hablamos de una manera de liderar basada en ideologías y visiones compartidas por un conjunto de agentes, quienes se reúnen para poder lograr estos objetivos en pos de un bien común. El sentido de responsabilidad compartida y el compromiso con la institución y el proyecto educativo son centrales dentro de esta manera de llevar a cabo el liderazgo. En relación a esto:

(...) el líder democrático favorece la autonomía en un ambiente de cohesión y colegiación. Este tipo de conducción facilita que las personas se impliquen en el proyecto del centro, es decir, que lo elaboren y lo asimilen. En la vida académica regida democráticamente, adquiere un papel central la asunción de responsabilidades por parte de todos los miembros de la comunidad (Martínez-Otero, 2007, p. 70).

Si bien el director tiene un rol fundamental y posee la capacidad y facultad de poder tomar las decisiones que se llevan a cabo en las escuelas, el poder que posee esta figura en muchas ocasiones puede ser ejercido por otros agentes de la institución. Es decir, no se niega la facultad del director, pero sí tiene un sentido de comunidad que le lleva a tomar decisiones guiadas por el sentido ético y que además le permite atribuir responsabilidades a otros.

El líder conversa y consulta, busca el compromiso de todos, distribuye la responsabilidad y cultiva la autonomía personal (...) El líder democrático favorece la implicación de todos los miembros de la comunidad, no sólo de los educadores, sino también de los educandos. Se interesa por los problemas, necesidades y aspiraciones de las personas que constituyen la institución. Tiene expectativas realistas y positivas sobre el rendimiento. Este tipo de director facilita la creatividad y la motivación, al tiempo que facilita y coordina la actividad de profesores (Martínez-Otero, 2007, pp. 69-70)

Siguiendo con la línea del quehacer de los líderes democráticos, es posible agregar los postulados de Anderson (2009) acerca del “*Advocacy Leadership*”, que para efectos de esta investigación se entenderá como liderazgo democrático. Este liderazgo defiende los derechos de los alumnos, porque cree en la educación pública igualitaria y de calidad, lo que se condice con las exigencias demandadas por la sociedad chilena actual. Estos líderes están dispuestos a arriesgarse para lograr este ideal de educación, aprendiendo tal como lo hacen sus estudiantes. Son hábiles al momento de escuchar discursos y tomar decisiones, sobre la base de una democracia real. Son capaces de dar voz a los padres que conforman la institución, sin tolerar ningún tipo discriminación. Además, tienen que ser capaces de trabajar a diferentes niveles, desde lo más individual, como velar por algún alumno discriminado; hasta algo más amplio, como ver lo que sucede en aula y buscar soluciones (Anderson, 2011).

De la mano con dicho concepto, sería posible observar en escuelas que sigan esta línea un espíritu de trabajo diferente, un estilo de educar a los alumnos que contemple y comprenda el contexto en el que se están educando, siendo en este caso, un contexto de ruralidad, el que tiende a ser marginado y vulnerable.

Las ideas anteriormente presentadas, pueden relacionarse con el concepto de justicia social (Furman, 2012), ya que éste se asocia a nociones como las de equidad, igualdad de oportunidades, y diversidad, entre otros; entendiendo que dentro de las escuelas hay una variedad de personas, provenientes de diferentes realidades. La justicia social se enfoca en grupos marginados y en las desigualdades de oportunidades, como lo serían las escuelas rurales, donde cobra una real importancia el escuchar la voz de los participantes, siendo su propia experiencia lo que ayudaría a generar prácticas que puedan ayudar a disminuir la inequidad, tanto dentro de la escuela, como en comparación a otras.

Entonces, es posible relacionar el quehacer de los líderes con un sentido de justicia social, ya que éste tiene que ver con propiciar un liderazgo transformativo orientado a la acción, que a través de una conciencia crítica, intente superar la marginalización y

exclusión. Debe ser inclusivo y facilitar el empoderamiento y creación de mecanismos y espacios democráticos, a través de una comunicación auténtica. Es importante también que los líderes puedan tener una visión crítica y reflexiva de sus propios prejuicios, ideas y creencias que vayan en detrimento de la justicia social y puedan trabajar con los docentes con quienes comparten, en esta misma línea, adecuando también el currículum de la escuela (Furman, 2012).

Estas referencias permiten sentar las bases para construir una concepción particular acorde a los objetivos de esta investigación. Se entenderá entonces como liderazgo democrático aquel que propicia la transformación mediante la negociación colectiva y el diálogo, aceptando planteamientos diversos, promoviendo la reflexión y el análisis sistemático de las acciones realizadas y aquellas por realizar. Además se pone énfasis en cultivar la autonomía personal de cada uno de los miembros de la comunidad educativa, todo esto, con el objetivo de lograr una mejora en la escuela.

Bajo un liderazgo democrático, se busca que los diversos actores involucrados en las escuelas asuman un sentido de misión y responsabilidad compartida. Entonces, el liderazgo no se asocia sólo a la figura del director que si bien, es un elemento central del contexto educacional, debe enfocarse en intentar unir a los diversos actores, fomentando la participación activa y el uso de conocimientos y experiencias de los otros. Esto se realiza con el fin de cumplir los objetivos de las instituciones, los que son compartidos y que tienen como eje principal la defensa de los derechos de los estudiantes, propiciando la no discriminación y el acceso a una educación de calidad.

Este concepto reconoce la posición jerárquica y de poder que conlleva el cargo del director, así como también sus responsabilidades particulares al momento de tomar decisiones. Sin embargo, este poder puede ser compartido con otros agentes, ya que el director democrático no duda en utilizar su rol y lo que este implica de manera justa y ética, en pos del beneficio y el cuidado de la educación de los estudiantes.

IV.3.2 Prácticas de Liderazgo Democrático

Dentro del ámbito del liderazgo, y como se ha mencionado en apartados anteriores, es común encontrar enfoques que hablan sobre las competencias o características que debiese tener una persona para ser líder. Sin embargo, para Bolden y Gosling (2006, citado en Carroll, Levy & Richmond (2008)), hablar de competencias no es suficiente para abarcar todo lo que significa el liderazgo, considerando dentro de éste una manera sutil, compleja y situada de pensar; es más, concluyen que esta corriente se quedaría con una mirada más bien estandarizada y fuera de foco de lo que es para ellos el liderazgo.

En relación con lo anterior, y considerando la complejidad de las instituciones educacionales, es necesario para el marco de esta investigación profundizar en el área del *hacer*, buscando así una teoría que se relacione más con las *prácticas* de liderazgo, poniendo el foco en el qué se hace más que en las características particulares que posee la persona realizando cierta acción. Con esto, no se niega que el liderazgo sea ejercido por ciertas personas particulares dentro de las escuelas, pero sí es posible concebir que no necesariamente tiene que ser ejercido por quien se encuentra a cargo de las mismas instituciones.

Siguiendo esta línea teórica, es posible basar estos postulados en la idea de que las prácticas se llevan a cabo en terreno, en el día a día, e implica tener las habilidades para actuar de manera irreflexiva e improvisada (Carroll, et al., 2008). Esta teoría, verá a las prácticas como centradas en el hacer, pero no cualquier hacer, sino uno situado y basado en la experiencia del día a día en los contextos educacionales. Eacott (2010) presenta la idea de que dichas prácticas permiten improvisación, diferentes niveles de habilidad y la capacidad de poder tomar decisiones en situaciones específicas, ya que quien ejerce el liderazgo no puede basarse en un marco preestablecido de acción, pues no es posible separar estas prácticas del contexto en las cuales están insertas; así como tampoco se puede separar a los actores educacionales del contexto en el que están presentes. Este contexto tiene características específicas, que serán conocidas por dichos actores a través de la

experiencia o lo que Bourdieu (Lamaison and Bourdieu 1986, en Eacott, 2010) llama el “*feel for the game*”, que puede entenderse como el conocimiento inherente que genera una persona a través de su participación constante en las interacciones sociales de dicho contexto. En otras palabras, es posible indicar que quien realice prácticas en el contexto educativo, como en cualquier otro contexto, tomará decisiones conscientes, pero basadas en un conocimiento que ha ganado a través de años de experiencias tanto en ese espacio particular, como a lo largo de su vida.

Entonces, se puede afirmar que “*El concepto de práctica connota hacer, pero no solo hacer en sí mismo. Es el hacer en un contexto social e histórico que da estructura y significado a lo que hacemos. En este sentido, la práctica es siempre una práctica social.*” (Wenger, 1998, p. 47). Este concepto, también implica un hacer tanto tácito como explícito incluyendo diferentes aspectos, como lo dicho y no dicho, lo que se efectúa concretamente y también aquello que se da por asumido. Dentro de los contextos sociales, considera lo escrito, documentos y roles definidos, entre algunos ejemplos, pero de igual forma incluye relaciones implícitas, señales sutiles, supuestos, etc. Algunos de estos factores muchas veces no son considerados, se dejan al margen o bien, son imperceptibles, pero son de suma importancia para los miembros de los contextos sociales específicos (Wenger, 1998).

Con lo anterior como base, es posible indicar que:

Entenderemos las prácticas de liderazgo como aquellas acciones intencionadas y sistemáticas, realizadas por los líderes de los establecimientos educacionales, que modifican las capacidades, motivaciones y compromisos así como las condiciones organizacionales de los docentes. Estas prácticas de liderazgo impactan en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. (Ahumada et al., 2011. p. 165)

A partir de lo expuesto anteriormente, es posible entender por prácticas de liderazgo democráticas todas aquellas acciones que se realicen dentro del espacio educativo, por cualquiera de los actores involucrados. Éstas deben tener como objetivo primordial el velar por la entrega de una educación de calidad a los alumnos de dichas instituciones, o bien

intentar generar mejoras e innovaciones respecto a lo que se hace cotidianamente, además que aspiren a generar espacios democráticos para los actores educativos, y por ende, una participación más activa de ellos.

Hay que tener en cuenta que al ejercer una práctica, no se sabe inmediatamente si sus consecuencias serán positivas o negativas, por lo que el concepto se centrará en la práctica en sí, y en el objetivo por la cual se realiza.

V. METODOLOGIA

V.1. Tipo de Investigación

La presente investigación es de tipo cualitativa, ya que bajo este paradigma es posible generar una visión más situada al intentar entender los casos de estudio en el contexto particular en el que se presentan, pudiendo obtener una comprensión más completa al considerar las variables del contexto y el entorno en el que se construyen. En este sentido, es que se busca describir y analizar cómo se dan las prácticas de liderazgo democrático en las tres áreas de gestión, desde el propio marco de referencia de los agentes educativos.

Además, considerando la problemática investigada, que se relaciona con conocer y analizar cómo se construyen y presentan prácticas de liderazgo democrático en las áreas de gestión de la convivencia, del currículum y de los recursos, en tres escuelas municipales en contexto de ruralidad de la comuna de Santa María, es que se considera de gran importancia poder ahondar en las particularidades de cada escuela. Esto se llevó a cabo en base a las interpretaciones y análisis, de los datos producidos en la primera fase de la investigación, y para lo cual, la metodología escogida fue la más atinente.

V.2. Diseño de Investigación

Como diseño de investigación y considerando que la pregunta que se buscaba responder se relaciona con poder adentrarse en la realidad de tres escuelas en contexto de ruralidad, para conocerlas y analizar profundamente cómo se construyen y presentan prácticas de liderazgo democrático, es que se decidió por el diseño de Estudio de Casos. En este sentido, *“El estudio de casos (...) implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendidos éstos como entidades sociales o entidades educativas únicas”* (Bisquerra, 2009, p. 310).

Como la finalidad del estudio es analizar los datos desde la realidad de cada una de las escuelas, y relacionarlos dentro de cada contexto por separado, se justifica la elección de un diseño que permita realizar un examen detallado, comprensivo, sistemático y en profundidad de los casos de estudio, considerando a cada una de las escuelas como un caso. Además, el estudio de casos *“Es apropiado para investigaciones a pequeña escala, en un marco limitado de tiempo, espacio y recursos.”* (Bisquerra, 2009, p. 311), lo que se adecúa a las características que posee esta investigación, en la cual se realiza un estudio a pequeña escala pero en profundidad.

Para especificar, el estudio colectivo de casos explica más en detalle lo que se hará para este proyecto, donde el interés no está centrado en un sólo caso, sino que la idea es estudiar de manera intensiva cada una de las unidades de análisis. Además, este mismo tipo de estudio, permite ir recopilando información sobre un tema que todavía no ha sido tan estudiado en el contexto rural chileno.

V.3. Unidad de Análisis

La unidad de análisis seleccionada se justifica por dos grandes motivos a desarrollarse a continuación.

En primer lugar, y debido a que este estudio está patrocinado por la investigación FONDECYT N° 1120922, titulada *“Prácticas de Liderazgo de Directores(as) y Equipos Directivos de Establecimientos Educacionales en las áreas de Gestión del Currículum, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos: Su incidencia en el área de Resultados”*, es que la unidad de análisis con la que se trabajó, fue la utilizada por dicho estudio. Así, se consideraron para esta investigación tres casos, correspondientes a tres escuelas municipales en contexto de ruralidad de la comuna de Santa María.

Es importante destacar que la investigación FONDECYT se compone por una unidad de análisis mayor, que corresponde a escuelas pertenecientes a la Quinta Región,

tanto de la zona urbana, trabajando con tres escuelas de Viña del Mar; como también de la zona rural, de la que forman parte tres escuelas de la comuna de Santa María.

Tomando en cuenta este marco de referencia, es que se seleccionó como área de interés la zona rural, y las escuelas correspondientes como unidad de análisis. Esto se debe a que los establecimientos en contexto de ruralidad poseen características particulares que concuerdan con las prácticas de liderazgo democrático abordadas en esta investigación. Como ya se ha mencionado, las escuelas rurales cuentan no sólo con un menor número de alumnos por escuela en comparación a la zona urbana, sino también, cuentan con una planta de trabajadores inferior, donde docentes y directivos tienden a cumplir múltiples funciones dentro de las instituciones. Además, se destaca que estas escuelas poseen un mayor grado de interacción entre ellas, realizando un trabajo colaborativo en instancias, por ejemplo, de microcentro, espacio del que justamente forman parte los tres establecimientos que conforman la unidad de análisis.

Finalmente, y de acuerdo a las características anteriormente expuestas de los establecimientos educacionales en contexto rural y al funcionamiento participativo que se da tanto intra como inter escuela, es que se plantea la idea de que las prácticas de liderazgo democrático pueden encontrar en dicho contexto un mejor escenario para generarse, lo que explica la elección de dicho grupo de escuelas como unidad de análisis.

V.4. Producción de Datos

A continuación se procederá a detallar las técnicas metodológicas que se utilizaron para la producción de los datos utilizados en esta investigación, además de una justificación de su elección.

En primer lugar, se seleccionó la técnica de observación, que fue utilizada de dos maneras, diferenciándola por los espacios en las que ocurrían. La primera de ellas, fue la observación no participante, que se dio en espacios formales, tales como clases, reuniones

de apoderados, tanto generales como particulares de cada curso, y de concejos de profesores. La presencia del equipo investigador en cada uno de estos espacios fue pactada con anterioridad, dejando un horario fijado para la realización de dicha observación. El motivo de realizar observaciones no participantes, reside en intentar captar cada interacción educativa formal de la manera en que se dan habitualmente, intentando percibir las dinámicas de cada momento tal cual son, evitando alterarlas. Además, es importante tomar en cuenta que habría otros espacios para reflexionar con los actores educativos acerca de sus prácticas, pero la intención era que la presencia del equipo investigativo no interfiriera con el correcto y normal funcionamiento de cada establecimiento.

Por otro lado, y teniendo en cuenta que la dinámica de la escuela no sólo se vive en espacios formalmente definidos, si no que en pasillos, aulas, bibliotecas, entre otros, es que también surgió como una manera de producir datos, la observación participante. Esta estrategia permite adentrarse en una realidad de manera dinámica, sin interrumpir los procesos propios de la comunidad en la que se realizó la investigación, pero permitiendo interactuar como investigadores con los distintos agentes. Partiendo de la base de que al ser un estudio exploratorio, todos los datos son importantes, y de esa manera la observación permite obtener la mayor cantidad posible de éstos, y a la vez, por medio de la participación, el equipo se puede hacer parte de dichos procesos, adentrándose en las distintas dinámicas y contextos que se pretende conocer.

Como plantea Zapata (2005) la observación “(...) *puede transformarse en una potente herramienta, siempre y cuando sea programada, encuadrada en un objetivo específico y controlando su precisión y objetividad, a la vez que relacionándola con paradigmas y teorías*” (Zapata, 2005, p.145). Por este motivo, para plasmar la información obtenida en las observaciones, cada una de las investigadoras registró una bitácora de observación, en la cual se encuentran sistematizados los datos obtenidos. Luego se realizó una triangulación de la información, de manera de poder ordenarla y sistematizarla en protocolos.

Una segunda técnica para producir información, fue la entrevista cualitativa semi estructurada, entendiendo que ésta permite ir abriendo temáticas diversas, y a la vez puntualizando en temas específicos, en base a ciertos tópicos establecidos de acuerdo a las pautas de preguntas. Finalmente, están las entrevistas grupales con equipos directivos y docentes, las que se utilizan para abordar temáticas de manera conjunta entre diversos entrevistados a la vez, lo que por una parte permite obtener información de variados actores en una sola instancia, agilizando el proceso; y por otra, permite que los mismos actores interactúen entre sí en base a los temas propuestos (Hernández, Fernández y Baptista, 1998).

Actividades Realizadas	Escuela I	Escuela II	Escuela III
Entrevista Individual Director(a)	X	X	X
Entrevista Individual Encargado(a) Mesa técnica/UTP	X	X	X
Entrevista Grupal Equipo Directivo	X	X	X
Entrevista Grupal Equipo Docente	X	X	X
Actividad con Estudiantes	X	X	X
Observación de Aula		X	X
Observación de Reunión General de Padres y Apoderados	X	X	X
Observación de Reunión de Apoderados	X	X	X
Observación Concejo de Profesores	X	X	X

Tabla 1: Actividades Realizadas para Producción de Información

V.5. Análisis de la Información

Luego de producir toda la información necesaria, se realizó un análisis de contenido de los datos cualitativos, entendiendo que el análisis de contenido *“se efectúa por medio de la codificación, que es el proceso a través del cual las características relevantes del contenido de un mensaje son transformadas a unidades que permitan su descripción y análisis preciso.”* (Hernández, et al. 1998, p. 303). Entonces, es posible entender que el fin es poder organizar y clasificar los datos en diferentes temáticas que sean de importancia

para la investigación, a modo de categorías. Dentro de éstas, se consideran como temas centrales las prácticas de liderazgo democrático y la ruralidad, en cada uno de los casos de estudio. De esta manera, se reunieron los datos producidos a través de los distintos métodos, para sistematizarlos y luego realizar un análisis acabado de lo expuesto, pudiendo generar conexiones teóricas para poder, luego, entregar los resultados encontrados en la investigación hecha en estas tres escuelas.

VI. ANÁLISIS Y RESULTADOS

VI.1. CONTEXTUALIZACIÓN COMUNA SANTA MARÍA

Como se ha mencionado anteriormente, los tres casos estudiados se encuentran dentro del mismo contexto, motivo por el cual es pertinente realizar una introducción a este análisis, en la cual se expongan algunas características comunes a las tres escuelas, comenzando por caracterizar la comuna de Santa María.

La comuna de Santa María, perteneciente a la provincia de San Felipe, Región de Valparaíso, está compuesta por 13 localidades. De acuerdo al Censo 2012 (INE, 2012) la población es de 14.504 personas, de las cuales 8.022 viven en zona urbana, y 6.482 en la zona rural, correspondiente al 55,31% y al 44,69%, respectivamente.

En relación al sistema educacional, es posible indicar que de la Municipalidad de Santa María dependen seis escuelas y un liceo. Tanto el liceo como una de las escuelas, son considerados urbanos, mientras que las restantes escuelas se encuentran en contexto de ruralidad, debido a su lejanía con otras comunas, poco acceso a transporte público, entre otras características. Como ya se mencionó, este estudio comprende tres escuelas, las que pertenecen a tres zonas diferentes de la comuna.

Estas escuelas, al depender de la municipalidad, tienen directa relación con el Departamento de Administración de Educación Municipal, que dentro de otras facultades, es el vínculo entre el Ministerio y las escuelas y es la institución que maneja los recursos económicos de las subvenciones a las que acceden las escuelas. La relación que se da entre las escuelas y el DAEM, se caracteriza por ser más bien cercana y de apoyo, teniendo la oportunidad de hacer peticiones a éste de acuerdo a las distintas necesidades que emergen en las instituciones.

Por otro lado, destaca dentro de la comuna, que la población de niños en edad de asistir a las escuelas básicas ha ido disminuyendo, motivo por el cual se da un fenómeno común en los tres casos, que tiene relación con la baja cantidad de matrículas y el

consecuente temor al cierre de los establecimientos. Esto produce cierta presión y un sentimiento de miedo que va a generar que los establecimientos deban realizar esfuerzos extra para poder darse a conocer a la comuna y así poder captar más matrículas.

