



Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Psicología

Creación y Sistematización de Prácticas de Liderazgo en las áreas de Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión de la Convivencia y su relación con el Aprendizaje Organizacional en Escuelas Municipalizadas. Un estudio de casos múltiple.

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo
Investigación financiada por proyecto FONDECYT No. 1120922

Autoras:

Verónica Hasbun Harris

Johsselyn Plumer Büchner

Profesor Patrocinante:

Dr. Luis Ahumada Figueroa

2014

Universidad Católica de Valparaíso
Facultad de Filosofía y Educación
Escuela de Psicología

**Creación y Sistematización de Prácticas de Liderazgo en las áreas de
Gestión Curricular, Gestión de Recursos y Gestión de la Convivencia y su
relación con el Aprendizaje Organizacional en Escuelas Municipalizadas. Un
estudio de casos múltiple.**

Tesis para optar al Grado de Licenciado en Psicología y al Título de Psicólogo
Investigación financiada por proyecto FONDECYT No. 1120922

Autoras:

Verónica Hasbun Harris

Johsselyn Plumer Büchner

Profesor Patrocinante:

Dr. Luis Ahumada Figueroa

2014

Índice

1. Resumen de la Investigación.....	5
2. Introducción.....	8
2.1 Exposición General del Problema.....	8
2.2 Preguntas de Investigación.....	9
2.3 Supuesto de Trabajo.....	10
3. Sistema de Objetivos.....	11
3.1 Objetivo General.....	11
3.2 Objetivos Específicos.....	11
4. Marco de Referencia.....	12
5. Metodología.....	27
5.1 Tipo de investigación.....	27
5.2 Diseño de investigación.....	27
5.3 Unidad de análisis.....	27
5.4 Métodos y técnicas a utilizar.....	29
5.5 Análisis de la información.....	31
5.6 Fases de la investigación.....	32
6. Análisis y Resultados.....	37
6.1 Resultados Escuela 1.....	39
6.2 Resultados Escuela 2.....	74
7. Discusiones.....	113
8. Conclusiones.....	125
9. Referencias Bibliográficas.....	129

1. Resumen de la investigación

La presente investigación está enmarcada en el proyecto FONDECYT No. 1120922: “Prácticas de Liderazgo de Directores(as) y Equipos Directivos de Establecimientos Educativos en las áreas de Gestión del Currículum, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos: Su incidencia en el área de Resultados”, focalizándose en la creación y sistematización de tres prácticas de liderazgo por cada área de gestión en dos escuelas municipalizadas de la comuna de Viña del Mar a través de un estudio de casos múltiple.

La relevancia de indagar sobre aquello radica en brindar una profundización a los hallazgos realizados por Cabezas & Pais (2013) quienes identificaron las prácticas de liderazgo de cada escuela estudiada, sus fundamentos y las condiciones que facilitaban o dificultaban su emergencia. En ese sentido, nos preguntamos cómo surgió la idea que dio vida a cada práctica, cómo fueron acogidas por la comunidad, quién o quiénes fueron sus gestores, las reflexiones en torno a ellas y las acciones que las constituyeron hasta convertirse en una práctica de liderazgo dentro de la organización. Para efectos de realizar un estudio más acabado y con la intención de explorar el trayecto de creación y sistematización de las prácticas de liderazgo en profundidad, se eligieron tres de ellas para ser estudiadas, las que fueron seleccionadas por los propios actores educativos como las más relevantes en cada área de gestión. En esta misma línea, nos cuestionamos si existía alguna incidencia entre la experiencia individual e historia personal de los actores educativos y la creación de las prácticas de liderazgo, así como si la generación de éstas tenía relación con el aprendizaje organizacional de los centros educativos. Respecto de éste último, adherimos a la propuesta de los autores Nonaka & Takeuchi (1999) por cuanto consideran la conversión del conocimiento como la base del aprendizaje en las organizaciones.

Los principales hallazgos de la investigación son fundamentalmente los siguientes:

En primer lugar, las prácticas de liderazgo estudiadas emergieron con la identificación de un problema a nivel escuela ante el cual un **actor educativo** generó una idea de solución respondiendo a las necesidades observadas en el contexto escolar y basada en su **experiencia personal, motivaciones, historia e ideales**. Consecuentemente, estas ideas al ser acogidas por la comunidad educativa son convertidas en acciones las que se nutren continuamente de las discusiones y reflexiones que se dan en los ámbitos formales e informales de las escuelas, produciéndose su sistematización. Asimismo, las prácticas de liderazgo son posibles en la medida que los actores educativos se sientan realmente comprometidos con la organización y sus valores.

En segundo lugar, pudimos constatar que existe una relación entre la generación de las prácticas de liderazgo y el aprendizaje organizacional de las escuelas, **por cuanto se produce una conversión del conocimiento desde lo tácito a lo explícito**, en tanto las prácticas de liderazgo nacen como una iniciativa a nivel individual que se extiende a través del diálogo y la reflexión a toda la comunidad educativa, quien la interioriza y naturaliza como parte de ella. En el proceso de creación y sistematización de las prácticas de liderazgo, se establece un **ciclo continuo** con el cual la escuela genera constantemente conocimiento que va desde el sujeto, pasando por los distintos grupos y equipos para formar parte del sistema de conocimiento de la organización, volviendo otra vez a los individuos los que generan nuevas ideas que dan origen a nuevas prácticas de liderazgo o enriquecen las ya existentes, **dando impulso a una espiral de conocimiento**.

Un tercer hallazgo dice relación con **la importancia de la gestión de los equipos directivos** en la medida que proporcionan condiciones que permiten la germinación de nuevas ideas que se convierten en acciones dando lugar a las prácticas de liderazgo. Entre las condiciones se destaca proporcionar autonomía a los docentes y encausar en caos creativo la tensión constante que vive la escuela al adaptarse al medio. De igual manera, surgen como trascendentales **los espacios en los que se produce la reflexión**, los que corresponden esencialmente a instancias formales de carácter resolutivo, como reuniones con los equipos directivos y consejos de profesores, y espacios informales que enriquecen las ideas y prácticas ejecutadas cotidianamente al facilitar la conversación y diálogo entre los docentes.