Otro de los desafíos que estas tres escuelas enfrentan al estar en contexto de ruralidad, es la falta de recursos para suplir las distintas necesidades educativas, ya que el hecho de encontrarse más alejados de la ciudad, les presenta ciertas desventajas y obstáculos que otras escuelas no poseen, un ejemplo claro de esto es la dificultad de los alumnos para poder llegar a la escuela, ya sea por las distancias o por los factores climáticos o elementos más técnicos, como la baja conexión a internet.

En este contexto se puede apreciar la vulnerabilidad de las familias que componen las escuelas, observándose ciertos casos de violencia, drogadicción, alcoholismo y analfabetismo; además son familias que poseen menos recursos, con padres menos presentes en sus hogares, por temas laborales. Por estos motivos, se puede observar que las tres escuelas adoptan un rol un tanto paternalista, en el sentido de que sienten la responsabilidad de poder suplir las carencias familiares y de afecto que muchos de los alumnos presentan, siendo esta una característica que va a marcar las relaciones que se adoptan tanto con los alumnos como con los padres y apoderados.

Por otra parte, en los tres casos los cursos son multigrados, debido a la baja cantidad de alumnos, motivo por el cual los profesores deben realizar planificaciones enfocadas a niños con distintos niveles de conocimiento y que se encuentren en distintas etapas de aprendizaje. Este es un desafío que los profesores deben enfrentar ya que en la preparación universitaria no se especifica cómo se debe trabajar en contextos de este tipo, y además los planes y programas que exige el Ministerio tampoco vienen adecuados a esta forma de enseñanza. Es por esto que el aprendizaje en conjunto y en base a la experiencia se transforma en un foco central para estas escuelas y va a marcar las relaciones que se dan dentro del equipo directivo y docente.

Bajo este contexto, un espacio de gran relevancia para las tres escuelas es el Microcentro del que participan, lugar en el que se reúnen mensualmente para compartir experiencias y reflexionar acerca de temáticas relacionadas con el currículum, no sólo con los docentes de sus mismas escuelas, sino que también con los de otros establecimientos. Éste, además de ser un espacio de aprendizaje en cuanto a técnicas de planificación, es visto como una instancia de convivencia y apoyo mutuo, en donde pueden compartir las experiencias en común que han podido vivir tanto dentro del ámbito laboral como personal. Por estos motivos, el Microcentro constituye un espacio propiciador de prácticas de liderazgo democrático, no sólo por la forma compartida de trabajo que se da en este espacio, sino también porque se puede observar que el sentido por el que trabajan son los estudiantes de cada una de las escuelas, preocupándose por entregarles una mejor educación.

		Escuela I	Escuela II	Escuela III
Dependencia		Municipal	Municipal	Municipal
Sostenedor		Ilustre Municipalidad de Santa María	Ilustre Municipalidad de Santa María	Ilustre Municipalidad de Santa María
Área		Rural	Rural	Rural
Nivel de Enseñanza		Educación <u>Parvularia</u>	Educación <u>Parvularia</u>	Educación <u>Parvularia</u>
		Educación Básica	Educación Básica	Educación Básica
Matrícula		55	53	41
Promedio Alumnos por curso		6	6	5
Nº Docentes		6	10	5
SIMCE	Lenguaje	266	292	280*
	Matemáticas	274	267	270*
	Naturales	267	258	207*
SNED Global		59,1003	54,6065	54,3526
*No es posible encontrar estos resultados en la ficha de la escuela del MINEDUC, porque el número de estudiantes con puntaje en el establecimiento es insuficiente; sin embargo, estos puntajes son los presentados por la escuela.				

Tabla 2: Contextualización de las Escuelas

VI.2. CASO 1: CARACTERIZACIÓN ESCUELA I

- **Escuela I: Una escuela que mantiene sus tradiciones.**

La Escuela I, posee una identidad particular, que se ha marcado como el sello de la institución a lo largo de los años, y que se ha reforzado bajo la labor del nuevo equipo directivo/docente. Dicha identidad, no sólo está relacionada con mantener el estatus a nivel de buenos resultados obtenidos por los alumnos, sino que más importante es la preservación de la cultura nacional y local, a raíz del fomento del folklore, y el cuidado del patrimonio cultural y natural del que forman parte, lo cual se ve reflejado en la manera en que ven a sus estudiantes.

“(...) son alumnos que les gusta todo lo que es la danza, el folklore, son niños que son como más del entorno, del campo (...)” (Educadora de Párvulos, Entrevista Docente Mesa Técnica, p. 22)

Para esto, la escuela se preocupa de participar en diferentes actividades a nivel comunal que promueven la protección de la zona en la que están insertos, como por ejemplo la protección del santuario natural de su localidad. Además de ello, dentro de la misma escuela realizan un trabajo enfocado a la mantención de estas tradiciones, por medio de la enseñanza directa a los alumnos de las diferentes costumbres del país y la zona, y también mediante actividades que reúnen a la comunidad de la escuela en festividades nacionales.

Otra característica importante de la escuela, es el sello familiar que posee, debido a las relaciones estrechas que se dan entre los diferentes estamentos. Este estilo relacional es atribuido a la historia en común que tienen los actores educativos, siendo muchos padres y docentes, ex alumnos del colegio; pero también, se atribuye a la cercanía que se da entre escuela y comunidad, siendo la institución un espacio abierto para sus miembros, lo que propicia que todos se sientan acogidos dentro de este contexto.

Como se mencionaba anteriormente, estas cualidades, han representado a la escuela a lo largo de su trayectoria, y se han mantenido durante el tiempo, propiciando un organizamiento particular que a continuación se revisará.

- ***La Innovación del Nuevo Equipo***

Esta subcategoría abordará cómo el actual equipo directivo/docente llegó a construir una identidad particular, tras la nueva dirección, mediante una forma de relacionarse propiciada por la directora.

El actual equipo directivo/docente de la Escuela I, se conformó hace pocos años, siendo liderado por una ex alumna y docente de la misma, quien ha dirigido el colegio en base a la experiencia que le dio el haber sido la mano derecha del ex director, además de su conocimiento de la zona en que está inmersa la escuela. Es así, como se ha caracterizado por implementar algunas mejoras en su labor, reconociendo a los docentes que conforman el equipo, valorando su opinión y trabajo. Esto, ha generado una dinámica especial de trabajo colaborativo, diferenciándose del anterior director, quien era considerado como más autoritario.

“(...) viendo quizás las debilidades que teníamos antes, uno trató de remediar eso ¿ya? Que si uno veía que faltaba quizás, el... quizás un poco más la valoración de cada profesor de lo que se hacía, como ese reconocimiento (...) Que cada uno vale acá como persona, que todos somos importantes y... y lo fundamental para mí, que es el trabajo en equipo (...) (Directora, Entrevista Grupal Equipo Docente, p.4)

En relación a esta misma idea, el equipo docente ha percibido la intención de la directora de hacer un trabajo más colaborativo, en que se ayuden mutuamente, y sean valoradas las ideas de todos los participantes.

“(...) ya la directora asumió y fue dándose un trabajo como más compartido, donde cada uno iba asumiendo su responsabilidades, nos íbamos dando cuenta de acuerdo a lo que queríamos lograr, conseguir y también ella nos ayuda a nosotros a tomar conocimiento de tareas que ella misma tiene que realizar, y para que nosotros la ayudemos (...) (Docente 1° y 2° Básico, Entrevista Grupal Equipo Docente, p. 3)

Este cambio en la forma particular de relacionarse como equipo, se constituye como la base desde donde emergen las diferentes prácticas democráticas al interior de la escuela, ya que facilita espacios de reflexión y toma de decisiones conjuntas, dando voz a todos los actores educativos. Esta nueva dinámica relacional se centra en la valoración de las diferentes personas, tomando en cuenta sus opiniones, confiando en el trabajo de cada uno, llevando a un ambiente de colaboración y participación activa de los miembros de la escuela. Cabe destacar que esta manera de trabajar como equipo no sólo está sujeta a la antigüedad de sus miembros, ya que actualmente uno de los docentes que está haciendo un reemplazo, ha podido incluirse en de dicha dinámica y sentirse parte del equipo, generando él también ciertos aportes a la institución.

Considerando lo anterior, se observa que los diferentes actores de la escuela se ven a sí mismos con una identidad particular, definiéndose como una comunidad talentosa, artística, creativa y armoniosa, que además se basa en la libertad de participación, reflexión y opinión de todos los participantes; lo cual es propio de una relación que fundamenta las prácticas de liderazgo democrático. Además, se ve un sentido de pertenencia entre el equipo, con la escuela y con la comunidad rural en la que están inmersos, lo que propiciaría mantener las tradiciones y costumbres de la zona.

- ***Educar para la vida.***

A continuación se revisará la construcción del Proyecto Educativo Institucional bajo la nueva dirección, los objetivos primordiales que se han planteado en el mismo, y cuáles son los motivos y metas que mueven su accionar.

Como se ha mencionado anteriormente, el nuevo equipo directivo/docente se ha hecho cargo de la escuela desde hace un par de años, preocupándose de reforzar el sello característico de la institución, pero también generando cambios innovadores que han hecho de la escuela un espacio en que se generan dinámicas democráticas.

Bajo este mismo estilo de trabajo colaborativo y participativo, se ha realizado la construcción del PEI, en la que se ha incluido a todos los docentes que conforman el equipo, y también se ha hecho un intento por hacer partícipe a los alumnos, entendiendo que gran parte de lo que se plantea en este documento los involucra directamente. Además se intenta incluir a los apoderados, mediante el traspaso de la información en una reunión general, en la que se les presenta el PEI y el Manual de Convivencia.

Dentro de este documento oficial, la escuela ha planteado sus propios objetivos, los que no sólo se relacionan con resultados académicos, sino que priorizan la entrega de herramientas por medio de las cuales los alumnos se puedan desenvolver en la sociedad de una mejor manera y que puedan utilizar para salir adelante en el futuro. Este objetivo es el que ellos llaman “*educar para la vida*”.

“(…) nos preocupamos de, de educar para la vida, para que ellos cuando se vayan, egresen de acá sepan enfrentar las diferentes situaciones que a ellos les va a tocar vivir.” (Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 19)

Además, la escuela busca entregar a los estudiantes un ambiente de protección y afecto en el cual se puedan sentir acogidos y respetados, objetivos que se buscan cumplir mediante una buena convivencia que se espera sea traspasada a sus familias, en las cuales no siempre se da un ambiente basado en el cariño y respeto. Estas últimas ideas se

relacionan con los elementos básicos que se plantean sobre el liderazgo democrático, en cuanto el foco principal son los estudiantes y la protección de sus derechos.

“(...) lo más importante son nuestros alumnos y también el entregarles a ellos una educación de calidad ¿ya? que eso es lo primordial ¿ya? parte por eso, por motivar a los niños, que ellos se sientan integrados, se sientan queridos, respetados (...)”

(Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 9)

De esta manera, y para poder cumplir con estos objetivos, algunas de las estrategias de enseñanza que se utilizan tienen relación con formar alumnos autónomos y activos, que sean capaces de tomar sus propias decisiones y trabajar por sí mismos, pero sin olvidar el rol del docente como guía y responsable del aula. Además se da importancia en cuanto a la educación, a la entrega de valores y a la promoción del trabajo colaborativo que permita un aprendizaje en conjunto, que también propicie la generación de mejores relaciones y de cercanía entre los mismos alumnos.

ÁREA DE GESTIÓN CURRICULAR

- **Enseñanza integral: los valores como eje central del currículum.**

Esta categoría contempla aquellos elementos que la Escuela I busca enseñar a sus alumnos, que se condicen con los objetivos planteados anteriormente. Si bien dentro del área curricular están considerados los Objetivos Fundamentales y Contenidos Obligatorios, dentro de los discursos de los actores de esta escuela se observó más relevancia en la entrega de valores que propicien un mejor desenvolvimiento de los estudiantes en la sociedad, enfocado en crear personas autónomas y partícipes de los espacios que los rodean.

- ***Estrategias de enseñanza: búsqueda de autonomía, creatividad y colaboración.***

Los objetivos de aprendizaje que el equipo directivo/docente espera cumplir, se llevan a cabo mediante distintas estrategias de enseñanza, las cuales se condicen con la visión que posee la escuela sobre los alumnos y la educación en general. Estas estrategias tienen relación principalmente con actividades didácticas que permitan desarrollar la creatividad y que fomenten la participación y el trabajo colaborativo de todos los alumnos, de forma que aprendan no sólo los contenidos básicos de la educación, sino que además puedan aprender de sus mismos compañeros, promoviendo un clima de buenas relaciones y compañerismo.

Así, se busca innovar en el estilo de enseñanza, teniendo en cuenta la diversidad propia del aula, ya sea de manera individual, por medio de una educación personalizada en la que se hace un seguimiento del avance de cada uno; como de manera grupal, fomentando el trabajo colaborativo entre ellos.

Referente a la manera de atender a dicha diversidad, y a las estrategias que emplean en el aula, se afirma que:

“A través de algún cuento, la experiencia (...) a través del diferente material didáctico que nos ha llegado, los recursos también, para ir haciendo clases más innovadoras también con ellos y ver que todos los alumnos aprendan (...) uno puede decir que los niños escribiendo están más tranquilos pero no, ellos también utilizan ya sea trabajo grupal, individual, trabajo en equipo donde ellos se tengan que ir disertando también y ahí uno va viendo también que todos los niños vayan participando (...)” (Directora, Entrevista Directora, p. 10)

En el mismo sentido, es que en la escuela se realiza un trabajo más personalizado, que puede deberse a dos motivos: el primero, en relación a la poca cantidad de alumnos por curso, que es usual en las escuelas en contextos de ruralidad; mientras que el segundo,

habla del interés de los docentes de conocer a cada uno de sus estudiantes, lo que permite que puedan atender a los alumnos con sus diferentes particularidades.

Otra de las estrategias de enseñanza que utiliza la escuela, tiene relación con que los alumnos más aventajados ayuden a quienes más lo necesiten, práctica que permite cumplir con los objetivos básicos del currículum y a su vez, promover un trabajo colaborativo entre los alumnos. Así, se puede observar que en la escuela se tiene una visión de trabajo compartido en el cual todos deben prestarse apoyo para poder lograr los objetivos en común.

Además, al fomentar el aprendizaje en conjunto, se le otorga importancia al rol del alumno, no sólo como un agente pasivo que recibe información, sino que también se le da autonomía, se valora su participación y se incentiva a que se involucren en su propio aprendizaje.

“(...) un trabajo enfocado a los niños que tienen más dificultades, que los alumnos que son más aventajados tal vez pueda haber un trabajo más de apoyo y no tan sólo en... en el aula, sino que también queremos por ejemplo eeh los de quinto y sexto que son los... los niños más grandes que ellos también ayuden a potenciar a los más pequeños (...)” (Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 18)

Lo expuesto anteriormente, representa una práctica de liderazgo democrático, ya que es compartida por todos y da cuenta de que la escuela se encuentra orientada a la calidad del aprendizaje entregado a los alumnos, demostrando que se realizan esfuerzos para mejorar las estrategias de enseñanza. De esta forma, se tiene en consideración que ellos son agentes activos y protagonistas de su propio aprendizaje y se busca propiciar el cumplimiento de los valores principales que busca la escuela fomentar, como lo es el aprendizaje en colaboración.

“(...) ya no es solamente el profesor el que puede enseñar sino él como alumno ¿cierto? Él también puede enseñar a otros.” (Docente 5° y 6° Básico, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 23)

- ***Reflexión y trabajo compartido.***

Como segunda subcategoría, se hace necesario abordar la forma en que el equipo directivo/docente se organiza para poder llevar a cabo las estrategias que implementan a nivel curricular. Es por ello que dentro de este punto se plantean ciertas prácticas que dan cuenta de una planificación basada en el trabajo colaborativo, donde todo el equipo participa, y donde existe una valoración del aporte que cada profesional pueda hacer en este proceso. Este es un elemento que da luces de liderazgo democrático en la escuela, ya que se ha generado un cambio en el organizamiento con la conformación del nuevo equipo directivo/docente, que ha significado una dinámica democrática de relacionarse. Por otro lado, otra de las razones para hablar de liderazgo democrático, tiene que ver con que el foco de sus acciones está centrado en sus estudiantes, y en entregarles un ambiente adecuado para que ellos puedan aprender y desarrollarse.

Uno de los espacios que se ha visto como primordial en el desarrollo de la dinámica antes mencionada, es el de concejo de profesores, dentro del cual se da la práctica de trabajar el marco curricular de manera conjunta, generando reflexiones que permiten evaluar cómo se están llevando a cabo las clases y creando conciencia del trabajo que realizan en aula. Si bien la planificación dentro de los concejos de profesores es una práctica usual dentro de los contextos educativos, lo que caracteriza a esta escuela es que el espacio de concejo es visto por parte del mismo equipo docente como un órgano central, en el cual se da un ambiente familiar que propicia el trabajo colaborativo antes mencionado, donde los docentes pueden compartir experiencias, aprender de ellas, e ir reflexionando para poder progresar en el trabajo que hacen, ayudándose mutuamente a cumplir los objetivos de la escuela.

En relación a la forma de llevar a cabo el marco curricular, una docente refiere:

“(…) el concejo es necesario, como formal, como para organizar, como para orientar el trabajo, y también, nosotros mismos a lo mejor, observar y darnos cuenta de cómo lo estamos haciendo, en este sentido, o sea como pares y también por la visión de la directora. Para ver cómo lo estamos efectuando, para cumplir como se decía con la misión y cada una de las metas que uno se propone, tanto en la escuela como en cada uno de los cursos.” (Docente 1° y 2° Básico, Entrevista Grupal Equipo Docente, p. 3)

Otra de las prácticas que se da a nivel de equipo docente, bajo el mismo estilo de trabajo analizado anteriormente, y en relación a la planificación curricular, es la adaptación del material otorgado por el Plan de Apoyo Compartido. Esta adaptación, además de ser trabajada en conjunto entre los docentes, es una forma de buscar alternativas para poder abordar de mejor manera los Objetivos Fundamentales y Contenidos Obligatorios, en un contexto de aulas multigrado y de acuerdo a las características de los estudiantes que tienen.

Además de los ejemplos antes mencionados, que hablan de la dinámica que se da intra escuela, se encuentra la práctica de la planificación en el contexto de microcentro. Ésta representaría una práctica de liderazgo democrático, por el hecho de que ayuda a reforzar el organizamiento de la escuela, en el sentido que mantiene las pautas tradicionales de trabajo colaborativo que caracterizan a la misma, y que son parte fundamental de la labor conjunta que realiza con los otros establecimientos que comparte en el microcentro, el que además es percibido de esta manera por parte de los docentes entrevistados, rescatando el apoyo que les ha significado pertenecer a él. Se podría indicar entonces que el microcentro puntualmente propiciaría prácticas de liderazgo democrático pues fomenta un estilo de trabajo basado en que cada actor pueda apropiarse del espacio, planteando sus inquietudes, compartiendo sus conocimientos y generando un aprendizaje en conjunto.

En cuanto a la relación y el trabajo que se da en el espacio de microcentro, una docente señala que es:

“Buena, porque se trabaja en conjunto, y todo lo que va realizando se va, se va como trabajando, si uno está haciendo los planes de mejora, se va preguntando, se va pidiendo ayuda, el de la otra es, escuela pide ayuda (...)” (Educadora de Párvulos, Entrevista Docente Mesa Técnica, p. 9)

ÁREA DE GESTIÓN DE RECURSOS

- **Gestionando en conjunto: experiencia y compromiso con la escuela.**

Dentro de esta categoría se incluyen aquellos aspectos relacionados con la gestión de los recursos al interior de la Escuela I, tanto a nivel de recursos materiales como humanos, en cuanto a la detección de las necesidades, las formas que tienen para reunir recursos y la rendición de cuentas de los mismos.

Es así como la detección de necesidades, la realizan mediante el conocimiento que los directivos y docentes tienen de su propia realidad y en especial de los diferentes alumnos que componen la escuela, poniendo atención a la diversidad de necesidades que pueden surgir. En base a esto, se van dialogando y decidiendo en conjunto las prioridades, para luego formalizarlo en el Plan de Mejora o en la organización de actividades que permitan recaudar los recursos necesarios, trabajando colaborativamente con los diferentes actores educativos, tales como apoderados, ex apoderados, alumnos, etc.

“Viendo la misma diversidad de alumnos que tenemos, de ahí van surgiendo las necesidades y ahí vamos priorizando (...)” (Directora, Entrevista Directora, p. 10)

Lo anterior habla de un sentido democrático al interior del equipo directivo/docente de la Escuela I, en cuanto se pone especial atención a la diversidad de alumnos y sus necesidades al momento de idear el plan de mejora, teniendo como prioridad el bienestar de

los estudiantes, siendo ellos la principal guía en la toma de decisiones en relación a los recursos. Además esta detección de necesidades y la formalización de las mismas en el plan de mejora la realizan mediante una reflexión conjunta del equipo, dando pie a una toma de conciencia colectiva y a que cada uno de ellos pueda dar su opinión y así trabajar colaborativamente en la construcción de dicho plan.