Por último, **las prácticas de liderazgo al ser innovaciones conducen a las escuelas a replantearse continuamente**, al reflexionar y evaluar constantemente las acciones que constituyen cada práctica en virtud de que ésta tenga una real incidencia sobre la transformación escolar. En esa línea, destacamos que las escuelas **realizan y replican las prácticas de liderazgo que les hacen sentido en virtud de sus valores y creencias colectivas, así como también lo que funciona y produce la mejora y transformación en su manera de hacer escuela.**

Palabras clave: Liderazgo educativo, Prácticas de liderazgo, Aprendizaje organizacional, Gestión del conocimiento.

2. Introducción

2.1 Exposición General del Problema

En las últimas décadas, la educación se ha transformado en un factor trascendental en el desarrollo de los países por lo que se ha instaurado como fundamental el estudio de las condiciones que generan mejoras en el aprendizaje, tanto a nivel organizacional como a nivel estudiantil. Es así como nuestro país, en concordancia a estos estudios, ha centrado su interés en modificar las funciones atribuidas a los centros educativos para lograr aquello, poniendo énfasis en el liderazgo educativo por cuanto éste posibilita plantear los objetivos compartidos que movilizan a las escuelas a la mejora escolar (Garay & Uribe, 2006). En ese sentido, se espera el ejercicio de un liderazgo distribuido que responda a las necesidades de la escuela centrándose en el “cómo trabajar juntos”, trasladando el foco desde la figura del director hacia toda la comunidad educativa. Esto proporciona una perspectiva relacional ligada al compromiso colectivo de todos los involucrados, los que contribuirían a identificar las problemáticas cotidianas y dar respuestas a ellas en su quehacer profesional.

En virtud de lo señalado es que el concepto de práctica se ha erigido como un concepto que permite leer el quehacer cotidiano de las escuelas y sus procesos colectivos, proponiéndose el constructo **prácticas de liderazgo** como eje articulador para entender la transformación y la mejora de los centros educativos. En ese sentido, ésta es concebida como una innovación que requiere de la toma de conciencia de la comunidad educativa sobre su actual forma de organizamiento a través de la reflexión individual y colectiva.

En la actualidad, el equipo del proyecto FONDECYT No. 1120922: *“Prácticas de Liderazgo de Directores(as) y Equipos Directivos de*

Establecimientos Educativos en las áreas de Gestión del Currículum, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos: Su incidencia en el área de Resultados”, ha identificado prácticas de liderazgo en las distintas áreas de gestión propuestas por el Marco de la Buena Dirección en tres escuelas municipalizadas de Viña del Mar. En esa línea, se enmarcan los hallazgos de Cabezas & Pais (2013) quienes se propusieron conocer y analizar las prácticas de liderazgo de estas tres escuelas, dos de las cuales forman parte de la presente investigación. Los principales hallazgos de este estudio versan sobre la identificación de las distintas prácticas de liderazgo, sus fundamentos y las condiciones que facilitan o dificultan su emergencia.

Con estos descubrimientos, la investigación sobre las prácticas de liderazgo en contextos escolares avanzó en la descripción de éstas, no obstante, creemos necesario profundizar sobre los mismos a modo tal de aproximarnos a los procesos mediante los cuales emergieron las prácticas identificadas y si éstas tienen relación con los aprendizajes organizacionales de las escuelas. Cabe preguntarnos entonces, por la historia de la práctica de liderazgo, cómo surgió la idea que dio vida a cada práctica, quiénes le dieron origen, si nació desde un actor individual o en instancias colectivas, cuáles fueron las razones por la cual se gestó. Todo lo anterior para responder cómo fue el proceso de creación y sistematización por el cual estas prácticas se instauran en una transformación en los centros educativos, aproximándonos a cómo se produjo la reflexión individual y colectiva por parte de los actores educativos, pues es en este punto donde se sientan las bases para la innovación.

2.2 Preguntas de Investigación

La interrogante que sirvió de guía para la presente investigación es la siguiente:

- ¿Cómo se crearon las prácticas de liderazgo en las áreas de gestión curricular, gestión de recursos y gestión de la convivencia y cómo fue su proceso de sistematización en las dos escuelas municipalizadas de Viña del mar estudiadas?

En consecuencia, a modo de profundizar sobre aquello, el presente estudio también identificó como preguntas:

- ¿Cómo fue el proceso de reflexión individual y colectiva por el cual se crearon y sistematizaron las prácticas de liderazgo relevantes en las áreas de gestión curricular, gestión de recursos y gestión de la convivencia en las dos escuelas municipalizadas de Viña del mar estudiadas?
- ¿Existe relación entre la creación de las prácticas de liderazgo y la experiencia personal de los actores educativos de las dos escuelas municipalizadas de Viña del mar estudiadas?
- ¿Existe relación entre la creación de prácticas de liderazgo en las áreas de gestión curricular, gestión de recursos y gestión de la convivencia y el aprendizaje organizacional de las dos escuelas municipalizadas de Viña del mar estudiadas?

2.3 Supuesto de Trabajo

La actual investigación por su naturaleza cualitativa no posee hipótesis a ser comprobada sino supuestos a la base que posibilitan el estudio del fenómeno y que en este caso corresponden a:

- ❖ Existe una relación entre la experiencia individual de los actores educativos y la creación de las prácticas de liderazgo en las escuelas estudiadas.

3. Sistema de objetivos

3.1 Objetivo general

- Describir cómo se crearon y sistematizaron las prácticas de liderazgo en las áreas de gestión curricular, gestión de recursos y gestión de la convivencia en las dos escuelas municipalizadas de Viña del Mar estudiadas.