Se puede observar que en la escuela los recursos obtenidos mediante SEP no son suficientes para poder suplir las deficiencias tanto de infraestructura, como las necesidades básicas que los alumnos poseen, motivo por el cual se realizan distintas actividades para poder obtener los recursos necesarios para esto. Es posible ver que en estas actividades tanto profesores como apoderados se organizan para poder reunir el dinero o los materiales necesarios. Algunas de las actividades que organizan son rifas, y venta de alimentos, como aceitunas que son cosechadas por los padres dentro del mismo establecimiento.

Además, dentro de la institución, se encuentra un grupo de Ex Apoderados, quienes continúan en contacto con la escuela y se organizan para reunir recursos y ayudar a suplir estas necesidades, ya sea por medio de materiales escolares básicos para los alumnos, materiales de infraestructura, o dinero.

“Y también la escuela tiene los, ex apoderados (...) y tienen su presidente, su tesorera y trabajan su función, para aportar cosas para el colegio. La pérgola que está acá en el colegio, ellos financiaron la pérgola en los materiales.” (Educadora de Párvulos, Entrevista Docente Mesa Técnica, p. 13).

Todos estos esfuerzos realizados por los distintos estamentos, dan cuenta de un fundamento democrático, basado en un sentido de unidad, por medio del cual todos se reúnen para poder cumplir el objetivo común de brindar a los alumnos mejores condiciones de trabajo en la escuela y poder suplir sus necesidades, brindándoles mejoras en la escuela y por lo tanto un clima y ambiente de mayor comodidad.

Por otro lado, se observa una intención de mantener una relación cercana y transparente con los diferentes actores educativos, ya que periódicamente se realiza una rendición de cuentas pública, en la que se exponen los recursos gastados durante el año. Es así como se busca incluir y tomar en cuenta a la comunidad, por ejemplo a los apoderados, considerando que ellos han sido en ocasiones parte en la recaudación de dichos recursos, haciéndolos partícipes de la forma en que éstos se han empleado.

- ***La valoración del equipo profesional***

Dentro del área de recursos humanos, se ha observado como un punto relevante lo que sucede con los profesionales que conforman el equipo directivo/docente. En primer lugar, es posible indicar la forma en que estos recursos humanos son distribuidos y de qué manera son delegadas las funciones que deben cumplirse en el contexto educativo. Dentro de este punto, se observa una práctica que se ha considerado de liderazgo democrático por las características que posee, las que concuerdan con los fundamentos antes expuestos sobre el actuar de la escuela en diferentes niveles. Dicha práctica es la distribución de los roles, la que se da de manera voluntaria y dialogada entre el equipo.

“(...) se delegan responsabilidades dependiendo del tiempo de las personas o de cuánto ya cargos tienen o de las mismas habilidades (...)” (Docente SEP, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 7)

Esta práctica habla del trabajo colaborativo que se da entre el grupo de docentes, que está fundamentada en dos grandes características del equipo. Por un lado, está la unión que existe entre ellos, el conocimiento que tienen entre sí, y la empatía que sienten con el trabajo del otro. Ejemplo de esto es cuando mencionan que un docente será evaluado y por ende tratan de tomar sus responsabilidades y hacerse cargo de ellas para que este profesor pueda dedicar tiempo a dicha evaluación; o bien, cuando un docente durante la observación de concejo de profesores, menciona que por razones de tiempo no puede hacerse cargo de

una determinada tarea, y el resto del equipo se ofrece para desempeñarla, considerando las capacidades de cada uno para el tema que implica dicha labor.

Por otro lado, esta distribución a modo de práctica de liderazgo democrático, se basa en una reflexión que otorga importancia a los intereses personales y las habilidades que cada uno de ellos posee. Uno de los ejemplos que hablan de esto, tiene relación con lo que sucede en el área de integración, donde uno de los docentes es visto como más capacitado para cumplir las funciones y es él quien se hace cargo de ellas.

“(...) en esta área el tío es el que la lleva, porque él tiene la especialidad, tiene la experticia entonces él yo creo que es el más indicado (...)” (Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 16)

Otra área relevante para los docentes, tiene que ver con las capacitaciones y cursos a los que acceden, pues les permiten ir constantemente actualizando sus conocimientos, técnicas y estrategias de enseñanza y mejorar en su labor docente. Si bien, esto se da en todas las instituciones educativas, lo que llama la atención en la Escuela I es la manera en que acceden a estas oportunidades, ya que existe un interés por parte de todos los docentes de seguir desarrollándose de manera profesional, poniéndose metas y buscando oportunidades, y se organizan como equipo para que esto sea posible. Así, se observa que es fundamental para ellos ser profesionales en su labor, superándose y obteniendo más herramientas. En ese sentido, participan en cursos o capacitaciones, tomando la decisión en conjunto sobre qué sería más provechoso en ese momento determinado, o bien, instan a sus compañeros de trabajo a participar en ellas de manera individual, ofreciéndose el resto de los docentes a cubrir sus funciones, para que la carga laboral no dificulte la participación de éste en los procesos de aprendizaje.

“Y ahora nosotros como escuela nos propusimos, participar en un curso que van a hacer. Entonces todos como que nos enganchamos y dijimos “ya, vamos a conocer más de las bases curriculares” (...) como que cada uno tenía como esa iniciativa, tenía como las ganas de superarse y conocer más, porque era un cambio, un

desafío. Y tiene que ser así, yo lo veo de esa manera. Como profesores profesionales.” (Docente 1° y 2° Básico, Entrevista Grupal Equipo Docente, p.5)

Esta práctica se constituye como de liderazgo democrático en cuanto las decisiones tomadas, ya sea respecto a capacitaciones individuales o grupales no son sólo reflexionadas por los directos involucrados, sino que se analiza en qué manera afectan a la escuela en su totalidad, y se re distribuyen las responsabilidades para que la escuela no pierda su organizamiento y los niños, quienes serán los receptores finales de todos estos esfuerzos hechos por los docentes, no se vean afectados.

Por último, respecto a este mismo tema, es importante mencionar que los docentes de esta escuela ven al microcentro como un espacio de aprendizaje y capacitación, ya sea por el compartir experiencias e ideas con sus colegas de otras escuelas, como por los talleres de temáticas específicas que les son presentados, y donde no sólo son receptores de información, sino que la analizan y pueden trabajar con ella.

“(…) sabemos lo que vamos a trabajar, es una instancia tanto de formación, como de reflexión y también la importancia de compartir.” (Directora, Entrevista Directora, p. 9)

ÁREA DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

- **Cercanía, participación y apoyo: las relaciones de una comunidad educativa.**

Dentro de la siguiente categoría, se hará una revisión y caracterización de las diferentes dinámicas relacionales que se dan entre los alumnos, directivos/docentes, padres y apoderados del colegio. En concordancia con todo lo ya expuesto, estas relaciones se caracterizan principalmente por un sentido de colaboración y compromiso con la escuela y el aprendizaje de los alumnos, poniéndolos a éstos como el principal foco de atención que guía el quehacer diario, lo que dará un sello democrático a las relaciones que emergen en la escuela.

- ***“Remando hacia el mismo lado”: el trabajo de un equipo.***

Como se ha mencionado a lo largo de este estudio, la relación que se genera dentro del equipo directivo/docente de la Escuela I tiene ciertas particularidades que hacen que su trabajo se realice de una manera distinta al de otros establecimientos educacionales. A continuación, se detallarán las características más importantes de dicha relación y las implicancias que éstas tienen en el funcionamiento de la escuela.

El equipo está compuesto por la directora, que hace poco asumió su rol, además de docentes con cursos a cargo, docente SEP, educadora de párvulos y el educador diferencial, quienes son los profesionales estables de la escuela, además de aquellos itinerantes que van a cumplir ciertas horas. En cuanto a la relación de los docentes y la directora, los profesionales la describen como una relación cercana, basada en la confianza y libertad de expresarse y en la que todos son parte de un equipo de trabajo. Aun así, no se deja de reconocer que la directora tiene un cargo distinto, con responsabilidades asociadas, que son diferentes a las de sus colegas. Ante esto, la directora se hace cargo de su rol, pero manteniendo la cercanía y confianza con su equipo docente.

“(…) bueno uno siempre tiene que hacer notar que uno es la directora, pero en cuanto a lo que uno tiene que exigir dentro del rol, yo creo que igual uno ha hecho eh... valorar también el rol que uno tiene, que si yo pido esto, igual ellos van a cumplir, pero igual dentro de la escuela se da como un ambiente muy grato pero no por eso ellos no van a cumplir con lo que se les exige.” (Directora, Entrevista Directora, p. 13)

Una de las funciones más características del rol de director, tiene que ver con recibir la información que llega a ésta, desde todas las instituciones con las que el establecimiento se relaciona. A partir de esto, y por cómo se ha conformado este equipo docente/directivo, ella acostumbra a comunicarles la información que recibe, procurando hacerlos partícipes de sus funciones y facilitar de esta manera, la toma de decisiones en conjunto

Las tomas de decisiones mencionadas anteriormente, además de las constantes reflexiones y retroalimentaciones que tienen como grupo de trabajo se dan en un espacio particular, como es el concejo de profesores, que es una instancia formal realizada semanalmente, que se caracteriza por ser un espacio cercano en que puedan compartir como compañeros, por ejemplo, a la hora el té. Sin embargo, también cobran gran importancia para ellos los espacios informales, como el desayuno y conversaciones de pasillo, donde también es traspasada información, y se da espacio para expresar opiniones. Cabe destacar que la participación de los docentes es siempre fomentada por la directora, en todos los espacios en que pueda darse, lo que también conlleva que no sea ella quien toma las decisiones de la escuela sola, sino que son tomadas en conjunto, valorando las diferentes opiniones.

“(...) la toma de decisiones la hacemos en el concejo de profesores, cuando a veces hay actividades que tenemos que resolverlas antes del concejo nos juntamos también o a veces en el mismo desayuno vamos compartiendo.” (Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 10)

Es posible percibir además que existe un compromiso por el trabajo que desempeñan y también por la escuela como comunidad, demostrando gran preocupación por los diferentes actores de la misma, y entendiendo que es este compromiso el principal componente que los ayuda a ser la buena escuela que consideran ser y lograr buenos resultados. Por último, y también unido a la tradición de esta escuela, hay un sentido de pertenencia de los docentes y la directora hacia ella, lo que facilita el que todos *“remen para el mismo lado”*, como ellos lo califican, y puedan conseguir sus metas.

“(...) uno trabaja por parte vocación, entonces nosotros aunamos ese criterio y trabajamos todos en la misma con la misma finalidad, o sea todos sabemos, como dice la profesora, vamos para el mismo lugar (...) tenemos que hacerle frente a ese compromiso y no solamente con la con una sola persona al frente sino que vamos

todos como juntando nuestras manos, nuestras nuestros conocimientos para hacer lo mejor.” (Docente 1° y 2° Básico, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 9)

Un ejemplo que habla del contexto de ruralidad y del compromiso de los docentes por la escuela, es que cuando a raíz de un temporal, se les cae un árbol en el establecimiento, los profesores acuden voluntariamente para poder moverlo y arreglar la situación rápidamente, mencionando que lo hicieron por un hacerse parte de la escuela, lo que según sus palabras, los lleva a ser mejores profesionales.

Las características antes relatadas, si bien no representan prácticas de liderazgo democrático en concreto, hablan de un sello que posee la escuela, que permite que dentro de ella se observen las prácticas democráticas descritas en las diversas áreas, puesto que el trabajo que se da a nivel de equipo directivo/docente habla de un sentido de comunidad, de valorarse entre todos, de reconocer las habilidades del otro y querer aprender de éstas. Se mueven todos por un objetivo común que son los niños y la calidad de educación que les entregan. Además, el trabajo a nivel de estos estamentos es algo que se podría indicar como innovador, en el sentido que comienza a reforzarse con el nombramiento de la nueva directora, quien tiene una historia con la escuela, ya que fue alumna y docente de la misma, y la conoce en profundidad.

- ***El foco en los alumnos: una relación de apoyo.***

El estilo relacional del equipo directivo/docente, es el que intentan transmitir y generar con sus alumnos, construyendo también con ellos una sana convivencia, que de acuerdo a lo observado durante la investigación, es algo que se refleja no sólo en los discursos de los profesionales y de los alumnos, sino que también en ciertas prácticas.

En cuanto a la promoción de los valores característicos de la escuela, se realizan diferentes estrategias para lograrlo, por ejemplo un cuadro de honor, donde no sólo son reconocidas las buenas notas de los estudiantes, sino que se hace más relevante el esfuerzo,

destacando la responsabilidad, y el respeto como valores que merecen ser premiados. Además, está la práctica de la realización de talleres de promoción de los valores, considerados práctica de liderazgo democrático, en cuanto se construirán en conjunto como equipo directivo/docente, con el fin de entregar una educación integral a sus alumnos, pero además serán impartidos por el docente con más experiencia en el tema, reconociendo que es él quien tiene mayores capacidades para hacerlo.

“(...) él tiene bastante experiencia también de trabajo con niños, de talleres, (...) entonces ahí queremos que él nos... nos traiga una propuesta y esa propuesta entre todos lo vamos a ver cómo lo trabajamos (...) pero la idea es que participen todos, que ellos vivan también una experiencia de convivencia diferente quizás a lo que uno está trabajando día a día en el aula (...)” (Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 19)

Dentro de esta relación no sólo es importante aquello que la escuela quiere enseñar a sus alumnos, sino que también es posible destacar la valoración mutua entre ambos estamentos. Por un lado, esto se refleja en la visión que los docentes sostienen del alumno que forma parte de este contexto educativo, creyendo que éste es:

“(...) un alumno alegre, con mucha autonomía, personalidad, responsables también, creativo... Eso es como lo que uno ve en ellos, qué les gusta, aparte de lo que uno les enseña que son las asignaturas son las esenciales (...) también en otras áreas, también siempre están participando, muestran ese interés (...)” (Directora, Entrevista Directora, p. 8).

Mientras que por otro lado, los alumnos demuestran sentir un apego por su escuela, destacando aspectos positivos de ésta, que los hacen sentirse felices de asistir periódicamente. Los estudiantes perciben que son tomados en cuenta por parte de los docentes, se sienten escuchados por ellos y destacan que se toman el tiempo para hacerlo. Además, consideran como relevantes ciertas instancias informales dentro de la relación,

como por ejemplo que almuercen junto a ellos en el comedor, o que los acompañen a jugar fútbol en los recreos, actividad de la que también participa el auxiliar.

Sumado a las visiones sostenidas por parte de cada estamento respecto a la buena convivencia percibida dentro de la escuela, es posible observar el compromiso y la preocupación de los docentes, que trabajan teniendo como prioridad a los estudiantes, lo que es demostrado en su actuar cotidiano.

“Si se les da un trabajo de investigación, se les da toda la facilidad para que ellos puedan investigar, o si necesitan algo, uno también fuera del horario tiene que asumir ese rol.” (Directora, Entrevista Directora, p. 6)

Este compromiso no sólo es expresado por el equipo de profesionales, sino que también es algo que los alumnos perciben al darse cuenta del apoyo que existe por parte de ellos. Se destaca en este punto la práctica de un profesor en particular, quien llegó a hacer un reemplazo, y ha realizado cambios muy valorados por los alumnos, quienes han notado y apreciado la diferencia. Por una parte, ha modificado la forma de incentivar a sus estudiantes, demostrándoles tanto a ellos como a sus padres las altas expectativas que tiene en ellos; por otro lado, ha puesto énfasis en la decoración y distribución de la sala de clases, cambiando las cortinas, poniendo fotos de los alumnos en las paredes de la sala, decorando con los trabajos de los mismos niños, y asignando un rincón del espacio a cada asignatura para que ellos puedan relacionar los contenidos de una manera didáctica.

Esta práctica, será considerada como liderazgo democrático, puesto que es un trabajo innovador, que se realiza con el objetivo de hacer que los niños se sientan a gusto en su propia sala de clases, generando cambios a nivel de aprendizaje. Además, esta práctica ha ayudado a fortalecer la relación entre docente y alumnos, y también ha creado una valoración de los métodos de enseñanza que el profesor utiliza.

Otra de las características dentro de esta relación es el apoyo a la diversidad que se da por parte de los docentes hacia sus alumnos, donde se observa que uno de los factores

que favorece dicho soporte tiene que ver con las características propias de la escuela al estar en contexto de ruralidad.

“(...) las escuelas rurales tienen pocos niños, la enseñanza personalizada es lo que más influye para que los niños vayan avanzando, que se motiven, el autoestima es pero fundamental en esto, entonces nosotros ahí estamos viendo cada paso, cada niño, vemos la historia familiar, la historia del niño acá, cómo va, los avances.”
(Docente SEP, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 23)

Como es posible apreciar, dicha educación no se basa sólo en la cercanía y el conocimiento que los docentes poseen acerca de sus alumnos porque ellos son pocos, sino que implica un verdadero compromiso por el aprendizaje de los niños, donde se considera también la historia de cada uno para poder ayudarlo en su proceso. Aquí no sólo hay apoyo a una diversidad por necesidades educativas especiales, sino que se trabaja con la diversidad que existe dentro del aula entendiendo que cada estudiante es diferente. Por este motivo, y teniendo en cuenta el estilo que caracteriza a la escuela, es que este trabajo personalizado será considerado como una práctica de liderazgo democrático.

“Y en aquellos alumnos que tengan una necesidad mayor ahí nos involucramos todos (...) todos tenemos que participar, el psicólogo, el fonoaudiólogo, el profesor, la profesora, todos, todos e incluso el psicólogo nos hizo una charla, en el cual teníamos que realmente trabajar todos y hacer todos lo mismo con el alumno para no, para poder lograr cambios (...) incluso en mi caso especial, lo he tenido que acompañar al hospital, al consultorio, conseguirle hora al neurólogo (...)”
(Educador Diferencial, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 14-15)

Referente al mismo apoyo a la diversidad, es posible indicar que dentro de la escuela, esto es visto como una de las mayores dificultades, por el hecho de trabajar en aulas multigrado, donde además de las diferencias propias de los estudiantes, se encuentran niños de dos cursos, en distintas etapas de desarrollo y aprendizaje. En vista de lo anterior, es que la escuela hace su mayor esfuerzo para sobrellevar esta situación, la que no sólo es

reconocida por la institución, sino que también a nivel comunal están actuando al respecto, por ejemplo a través de un programa de integración enfocado a apoyar a niños con más dificultades.

Por otro lado, lo que ha hecho la escuela al no separar a los alumnos con alguna necesidad educativa especial del resto de su clase, sería considerado una práctica de liderazgo democrático, en cuanto posee como objetivo principal el proteger una educación equitativa e inclusiva, pero además de eso, es un trabajo que el equipo docente ha realizado en conjunto trabajando colaborativamente con el docente de integración.

“(…) podría decirse más inclusivo, porque los educadores o los especialistas trabajan directamente dentro del aula, no como antiguamente que se sacaban los niños y se llevaban a un aula de recursos, lo cual no era muy integrados que digamos (…)” (Docente de Integración, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 14)

- ***Sello familiar: La participación de la comunidad***

En cuanto a la relación que se da entre la escuela y las familias de los alumnos que la componen, se puede observar que en la Escuela I se da una relación de cercanía, confianza y compromiso. La escuela tiene una percepción de familias comprometidas, que se preocupan tanto por lo que tiene relación con la escuela en general, como por el aprendizaje de sus hijos, involucrándose así en todos los procesos de aprendizaje que éstos poseen.

Además, de parte de las familias se puede observar este compromiso en acciones como las anteriormente mencionadas, relacionadas con el área de gestión de recursos, donde se puede visualizar cómo ellas se involucran en los problemas que tiene la escuela y se organizan para poder suplir estas deficiencias, compromiso que incluso perdura más allá de la permanencia de sus hijos en la escuela, formándose un centro de Ex apoderados.

En esta escuela es común ver que gran parte de los apoderados formaron parte de la institución en un tiempo pasado, como alumnos de la misma, hecho que puede influir en el tipo de relación que se da entre ellos y la escuela, y el marcado compromiso que se observa. Esto demuestra que dentro de ella se da un tipo de relación de gran cercanía, el cual ellos mismos definen como *“familiar”*.

Debido al hecho de que la escuela conozca a la mayoría de las familias de sus alumnos, y que muchos de esos apoderados hayan sido parte de la escuela con anterioridad, es que se puede observar que el establecimiento conoce el contexto, la historia y las realidades que viven sus alumnos y a raíz de eso, se da cierta empatía que caracteriza y marca más aún esa relación de confianza y compromiso. Se puede observar que los docentes se ponen en el lugar de los apoderados y en ocasiones incluso, cumplen roles parentales, realidad que se puede ver por ejemplo, en que cuando los alumnos faltan a clases, la escuela responde con preocupación e intenta informarse para saber qué ocurrió. Otro ejemplo de esto, tiene que ver con que en muchas ocasiones, cuando los alumnos se tienen que ir por su propia cuenta a sus casas y no hay quien los vaya a buscar, la escuela se preocupa de llamar a la casa de ellos para saber si llegaron bien, o los acompañan hasta el paradero para que puedan tomar la locomoción.