3.2 Objetivos específicos

- Describir cómo fue el proceso de reflexión individual y colectiva por el cual se crearon y sistematizaron las prácticas de liderazgo en las áreas de gestión curricular, gestión de recursos y gestión de la convivencia en las dos escuelas municipalizadas de Viña del Mar estudiadas.
- Indagar si existe relación entre la creación de las prácticas de liderazgo y la experiencia personal de los actores educativos de las dos escuelas municipalizadas de Viña del Mar estudiadas.
- Indagar si existe relación entre la creación de prácticas de liderazgo en las áreas de gestión curricular, gestión de recursos y gestión de la convivencia y el aprendizaje organizacional de las dos escuelas municipalizadas de Viña del Mar estudiadas.

4. Marco de referencia

4.1 Antecedentes: Políticas Públicas en Chile y Liderazgo Educativo

Dada la creciente importancia otorgada a la educación como factor preponderante en el devenir y desarrollo económico de las naciones, se ha instaurado como fundamental el estudio de las condiciones que generan mejoras en el aprendizaje, tanto a nivel organizacional como a nivel estudiantil. Chile se inserta en este marco global en concordancia con las organizaciones internacionales que propugnan pautas de mejoramiento continuo en este ámbito (Garay & Uribe, 2006). Es por ello que nuestro país en las últimas décadas ha centrado su interés en modificar las funciones atribuidas a los centros educativos para lograr un mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y los aprendizajes organizacionales de las escuelas.

Como consecuencia de esta preocupación nacional se han generado esfuerzos que tienden a la elaboración de estándares que favorezcan el actuar pertinente y adecuado de los agentes educativos (Garay & Uribe, 2006). Como fruto de aquello es que se han desplegado desde el MINEDUC una serie de políticas gubernamentales orientadas a establecer cambios en la gestión de los establecimientos educativos y a profesionalizar los roles de sus actores. Se propone en primera instancia un marco de acción ideal: el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar donde se sitúa al liderazgo como principio nuclear en los procesos de integración, articulación y organización de las escuelas. Teniendo en cuenta aquello, es relevante considerar para este estudio el Marco de la buena dirección (2005) en tanto posiciona al director como un agente crítico en la mejora escolar (Uribe, 2005) a causa de su influencia en el funcionamiento orgánico de las escuelas: *“el rol de los profesores es clave en los procesos de aprendizajes, el de los directivos es igualmente clave en crear las condiciones institucionales que*

promuevan la eficacia de la organización escolar. Este reconocimiento explícito de la responsabilidad del director(a) en liderar (y no sólo administrar) la escuela y su Proyecto Educativo Institucional (PEI) en nuestro contexto es más bien reciente, en particular el hecho de vincular su quehacer con la mejora en los aprendizajes a través de su influencia en las prácticas docentes” (Uribe, 2005, p. 304).

Sumado a lo anterior, se espera responsabilizar a las escuelas en la evaluación y mejoramiento de su desempeño. En ese sentido las políticas públicas proponen abrir espacios dentro de los establecimientos que permitan establecer un mayor involucramiento y contribución de los actores educativos en los resultados de aprendizaje (Volante & Nussbaum, 2000). De esta forma, se funda como requerimiento para las escuelas la formación de equipos de gestión para asumir estas responsabilidades (Garay & Uribe, 2006) entre sus funciones está la de originar las condiciones que faciliten el aprendizaje y el compromiso de todos aquellos ligados a ese proceso (Ahumada, 2010).

En este punto es trascendental resaltar que detrás de estos marcos se erige como constructo elemental el liderazgo educativo; por tanto se requiere conocer qué se está entendiendo cuando hablamos de este concepto. La respuesta más frecuente dice relación con la capacidad de plantear principios de manera tal que sean tomados por otros como objetivos propios, creándose así un sentido compartido que moviliza a la organización educativa en pro de estos principios comunes (Ahumada, 2010). Por tanto, el liderazgo educativo no es sólo la capacidad de colocar un norte en la organización escolar, sino que se espera que los establecimientos desarrollen un liderazgo distribuido, es decir, se destaca la necesidad de generar un liderazgo que resuelva los requerimientos emergentes de la escuela desde una perspectiva relacional, por lo que se asume que las relaciones sociales y la resolución de tareas están íntimamente ligadas. Por lo anterior, es que no se está entendiendo el liderazgo como una característica

personal estable encarnada por un actor particular con una autoridad formal, sino que se entiende como construido en y desde la relación con otros (Spillane, Camburn, Pustejovsky, Pareja y Lewis, 2008 en Ahumada, 2010). Siguiendo esta misma línea, Donaldson (2006) señala que las condiciones que poseen las escuelas exigen que el liderazgo sea comprendido y desplegado como un proceso de orden colectivo y distribuido entre todos los miembros de la comunidad escolar, dejando atrás los liderazgos asociados a características de la personalidad. En base a esta idea es que se propende a la creación de equipos directivos que faciliten condiciones en las que emerjan liderazgos desde distintos actores educativos. Cabe destacar que este liderazgo distribuido no es lo mismo que la repartición de los cargos y tareas administrativas de las escuelas, sino que debe existir una **práctica de liderazgo distribuido**. Con esto se habla de acciones conjuntas que estén enfocadas en la mejora de los aprendizajes, estableciendo por tanto una importancia trascendental al *cómo trabajar juntos* (Anderson, 2010).

4.2 Prácticas de liderazgo en contextos educativos

En el contexto señalado es que en los últimos años las investigaciones centradas en el liderazgo en contextos educativos han aumentado y versado su importancia en el desarrollo de una nueva forma de liderazgo enfocado en el *aprender a aprender* (Bogotch, 2011 en Ahumada et al, 2012), así como en desaprender formas de hacer que no contribuyen a la mejora ni a la eficacia de la escuela. El liderazgo en contextos educativos como se señaló anteriormente tendría que responder a la propia complejidad de la realidad educativa, en ese sentido distintos estudios han observado un cambio en las escuelas, desde un liderazgo centrado en los directores a un liderazgo distribuido que implica un compromiso colectivo de distintos actores que contribuyen a identificar las problemáticas y dar respuestas a ellas (Castro, Castillo, Arratia, Rosas, Oyarzún, Castro, Ahumada, Campos & Galdames, 2011).

En nuestro país estas investigaciones han ido a la par de los cambios del sistema educativo que posiciona a los directores como gestores y líderes de la transformación e innovación en la escuela. En este escenario es donde el concepto de práctica se ha ido instaurando como un eje articulador para entender la cotidianidad de las escuelas, precisamente porque pone la mirada en los **procesos colectivos y en el diario vivir de éstas** (Carroll, Levy y Richmond, 2008 en Ahumada et al, 2012, p. 124). En esta línea, es que se ha propuesto el **término prácticas de liderazgo para comprender cómo emerge el liderazgo distribuido en las escuelas sin fijarse exclusivamente en la figura del equipo directivo.**

En primera instancia la búsqueda sobre el concepto prácticas de liderazgo nos llevó al propuesto por Castro et al. (2011, p.165) quienes plantean que son *“aquellas acciones intencionadas y sistemáticas realizadas por los líderes de los establecimientos educacionales que modifican capacidades, motivaciones y compromisos así como las condiciones organizacionales de los docentes”*. Sin embargo, en esta proposición no se enfatiza el proceso por el cual se puede llegar a erigir e institucionalizar una práctica. Por ello, adherimos a los planteamientos de Ahumada, Sisto y López (2012, p. 125) quienes comprenden este concepto como *“una sistematización de experiencias que responde a un orden de significados particular que ha sido generado en la historia de relaciones de un grupo o comunidad. Es a través de la repetición de dichas prácticas que se conforma un hábito que genera cierto tipo de organizamiento”*. El foco de esta mirada está puesto en lo relacional, en la toma de conciencia colectiva que posibilitaría un cambio en lo cotidiano. Es en el día a día donde se produciría el acto de organizarse que se constituye a su vez por los diálogos y experiencias que construye la comunidad educativa en el tiempo y que reproduce ciertas maneras de hacer escuela: *“no toda práctica es una práctica de liderazgo, éstas*

entenderemos generan innovación o cambio de determinados hábitos (...) requieren una reflexión personal y colectiva. Esta innovación se genera a través de la toma de conciencia por parte del grupo o comunidad del organizamiento actual' (Ahumada et al., 2012, p.125-126). Son entonces las prácticas de liderazgo las que explicarían el salto entre una forma de organizarse y otra, en tanto proporciona como concepto una historicidad a lo que se está haciendo y viviendo en la escuela y de cómo se llegó a ello.

En ese sentido, la práctica de liderazgo es una transformación de las condiciones de la escuela, una innovación que requiere de la toma de conciencia de la comunidad educativa sobre su actual forma de organizamiento a través de la reflexión individual y colectiva que se hace cargo de las fisuras del discurso posibilitando el cambio y la mejora escolar, orientándose a la red de relaciones que reproduce un hábito y que genera otro nuevo. Siguiendo la idea anterior, podemos decir que la práctica de liderazgo al ser una manera de comprender el liderazgo dentro de la escuela de una forma relacional y colectiva, considera indisolubles a los actores educativos y la organización que conforman; la escuela entonces es un organismo vivo que se modifica a través de las acciones de quienes la construyen diariamente.

Actualmente, el equipo del proyecto FONDECYT No. 1120922: *"Prácticas de Liderazgo de Directores(as) y Equipos Directivos de Establecimientos Educativos en las áreas de Gestión del Currículum, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos: Su incidencia en el área de Resultados"*, a través de una investigación llevada a cabo en tres escuelas municipalizadas de Viña del Mar ha podido identificar prácticas de liderazgo que se relacionan directamente con las distintas áreas de gestión propuestas por el Marco de la Buena Dirección: gestión de la convivencia, gestión de recursos y gestión curricular. En esa línea es que se torna elemental profundizar en los hallazgos de Cabezas & Pais (2013) quienes en

su tesis de pregrado financiada y amparada bajo el proyecto FONDECYT antes mencionado, se propusieron como objetivo conocer y analizar las prácticas de liderazgo de estas tres escuelas, dos de las cuales forman parte de nuestra investigación. Los principales hallazgos de este estudio podemos dividirlos en:

- ❖ Identificación de las prácticas de liderazgo por escuela en cada una de las áreas de gestión propuestas por el Marco de la Buena Dirección e indagación en sus fundamentos.
- ❖ Condiciones institucionales que facilitan o dificultan la emergencia de prácticas de liderazgo en las escuelas.

Con respecto a las prácticas de liderazgo identificadas por el estudio, cabe destacar que la búsqueda de las autoras se basó en las áreas de gestión incluidas en el Marco de la Buena Dirección. Según lo indagado cada escuela posee prácticas de liderazgo que fueron indicadas por los actores educativos como una innovación en su manera de hacer escuela, estas se basarían en un fundamento que les proporciona un sentido y dirección. De esta forma algunas prácticas coinciden en su fundamento aunque sean de áreas distintas y las ejecuten actores educativos diversos. En esa línea en las tres escuelas investigadas se encontraron una cantidad de prácticas que se resume a continuación:

Tabla n°1: Síntesis de las prácticas de liderazgo identificadas en tres escuelas municipalizadas de Viña del mar.

	Gestión curricular	Gestión de la convivencia y el clima organizacional	Gestión de recursos
Escuela 1	9	8	3
Escuela 2	8	11	2

Fuente Calderón & Pais, 2012

Ahora bien, otro aspecto que indagaron las investigadoras son las condiciones que facilitan y dificultan en cada escuela la emergencia de prácticas de liderazgo. Es así como los principales hallazgos en cada establecimiento fueron los siguientes:

Tabla n°2: Condiciones a la base de las prácticas de liderazgo

	Condiciones que facilitan la emergencia de prácticas de liderazgo	Condiciones que dificultan la emergencia de prácticas de liderazgo
Escuela 1	<ul style="list-style-type: none"> -Visión del equipo directivo: equidad, empatía y mejoramiento continuo. -Contratación del inspector general y su integración al equipo directivo. -Buena comunicación interestamental. -Importancia del bienestar del docente. -Énfasis en el deporte. -Experiencia en educación del Equipo directivo. -Tradición de la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> -Homogeneidad en estatuto docente. -Rol pasivo de docentes frente a Equipo Directivo. -Atribución externa desde los docentes hacia el malogro de los objetivos propuestos en resultados de aprendizaje. -Ausencia de espacios de organización estudiantil.
Escuela 2	<ul style="list-style-type: none"> -Visión de escuela del equipo directivo -Transparencia en la gestión del equipo directivo -Buena comunicación interestamental. Promoción de un liderazgo distribuido. 	<ul style="list-style-type: none"> -Subrogancia de directora. -Media jornada de la jefa de UTP. -Incertidumbre en la disponibilidad de recursos monetarios.