“Es una de las pocas escuelas que hay un compromiso de las familias (...) hay un cariño que viene de atrás, es como todos los niños aquí tienen un parentesco, se conocen las familias entonces los mismos apoderados también y la escuela es muy cercana a ellos entonces ahí cuando de repente vemos que no están viniendo, nos preocupamos qué pasa, cómo los atraemos, qué hacemos (...)” (Docente SEP, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 11)

Una práctica de liderazgo democrático que se observa en la escuela y que da cuenta de lo mencionado anteriormente es que cuando se hacen reuniones de apoderados, la directora y los docentes a cargo de la reunión, esperan a que pase el transporte de quienes viven más lejos para dar comienzo a ésta. Esta práctica da cuenta de que hay un

reconocimiento de las dificultades los apoderados pueden tener, motivo por el cual se hacen esfuerzos por facilitar su asistencia, otorgándole además gran importancia a la participación de los apoderados, lo que tiene relación con poder mantenerlos informados e involucrados en el aprendizaje de sus pupilos. Se constituye entonces como una práctica de liderazgo democrático, en cuanto se pone como prioridad a los alumnos, al ver como beneficioso el hecho de que los apoderados se involucren en su educación, lo que es compartido por todo el equipo directivo/docente. Además es una práctica que facilita la participación de todos los actores, característica fundamental de la democracia.

Por otra parte, se puede observar que en el establecimiento se dan distintos espacios de participación para las familias, como las presentaciones y actos, donde los papás siempre son invitados y participan apoyando en la organización de las mismas. Además, la escuela se preocupa por conocer cuál es la opinión de los apoderados respecto a distintos temas, lo que ellos mencionaron realizan mediante cuestionarios y conversaciones informales, situación que da cuenta de que la escuela se esfuerza por conocer qué piensan sus apoderados y que toman en consideración su opinión. Un ejemplo que refleja los espacios de participación y de cómo funciona esta escuela, es la actividad familiar de Septiembre en la cual se realizan juegos típicos, y todos, incluso ex apoderados y familiares más lejanos, son invitados a asistir. Este evento se realiza en la Media Luna del sector y es una tradición que además de fomentar la participación y el sentido de pertenencia de la familia a la escuela, ayuda a mantener la identidad local que ésta posee y a la cual se le da tanta importancia.

La escuela además, actúa como una guía para los padres y apoderados, dándoles ciertas pautas que les puedan ser de ayuda para los problemas e inquietudes que ambos han podido identificar. Un ejemplo de esto y que se puede considerar como una práctica de liderazgo democrático, es la realización de talleres de formación, por medio de los cuales se les ayuda a reflexionar acerca de su rol como padres. Dentro de estos talleres se les da espacio a los apoderados de proponer temas y trabajarlos todos en conjunto, dando cuenta de un liderazgo democrático, ya que la escuela realiza esfuerzos por prestar espacios de

participación a los apoderados. Además el objetivo de estos talleres tiene relación con trabajar con los apoderados y poder ayudarlos en temáticas que están directamente relacionadas con los alumnos, realizándose así esfuerzos por asegurar y propiciar una educación que no sólo sea enfocada a obtener contenidos teóricos, sino que además propiciar una educación más integral, ayudando a los mismos apoderados en la crianza y formación de los estudiantes.

“(...) organizamos en una ocasión talleres también para para incorporar también más a los papás, ya que eso lo hicimos el año pasado, pero este año tenemos que organizar un taller (...)” (Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p.12)

CONCLUSIONES

La Escuela I se caracteriza por estar comprometida con la labor educativa, la que actualmente está en manos de un nuevo equipo directivo/docente, que busca entregar una educación integral a sus alumnos. Esta educación se encuentra centrada en los aspectos valóricos del currículum, con el fin de educar a los estudiantes para que se desarrollen en la sociedad y además fomentar el folclore para mantener las tradiciones de la comunidad.

Por otro lado, es particular de esta escuela la forma que tienen de relacionarse los distintos actores educativos, basada en el trabajo colaborativo y la participación de todos los miembros de la comunidad en espacios de reflexión conjunta y actividades en pos de la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Esta dinámica relacional, propiciaría las diferentes prácticas democráticas que se dan y pueden darse al interior de la escuela, en cuanto las acciones se realizan en base a una reflexión del equipo, tomando decisiones en conjunto. Esto se realiza en pos de la entrega de una educación de calidad a todos los estudiantes, teniéndolos a ellos como principal foco de atención y objetivo de trabajo y buscando hacer partícipes tanto a los niños como a los apoderados y a la comunidad de los procesos que se dan al interior de la institución.

VI.3. CASO 2: CARACTERIZACIÓN DE LA ESCUELA II

- **Escuela II: La organización y estrategias de una escuela que busca la mejora**

Durante el último tiempo, la Escuela II ha vivido los cambios generados a raíz del nuevo equipo directivo a cargo, quienes han ayudado a construir la identidad que hoy caracteriza a la escuela. Este cambio, se genera debido a la renuncia de la directora anterior, quien por un largo período de tiempo estuvo enferma, siendo reemplazada por la directora actual, que todavía ocupa el cargo de manera subrogante. Ella se define a sí misma como la encargada de la escuela, comprendiendo que ésa debería ser la labor de un director que además es docente, priorizando su trabajo de aula por sobre las labores administrativas.

La directora trabaja a la par con la educadora diferencial y la encargada de la mesa técnica de la escuela, quien además es docente de tercero y cuarto básico. La primera cumple un rol central, pues además de ser la mano derecha de la directora, ocupa lo que sería el cargo de jefe de UTP, llamando la atención que es una docente que partió en la escuela como itinerante, para luego decidir quedarse de manera estable por sentirse cómoda en el ambiente de la Escuela II. Juntas han trabajado para sacar adelante al colegio, generando mejoras significativas bajo objetivos claros, donde se muestra como central el poder entregar una mejor educación a los alumnos.

“(…) si uno puede aportar, para mejorar lo que sea el, el aprendizaje de los niños obviamente y lo que sea convivencia, mejorar la escuela en su, en su, en su, digamos su estructura, lo que muestra hacia la comunidad, eh, bien poh’, o sea, en eso estamos con, con mi equipo, mi súper equipo (…)” (Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 3)

Bajo esta nueva dirección y por petición del DAEM, la Escuela II tuvo que reformular su misión y visión, aprovechando también de actualizar el PEI. Este trabajo fue realizado por la directora y la encargada de UTP, considerando la opinión de los miembros del centro de padres y dando a conocer la reformulación al resto de la comunidad,

incluyendo a los estudiantes. Aquí el nuevo equipo pudo plantear sus objetivos principales, comprendiendo como primordial la no selección de alumnos, ni por condición económica ni intelectual, además de sostener el ideal de formar “buenas personas”. Para llevar a cabo esta tarea, se guiaron por el estilo de trabajo que caracteriza al equipo de la Escuela II, basado en la rigurosidad, organización, planificación y el orden necesarios para cumplir sus metas, con el foco puesto en sacar adelante a la escuela, consiguiendo mayor número de matrículas, pero más aún, en otorgar a los estudiantes una educación de calidad.

Si bien hasta aquí se destaca la labor de la directora y su mano derecha, es posible observar que en la Escuela II el equipo docente está compuesto sólo por mujeres, las que mantienen una buena relación, que se refleja en el trabajo en equipo que llevan a cabo.

Como toda escuela en contexto de ruralidad, la Escuela II es una institución pequeña, compuesta por pocos alumnos, lo que les permite tener una gran cercanía con sus estudiantes y sus familias, no sólo por ser pocos, sino porque además les importa generar ese vínculo cercano, entendiendo que en la zona rural el trabajo que desempeñan es arduo y requiere de un mayor compromiso y empatía por el contexto vulnerable del que provienen sus alumnos.

- ***El desafío de la Escuela II***

El mayor desafío que ha enfrentado esta escuela tiene que ver con la baja de matrículas, por lo que han tenido que trabajar en conjunto para poder aumentarlas, guiándose por las ideas centrales del equipo, en relación a la rigurosidad y el orden, e incluso, generando un slogan dirigido al trabajo compartido entre familias, la escuela y los estudiantes: “avanzando juntos llegaremos más lejos”.

En relación a este conflicto, se observa que no sólo se preocupan de fomentar el ámbito valórico, sino que también le han dado prioridad a los puntajes obtenidos en la

prueba SIMCE, que al ser los mejores de la zona, sirven para demostrar a la comunidad la mejora que se ha dado en la escuela y así obtener más matrículas.

“(...) el plus de esta escuela es que ha ido logrando avanzar como dice el slogan, porque el chip de la escuela ha ido cambiando, existe ahora el sentido de lo que es disciplina, el ordenarse (...)” (Educatora Diferencial, Entrevista Docente UTP, p. 13)

ÁREA DE GESTIÓN CURRICULAR

- **La prioridad de la Escuela**

Cabe señalar que la Escuela II le da gran prioridad a lo relacionado con lo pedagógico, sobre todo con lo que tiene que ver con la prueba SIMCE, destacando que obtuvieron el mejor puntaje de la comuna en la última aplicación. Sin embargo, el equipo docente comprende que el aprendizaje de los alumnos es en pos de ellos mismos, de sacarlos adelante, y por ende se comprometen con su enseñanza.

“(...) uno, con los alumnos que tiene trata de, de sacarlos adelante, y además yo siempre he dicho, uno lo que le enseña a los niños, uno trata de enseñárselos con amor, con cariño, siempre tratar de pensar en ellos más que en uno, y ha resultado bastante bien(...)” (Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p.5)

Así, se observa un fundamento de lo que se considera liderazgo democrático, principalmente por el interés que se manifiesta en el buen aprendizaje de los alumnos, centrado en ellos mismos y su bienestar.

- ***Planificación conjunta en consideración de la diversidad***

Para llevar a cabo la planificación, la Escuela II sigue lineamientos generales y compartidos por los docentes, dentro de los que toman en cuenta la realidad de la escuela, principalmente en relación a los cursos multigrado y la dificultad que esto conlleva para realizar las planificaciones. Esto es considerado como un recurso, y es utilizado en favor de la enseñanza, aprovechando que los niños del nivel más avanzado puedan enseñarles a los demás alumnos.

“(...) las chicas eh, adoptaron una forma de planificar en conjunto (...) con todo lo, las dificultades que significa tener los cursos combinados, eh... hacen la diferencia y... y siempre tratando de que el curso pequeño vaya aprendiendo del grande, una cosa las... porque siempre están, como en la misma sala, con... el mismo objetivo, pero con distinta dificultad.” (Directora, Entrevista Directora, p. 10).

En relación al mismo tema de la planificación para cursos multigrado, es que consideran que los agentes externos no tienen en cuenta la dificultad que esto conlleva, ya que lo justifican en la poca cantidad de alumnos por curso que tiene la escuela. Sin embargo las docentes destacan lo complicado que esto se les hace, ya que es muy dispar el nivel de avance de los cursos.

“(...) siempre se nos ha dicho “para ustedes debe ser mucho más fácil, porque tienen pocos alumnos”, pero la pega es doble, porque tú planificas para dos cursos.” (Docente 1° y 2° Básico, Entrevista Grupal Equipo Docente, p.5)

Esta planificación es considerada como flexible, ya que es susceptible de cambios a medida que transcurre el año escolar. Algunas de estas variaciones emergen de la reflexión y discusión del equipo docente en a lo menos tres espacios formales a lo largo del año, donde se reúnen para hacer una revisión del trabajo que han realizado y de lo que tienen pendiente. Además, dentro del contexto educativo se dan muchos espacios informales, donde pueden ir reflexionando y compartiendo sus apreciaciones. Estos espacios son

significativos en cuanto al aprendizaje entre los docentes, ya que les permite ir aprendiendo de la experiencia propia y de los otros profesionales, lo que se puede relacionar con un liderazgo democrático, en cuanto se genera el espacio para que se reflexione en conjunto sobre el trabajo que se está realizando, tomando conciencia de sus acciones y buscando mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

“(...) yo creo que eso es una buena instancia, porque por lo menos lo que yo he escuchado de las otras colegas es que varias han aprendido harto, hemos aprendido recíprocamente y hemos mejorado las planificaciones de las clases mismas de los niños que eso es a lo que aspiramos, a que aprendan más”
(Educatora Diferencial, Entrevista Docente UTP, p. 4)

Por otro lado, las planificaciones son realizadas de acuerdo a las características de los distintos alumnos del aula, preparando diferente material para ellos, haciendo por ejemplo guías diferenciadas para aquellos alumnos con más dificultades de aprendizaje. Esta práctica también es considerada como democrática ya que es una estrategia compartida por todos los docentes, con el objetivo generalizado de que todos los alumnos aprendan los contenidos, tomando en cuenta que poseen diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. Además, se pone atención al avance particular de los alumnos, lo que es conversado entre docentes, con la finalidad de ir avanzando en conjunto con los alumnos en las distintas materias abordadas. Así, se pone como foco principal el aprendizaje de todos los niños, tomando en cuenta sus diferencias para llevar a cabo su labor docente.

“(...) el respeto por los tiempos que tiene cada uno de los alumnos en sus aprendizajes, porque cada profesora hace... eh, prepara material, o planifica, de acuerdo a las distintas variedades que hay en un mismo curso (...)” (Docente 1° y 2° Básico, Entrevista Grupal Equipo Docente, p. 4).

- *Estrategias centradas en el SIMCE*

En relación a las estrategias utilizadas en el aula, se encuentran por ejemplo la autocorrección en grupo, sobre todo en relación a los ensayos SIMCE, como una manera de darles cierta autonomía supervisada a los alumnos, permitiéndoles darse cuenta de sus errores y corregirlos. Otra estrategia serán las “clases interactivas”, las que consisten en disponer de variadas actividades para abordar los contenidos, como que los alumnos mayores le enseñen a los menores, promoviendo así un trabajo colaborativo y autónomo. Las clases interactivas son consideradas como una práctica democrática en la medida que el contar con distintas actividades, apunta a atender a los diferentes alumnos en sus particularidades, en pos del aprendizaje de los estudiantes, es decir, representa el compromiso que hay por la entrega de una educación de calidad para los niños, lo que es compartido y reflexionado por todo el equipo docente.

Como se mencionó anteriormente, esta escuela da gran prioridad a los aspectos pedagógicos y en especial a la prueba SIMCE, tema recurrente en las diferentes entrevistas y actividades realizadas en la escuela. Los buenos puntajes obtenidos en esta prueba representan para los docentes una carta de presentación de la escuela con la comunidad, con lo que buscan promover una buena imagen de la institución, para así aumentar el número de matrículas. Esta prioridad se evidencia por ejemplo, en que el SIMCE es el principal objetivo a trabajar por la mesa técnica, y en que las asignaturas a las que se pone mayor atención son precisamente lenguaje y matemáticas.

Pareciera ser que pese a la gran relevancia que el SIMCE tiene para los docentes de la escuela, otros agentes no lo ven de igual forma. Esto se observa en la percepción de algunos docentes de que los buenos resultados que han obtenido no son valorados por los agentes externos; o en que los alumnos parecen no estar bien informados sobre lo que consiste la prueba ni cuáles son los fines que ésta persigue.

Dentro de las estrategias que la escuela utiliza en relación al SIMCE, se encuentra la implementación de talleres para la preparación de éste, la preparación de los alumnos desde

2° básico, y por último, el cambio de profesora de 3° y 4° básico por una con más conocimientos en las materias contenidas en la prueba, buscando así que la preparación sea más oportuna.

A pesar de considerar dichas prácticas como de liderazgo, puesto que son acciones compartidas por todo el equipo y construidas en conjunto a modo de innovar en las estrategias utilizadas en referencia a esta prueba, no serán consideradas como democráticas, debido a que el objetivo se relaciona más con la obtención de resultados y con ello el aumento de las matrículas.

ÁREA DE GESTIÓN DE RECURSOS

- **La movilización de la Escuela para cubrir necesidades: buscando el bienestar de los niños**

En la Escuela II, la detección de las necesidades se realiza a través de la reflexión de las vivencias y experiencias diarias del equipo, viendo qué elementos están carentes en la escuela y luego consensuando qué debe priorizarse. En esta jerarquización se pone el foco en los niños y su aprendizaje, tomando en cuenta si se tienen los materiales para realizar las clases, o si las condiciones son las adecuadas para los niños y cómo pueden hacer para mejorarlas. Estas dos características, el que sean decisiones tomadas en conjunto y el que sean pensadas siempre para el bienestar de sus alumnos, hacen que la manera en que esta escuela toma sus decisiones, sea considerada una práctica de liderazgo democrático.

“Una simple conversación entre nosotras, van saliendo esos temas. Que faltan hojas, que faltan tintas, qué falta material de aseo... eso. A través de la comunicación directa no más, y ahí yo pido y me muevo para pedir.” (Directora, Entrevista Grupal Equipo Docente, p. 9)

Referido a las necesidades que ven como relevantes, cabe destacar que se muestran muy interesados en trabajar en la parte estructural de la escuela, teniendo como objetivo el generar un espacio físico propicio para los alumnos y su aprendizaje, y también para el resto de la comunidad educativa. Entre estas mejoras, pueden encontrarse el deseo de hacer un cierre perimetral en la escuela, arreglar la multicancha, instalar un timbre en la puerta y un teléfono inalámbrico que les permiten, por un lado, dar una mayor seguridad a sus alumnos y al equipo que trabaja y, por otro, hacer más cómodas las tareas diarias de recibir gente en la escuela o contestar el teléfono, que son actividades que realizan entre todas los docentes y que deben compatibilizar con sus labores de aula, pues no tienen un equipo que se encargue de ello. Estos elementos en sí no generan una práctica puntual de liderazgo democrático, ya que no son acciones realizadas, pero sí implican una intención que podría clasificarse como democrática, pues su foco se mantiene en los estudiantes y en la comunidad educativa completa, y se genera a través del diálogo entre los participantes. Dentro de este punto, lo que sí pudieron concretar fue implementar un teléfono en la sala de párvulos, lugar donde se desempeña la directora, y que se comprende como una práctica de liderazgo democrático, pues ayuda a que la directora pueda cumplir sus funciones administrativas y pedagógicas a la vez, evitando que la docente se ausente constantemente del aula.

“(…) ahora tengo asistente, y habilité incluso un teléfono en mi sala para poder no estar saliendo siempre (...) para mí, mi curso es muy importante, o sea siempre he sido... pero pa’ eso me preparé, pa’ eso estudié, o sea, esto otro viene siendo como un accidente en mi vida” (Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 4)

Para costear estas necesidades, la escuela tiene un enfoque que puede relacionarse con prácticas de liderazgo democrático, pues se organizan como equipo para participar en diversos concursos y proyectos que ayuden al financiamiento. Un ejemplo de esto, fue su postulación a un proyecto de una empresa minera para poder conseguir calefacción en las salas, para que los alumnos pudieran ir a clases sin preocuparse de las condiciones climáticas, que inciden altamente en su inasistencia. Aquí vuelve a destacarse la

importancia de velar por el bienestar de los alumnos y, de cierta manera, de cuidarlos y preocuparse más allá de lo educativo, sino que de su salud.

Cabe destacar que en esta escuela, y en vista de que ellos mismos relatan el financiamiento como complejo, los docentes han debido recurrir a sus propios recursos para cubrir algunas necesidades. Esto llevó a la construcción de un kiosco, administrado por ellos mismos, y donde el dinero se destina para conseguir materiales que necesiten diariamente y para realizar actividades como el día del alumno o del niño. Esto también puede considerarse como una práctica de liderazgo democrático, en cuanto reconoce no sólo la importancia de lo pedagógico, sino que también promueve el dar incentivos, recrearlos y permitirles acceder a cosas que no tienen normalmente a su alcance. Además, este esfuerzo ha sido traspasado a los padres y apoderados, que suelen aportar para cubrir necesidades más domésticas, especialmente de la cocina.

Por último, la Escuela II realiza una distribución de los dineros SEP, que podría asociarse a las nociones de liderazgo democrático, en cuanto permiten destinarlos no sólo a los niños formalmente reconocidos con NEE, sino a todos aquellos que necesiten más ayuda o atención especial.

- ***Enfrentando las labores de la Escuela: rigurosidad, orden y planificación***

Otro de los recursos que se destaca como prioritario en la Escuela II, son los recursos humanos, pues son alrededor de 5 docentes quienes deben cumplir roles de aula y de administración en la misma. En este sentido, se habla de multiplicidad de roles, la que es enfrentada con una distribución de las funciones de manera abierta, conversada, y en consideración de las habilidades de cada miembro del equipo, dejando entrever un sello democrático en dicha distribución.

“Claro, fueron dándose y también de acuerdo a las habilidades que tiene cada una, porque por ejemplo algunas son más habilidosas en lo computacional, y otras

menos, otras en otras cosas (...)” (Educadora Diferencial, Entrevista Docente UTP, pág. 3)

Esta misma multiplicidad de roles, hace que el tiempo sea visto como un recurso escaso, por lo que ha sido prioridad para las docentes poder organizarse. Para ello, llevaron a cabo la construcción e implementación de una agenda de Planificación Anual de la Escuela, que representa una estrategia para optimizar recursos, además de ser una innovación del nuevo equipo directivo/docente que apunta a los objetivos de la nueva dirección: Rigurosidad, Orden y Planificación con Tiempo.

“(…) existe ahora el sentido de lo que es disciplina, el ordenarse también, antes no existía un cronograma anual, un cronograma semestral. No sé, yo creo que la forma, los organigramas son necesarios para la vida, y creo que eso ha ido demostrando, y la escuela actualmente funciona bien porque piensa anticipadamente” (Educadora Diferencial, Entrevista Docente UTP, p. 13).

ÁREA DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

- **“Avanzando juntos llegaremos más lejos”**

En cuanto a las relaciones entre los distintos estamentos, en la escuela se da un intento de informar e involucrar a toda la comunidad dentro de sus proyectos y tareas, de manera de poder alinear a todos los actores con los objetivos de la misma y fomentar un mejor aprendizaje. Esto se puede ver reflejado en una práctica que se utiliza en la escuela, la cual consta en poner la figura de un tren en la entrada, en que cada carro posee fotos de los alumnos y los apoderados, reflejando de una manera didáctica que todos son parte de la escuela y de la educación de los alumnos. El tren además va acompañado de un slogan que da cuenta de esto y que dice “Avanzando juntos, llegaremos más lejos”. La creación de este símbolo y su utilización como slogan y logo de la escuela en distintos documentos,

constituye una práctica de liderazgo democrático, ya que se intenta involucrar a todos los estamentos, haciéndolos parte de la educación de los alumnos.

“(...) tiene un maquinista, y tiene carros y en cada carro va un nivel y en el último nivel van eh, los apoderados... si el carro está completo, avanza, si no está completo no avanza, y este es nuestro slogan “avanzando juntos llegaremos más lejos.” (Educatora Diferencial, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 12)

- ***Colaboración, confianza y respeto: un equipo que se valora***

En general, se puede observar que las relaciones dentro del equipo directivo docente de la Escuela II son de cercanía, colaboración, confianza y respeto, destacándose el compromiso por la labor educativa. Se encuentran además espacios donde cada una pueda aportar con ideas y dar su opinión respecto a los distintos temas que se discuten.

“(...) yo siempre a las chicas les he dicho yo que yo sé, yo sé cómo son ellas como profesionales, o sea yo, yo valoro mucho el trabajo de ellas... o sea sé que lo hacen bien, sé que son responsables... o sea, por ese lado yo estoy tranquila, porque tengo un buen equipo.” (Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 16)

Dentro de este equipo, se reconoce además el rol de la directora y las atribuciones y funciones que este trae consigo, destacándola como un líder cercano y no autoritario. Es considerada más bien una guía, que escucha y da voz a todos los integrantes del establecimiento, demostrándose preocupada por ellos, no sólo en el ámbito laboral, sino también en lo personal. Además los insta a participar en actividades, motivándolos y haciéndolos sentir que son capaces de llevarlas a cabo.

“(...) siempre está preocupada de nuestra vida, que, qué necesidad tenemos, de buscar una solución a alguna situación que aunque no sea profesional, o sea, en el fondo es que vengan lo mejor dispuestas a trabajar, y que funcionemos de la mejor

manera posible todas, (...) lo otro es que ella es una persona que escucha ¿cierto?, que está abierta a cambiar (...) no es autoritaria, yo doy fe de eso (...)” (Educadora Diferencial, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 23)

Lo anterior es nombrado por una de las docentes como “liderazgo democrático”, que si bien en algunos puntos coincide con las nociones sostenidas en este estudio, se diferencia en cuanto al objetivo central de dicho liderazgo, ya que aquí se deja entrever que el foco estaría puesto en el funcionamiento de la escuela, en lugar de centrarse netamente en la educación entregada a los estudiantes.

Además, dentro del equipo se genera un constante trabajo en conjunto, dándose un aprendizaje por medio del compartir sus experiencias y conocimientos. La directora también se hace partícipe de esto, involucrándose en la mayoría de las labores de la escuela, compartiendo además sus conocimientos y la información que posee con todos los integrantes del establecimiento.

“(...) yo no le dejo el trabajo que lo haga ella sola, no, porque a mí también me interesa eh, ir aprendiendo, o sea, ella coordinaba SEP antes que yo, entonces cuando yo eh, tomé el cargo, no eh, para qué te voy a mentir, no entendía nada (...), entonces... empecé yo a trabajar con ella, y de ahí empezamos a, a funcionar (...)” (Directora, Entrevista Directora, p. 2)

Continuando con lo anterior, la directora incentivó un cambio, a raíz de una crítica realizada al equipo directivo anterior, que se relacionaba con un reconocimiento individual al mejor docente, que la mayoría de las veces recaía en el mismo profesor. Esto generó malestar dentro del equipo docente, del que ella también era parte, sintiendo que su labor no era reconocida. Por esto, la directora se esforzó por destacar los logros de todos como un equipo que trabaja por igual.

Dentro de la relación directivo docente, se pudo observar que se da un compromiso entre el equipo, por el cumplimiento de los objetivos que ellos mismos se han planteado,

por un lado en relación a la educación que entregan a sus alumnos, y por otro, a potenciarse como una escuela organizada. En relación a esto, se genera una práctica de liderazgo democrático, que es la creación e implementación de una agenda de planificación anual. Ésta surge como una idea del equipo directivo, quienes se reunieron en las vacaciones para poder construirla y entregarla de sorpresa a las profesoras al volver a clases, y para que pueda ser utilizada por ellos para organizarse de una mejor manera. Dentro de ella se consideran no sólo las tareas y labores relacionadas directamente con la pedagogía, sino que además se incluyen los cumpleaños de cada uno de los integrantes del equipo y las distintas celebraciones que se realizan en la escuela, otorgándole relevancia también a la convivencia.

De esta manera, se puede observar que la iniciativa de la directora y la UTP, da cuenta de un liderazgo democrático en cuanto establece una nueva manera de organizarse entre el equipo, pudiendo entregar una mejor enseñanza a los alumnos, y destacando no sólo el ámbito educativo, sino que también fomentando las relaciones interpersonales entre quienes llevan a cabo y se encuentran a la cabeza de la enseñanza de los alumnos.

- ***Relación con los alumnos: una dinámica de disciplina y respeto***

Dentro de la relación de los docentes con los estudiantes, se puede observar que uno de los puntos primordiales es la transmisión de dos valores fundamentales: disciplina y respeto. Estos valores se fomentan en pos de propiciar un mejor ambiente de aprendizaje para los estudiantes, generando un cambio a nivel de aula, que por un lado se debe a la buena gestión directivo/docente de fomentar estos valores y por otro, al egreso de alumnos mayores que generaban conflictos.

(...) puede haber conversación, puede haber intercambio de ideas, obvio... pero, en, en orden, siempre yo les digo con respeto a las profesoras, respetando a las tías y...

y, mientras haya disciplina, va a haber aprendizaje (...) (Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 14)

Para fomentar estos valores la escuela realiza una práctica que consta en motivar a los alumnos mediante diferentes incentivos, como tarjetas de felicitaciones o vales por premios en el kiosco. Ésta será considerada de liderazgo democrático, en cuanto es realizada en conjunto para lograr incentivar a los alumnos y que éstos desarrollen dichos valores y así fomenten su calidad de aprendizajes.

Además las docentes se preocupan de transmitir sus altas expectativas en cuanto al aprendizaje y superación de los alumnos, sobre todo en términos de su mayor prioridad, que es el SIMCE. Referente a esto, se observan en la Escuela II diferentes estrategias para motivar a los estudiantes y así poder mejorar los puntajes, que si bien representan prácticas de liderazgo, al ser acciones innovadoras y compartidas por todo el equipo que han generado cambios en el organizamiento de la escuela, no serán consideradas como democráticas, porque no apuntarían directamente a una protección de los derechos de los estudiantes, sino más bien estarían dirigidas a otro objetivo central que tiene que ver con mantener la escuela abierta. Algunas de estas prácticas serán la creación de un cuadro de honor que no sólo considera notas y disciplina, sino que también la asistencia del niño a clases, que como es sabido es importante para recibir subvenciones. Otra de las estrategias son las felicitaciones personalizadas de la directora, o la implementación de desayunos de reconocimientos a quienes rinden el SIMCE.

“(...) El mismo estímulo que le estamos dando ahora, diciéndoles niños esfuércense, que les vaya bien, tienen que estudiar porque es la única manera, “¿quieren ganar otro premio? ¿Quieren otro paseo? “Si””. Entonces de esa manera los vamos estimulando.” (Educadora Diferencial, Entrevista Docente UTP, p. 14)

Pese a que la relevancia otorgada al SIMCE, en ocasiones aleje a los integrantes de las escuelas de lo considerado prácticas democráticas, hay ciertas visiones que sí se acercan

a esta noción, reflejando un sentido más profundo de la educación entregada, visualizándose verdaderas expectativas y ansias de sacar a los alumnos adelante.

“(...) sus hermanos mayores, perdidos totalmente poh’, casi delincuentes... y ese niño es buen alumno poh’, y ahí yo le dije “ya poh’ A, tienes que, eh... aprovechar esta beca, si tú sigues con tus buenas notas, se van a mantener en el tiempo, puedes llegar hasta la universidad y todo”, tratando de que vea más allá, porque, o sea, da pena que niños como él, que son respetuosos, que se pierdan poh’(...)” (Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p.18)

Es posible observar también ciertas prácticas de liderazgo democrático caracterizadas por la empatía con los niños, una de ellas es el no enviar tareas a la casa, porque los docentes entienden que muchos padres no tienen las capacidades para ayudar a sus hijos, o porque saben que pueden ser castigados por no entender o no realizar las tareas. Esta empatía que va más allá de la relación docente-estudiante, habla del conocimiento de las realidades de la comunidad que conforma la escuela, la que se hace importante al momento de intentar entregar una mejor educación.

“El trabajo de tareas para la casa, yo no hago mucho de eso, yo prefiero trabajar acá con los niños porque muchas veces en las casas no hay quien ayude, o mamás que no saben leer por ejemplo.” (Directora, Entrevista Directora, p 15)

En el mismo sentido, otra práctica de liderazgo democrático tiene que ver con la implementación del diálogo para resolver problemas y generar cercanía con los estudiantes y así ir propiciando un mejor clima escolar. Esto también se da puesto que las docentes entienden que muchas veces en sus casas el trato no siempre es bueno, por lo que intentan generar cercanía, entregando cariño y un clima sano a través de la conversación.

“(...) es como cambiarle el switch al niño, porque al niño se le corrige en la casa, generalmente con golpes el resto eh... qué se yo... y acá conversamos, tratamos de

que entienda conversando, ¿ya?, solucionar problemas de esa forma (...)
(Directora, Entrevista Equipo Grupal Directivo, p. 13)

Una última práctica que también da cuenta de la empatía con los estudiantes, es el intento de las docentes de involucrar a los niños en ciertos procesos más formales de la escuela, poniéndose en el lugar de ellos, y tratando de incluirlos de formas acordes a sus edades e intereses, para que puedan comprender lo que se les presenta.

Referente a la presentación del PEI a los alumnos, una docente refiere:

“(...) lo que hacemos nosotros es eh... es hacer eh, la presentación para ellos, es más acorde a la edad de ellos, eh, lo hacemos más... más didáctico, más entretenido... eh, para que ellos se mantengan, eh, observen con interés (...)
(Directora, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p.12)

Si bien hasta el momento se ha dado cuenta de ciertas nociones y prácticas democráticas en torno a la empatía y las relaciones cercanas generadas con los estudiantes, no es posible dejar de mencionar un caso particular generado en la escuela, donde debido a la presión de los apoderados, un niño con problemas conductuales y necesidades educativas especiales, termina siendo transferido a otra escuela por decisión municipal, donde al parecer primó la presión social, por sobre una real consideración por la inclusión del alumno.

- ***La crítica social de la escuela: su implicancia en la relación con las familias.***

En la Escuela II se percibe la intención de incitar a la participación de los padres, puesto que éstos no suelen ser activos en cuanto a su asistencia a la escuela, lo que también es percibido por los niños. Esta motivación se da pues expresan lo importante de que ellos sean también parte del proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos, lo que ha generado que de a poco los apoderados cooperen más, sobretodo las mamás más jóvenes, quienes voluntariamente se ofrecieron para asumir el centro de padres.

Para fomentar la participación a las reuniones de apoderados, se utilizan listas de asistencias en cada una de ellas, y llamado de atención a los apoderados cuando han faltado mucho, ya sea de manera presencial o a través de comunicaciones por la agenda de los alumnos; lo que da cuenta de una forma más bien controladora de incentivar la asistencia, lo que podría generar reticencia en los padres a acercarse a la escuela. Por otro lado, a los apoderados que sí participan activamente, que parecieran ser solamente los miembros activos del centro de padres, se les considera por ejemplo en la construcción del PEI, o bien teniéndolos en cuenta en los cupos de los buses cuando realizan viajes. Sin embargo, existen espacios para todos los padres para que puedan proponer temas de interés, como los talleres de abuso sexual, donde participan padres, alumnos y docentes.

Una de las razones por las que se fomenta mucho la participación de las familias, tiene que ver con la creencia de que los apoderados no están preocupados de la educación de sus hijos. Los docentes creen que las familias, en general, no tienen expectativas sobre lo que puede significar para la vida de los niños el acceder a la enseñanza, por lo que han hecho su misión transmitirlo. Sin embargo pareciera no haber por parte de la escuela un cuestionamiento donde se reflexione sobre el porqué de la no participación, más allá de esta visión de la sociedad más bien despreocupada.

“(...) no tienen instaurada la parte de la responsabilidad compartida de la educación y tampoco le dan valor a la educación, para ellos es una obligación (...) tienen muy pocas aspiraciones, eso es lo que toca acá, por lo tanto tampoco son muy buenos opinando, ni muy participativos, (...) pero si igual ha ido cambiando un poco, yo creo que las generaciones nuevas (...) quieren hacer como un cambio. No sé si será porque tienen conciencia realmente de que la educación es la única herramienta súper poderosa para combatir la pobreza o porque son efectivamente jóvenes con energía (...)” (Educatriz Diferencial, Entrevista Docente UTP, pp. 4 - 5)

CONCLUSIONES

A lo largo del análisis de este caso, se pudo apreciar como características fundamentales la rigurosidad y el orden que poseen para desempeñar las labores dentro de la escuela, así como también para realizar su trabajo como equipo. Esto los ha llevado a generar un cambio a nivel de la educación entregada a los estudiantes, puesto que el arduo trabajo realizado por el nuevo equipo los ha hecho posicionarse como una de las mejores escuelas de la comuna en lo que refiere a la prueba SIMCE, lo que también se ha constituido como uno de los sellos característicos del establecimiento. Bajo este contexto, la escuela ha puesto como prioridad el mantener estas cualidades y este posicionamiento a nivel comunal, transmitiendo esto a los estudiantes y sus apoderados.

En consideración con lo anterior, es posible mencionar que en la Escuela II se presentan ciertas prácticas de liderazgo democrático, que se condicen con los postulados de esta investigación, demostrándose en el equipo directivo docente una gran empatía por los estudiantes y sus realidades, además de una cercanía y preocupación por intentar sacarlos adelante. Sin embargo, pareciera ser que aquí lo que prima es el objetivo de sostener la mejora lograda hasta el momento, generándose entonces prácticas que se alejan de lo democrático, en cuanto buscan la obtención de resultados, o la mantención de una buena imagen por sobre la defensa de los estudiantes.

VI.4. CASO 3: CARACTERIZACIÓN ESCUELA III

- **Escuela I: Una Escuela Bajo Presión**

La Escuela III, se encuentra en una situación particular, ya que estuvo a pasos de ser cerrada algunos años atrás, por baja matrícula, esto debido a los malos resultados que estaba obteniendo, generando una importante crisis. Así, se optó por hacer un giro radical, como última oportunidad de mantener a la escuela abierta, cambiando al equipo directivo/docente en su totalidad, dejando sólo al auxiliar a modo de mantener un nexo entre la comunidad y la escuela.

Uno de los elementos que el equipo debió tomar en cuenta, es que la Escuela III, de acuerdo al equipo directivo/docente, está ubicada en un sector vulnerable de la comuna, donde pueden encontrarse problemas de alcoholismo y drogadicción. Al principio esto generó cierta reticencia al relacionarse con las familias, pero se volvió prioridad conocerlos, entendiendo que era necesario trabajar en conjunto para lograr mejoras en la escuela.

Por otro lado, el equipo nuevo, compuesto por profesionales que han trabajado por años en otras de las escuelas de la zona, y otros más jóvenes, llegó a esta escuela con la mentalidad de hacer cosas innovadoras y buscar buenos resultados, trabajando en conjunto para esto.

“(...) porque siempre se nos dijo que teníamos que hacer cosas innovadoras, nuevas, tener buenos resultados, y que cada uno fuera aportando, teníamos que aportar ideas, aportar hacia ese logro de objetivos (...)” (Docente 3° y 4° Básico, Entrevista Docente Mesa Técnica, p. 15)

- ***El Resurgir de la Escuela***

Dentro de la Escuela III, es posible observar en el equipo directivo/docente, una notoria jerarquía referente a los roles que cada estamento ocupa. Dicha distinción entre

ambos estamentos, se debe a la manera que tienen de organizarse, en la que el director es puesto como cabeza visible y responsable de la escuela, mientras que el equipo docente se ve centrado en el trabajo pedagógico de aula y en las labores que corresponden a programas a los que se adscriben como escuela. A pesar de que el director tiene la noción de que es bueno incluir a los docentes en la toma de decisiones administrativas cotidianas, es conocido y aceptado por todos que a veces las circunstancias lo llevan a decidir de manera individual, limitándose a informar posteriormente a su equipo.

Además, se observa en el equipo una forma más individualista de trabajar. Esto quiere decir que las funciones son llevadas a cabo de manera particular, otorgando más prioridad al desempeño de dichas tareas, que a la realización de éstas de manera conjunta. Pese a esto, se pudo apreciar que sí se dan ciertos espacios para que el equipo directivo/docente de su opinión y plantee sus inquietudes en los concejos de profesores, siendo el director quien da la palabra a los docentes para ello.

Como ya se ha mencionado, se puede ver que esta manera de organizarse hace mucho sentido si se toman en cuenta los requerimientos que la escuela ha recibido como condición de seguir abierta, ya que deben aumentar las matrículas y mejorar sus resultados, y eso se consigue haciendo que la escuela funcione adecuadamente y que los docentes tengan como prioridad su trabajo con los estudiantes.

“Es que para mí, lo crítico es cuando uno piensa “¿el próximo año tendré niños?” eso es lo más crítico para mí, “¿tendré alumnos para el próximo año?” (Director, Entrevista Grupal Equipo Docente, p. 12)

Ante esta crisis, hay un compromiso de todos los actores de la institución por lograr aumentar la matrícula, generando para ello estrategias que apunten a captar mayor número de apoderados interesados en llevar a sus niños a esta escuela. Estas estrategias han surgido como ideas del director y también de los docentes, involucrándose todos en llevarlas a cabo. Así, han hecho puerta a puerta, yendo a las casas de la comunidad, dando a conocer la escuela. También se han creado trípticos y pendones, donde se muestre la misma y sus

buenos resultados. Por último, han buscado instituciones externas como la radio local, la cooperativa de agua potable, la junta de vecinos, centro de madres y club deportivo, para publicitar a la escuela, haciéndola también conocida en otras zonas.

“(...) todos damos eh, sugerencias, eh... a, a lo que nos pueda ayudar, a lo mejor, a captar nuestros alumnos eh, poder llegar a los apoderados (...)”. (Director, Entrevista Grupal Equipo Docente, p. 14)

Por otro lado, desde el DAEM se hizo una solicitud a las escuelas de poder reformular el PEI, resumiendo sus objetivos. Estos nuevos objetivos apuntan a la obtención de buenos resultados académicos, consecuente con la situación en la que se encuentran respecto a las matrículas; pero también a la formación integral de personas, considerando la diversidad de sus alumnos y propiciando una educación personalizada.

“(...) lo hicimos en conjunto también, y dentro de esos principales objetivos, entre todos llegamos a un acuerdo que eran un buen rendimiento académico, y un desarrollo autónomo también de los niños, y también recibir a la... a la diversidad porque incluso acá, vienen a matricular niños que... incluso echan de otras escuelas (...)” (Docente 3° y 4 Básico, Entrevista Grupal Equipo Docente, p. 3)

Esta reconstrucción fue un proceso guiado por el mismo DAEM, y fue un trabajo que se generó colaborativamente entre los docentes de planta en el espacio de concejo. A los apoderados se les dio a conocer el documento, abriendo el espacio para que presentaran dudas o comentarios; mientras que a los niños no se les consideró en la construcción, por ser muy pequeños. Para poder llevar a cabo el PEI, es muy importante para la escuela, el involucramiento de los padres y apoderados, además de otros profesionales educativos, lo que permite abarcar más áreas y conseguir un apoyo transversal para sus estudiantes, que no se limite sólo al espacio de aula, considerando las diferentes maneras en que los niños pueden ir aprendiendo. Una de las áreas en las que mayormente requieren ese apoyo es en la preparación del SIMCE.