Fuente: Cabezas & País, 2012

Con estos hallazgos la investigación ha avanzado en cuanto a la identificación y caracterización de las prácticas de liderazgo en las escuelas municipalizadas con las condiciones que las han propiciado o dificultado. Sin embargo, no se ha traducido la forma específica en que las prácticas de liderazgo han emergido en cada escuela: ¿cómo es el proceso por el cual se instauraron como una transformación del organizamiento? Por tanto, creemos necesario profundizar en cómo surgieron algunas de las prácticas de liderazgo indagadas por las investigadoras Cabezas y Pais (2012) a modo de ahondar en la historia previa de la práctica actual, así como realizar una aproximación respecto de la sistematización de experiencias y objetivos de cada práctica de liderazgo estudiada.

Para lograr lo anteriormente señalado, es necesario conocer cómo se produjo la reflexión individual y colectiva por parte de los actores educativos para tres prácticas de liderazgo señaladas como relevantes por ellos mismos, pues es en este punto donde se sientan las bases para la innovación y la transformación en la forma de organizarse en la escuela.

4.2 Aprendizaje organizacional

De este modo, consideramos que un concepto que podría servir para comprender cómo han emergido las prácticas de liderazgo en las escuelas es el de aprendizaje organizacional. Esta apuesta se relaciona con el asidero teórico que presenta el constructo para explicar el proceso mediante el cual una organización se transforma a sí misma y genera nuevas prácticas (Alcover & Gil, 2002). Esto permitiría una aproximación a cómo se ha producido a la creación y sistematización de experiencias que devienen en prácticas de liderazgo. En ese sentido, es necesario detenernos brevemente en este concepto para luego

adentrarnos sobre la propuesta de Nonaka & Takeuchi (1999) a la cual adscribe nuestra investigación.

En la actualidad las organizaciones se despliegan en entornos cada vez más complejos, dinámicos e impredecibles lo que ha modificado la manera en que éstas existen y se desarrollan; es por ello, que la teoría organizacional ha variado su forma de entenderlas y conceptualizarlas. Es en ese contexto donde se entiende que las organizaciones requieren adquirir, crear y actualizar conocimiento para sobrevivir, por lo que el aprendizaje se ha convertido en un elemento trascendental para comprender su funcionamiento. En esa línea, existen distintos criterios para analizar la naturaleza del aprendizaje organizacional dependiendo de las disciplinas que lo abordan y de la época en que se originan, dando lugar a diversas acepciones del término (Alcover & Gil, 2002). Cabe distinguir que la evolución del concepto de aprendizaje organizacional ha estado directamente influida por las distintas investigaciones que se han realizado, principalmente, en empresas norteamericanas con el fin de conocer cómo es que se produce el aprendizaje dentro de ellas (Garzón, 2008). Se erigen en primera instancia proposiciones tradicionales que poseen una perspectiva lineal de la organización, las que han dado paso a propuestas que posicionan la mirada en la actividad de organizarse como un proceso emergente y situado, con distintas variables interrelacionadas e impredecibles (Ahumada, 2001).

Podemos destacar que la aparición del constructo en los planteamientos pioneros de March y Simon -quienes se enfocaron en los procesos decisorios que subyacen al aprendizaje- sentaron las bases para las actuales proposiciones que conceptualizan el aprendizaje organizacional y se enmarcan principalmente desde cuatro ópticas (Ahumada, 2001):

a. Un proceso de adaptación, donde se enfatiza la capacidad de adaptación de las organizaciones a sus entornos, lo que posibilitaría su sobrevivencia.

- b. Un conjunto de significados compartidos, donde se acentúa la construcción de creencias y suposiciones que los miembros de la organización comparten entre sí.
- c. La relación entre procesos y resultados, que se enfoca en la distribución del conocimiento sobre las acciones realizadas y los resultados obtenidos dentro de la organización.
- d. El resultado de la experiencia institucional.

Como investigadoras adherimos al modelo de aprendizaje organizacional propuesto por Nonaka & Takeuchi (1999), quienes retoman elementos de Polanyi y su libro "Personal Knowledge" (Ahumada, 2001) para generar una teoría que relaciona el aprendizaje organizacional al proceso de creación del conocimiento. En esa línea, es trascendental comprender la propuesta de conocimiento del último autor, quien realiza la distinción entre conocimiento tácito y explícito. El primero de ellos es de orden subjetivo, responde a las pasiones, emociones e intuiciones del individuo y está fuertemente enraizado en las experiencias personales (Garzón, 2008), siendo difícil de transmitir y comunicar a otros a través del lenguaje: *"Una persona competente, sin embargo, podrá focalizarse en su proceso de conocimiento tácito siendo capaz de articular y comunicar este conocimiento en un contexto social"* (Ahumada, 2001, p.103). Existirían dos tipos de conocimiento tácito: una dimensión que encapsula toda aquella habilidad no formal -que se define como know-how- y una dimensión cognoscitiva donde se incluyen esquemas, modelos mentales, creencias y percepciones que permean la forma en que el sujeto percibe lo que lo rodea. En tanto, el conocimiento explícito puede ser comunicado a través del lenguaje, es de orden objetivo y puede comunicarse fácilmente a otros (Nonaka et. al, 1999), puesto que es de naturaleza tangible (Garzón, 2008): *"Cuando se logra hacer explícito lo tácito (mediante el lenguaje) es posible la reflexión sobre el conocimiento"* (Ahumada, 2001, p. 104).