“(...) dedicándole el cien por ciento a nuestros alumnos, porque ese es nuestro fin, es porqué estamos acá, es por ellos (...) tenemos psicólogo, tenemos fonoaudiólogo, profesora diferencial que nos apoyen, eh... y, lo más importante también es que, la familia, también nos pueda apoyar en, en el trabajo que estamos haciendo con sus hijos y sus hijas (...)” (Director, Entrevista Grupal Equipo Docente, p. 4)

Lo anterior ha permitido que los resultados del SIMCE hayan subido respecto a los años anteriores, generándose también un incremento significativo en la matrícula. Si bien han obtenido éstos y otros logros en un corto tiempo, el mismo equipo considera que faltan aún elementos por trabajar, como seguir mejorando la relación con la comunidad, poder abrirse más a ella y seguir generando proyectos en conjunto.

“En SIMCE nos ha ido súper bien, eh... en cambio las relaciones humanas también... hemos logrado conformar esa armonía (...) ahora estamos como más en armonía en el equipo, tenemos... como que todos vamos a lo mismo. Eh... y yo creo que nos queda como un desafío que es con la comunidad. Porque hemos estado muy aquí, metidos acá (gesticula como “dentro de la escuela”), pero tal vez no hemos involucrado mucho a toda la comunidad (...)” (Docente 3° y 4° Básico, Entrevista Docente Mesa Técnica, p. 16)

ÁREA DE GESTIÓN CURRICULAR

- **El Peso de las Exigencias Externas**

Cabe recordar en este punto, que la Escuela III tuvo una crisis de matrícula que los llevó al borde del cierre del establecimiento, por lo que se generó el cambio de la planta directiva y docente. Esta situación es la que ha llevado a que hoy en día gran parte de las demandas externas que se le hacen a la escuela, como programas o proyectos, sean vistos como una presión en lugar de verse como una ayuda para el ámbito pedagógico. Estos proyectos externos provienen tanto del Ministerio de Educación, es decir a nivel nacional,

como también de iniciativas comunales de las que la escuela participa, en su mayoría dirigidas a potenciar las asignaturas de Lenguaje y Matemáticas (Senda, DIRECTV, Planes de Mejoramiento, SEP).

Si bien, toda institución educativa recibe programas que apoyan la gestión curricular, este equipo siente que hay poca empatía hacia la realidad de su escuela, exigiéndoles lo mismo que a instituciones más grandes, con más docentes y con más recursos.

“(...) entonces las exigencias son bastantes, yo, les repito, o sea, las exigencias que tenemos en nuestro colegio es como cualquier otro, no nos dicen a nosotros “a ustedes son más chicos, a bueno le damos (no se distingue)” no, es igual”
(Director, Entrevista Grupal Equipo Docente, p.7)

La forma que tienen en esta escuela de gestionar las demandas externas pasa en primer lugar, por presentar los programas y proyectos en el espacio de concejo, donde el equipo docente es informado y pueden aclarar sus dudas acerca de estas implementaciones, que constantemente cambian la planificación. Aparte de esta información en concejos, el equipo siente que no cuenta con espacios de capacitación para poder llevar a cabo los programas.

“No es por quejarse pero el problema es la realidad (...) a ellos no les interesa cómo se hacen las cosas... si no que le interesa que se hagan. ¿Te fijas? Entonces, a nadie le preguntan “¿oye, tú tuviste problemas... tienen poco tiempo pa hacer esto?” No. no preguntan eso. Si no que, lo que pasa ahora, se hizo o no se hizo.”
(Director, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 4)

El sentimiento del equipo docente da luces de poca conformidad con la manera en que se deben implementar los programas que llegan a la escuela, principalmente por temas de tiempo, y además porque el trabajo extra que deben realizar no es remunerado como corresponde. Aquí hay que considerar que cuando llega un nuevo programa, los profesores

deben modificar sus planificaciones, y si bien están preparados para ello, esto implica que deban compatibilizar su agenda establecida con las nuevas obligaciones a las que se ven enfrentados.

- **Planificación: Trabajo Intra e Inter Escuela**

En cuanto a la planificación curricular de la escuela, se puede observar que ésta posee dos áreas de planificación. La primera es la planificación intra- escuela, que se refiere a la manera en que la escuela se organiza y planifica la forma de pasar los contenidos de aprendizaje a los alumnos; mientras que la segunda, trata de la planificación que se realiza inter- escuela, utilizándose el microcentro como espacio principal para ello.

- *Adaptándose al Contexto de Aula Multigrado*

Se pudo observar que los profesores de esta escuela mencionan que en la educación universitaria no se les prepara para realizar planificaciones para cursos multigrado, por lo cual, los docentes han debido ir adecuando la manera de enseñar que conocían al trabajo en este tipo de cursos. De esta forma, se realiza un trabajo experiencial en el cual, por medio de lo observado en la práctica, han debido ir modificando y articulando los proyecto con que cuentan.

A pesar de que esto puede ser visto como una dificultad para los docentes de esta escuela, pareciera que es aceptado como una realidad y por eso, buscan una manera de aprovechar esta condición y de realizar planificaciones que puedan favorecer el aprendizaje de los alumnos. Algunas de las técnicas que utilizan para esto, tienen que ver con realizar una articulación de los cursos y los contenidos que en ellos se deben enseñar y también realizar planificaciones enfocadas a que los alumnos aprendan de forma lúdica. Un ejemplo de esto, es la realización de salidas de estudio, donde aplican la materia pero en otros espacios. En ellas se intenta incluir a los padres, como cuando acompañaron a los niños a una granja educativa.

Otra manera de realizar planificaciones para los cursos multigrado, tiene que ver con distinguir niveles dentro de cada curso, y realizar actividades distintas para cada uno. Además, están comenzando a implementar un proyecto de bases curriculares enfocadas a aulas multigrado, que se encuentra en etapa piloto.

Una práctica de liderazgo democrático que se puede dar en esta área, es la adaptación que se realiza del Plan de Apoyo Compartido, el que no se enfoca en cursos multigrado, por lo que se han hecho modificaciones de acuerdo a su realidad. Esta es una estrategia que utilizan todos los profesores del establecimiento y que se da de una manera compartida, ya que si bien cada uno de ellos planifica para su propio curso, se dan ciertos espacios en los cuales comparten sus ideas, estrategias y comentarios. De esta manera se puede observar que se da un esfuerzo de parte del equipo docente por poder entregar una mejor educación a sus alumnos, lo cual además se realiza de manera colaborativa.

Además, de parte de la escuela, se realizan esfuerzos por preparar a los alumnos de manera tal que al cambiarse de establecimiento o finalizar sus estudios de enseñanza básica, puedan integrarse sin mayores problemas a otras escuelas o liceos donde existan cursos normales, entregándoles las herramientas para insertarse dentro de la sociedad y aminorar las diferencias respecto a las que no trabajan de esta manera.

Por otra parte, al tener la escuela una baja cantidad de alumnos, los profesores pueden estar pendientes de la mayoría de ellos y por lo tanto, entregarles una educación más personalizada, pudiendo conocer la historia y los casos de la mayoría de los niños, y por lo tanto, ayudándolos a superar los problemas de una manera más cercana y profunda.

Esta atención personalizada, se puede observar dentro del trabajo en aula en algunas acciones específicas como por ejemplo, que una docente en su clase distingue y se dirige directamente por medio de preguntas a los alumnos que no han participado de las actividades, pasando por cada puesto revisando el trabajo realizado, dedicándose a ayudar a quienes se han ausentado y entregando tareas diferenciadas a los alumnos que terminan las actividades con anticipación. Un ejemplo más puntual, es el de una niña que tenía

ciertos problemas conductuales y quién se interesó en la danza, situación que la escuela pudo conocer al tener cierta cercanía con ella y que aprovechó para poder motivarla a través de talleres de su interés. Todos estos ejemplos, dan cuenta de prácticas de liderazgo democrático, ya que son acciones que realizan los profesores para poder entregar una mejor educación a los alumnos, demostrando preocupación por ellos e interés por comprenderlos y ayudarlos. De esta forma se encuentran atentos y realizan un seguimiento del proceso de aprendizaje de sus alumnos e intentan integrarlos a todos, de manera que se dé un aprendizaje completo, equitativo y teniendo en cuenta las historias de cada uno.

El hecho de que la educación en esta escuela se realice de manera personalizada, es bien valorado por parte de los apoderados, lo que puede verse en una conversación informal sostenida con una madre luego de una reunión, quien comenta haber preferido esta escuela sólo por el hecho de que entrega una educación más personalizada que en otras escuelas, y que por este y otros motivos, se siente muy a gusto con la educación entregada en el establecimiento.

- *El Apoyo de Microcentro*

En el microcentro se realizan planificaciones en conjunto con docentes de otras escuelas, a través de un trabajo compartido por medio del cual pueden intercambiar sus experiencias pedagógicas, conversando acerca de estrategias, y comprendiendo en conjunto los lineamientos del MINEDUC. Además, éste es un espacio de evaluación compartida del currículum.

“Cuando tenemos intercambio de experiencias, ahí conversamos todo lo que...lo que estamos haciendo en las escuelas. Ahí hay otra instancia pa decir “¿cómo la estai ocupando tú? ¿Te funcionó? ¿Qué hiciste?” y ahí uno va... también aprendiendo de los demás” (Docente 3° y 4° Básico, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 7)

Este espacio cobra gran relevancia dentro de la escuela ya que al ser sólo un curso por nivel, los docentes no tienen un par directo con quién compartir sus experiencias y técnicas de aula. Es así como el trabajo curricular realizado dentro del Microcentro es considerado una práctica de liderazgo democrático, al ser un trabajo que realiza la escuela en conjunto y que tiene como objetivo entregar una mejor educación a los alumnos.

“Entonces generalmente se hace con ese foco pedagógico de intercambiar experiencias con niveles iguales y articular también, pero ése es el foco principal que se da en el microcentro.” (Docente 3° y 4° Básico, Entrevista Docente Mesa Técnica, p. 4)

ÁREA DE GESTIÓN DE RECURSOS

- **Detección y Financiamiento: desde un trabajo verticalista, a una organización conjunta.**

La detección de necesidades en la Escuela III es dirigida por el director, quien se encuentra a la cabeza en la toma de decisiones y quien intenta tomar la opinión del equipo, lo que no es siempre posible, principalmente por presión de tiempo. Entonces la detección no se constituye como espacio democrático ya que en ciertas ocasiones, fluye de manera vertical desde el director hacia los demás involucrados, dejando entrever que no hay una reflexión y decisión conjunta sobre las necesidades de la escuela, sino que esto sólo se presenta, cuando las condiciones lo permiten. Por otro lado, en ocasiones el director ya ha tomado una decisión y luego la lleva a discusión con los docentes, pero poniendo énfasis en su opción, influenciado así la decisión del equipo.

“(…) yo creo que lo mejor, es cuando tú tomas la opinión de todos y ahí sacas. Aunque tú tengas tu propia opinión, ya tú a lo mejor la tomaste ya, pero para mí es bueno tomar la de todos y después llegamos a un consenso y hacemos “están de

acuerdo”, en que a lo mejor llegamos al acuerdo que es el mismo que yo tenía (...)”
(Director, Entrevista Grupal Equipo Directivo, pp. 12 - 13)

Se encuentran dos principales maneras para la generación de recursos que buscan satisfacer las necesidades de la escuela. Por un lado, es la misma comunidad la que se organiza para poder reunir recursos, incluyendo principalmente a los apoderados y docentes/directivos. Esto constituye una práctica de liderazgo democrático en cuanto se realiza mediante la discusión y reflexión de los diferentes involucrados respecto a qué hacer, cómo llevarlo a cabo, y a qué se destinarán tales recursos, como por ejemplo, implementando recreos interactivos para ellos, o ayudando a los apoderados con dinero para la movilización en situaciones especiales, teniendo así como objetivo final el ayudar al bienestar general de la comunidad y los niños. Por otro lado, la Escuela III recibe apoyo financiero de fuentes externas, como por ejemplo de la Cooperativa de Agua Potable, quienes le han entregado dinero y regalos para los niños.

Finalmente y debido a que estos recursos provienen de actividades específicas de la escuela, en las que han participado tanto apoderados, alumnos y docentes/directivos, se hace necesario mantener la transparencia entre los diferentes estamentos que participan, mediante la rendición de cuentas públicas de las “cajas chicas”, tanto de la que tienen los apoderados, como la de la escuela.

- **Labor Docente: Distribución de Roles y Preparación del Equipo**

Los recursos humanos de esta escuela, constan de un equipo multidisciplinario de docentes, educador diferencial, psicóloga, fonoaudiólogo y traductora de señas. Sin embargo y a pesar de que cuentan con variadas especialidades, es este mismo equipo el que debe abarcar las diferentes tareas, incluyendo docencia, administración e inspectoría, siendo así, profesionales con una multiplicidad de roles.

La forma en que se distribuyen los cargos, constituye una práctica de liderazgo democrático, en cuanto se realiza de manera voluntaria, donde cada uno de los profesores toma la iniciativa y se hace cargo de alguna función, evaluando en conjunto si es lo más adecuado, ya sea por tiempo, afinidad, gusto y/o habilidades, de lo cual el equipo directivo/docente se hace cargo.

“(...) uno no puede distribuir ciertos roles, sino que también hay que ir viendo, más o menos, la disponibilidad de tiempo que tiene cada persona. Claro, porque la idea es que se haga de buena manera, no sentirse también obligados (...) poder cada uno, a lo mejor, tomar un poquito la iniciativa, y la responsabilidad de lo que se hace cargo” (Director, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 5)

“(...) el profesor como que tiene más habilidades dice “ya, yo me quedo con esto, yo con esto otro”. Como su afinidad y su gusto también... porque a veces uno puede hacer algo que no esté a gusto y le desagrada y no lo va a hacer bien y nunca lo va a hacer.” (Docente 3° y 4° Básico, Entrevista Docente Mesa Técnica, p. 2)

La multiplicidad de roles, genera que los docentes perciban que constantemente les falta tiempo para cumplir con sus labores y con las diversas exigencias externas que reciben. Sin embargo, se busca priorizar el trabajo que se relaciona más directamente con los alumnos y su bienestar, poniendo por sobre todo la labor docente, comprendiéndose así, cierto fundamento democrático en su actuar.

Otro elemento referente a los recursos humanos de la institución, son las capacitaciones que se dan principalmente en el microcentro, el que se constituye como un espacio de trabajo democrático en la medida que se realiza un trabajo en grupo, donde se propicia la reflexión colectiva sobre el mejoramiento educativo en sus diferentes ámbitos. Una de las modalidades empleadas a modo de capacitación, es que un experto sobre alguna temática instruya a los docentes, donde en conjunto perfeccionan los conocimientos sobre distintas materias. Otra forma de capacitación se relaciona con la experiencia de los diferentes integrantes del centro, puesto que van aprendiendo del trabajo docente entre ellos

mismos. Por último, otra de las modalidades empleadas, es que se capacita a ciertas personas y éstas replican lo aprendido a los demás participantes, generándose nuevamente un aprendizaje compartido.

Pese a lo anterior, en esta escuela las capacitaciones no se ven como un tema relevante entre los docentes, ya que pareciera no haber una reflexión conjunta del beneficio que podrían traer para el desarrollo profesional, ni de la forma en que pueden acceder a las mismas. Es así como por un lado, una profesora menciona que no han habido capacitaciones el último tiempo, pero por otro lado, se pudo apreciar que hay una docente en capacitación durante el transcurso de la producción de datos. Entonces, es posible inferir que entre el equipo hay poca conversación en relación a este tema. Además hay que considerar que éste es un proceso voluntario y por petición de los mismos docentes, y el hecho de que en esta escuela no se participe de capacitaciones, podría hablar de una falta de reflexión a nivel grupal sobre la importancia que éstas podrían significar.

ÁREA DE GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA

- **Marcada Jerarquía y Relevancia de la Participación: Construyendo Relaciones**

Se puede observar que la dinámica relacional entre los diferentes actores de esta escuela, se ve marcada por la jerarquía del director, como también por una cercanía entre las personas que es propia de la ruralidad, y además por una participación de los padres que se comprende como la asistencia a las actividades escolares, más que como el compromiso por la escuela y la educación de los estudiantes.

De acuerdo al discurso de una docente, en la escuela se da un ambiente familiar, referido al conocimiento que tienen unos de otros, por el hecho de ser una escuela rural. Al ser pocos integrantes, generan más comunicación entre ellos, y al tener pocos alumnos, pueden conocer profundamente sus historias y a sus familias. Además señala que al

pertenecer a la comunidad, suelen encontrarse habitualmente, por lo que la relación sería más bien cercana entre los diferentes actores de la comunidad.

“(...) es como una familia po, el apoderado aquí hasta en la calle me lo topo, porque es del sector po, la mayoría y... la relación entre profesores, también, porque somos poquitos (...) salimos aquí, conversamos en el patio, en el comedor o intercambiamos salas. Es como muy cercano, está todo muy cerca. Y entre niños también po, yo conozco los niños de toda la escuela po, converso con los niños de pre-kínder y kínder. En cambio yo creo que otro profesor, yo me imagino que va a la sala y se puede retirar, no conoce otros niños ni sus dificultades, ni sus características. Entonces yo creo que es bien familiar la relación que se pueda dar, bien familiar.” (Docente 3° y 4° Básico, Entrevista Docente Mesa Técnica, p. 11).

- El Director como Cabeza Visible

La jerarquía que caracteriza a esta escuela se aleja de los conceptos de liderazgo democrático, ya que divide al director del resto de los docentes, verticalizando así la relación, lo que no facilita que se den espacios de libre opinión y discusión.

“(...) yo creo que uno también sigue la jerarquía po. El director cumple su rol de director como motivador, como responsable también, porque uno sigue modelos también po. Porque si el director fuera irresponsable, no cumpliera, nosotros tal vez estaríamos todos iguales po, nos aprovecharíamos de eso. Entonces igual es la parte de la jerarquía, él es director cumple su rol, más abajo está la acción de la mesa, más abajo están los profesores, entonces se van respetando también esas... esas jerarquías y esas responsabilidades, parte de ahí, hacia abajo” (Docente 3° y 4° Básico, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 10)

Lo anteriormente expuesto se reafirma en acciones, como por ejemplo en la ubicación de cada actor durante el concejo o reuniones, donde el director se posicionaba al

frente de los demás docentes, siendo él quien dirige los temas a tratar, dando en ocasiones la posibilidad a expresar opiniones, entorpeciendo la participación activa de los docentes. Además no se pudo observar una reflexión o un trabajo en conjunto entre los participantes, sino que más bien diferentes personas que se juntaron para recibir información sobre la escuela y decidir temas de manera más individualizada. Por ejemplo, frente a la posibilidad de realizar un programa de reforzamiento a los alumnos, no se detienen a discutir los beneficios que esto puede conllevar, sino que se quedan con la opinión de una docente de no realizarla, ya que la remuneración es baja, lo que se aleja del liderazgo democrático, pues se priorizan los intereses personales por sobre el beneficio para los estudiantes.

Además de lo anterior, se aprecia un discurso del equipo directivo que habla de que el compromiso de los docentes se da por sentado, por lo que no se incentiva la participación de los profesores, entendiendo que deben trabajar como lo hacen todos.

“(...) yo lo que veo, por ejemplo un grupo, un equipo, y hay una persona que no... es como que, quedaría fuera del equipo. Entonces yo creo que nadie quiere ser el... una persona que sea observador no más. Quiere ir integrante de las actividades que se realizan. Es como decir “bueno, si yo no me incluyo acá, entonces ¿qué estoy haciendo acá po?”” (Director, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 7)

Por último, entre los miembros del equipo directivo/docente, cobran relevancia los espacios informales, como los recreos, donde comparten sus experiencias diarias, dándose apoyo frente al cansancio que produce la carga laboral. Esto denota el agotamiento que presenta la escuela en general frente a las exigencias externas, lo que de acuerdo a su visión, se ha acrecentado al tener que recibir niños con problemas conductuales para evitar el cierre del establecimiento.

“Compartimos cada vez que podemos... que estamos cansados, nos compartimos el cansancio, el agotamiento y también de comprender, porque a veces es difícil mantener a esos niños, estar a cargo de ellos po.” (Docente 3° y 4° Básico, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 16)

- *La Expectativa de Participación*

Dentro de la Escuela III se puede observar una gran preocupación por la relación que generan con la comunidad que los rodea, tanto con los apoderados, como con otras instituciones, y es un foco en el que les gustaría poder trabajar y profundizar aún más.

Actualmente, la relación que tienen con los padres y apoderados está más centrada en buscar la participación de las familias en la escuela, entendiendo con esto que fomentan que los apoderados asistan a reuniones, actividades y que se acerquen a la escuela, recibiendo la información necesaria de manera clara y a tiempo, como una forma de asegurarse que la escuela y las familias tienen los mismos objetivos en mente y apuntan a avanzar en la misma dirección. Cabe destacar que si bien abren espacios para dudas, solicitudes o comentarios de parte de los apoderados, prima más el traspaso de información desde la escuela hacia las familias, para que ellos sepan a qué establecimiento pertenecen y sepan los logros que ha obtenido.