En ese sentido, Nonaka & Takeuchi (1999) plantean una comprensión de la organización como un ser vivo que intenta compartir e interpretar lo que sucede dentro de ella y en su entorno. Esta visión se contrapone a las miradas mecanicistas que entienden a la organización como una procesadora objetiva de información donde sólo existe lugar para el conocimiento explícito. De este modo, para los autores, el aprendizaje organizacional se relaciona directamente en el proceso de creación y conversión de conocimiento tácito a explícito. Por medio de este proceso de conversión del conocimiento una organización logra amplificar hacia otros miembros de la organización el conocimiento creado por los individuos en su experiencia personal, cristalizándolo como parte de un sistema de conocimiento organizacional (Nonaka et. al, 1999). Este proceso tiene lugar dentro de una comunidad de interacción, en donde se crea y expande el conocimiento desde un nivel individual a un nivel de equipo, y de este, a un nivel organizacional (Ahumada, 2001).

Ahora bien, cómo se logra que el conocimiento individual y corporal de los individuos se disemine e instaure como un conocimiento organizacional. Según los autores se produciría a través del proceso de conversión de conocimiento, el que está dado por cuatro fases, que son las siguientes:

- a. Socialización (de conocimiento tácito a conocimiento tácito).
- b. Externalización (de conocimiento tácito a conocimiento explícito).
- c. Combinación (de conocimiento explícito a conocimiento explícito).
- d. Internalización (de conocimiento explícito a conocimiento tácito).

La socialización es entendida como la transmisión del conocimiento tácito a tácito sin la necesidad de la utilización del lenguaje, pues ocurre a través de la observación, imitación y de la práctica. Por tanto, la experiencia se erige como

fundamental en la medida que implica las emociones y contextos relacionales en la que ésta adquisición de conocimiento se produce.

La exteriorización, a su vez, es la enunciación del conocimiento tácito a conocimiento explícito utilizando conceptos, metáforas, hipótesis o modelos, por medio de los cuales se busca expresar la esencia de una idea nueva a través del lenguaje para aprehenderla y desarrollarla (Ahumada, 2001). Para Nonaka et. al (1999) ésta conversión se genera en el diálogo y en la reflexión colectiva.

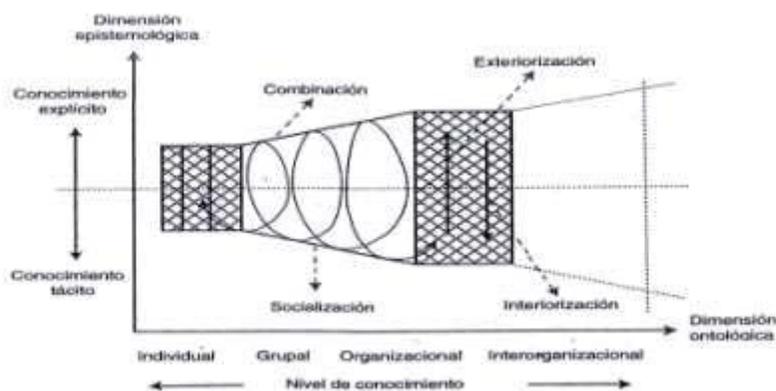
Por su parte, la combinación es la sistematización de los conceptos que configuran el conocimiento explícito, generando un sistema de conocimiento. Esto se produce mediante documentos, reuniones, conversaciones, etc. donde los sujetos de la organización logran clasificar, categorizar y combinar el conocimiento explícito con la posibilidad de producir otro nuevo.

Por último, la interiorización es la conversión de conocimiento explícito en conocimiento tácito, íntimamente relacionado con el aprender haciendo. Para que ésta ocurra se requiere los tres pasos anteriores que permitirán la internalización de experiencias en el individuo y en la organización.

En consecuencia, la experiencia individual es un elemento fundamental en los procesos de innovación y cambio de las organizaciones; ésta requiere ser transformada en conocimiento explícito. Por tanto las ideas personales son parte integral del conocimiento que puede desarrollar una organización, ya que el aprendizaje más importante vendría de la experiencia directa de cada individuo y del diálogo que genera con su grupo de interacción: *“No se puede crear conocimiento sin la iniciativa del individuo y la interacción que se da al interior de los grupos. El conocimiento puede amplificarse o cristalizarse en el grupo a través del diálogo, la discusión, el intercambio de experiencias y la observación. Los*

miembros de un equipo generan nuevos puntos de vista a través del diálogo y la discusión lo que permite abordar conflictos y desacuerdos, presionando a los miembros a cuestionar las premisas existentes y dar un nuevo sentido a sus experiencias. Esta forma de interacción dinámica facilita la transformación de conocimiento personal en conocimiento organizacional” (Nonaka et. al, 1999, p. 66). De este modo, la innovación se concibe como un proceso imbuido por el compromiso de los miembros de la organización, por lo que la creación de un nuevo conocimiento se relaciona con ideales y con ideas personales que sirven de incentivo para la transformación de la organización, siendo la esencia de ésta la recreación del mundo de acuerdo a un ideal o una visión particular (Nonaka et. al, 1999).

Entonces, la creación de conocimiento por parte de la organización es una interacción dinámica y continua entre el conocimiento tácito y el explícito. A este respecto, se requiere que el conocimiento tácito acumulado en el individuo sea socializado con otros miembros de la organización de forma de configurarlo de manera explícita. Asimismo, el conocimiento acumulado a nivel organizacional debe ser interiorizado a nivel individual desarrollándose así el denominado espiral de creación de conocimiento:



Fuente: Nonaka & Takeuchi, 1999

Podemos agregar que para los autores existen cinco condiciones facilitadoras de la creación de conocimiento, a saber: la intención, la autonomía, la fluctuación y caos creativo, la redundancia y la variedad de requisitos. En relación a la primera de ellas, la intención, es la aspiración de la organización por lograr la capacidad para adquirir, crear, acumular y utilizar el conocimiento. En ese sentido, la organización elabora estrategias para lograr que se genere cierto tipo de conocimiento el que está impregnado por los valores organizacionales. Esta estrategia se centrará en promover el compromiso de los individuos con estos valores en tanto el compromiso es la base elemental para cualquier actividad creadora del ser humano (Polanyi en Nonaka et. Al, 1999).

En cuanto a la autonomía, la organización debe generar un contexto que permita a sus miembros ser lo más autónomos posibles, motivándolos a crear nuevo conocimiento, el que será difundido y se convertirá en ideas organizacionales. Por otra parte, la fluctuación y caos creativo estimulan la interacción de la organización y su entorno. Cuando la fluctuación está presente se introducen quiebres periódicos en los hábitos y rutinas de la organización, obligando a los individuos a prestar atención al diálogo para así crear nuevos conceptos, al reconsiderar las perspectivas fundamentales a las que estaban habituados. Respecto al caos, este se genera al enfrentar una crisis y puede ser intencionado transformándolo en un caos creativo, el que exige a los miembros de la organización definir el problema y generar soluciones para resolver la crisis. Tanto para que la fluctuación como el caos serán de carácter creativo, es necesaria una *reflexión en la acción* de manera institucionalizada.

Otra condición señalada por los autores es la redundancia, la que implica que un concepto creado por un individuo o grupo sea compartido con otros sujetos aunque éstos no requieran necesariamente el concepto en su día a día. Este

elemento facilita tanto la transmisión del conocimiento tácito, como que los sujetos se otorguen entre ellos consejos y nueva información, lo que a su vez genera “aprendizaje por entrometimiento”. Un medio para que esto ocurra es la apertura de redes y espacios formales e informales de comunicación que permitan un intercambio de conocimiento tácito a explícito.

Finalmente, para fomentar la creación de conocimiento se requiere de diversidad dentro de la organización –denominada variedad de requisitos- de manera tal de poder responder a la complejidad y variedad del ambiente y sus consecuentes desafíos. Esto se produce cuando las personas poseen acceso a la información de manera rápida y flexible.

En base a lo anteriormente expuesto, podemos pensar la creación de conocimiento como un proceso constante que se renueva a sí mismo, por cuanto una vez creado un concepto se abre otro ciclo de creación de conocimiento y así sucesivamente.

5. Metodología

5.1 Tipo de investigación

En este estudio se utilizó una metodología de tipo cualitativa en tanto permitió otorgar énfasis a la perspectiva de los miembros de la comunidad educativa, es decir, los sujetos implicados en el fenómeno (Hernández, Fernández & Baptista, 2007). Desde este enfoque que es activo, sistemático y riguroso tanto en la indagación, recolección y análisis de los datos, pudimos aproximarnos al contexto y la experiencia de los sujetos participantes de este fenómeno en particular (Pérez, 1994).

5.2 Diseño de investigación

En correspondencia a lo anterior, el diseño de estudio fue de casos múltiples lo que permitió una aproximación a la forma en cómo fueron creadas las Prácticas de Liderazgo desde el contexto particular de cada escuela de manera holística e integral, contrastando lo emergido de los dos casos investigados (Taylor & Bogdan, 1987).

5.3 Unidad de análisis

La investigación fue llevada a cabo en dos escuelas de dependencia municipal del área urbana de la comuna de Viña del Mar. Estos establecimientos han sido escogidos por ser parte del estudio FONDECYT No. 1120922: “*Prácticas de Liderazgo de Directores(as) y Equipos Directivos de Establecimientos Educativos en las áreas de Gestión del Currículum, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos: Su incidencia en el área de Resultados*” al que pertenecen debido a sus puntajes en el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los

Establecimientos Educativos (SNED), siendo los puntajes disímiles en la evaluación final de las dos escuelas. Lo anterior contribuye a considerarlas como dos casos particulares, distintos uno del otro. Asimismo, cada escuela posee una clasificación SEP distinta de acuerdo a la sistematicidad que han demostrado en los resultados basados en la prueba estandarizada a nivel nacional SIMCE aplicada a los 4° y 8° básicos. Dado aquello para el momento de la presente investigación, las escuelas estaban clasificadas una como autónoma y la otra como emergente. Se detallan a continuación algunas características de las escuelas investigadas, a modo de retratar lo antes señalado:

Tabla n°3: Síntesis características escuelas municipalizadas implicadas en la investigación

	Escuela 1	Escuela 2
Matrícula Total	256	201
Promedio alumnos por curso	25	20
Número de docentes	12	14
Equipo directivo	Directora, Jefe de UTP e Inspector General	Directora, Jefa de UTP e Inspectora general
Clasificación SEP	Autónoma	Emergente
Puntaje SNED	67,1562	60,5260
Ubicación	Sector Recreo, Viña del mar	Sector Miraflores Alto, Viña del mar

Fuente: MINEDUC

Tal como se mencionara, estas escuelas han participado de un proceso de investigación de larga data que se asocia directamente al proyecto FONDECYT No. 1090570: *“Liderazgo y Aprendizaje Organizacional en el contexto de la*

implementación de Planes de Mejoramiento Educativo” que da lugar al proyecto en que participamos actualmente como equipo. De igual forma, la investigación de Calderón y País (2012), enmarcada en el FONDECYT No. 1120922: “*Prácticas de Liderazgo de Directores(as) y Equipos Directivos de Establecimientos Educativos en las áreas de Gestión del Currículum, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos: Su incidencia en el área de Resultados*” se llevó a cabo en estas mismas escuelas, lo que permitió dar continuidad y profundidad al actual estudio sobre cómo se crearon las prácticas de liderazgo relevantes en las escuelas implicadas.

5.4 Métodos y técnicas utilizados

Como se mencionó anteriormente, previo al levantamiento de los datos de esta investigación se realizó una revisión exhaustiva de la tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología de las autoras Cabezas y País (2013) para conocer las prácticas de liderazgo identificadas en cada una de las escuelas involucradas.