Una de las preocupaciones del director respecto a los apoderados, es que ellos se sientan cómodos, integrados y tomados en cuenta, lo que permitiría a la vez, que su compromiso con la institución sea más alto. De esta manera, se ve que el trabajo entre la escuela y los apoderados es recíproco, estando los docentes a cargo de enseñar a los alumnos de la mejor manera y procurar que los resultados mejoren, y los padres, de hacer que los niños cumplan las normas del reglamento o hagan sus tareas.

“(...) cualquier actividades que se hace, al apoderado lo invitamos ¿ya? y la atención, siempre estamos con... dentro de nuestros pocos recursos, siempre estamos también nosotros pendientes de ellos, de poder atenderlos (...) Y eso ha permitido también que ellos tomen más confianza, y al tomar confianza ellos tienen... no sé, más ganas de venir al colegio, de entrar al colegio.” (Director, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 10)

Por último, se menciona que los padres y apoderados de esta escuela sostienen una alta participación, en cuanto asisten a diferentes actividades, o bien cuando atienden a los equipos docentes cuando les toca reuniones de microcentro en la institución, demostrando para el director, el compromiso que tienen de ayudar en lo que puedan.

“(...) vienen a reuniones. Para el día de la mamá, para celebraciones que hacemos, están (...) apoyando, comprando, participando. Y en otras actividades también po, que son... netamente de aprendizaje, en las salas de clases.” (Docente 3° y 4° Básico, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 9)

- ***Escuela y sus Alumnos: Una Percepción Positiva***

En cuanto a la relación que se genera con los alumnos, es posible indicar que se observa una buena percepción por parte del equipo directivo/docente de sus estudiantes; como también los alumnos perciben su escuela como un espacio de entretención al cual les gusta asistir. En este caso, la buena percepción sobre los niños, nuevamente es entendida como una alta participación en las actividades de la institución.

“Yo veo harto compromiso en los alumnos también, en el sentido de que están motivados y les gusta participar. Entonces, actividad que tenemos, yo veo mucha participación de los niños (...)” (Director, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 14)

Los conceptos que la escuela posee sobre participación y compromiso, que ya han sido expuestos, se alejan de las nociones de liderazgo democrático, en cuanto no se fomenta una participación activa en sus aprendizajes.

A pesar de que lo anterior se aleja de las nociones de liderazgo democrático, hay ciertos temas referentes a la relación escuela/alumnos que sí se condicen con los conceptos investigados. Por un lado, está la convivencia escolar como tema de trabajo dentro de la

escuela y abordado por la docente SEP, por ser ella reconocida como quien posee mayores capacidades en cuanto a esta temática, la que ha trabajado mediante presentaciones con diapositivas y obras que incentiven y enseñen a los niños; también se tomó en cuenta un proyecto propuesto por alumnas en práctica, quienes trabajarán en modalidad de talleres. Estas dos iniciativas poseen ciertas características que las acercan a la noción de liderazgo democrático, por el hecho de ser un tema de preocupación colectiva, donde se ha respetado a quienes tienen más capacidades para abordarlos, incluso a personas nuevas en la institución, y donde el foco claramente son los niños al motivarlos a ellos a tener una mejor convivencia. Dentro de esto, se destaca como una práctica de liderazgo democrático la implementación de recreos interactivos, como una iniciativa innovadora propuesta por el equipo para prevenir la violencia escolar y fomentar una buena convivencia.

“Que nosotros lógicamente todos los días estamos viendo ir mejorando, ir mejorando la calidad de vida de los niños, ir mejorando, como dices tú la, la convivencia, ¿Ya? Eh, que sea interactivo lo que, lo que se hace, entonces para eso, nosotros lo conversamos en el concejo, y sale la idea de nosotros mismos, una profesora dice “mire, aquí podríamos hacer tal cosa, para evitar esto” bueno, y para eso ¿qué necesitamos? Y ahí vamos viendo y vamos analizando y, y organizando eh... actividades como pa’ poder adquirir lo que nos va a servir como para poder mejor lo que estamos viendo día a día.” (Director, Entrevista Grupal Equipo Docente, p. 10).

Otro de los temas que se observa como cercano a las nociones de liderazgo democrático, es la empatía que existe por parte del equipo directivo/docente con los niños, al intentar comprender el contexto del cual provienen, y los problemas que tienen en su casa, para tomarlo en cuenta al momento de trabajar con ellos. Además, esto es algo que conversan como equipo, poniéndose al tanto de las realidades de los diferentes niños para tratar de apoyarlos, transmitiéndolo también a los apoderados. Por ejemplo, en una reunión una apoderada plantea su preocupación ya que un niño es violento con su hija, ante lo que

la profesora pide comprensión, porque esto se debe al contexto del cual proviene y a los modelos de violencia que conlleva su contexto familiar.

“Y uno empieza, ¿cómo se llama? A conversarlo, lo conversamos, y vemos... y de repente vemos, y al final terminamos entendiendo a los niños, cuando nos empezamos nosotros, a enterar de los problemas que ellos tienen en el hogar. Entonces “ah, tenía ese comportamiento...con razón este niño, acá”. (Director, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 16)

Esta empatía también se ve reflejada cuando la escuela recibió un niño sordomudo, quien no era aceptado en ningún otro establecimiento por su condición. En este caso, los miembros de la escuela se ponen de acuerdo para exigir un intérprete que se sume a su planta docente, quien pueda apoyar al niño en aula.

“(...) ese niño me llegó a mí ése, ése que no recibían en ninguna parte. Y dentro de todo eh yo creo que te nace el asunto, sin haber estudiado psicología, ponte tú, ¿ya? más que nada como ser humano, uno empieza a tratar al niño, ¿mm? y hay un seguimiento con él, en la cual uno va viendo cuáles son los problemas (...)” (Director, Entrevista Grupal Equipo Directivo, p. 15)

CONCLUSIONES

En términos generales, es posible decir que debido a la crisis sufrida por la Escuela III, actualmente se ha convertido en prioridad el demostrar que merecen seguir en funcionamiento, lo que ha traído como consecuencia que los miembros del equipo directivo/docente se sientan constantemente presionados. Este es el punto más característico, pues influye en la escuela en todos sus niveles.

Por una parte esto ha resultado positivo, pues han generado mejoras en la escuela, tanto en resultados SIMCE como en el aumento de la matrícula, que eran los puntos críticos inicialmente; pero por otro, han generado que las relaciones que se dan entre el equipo

directivo y el docente sean más bien marcadas por la jerarquía, no siempre deteniéndose a realizar un trabajo conjunto.

Así es posible mencionar que si bien en la Escuela III se dan algunas prácticas de liderazgo democrático, la situación particular de crisis y presión que vive genera que el interés no esté en reflexionar cómo se relacionan entre actores o qué pueden hacer para modificar este organizamiento, sino que en establecerse como una institución que no debe ser cerrada pues cumple con todas las tareas que le son otorgadas de manera eficaz.

VII. DISCUSIÓN

VII.1. La Escuela: ¿Reproductora de Democracia?

Lo que se busca expresar dentro de este apartado, tiene que ver con la concepción de escuela planteada por Calvo et al. (2006) en los postulados teóricos que se han presentado dentro de esta investigación, donde la escuela es comprendida como un espacio que reproduce el capital cultural dominante, es decir aquellas nociones que rigen a la sociedad en la que se insertan. Se pretende discutir en base a la siguiente pregunta: si una de las características de los espacios educativos es la reproducción de las estructuras sociales, ¿es posible considerar a las escuelas chilenas como democráticas, considerando que el país se rige por este sistema político?

Para comenzar, cabe discutir acerca del sentido que posee la democracia dentro del país, es posible mencionar que en Chile la democracia estaría relacionada al ámbito electoral de los representantes del país. Sin embargo, pareciera ser que el país ha olvidado los valores centrales de la democracia, tales como la libertad y autonomía, cooperación y solidaridad y, diálogo y autorregulación (Puig et al., 2006), así como también se ha descuidado la calidad y la equidad que se otorga no sólo en educación, sino también dirigida a la salud y a la vivienda. Esto ha generado un malestar en la sociedad, debido a que el país es más bien visto como un constante segregador de grupos minoritarios, por ejemplo de clases sociales, sexualidad, religión, y también de la población en contexto de ruralidad, entre otros.

A raíz de lo anterior, surge el cuestionamiento acerca de si en Chile es posible apreciar escuelas democráticas, considerando que dentro del país los valores que debiesen orientar este sistema no son del todo respetados. Ante esto, es posible destacar que a juicio de las investigadoras si bien las escuelas reproducen el discurso dominante de la sociedad, en cuanto a intentar formar ciudadanos y entregar una educación de calidad y equitativa, el hecho de que la sociedad no se aferre totalmente a los valores mencionados anteriormente, hace que la escuela, al reproducirlo, tampoco lo haga. Entonces, es posible indicar que las

escuelas no podrían ser consideradas como democráticas en sí mismas. Sin embargo, dentro de esta investigación fue posible apreciar la existencia de prácticas de liderazgo democrático, las que han sido descritas a lo largo del análisis de los tres casos de estudio. Entonces, es necesario plantearse cómo es esto posible en consideración de las ideas anteriores.

Lo que se pudo observar es que a pesar de que a las escuelas rurales se les exija ajustarse a los parámetros ministeriales y así a reproducir el sistema social del país, pareciera que éstas no se quedan sólo en eso, sino que además se constituyen en sí mismas como comunidades, dentro de las cuales sostienen una misión y visión propias, donde se crean normas y expectativas en relación a la historia de cada institución, al contexto en el que se insertan, y a los ideales que cada una de ellas tendrá. Características que se guían por los postulados que se exponen en cuanto a lo que se define en esta investigación como liderazgo democrático. Esto se asemeja a la visión de Díaz (2009) de una escuela comunitarista, en relación a que éstas poseen una idea del bien y lo bueno, en que los valores de la misma son compartidos entre los diferentes actores. En estas escuelas, el sujeto se constituye como un sujeto situado en la comunidad a la que pertenece, generando así un sentido de co-pertenencia, donde priman los valores de la comunidad por sobre los valores individuales.

Dentro de cada una de estas comunidades se pudo apreciar diferentes factores que propician un liderazgo democrático, los que serán abordados en profundidad más adelante, y que darán cuenta de que si bien la escuela reproduce las características de la sociedad donde está inserta, también tiene espacios propios desde donde pueden emerger prácticas y discursos que se condigan con los valores democráticos, que no siempre es posible apreciar en la sociedad.

VII.2. Ruralidad y Prácticas de Liderazgo Democrático

Así como se comenzó a dilucidar en el apartado anterior, la ruralidad dentro del país también constituye un ejemplo de una población segregada, siendo un grupo minoritario, que se encuentra en zonas distantes a las urbanas, y para quienes se hace más difícil el acceso a los servicios básicos.

Además, dirigido al ámbito educacional es posible observar que el sector rural al que pertenecen estas escuelas presenta ciertas dificultades, que se hacen comunes a las tres instituciones. Éstas son la lejanía en que se encuentra respecto del sector urbano, los bajos recursos materiales y de infraestructura que poseen y que dificulta el poder entregar a los alumnos un contexto que propicie la comodidad y satisfacción de ciertas necesidades y, por último, la falta de recursos humanos, viéndose los profesores obligados a efectuar además labores de administración. Junto con lo anterior, se puede apreciar también que no existe una especialización universitaria enfocada en la ruralidad, dejando a responsabilidad de los profesores el desarrollar herramientas específicas para trabajar en estos espacios; o bien, en que los planes y programas curriculares no consideran la característica de multigrado presente en estas escuelas, obstaculizando una vez más el trabajo docente, al tener que generar sus propias adaptaciones del currículum.

Cabe destacar que si bien estas situaciones dan cuenta del aislamiento al que se enfrentan estas instituciones, sí se han tomado medidas a nivel país para intentar paliarlas, tales como los programas P-900 o el MECE Básica/Rural. Es dentro de este último donde se originan los microcentros como espacios de apoyo a los docentes, ya que buscan promover el trabajo colectivo entre profesores de distintas escuelas, intentando generar mayores herramientas de aprendizaje y enseñanza que ellos puedan utilizar en sus propias aulas, como centrándose en las temáticas curriculares que se les dificultan a los docentes en estos contextos por no estar preparados formalmente para trabajar en espacios multigrados.

Tal como es comprendido por Cox (2005), este espacio es significado por los docentes de las instituciones investigadas como una ayuda ante la labor pedagógica, siendo

así valorado por ellos, pues les permite ir actualizando sus conocimientos y trabajar en conjunto con otros docentes de su mismo nivel, lo que no pueden encontrar en su propia escuela. Sin embargo, se puede discutir esta medida, en cuanto pudiese ser que no solucione el problema de raíz, pues si bien representa un espacio de trabajo y capacitación curricular para los docentes, se sigue utilizando como base el modelo de 12 cursos, sin realizar un cambio a nivel país que tome en cuenta la realidad de las escuelas rurales con cursos multigrados. Por esto, existe la sensación en los docentes de que aún con la presencia de este espacio, no se logra suplir la carencia de no haber sido preparados formalmente para trabajar en estas aulas; además de que no disminuye la presión que reciben, pues deben cumplir con las mismas exigencias de una escuela no multigrado y urbana, generando así una lejanía no sólo de distancia física, sino también de vivencias del trabajo en aula.

Pese a la discusión planteada en torno a los microcentros, para las investigadoras estos espacios inter escuela representarán una instancia reflexiva docente, que se genera de manera colaborativa, donde las opiniones de cada uno son valoradas para poder construir un aprendizaje conjunto. Es por esto, que como ya se ha mencionado anteriormente, constituyen un área de trabajo que propicia la generación de prácticas de liderazgo democrático.

Este trabajo que realizan los docentes en el contexto de los microcentros y las escuelas rurales, se pudo apreciar, está marcado por un compromiso de los profesores por la labor que cumplen en el proceso de enseñanza aprendizaje de sus alumnos, lo que es posible relacionar con el concepto de justicia social de Furman (2012). Lo anterior, en cuanto a que la labor que deben realizar quienes trabajen en contextos marginados para poder ayudar a disminuir esa brecha, debe ser dedicada, enfocada a escuchar las voces de los participantes, manteniendo siempre como foco el combatir la inequidad del sistema. Referente a esto, es posible indicar que las nociones que expone el autor, fueron observadas a lo largo de esta investigación, ya que en su mayoría los equipos directivos docentes, sostenían un discurso y actuar en relación a poder superar la marginación que viven por

estar en contexto de ruralidad, trabajando de manera organizada, colaborativa, y poniendo como centro a los estudiantes y sus derechos.

A raíz de lo anterior, y considerando que dentro de toda escuela es posible observar grupos marginados, cabe preguntarse qué lleva a las tres instituciones a presentar este sentido de justicia social. Esto se relacionaría con ciertas características de los espacios en que se encuentran insertos los establecimientos, tales como la vulnerabilidad del sector rural, el bajo número de estudiantes, que permite estar en contacto directo con ellos y sus realidades familiares, además del compromiso existente en estas instituciones por las tradiciones locales y su comunidad. Todas éstas, son condiciones que en parte podrían relacionarse a una noción de trabajo educativo social, que implica involucrarse con el contexto en el que se trabaja, hacerse parte de éste, entendiéndolo y conectándose con lo que significa la ruralidad (Clarke, 2006). Este sentido de entender la labor educativa estaría a la base de las nociones de liderazgo democrático que se han presentado a lo largo del análisis.

Si bien hasta el momento se ha trabajado sobre la ruralidad como un espacio segregado dentro de la sociedad, y se ha discutido acerca de lo que ello produce, es necesario poder seguir profundizando en características del contexto, analizando cómo éstas podrían propiciar la generación de prácticas de liderazgo democrático.

En primer lugar, en cuanto a la estructura que poseen las escuelas para organizarse, fue posible apreciar a lo largo del estudio, que en los tres casos existía una cabeza visible a cargo de las escuelas, que serían los directores o encargados de las mismas, donde en los tres casos, pero en diferentes niveles, se respetaba dicho rol jerárquico, sosteniendo su poder en cuanto a la toma de decisiones, o al trabajo directo con instituciones municipales. Junto con esto, fue posible observar, que si bien existió diferencia entre los casos, en los tres el director actuaba de acuerdo a lo referido por González y López (2007), en cuanto a ser facilitadores de condiciones que permitieran la participación de todo el equipo docente, condiciéndose a la vez con las nociones sostenidas acerca del liderazgo democrático.

En segundo lugar, al ser instituciones rurales y poseer poco personal, los directores, o bien encargados de las escuelas, también cumplen su rol como docentes, debiendo desempeñar labores administrativas y pedagógicas, lo que también se aplica al resto de los docentes, quienes además deben cumplir funciones administrativas, o relacionadas con programas que deben aplicarse en la institución. De esta forma se observa una multifuncionalidad de roles, que dentro de los tres casos, se pudo observar que su distribución se generaba de una manera democrática, en cuanto se realizaba de forma voluntaria y dialogada, en base a las habilidades y tiempo de los profesionales, comprendiendo que cada uno pudiera desempeñarse en lo que mejor podía y sabía hacer, considerando como foco central el otorgar una mejor enseñanza a los alumnos.

Esta estructura perteneciente a las tres escuelas investigadas, da pie a una tercera característica, que es la comunicación entre los miembros del equipo directivo docente, la que suele ser expedita y horizontal, lo que pareciera abrir la posibilidad de entablar discusiones, proponer ideas y generar consensos entre los equipos de manera más fácil de lo que pudiera ocurrir en escuelas donde los equipos directivo y docente están compuestos por un mayor número de personas. En los tres casos se pudo observar que esto puede deberse a que los equipos son constituidos por pocas personas, que se distribuyen las labores de tal manera que se hace necesario que todos trabajen en conjunto para lograr un mejor funcionamiento del establecimiento. Además de esto, estructuralmente las escuelas son pequeñas, lo que permite que físicamente haya más contacto entre los integrantes del equipo, pudiendo generarse también conversaciones informales que permiten agilizar el trabajo

En relación a lo anterior, fue posible apreciar en los tres casos la relevancia que cobran los espacios en que se genera esta comunicación, los que como ya se ha mencionado, se dan en contextos tanto inter como intra escuela. De los primeros ya se ha hablado y discutido, pudiendo comprender los microcentros como espacios que dan pie a la reflexión y el trabajo colaborativo, por ende son un área de trabajo donde se da un trabajo democrático. Por otro lado, los segundos espacios, se refieren a encuentros tanto formales

como informales dentro de las escuelas, donde se pudo observar que tanto los concejos como reuniones formales, o bien las conversaciones de pasillo, son instancias en que se trabaja de manera horizontal, generando un ambiente armónico, siendo por ejemplo reuniones en que se comparte a la hora del té y donde es posible percibir que las relaciones son basadas en la confianza y el respeto que permiten dialogar libremente.

VII.3. Prácticas de Liderazgo Democrático: ¿Qué marca la diferencia?

Si bien lo anterior habla de características comunes a las tres escuelas estudiadas, que dan cuenta de un promover prácticas de liderazgo democrático, lo que aquí se quiere discutir es acerca de la diferencia que se da entre los tres casos de análisis, puesto que a lo largo de la investigación se pudo apreciar cierta diversidad en cuanto a la presencia de estas prácticas en cada una de las instituciones.

Uno de los elementos más transversales que puede explicar las diferencias en la aparición de prácticas de liderazgo democrático tiene que ver, a juicio de los investigadores, con el momento puntual en que se encuentra cada una de las escuelas estudiadas. Esto, porque debido a la contingencia de lo que les ocurra, implicará que tengan algunos objetivos en particular, más allá del objetivo de la escuela en sí, que es enseñar. Así, por ejemplo, la Escuela I, ha podido lograr a través de los años cierta organización que le permite ser efectiva y eficaz, tanto para las exigencias externas como para la comunidad, pero que también les ha permitido detenerse en el cómo están llevando a cabo los procesos, dándose el tiempo para reflexionar sin dejar de lado sus compromisos y cumpliéndolos de manera satisfactoria. No puede decirse lo mismo de la Escuela III, que es una escuela que está reinventándose posterior a la crisis, y para la cual es necesario poder demostrar que funcionan bien, sin tener el espacio de reflexionar sobre los modos de hacer, sino que centrándose en el cumplir metas. La Escuela II, por otro lado, está en un momento de seguir concretizando sus logros y éxitos, y sus reflexiones apuntan a mejorar la manera de conseguirlos. En este sentido, claramente estos momentos distintos afectan el que se den

espacios de reflexión diferentes en cada una, pues los objetivos a los que apuntan son distintos, viéndose en la Escuela I un objetivo que se relaciona directamente con la concepción de democracia sostenida en este estudio, que tiene que ver con la defensa de los estudiantes, y el proporcionarles una educación de calidad; mientras que en las otras dos escuelas, esos objetivos centrales estarían en relación a lo que quieren lograr en torno a la efectividad de la escuela, lo que si bien no deja a los alumnos de lado, los saca del foco principal.

De acuerdo a lo anterior, se puede observar que en relación a las áreas de gestión, existirá cierta preponderancia de un área por sobre otra, las que varían en los diferentes casos. Es así como por ejemplo en la Escuela I, se le daba prioridad al área de convivencia por sobre las área curricular y de recursos, siendo justamente esta escuela la que presentó una mayor identificación con el liderazgo democrático. Por otro lado, la Escuela II se centraba más en el área curricular y la Escuela III, si bien no fue tan clara la distinción, se considera que daba mayor preponderancia al área de recursos al estar centrada en la crisis de matrículas por las que está pasando.

Las nociones anteriores otorgan una clara idea de porqué se generan diferencias entre las escuelas, en cuanto al desarrollo del liderazgo democrático, ya que si bien todas ellas presentan un real interés por los niños y un sentido de vocación comprometido, el momento que viven puede mostrarse como influyente en la generación de dichas prácticas, en consideración de lo que tenga que primar en la actualidad, como en el caso II es el mantener buenos puntajes, o en el caso III el aumentar las matrículas.

Profundizando un poco más en las instituciones, es posible dilucidar un sello particular en cada una de ellas. Se puede indicar en primer lugar el caso de la Escuela I, que tiene un discurso donde utilizan el concepto de mística para referirse a lo especial que se sienten en cuanto a la mantención de tradiciones folclóricas, a la cercanía y valoración que hay por parte de la comunidad, donde se hace muy importante mantener relaciones cercanas entre el equipo, apoyarse y trabajar siempre en pos del bienestar de los niños en todo

ámbito. Dentro de esto, ha sido fundamental poder perpetuar los elementos de esa mística, haciendo que cada docente entrante se sienta parte de ella y trabajándola día a día, no sólo entre el equipo, sino también haciendo partícipes a los apoderados y alumnos, generando que ellos también contribuyan en la permanencia de ésta.

La Escuela II, por otro lado, posee un sello característico que habla del estilo de trabajo que se genera dentro de la institución, donde la rigurosidad y el orden como lineamientos propuestos por la nueva dirección, son la base para cumplir los objetivos. En este caso se observó que dichas metas estaban más centradas en el logro de resultados académicos exitosos, lo que explica que si bien el equipo trabaja de manera conjunta y colaborativa, comunicándose de forma directa y horizontal, no todas sus prácticas puedan ser consideradas de liderazgo democrático, por la intencionalidad que tienen detrás. Esto no quiere decir que no exista una preocupación por el bienestar de sus estudiantes, sólo que no siempre estos objetivos centrales se condicen con los parámetros estipulados en esta investigación para considerarlas de liderazgo democrático.

Por último, en la Escuela III, a diferencia de las otras dos, no pudo distinguirse un sello particular que la caracterice. Esto pareciera ser porque al ser un grupo relativamente nuevo, están reconstruyendo la identidad de la escuela y conformándose como equipo de trabajo, preocupándose por un lado de conocerse entre ellos y sus maneras de trabajar y, por otro, haciendo que la escuela funcione. Además, es la que menos prácticas de liderazgo presentó y mucho de esto tiene que ver con lo planteado en el punto anterior, en cuanto a que su necesidad de reinventarse tras la crisis de la baja de matrículas, ha hecho que tengan un objetivo más concreto donde prima el cumplir las tareas.

El último de los factores tiene que ver con la dinámica relacional presente en los equipos directivo/docente de las escuelas. Como ya se mencionó, se pudo observar en los tres equipos que se ve al director como la cabeza visible de la institución, en cuanto la dirección es un cargo administrativo como tal, que los mismos pares reconocen. Sin embargo, en las tres escuelas se apreciaron distintas dinámicas relacionales entre directores

y docentes, observándose que justamente en aquellos equipos en que la relación era más horizontal, existía una mayor presencia de prácticas de liderazgo democrático, que en los que tenían una relación más marcada por la jerarquía.

En este punto, como grupo investigador surge la pregunta de si es el director quien determina la forma de relacionarse de un equipo, al presentar o no los espacios para generar un trabajo colaborativo, o si es el equipo el que genera dicha relación, tomándose o no el espacio para hacerlo. En ese sentido, la Escuela I sostiene el sello característico que se ha explicado anteriormente, en que la directora se ve a sí misma como par de los profesores, construyéndose entre ellos una relación en que todos son partícipes de los diferentes procesos de la escuela, tengan que ver con lo pedagógico o lo administrativo, tomando las decisiones en conjunto sin hacer distinción entre los diferentes profesionales, trabajando y reflexionando como equipo sobre los quehaceres de la escuela. Esto, como se decía anteriormente, propicia un estilo de liderazgo democrático, pues se condice con aquellos postulados en relación al trabajo conjunto en pos de los estudiantes. En la Escuela III se pudo apreciar una situación opuesta a la antes presentada, en que el director pese a sostener un discurso de querer incluir a todos en su toma de decisiones, asume el rol de manera más individual, lo que es compartido y aceptado por los docentes, en quienes tampoco se observó una búsqueda activa de trabajo colaborativo, disminuyendo las posibilidades de que emerjan prácticas de liderazgo democrático. Por último, la Escuela II se encuentra en una posición intermedia entre estos dos estilos, donde se ve un equipo directivo más claro, con encargada de UTP y directora a cargo, compartiendo las labores más administrativas, pero a la vez otorgando espacios al resto del equipo docente, el que también es aprovechado por los mismos.

En vista de lo anterior, es posible indicar que las relaciones generadas entre el equipo directivo/docente parecieran ser algo recíproco, en que ambas partes se influyen mutuamente para producir las diferentes dinámicas (Ascorra, 2008). Así, es posible indicar que tanto lo que haga el director, como los docentes, será de gran relevancia para el vínculo que generen, sosteniendo que si ese vínculo se torna más horizontal y genera un verdadero

trabajo en equipo, podría propiciar aún mayor presencia de prácticas de liderazgo democrático.

En concordancia con lo anterior, es posible retomar el tema de los espacios de reflexión que poseen las escuelas, que como se ha mencionado anteriormente, existen y podrían propiciar prácticas de liderazgo democrático por el estilo de trabajo que ahí se genera. Sin embargo, los espacios no promoverían prácticas de liderazgo en sí mismo, sino que en la medida que la dinámica relacional de equipo directivo/docente así lo facilite, ya que si el equipo docente se relaciona de una manera cercana y colaborativa, donde las decisiones se toman en conjunto en pos de entregar una educación de calidad para todos los alumnos, esta instancia será el espacio en que puedan llevar a cabo esta forma particular de relacionarse.

En síntesis, es posible mencionar que la diferencia en la medida en que se presentan prácticas de liderazgo democrático, podría estar dada por tres factores principales: el momento actual en que se encuentra cada una, el sello que las caracteriza y los objetivos que persiguen, y la dinámica relacional de los equipos directivos/docentes.

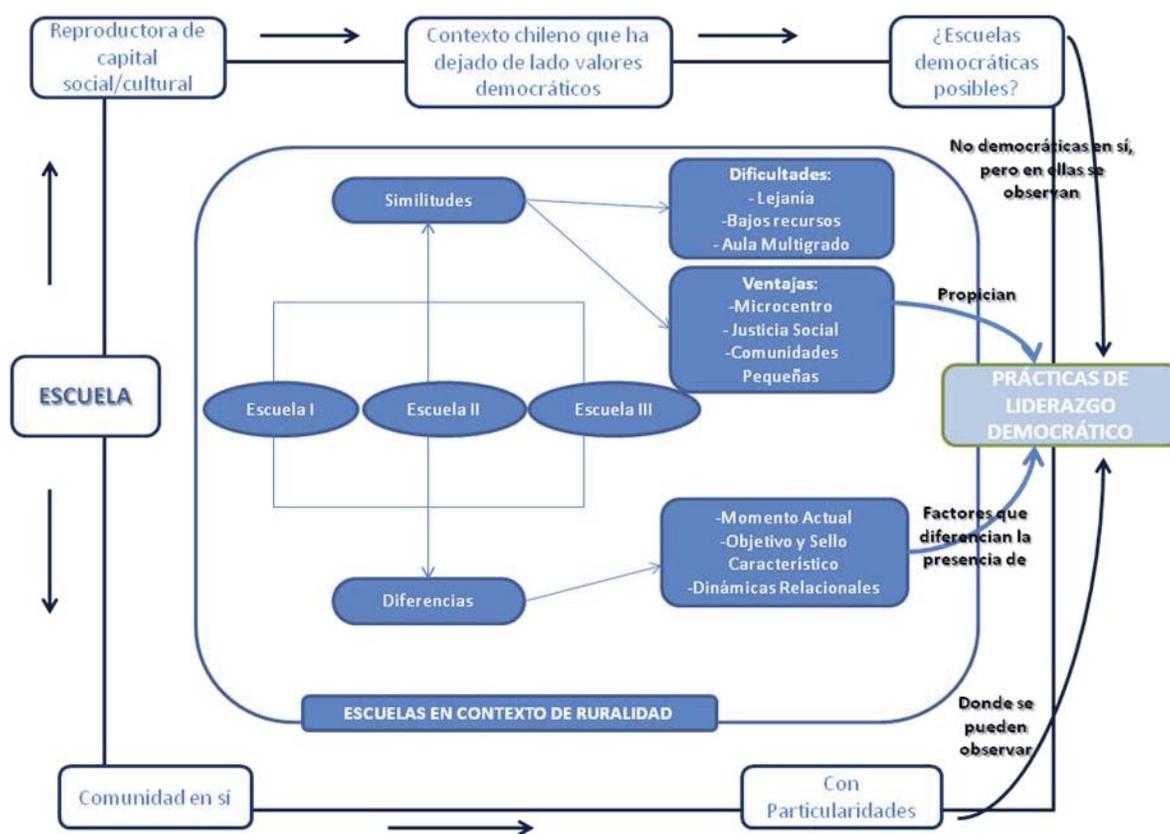


Figura 1: Modelo explicativo de las variables a intervenir en la presencia de prácticas de liderazgo democrático en escuelas rurales en Chile.

El modelo explicativo da cuenta del análisis realizado en torno a la investigación, comprendiendo los temas principales de la discusión antes presentada.

En éste es posible apreciar que la reflexión lleva a sostener que la escuela puede ser comprendida tanto como un espacio de reproducción del capital cultural, pero también como comunidades en sí mismas. Lo primero lleva a cuestionarse si dentro del contexto chileno, que ha olvidado los valores centrales de la democracia, es posible encontrar escuelas democráticas, ante lo que se llega a la conclusión de que si bien éstas no son democráticas en sí, pueden presentar prácticas de liderazgo democrático, en relación a que estos espacios también son entendidos como comunidades con particularidades propias que podrían propiciar la presencia de dicho estilo de liderazgo.

Dentro de este entorno macro, se encuentran las escuelas en contexto de ruralidad, donde el análisis va dirigido a tres casos particulares, con los que se pudo confirmar que existe presencia de prácticas de liderazgo democrático en las tres instituciones estudiadas, que son propiciadas por ciertas características similares que poseen por estar insertas en la misma comuna rural. Sin embargo, estas prácticas se presentaron en diferente medida, debido a los factores que distinguen a cada una de las escuelas.

VIII. CONCLUSIONES

Por medio de la información producida en esta investigación, y de las discusiones expuestas anteriormente, se puede observar que dentro de las tres escuelas de Santa María que fueron objeto de esta investigación, sí se encontraron prácticas que se pueden definir desde el liderazgo democrático y que dan cuenta de que en los tres casos se dan ciertos fundamentos que apuntan a poner a los alumnos como objetivo principal, realizándose esfuerzos por entregarles una educación de calidad e igualitaria para cada uno de ellos.

A raíz de esto, es posible concluir que la ruralidad tiene algunas características que puedan promover la generación de prácticas de liderazgo democrático, además de contar con espacios de reflexión como el microcentro, y poseer un sentido de justicia social por el cual guían su actuar. Sin embargo, se observó que cada uno de los casos posee sus propias características relacionadas con sus historias, con la conformación del equipo y con el momento actual en el que se encuentra la institución, lo cual va a determinar la manera en la cual se define la escuela, las relaciones que en ella se dan, los objetivos que persiguen y el foco en el que se concentrarán los esfuerzos. De esta manera, si bien en cada uno de ellos se pudo observar prácticas de liderazgo democrático, se puede ver que cada escuela se encuentra en momentos diferentes y que dependiendo de las dificultades por las que estén pasando, se van a poder observar diferentes prioridades que en ocasiones van a facilitar o dificultar el hecho de que las prácticas sean realizadas de una manera democrática.

Este estudio comenzó a realizarse en un período de mucho movimiento y tensión social en el ámbito educativo, por lo que surgió la inquietud de poder investigar un liderazgo que se relaciona con los ideales demandados por la ciudadanía, el que además permitió generar un cuestionamiento al término de democracia. Por otro lado, a través del Proyecto FONDECYT N°1120922 que financia este estudio, surgió la posibilidad de trabajar en contextos educativos de ruralidad, donde se pensó podrían encontrarse prácticas de liderazgo democrático, tomando en cuenta algunos antecedentes entregados por dicho proyecto, además de las características particulares del lugar.

De esta forma, la importancia de este estudio radica en que se pudo comprender desde los propios protagonistas de estas escuelas, el sentimiento de lejanía no sólo física sino que además en distintos ámbitos de la educación por la cual trabajan. Así, fue posible observar que a pesar de las dificultades que deben sobrellevar estas escuelas debido al contexto vulnerable en el que se insertan, se observa la presencia de prácticas de liderazgo democrático como algo favorable, ya que al presentarse se relacionan con un ambiente de trabajo en base al respeto, la colaboración, y la valoración del trabajo docente, comprendiendo a cada miembro del equipo como un integrante importante para lograr el objetivo central que es la enseñanza otorgada a los estudiantes.

En base a lo anterior y considerando el liderazgo democrático como un estilo beneficioso para los equipos directivo/docentes, se podría proyectar esta investigación en estudios en contextos educativos urbanos, para así analizar la posibilidad de encontrar prácticas de liderazgo democrático en dichos espacios, entendiendo que poseen características diferentes al sector estudiado, lo que podría llevar a realizar comparaciones entre ambos.

Por último cabe destacar que con esta tesis se intentó explorar de manera general y descriptiva tres casos de escuelas rurales, dentro de tres diferentes áreas, por lo que es posible proyectar este estudio en futuras investigaciones que se acoten a alguno de los temas aquí trabajados, profundizando en alguno de los tres casos, teniendo en cuenta que cada uno de ellos presentó características propias; seleccionando alguna de las áreas de gestión para poder analizar en detalle la manera en que se trabaja en ellas; o bien trabajando directamente con los apoderados y/o estudiantes, a quienes se consideró para esta investigación, pero no de manera acuciosa.

IX. REFERENCIAS

- Aguilar, C., Cetina, T., Ortega, I. (2010). Habilidades Directivas desde la Percepción de los Subordinados: Un Enfoque Relacional para el Estudio del Liderazgo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9 (1). Extraído el 15 de Enero de 2012 desde:
<http://www.psicoperspectivas.equipu.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/94/106>
- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: Tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9 (1). Extraído el 10 de Enero de 2012 desde:
<http://www.psicoperspectivas.cl>
- Ahumada, L., Sisto, V., López, V. & Valenzuela, J. (2011). Liderazgo distribuido durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento educativo en una comuna rural en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XVII (2) 262-273. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022757006>
- Ainscow, M. (2005) Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En Actas del Congreso Guztientzako Eskola (Ed.). La respuesta a las necesidades educativas especiales en 17 una Escuela Vasca. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria.
- Anderson, G. (2009). *Advocacy Leadership. Toward a post – reform agenda in education*. New York: Editorial Routledge.
- Anderson, G. (2011). Hacia una agenda posreforma: un nuevo marco para el liderazgo. En Campos, J., Montecinos, C., y González. (Eds.). *Mejoramiento escolar en acción* (pp. 139-157). Valparaíso: Centro de Investigación Avanzada en Educación – PUCV.
- Ascorra, P. (2008). Liderazgo: De la Posición a la Relación. Una propuesta de análisis de los modelos teóricos y sus aplicaciones al contexto administrativo chileno. *Psicoperspectivas*, 7, 60 – 75. Obtenido el día 15 de Enero de 2012 desde:
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/52/52>

- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, pp. 55-72. Unesco/Orealc.
- Bisquerra, R. (2009). Metodología de la Investigación Educativa. Editorial La Muralla, S. A.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33. Recuperado el 12 de Enero de 2012 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
- Calvo, G., Camargo, M. & Gutiérrez, M. (2006). Política educativa, equidad y formación docente. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional, Colciencias e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico -Idep.
- Carroll, B., Levy, L., & Richmond, D. (2008). Leadership as practice: challenging the competency paradigm. *Leadership*, 4 (4), 363–379.
- Clarke, S., Stevens, E., y Wildy, H. (2006). Rural rides in Queensland: travels with novice teaching principals, *International Journal of Leadership in Education*, 9 (1), 75 — 88.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006) Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. Extraído el 11 de enero de 2012, desde: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion\(2006\)informefinal.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/consejoasesorpresidencialparalacalidaddelaeducacion(2006)informefinal.pdf)
- Contreras, P. (2010). Derecho a la educación, inclusión y selección escolar. En Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. P. (Eds.). *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 311- 329). Editorial Pehuén, Chile.
- Correa, S. y Ruiz – Tagle, P. (2006). Reformas al sistema educacional chileno. Universidad de Chile, Facultad de Derecho. Extraído el 15 de Marzo de 2012 desde: <http://participa.cl/wp-content/uploads/2007/05/reformas.pdf>
- Cox, C. (2005). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria. Santiago, Chile. Extraído el 20 de Marzo de 2012 desde: <http://books.google.cl/books?id=pOSu0qyT->

[PAC&pg=PA13&lpg=PA13&dq=Pol%C3%ADticas+educacionales+en+el+cambio+de+siglo.+La+reforma+del+sistema+escolar+de+Chile&source=bl&ots=dXdX2AYIyY&sig=LVDNWqncFHsa9dw0ShRPRT87ft4&hl=es&sa=X&ei=-VJ5UYGxGuPx2AXm2YGQCg&ved=0CDIQ6AEwAA#v=onepage&q=Pol%C3%ADticas%20educacionales%20en%20el%20cambio%20de%20siglo.%20La%20reforma%20del%20sistema%20escolar%20de%20Chile&f=false](http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art2.pdf)

Díaz, C. (2009). La escuela: comunidad de valores. Un estudio de caso en Lima Metropolitana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Volumen 7, Número 2. Extraído el 05 de abril de 2013 desde: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art2.pdf>

Eacott, S. (2010) 'Bourdieu's *strategies* and the challenge for educational leadership', *International Journal of Leadership in Education*, 13: 3, 265 — 281

Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48, 191-229. doi:10.1177/0013161X11427394

Gobierno de Chile (2007). Acuerdo por la calidad de la educación. Extraído el 10 de Marzo de 2012, desde: <http://www.emol.com/noticias/documentos/pdfs/AcuerdoPorLaCalidadDeLaEducacion.pdf>

González, M. T y López, J. (2007). Condiciones y procesos organizativos para construir la democracia escolar. En Bolívar, A. y Guarro, A. (Coord.), *Educación y cultura democrática* (pp. 235 – 259). Madrid, España: Wolters Kluwer. Extraído el 10 de Marzo de 2012 desde: <http://books.google.cl/books?id=EYAhxLVsIHsC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadísticas de Chile. (2012) Censo 2012. Resultados XVIII Censo de Población. Extraído el 26 de Abril de 2013 desde: <http://www.censo.cl/>

Larrañaga, O. (1995). Descentralización de la educación en Chile: Una evaluación económica. *Estudios Públicos*, 60 (primavera 1995). Extraído el 27 de Marzo de

2012

desde:

<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=140319>

- Martínez-Otero, V. (2007). *La Buena Educación: Reflexiones y Propuestas de Psicopedagogía Humanista*. Barcelona: Ed. Anthropos
- MINEDUC (Sin Año). Modelo de calidad de la gestión escolar. Más directivos, mejor gestión para más y mejores aprendizajes. Extraído el 07 de Septiembre de 2012, desde: <http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Modelo-de-Calidad-del-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>
- Moreno, C. (2007). Las escuelas rurales en Chile: la municipalización y sus fortalezas y debilidades. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. 4 (8). Extraído el 2 de Abril de 2012 desde: <http://www.revistaerural.cl/municipalizacionerurales.pdf>
- Puig, J., Martín, X., Escardibul, S. y Novella, A. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela: Propuestas de actividades*. Editorial GRAÓ. Barcelona, España.
- Redondo, J. (2011). Una psicología educacional al servicio de la calidad y equidad de la educación chilena. En Catalán, J. (Ed.), *Psicología Educacional. Proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena, Chile: Editorial Universidad de La Serena.
- Sánchez, J. y Del Amo, E. (2005) *Liderazgo en las organizaciones*. En Palací, F. (Ed.), *Psicología de las Organización* (pp. 183 – 215). Madrid, España: Pearson Educación.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. Extraído el 8 de Enero del 2012 desde: <http://books.google.cl/books?id=heBZpgYUKdAC&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Zapata, O. (2005) *La Aventura del Pensamiento Crítico. Herramientas para Elaborar Tesis e Investigaciones Socioeducativas*. México: Ed. Pax México.