A continuación se llevaron a cabo entrevistas activas en profundidad las que entendimos como encuentros reiterados cara a cara entre investigador y los informantes, éstos están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los entrevistados respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor & Bogdan, 1987). Éstas fueron de carácter semi-estructuradas y se realizaron a los equipos directivos, y a algunos docentes de los establecimientos, con el fin de recabar la información pertinente al proceso de creación e institucionalización de las prácticas de liderazgo. Junto con ello, se llevó a cabo en cada una de las escuelas un grupo focal con docentes, considerando éstos como encuentros de un número limitado de participantes reunidos en un ambiente relajado e informal (Hernández et al., 2007), cuyo objetivo fue indagar en aspectos vinculados a la incidencia de los

docentes en la emergencia y creación de las prácticas de liderazgo desde la apertura de un lugar de conversación ampliado que permitió la discusión y opinión de los actores educativos sobre la temática.

Paralelamente, se realizaron observaciones participantes a los espacios formales de reunión identificados por los actores educativos como lugares de diálogo y reflexión, a saber el consejo de profesores. Esto con el propósito de aproximarnos a ellos a modo de poder contrastarlos con los datos obtenidos en las entrevistas efectuadas. La observación implicó *“adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como reflexión permanente. Estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones”* (Hernández et al., 2007). Lo anterior supone una rigurosidad que conllevó la realización de un registro de campo en tanto proporciona la posibilidad de efectuar una descripción del ambiente, el contexto general del lugar y la secuencia de lo que ocurre en él (Hernández et al., 2007).

El detalle de las técnicas utilizadas en cada escuela es el siguiente:

Tabla n°4: Técnicas de producción de datos Escuela 1

<i>Instrumento</i>	<i>Actores involucrados</i>
Revisión documental	Tesistas
Devolución hallazgos investigación FONDECYT n°1120922, año 2012	Director y jefe de UTP
Entrevista semi- estructurada	Equipo directivo
	Docente
	Inspector general
	Jefe técnico pedagógico
Encuentro informal registrado a través de un Cuaderno de campo	Equipo directivo

Observación consejo de profesores registrado a través de un Cuaderno de campo	Docentes, directivos, administrativos
Grupo focal	Docentes (4)
	Apoderados (4)

Tabla n°5: Técnicas de producción de datos Escuela 2

<i>Instrumento</i>	<i>Actores involucrados</i>
Revisión documental	Tesistas
Devolución hallazgos investigación FONDECYT n°1120922, año 2012	Directora
Entrevista semi- estructurada	Directora
	Docente
	Inspectora general
	Jefa técnico pedagógico
Observación consejo de profesores registrado a través de un Cuaderno de campo	Docentes, directivos, administrativos
Grupo focal	Docentes (3)

5.5 Análisis de la información

Una vez recogidos los datos de la investigación se realizó un análisis de contenido con el fin de sistematizar la información y reflexionar constantemente sobre los datos recabados (Hernández et. al, 2007) en pos de responder a las preguntas de investigación y por tanto a los objetivos propuestos. Para ello, se estableció un pre-análisis que consiste en la transcripción y lectura tanto de las entrevistas y grupos focales realizados, como de las observaciones.

Posteriormente, se efectuó una codificación del material para luego agrupar en categorías de análisis lo emergido y establecer un análisis holístico y riguroso de la información (id).

5.5 Fases de la investigación

La presente investigación se encuentra inmersa en el Proyecto FONDECYT N° 1120922 denominado “*Prácticas de Liderazgo de Directores(as) y Equipos Directivos de Establecimientos Educativos en las áreas de Gestión del Currículum, Convivencia Escolar y Gestión de Recursos: Su incidencia en el área de Resultados*”. Este FONDECYT se enmarca en un estudio longitudinal, complementario y en paralelo, tanto en contextos rurales como urbanos en establecimientos educacionales que se encuentren acogidos a la Ley de Subvención Escolar Preferencial y se encuentren implementando planes de mejoramiento educativo en las áreas de gestión curricular, gestión de la convivencia y gestión de recursos.

En el contexto del FONDECYT antes mencionado Cabezas & Pais realizan su tesis de pregrado denominada “*Prácticas de Liderazgo en Educación: Una aproximación hacia la gestión escolar*”, en la cual se identificaron prácticas de liderazgo en las tres áreas de gestión propuestas por el Marco para la Buena Dirección, indagando en los fundamentos de las mismas prácticas y en las condiciones que facilitan o dificultan la emergencia de las mismas. Esta investigación se llevó a cabo en tres escuelas municipalizadas de la Región de Valparaíso en contexto urbano.

Nuestro estudio es una continuación de dichos hallazgos. Realizado un estudio documental exhaustivo de su investigación, se elaboró un informe detallado de las Prácticas de Liderazgo de cada uno de las escuelas involucradas.

Con posterioridad este informe fue cotejado con los Equipos Directivos de las tres escuelas, quienes seleccionaron aquellas prácticas de liderazgos que consideraron como las más relevantes y significativas en cada una de las áreas de gestión. Sin embargo, una de estas escuelas se vio inmersa en un cambio profundo en su organización a raíz de la asunción de un nuevo Equipo Directivo lo que produjo que sólo de las prácticas de liderazgos encontradas por Cabezas y Pais existiera a la fecha de nuestra devolución. Lo anterior, sumado a que la recolección de datos en este centro educativo no pudiera efectuarse en los plazos requeridos para la investigación nos llevó a tomar la decisión metodológica de trabajar con dos de las tres escuelas antes mencionadas.

A continuación se especifican las Prácticas de Liderazgo presentada a los Equipos directivos de cada escuela:

Tabla n°6: Prácticas de liderazgos presentadas a los Equipos directivos en la devolución hallazgos investigación FONDECYT n°1120922 Escuela 1

<i>Área de gestión</i>	<i>Práctica de liderazgo</i>	<i>Fundamento</i>
Gestión curricular	Actividades en convenio con Universidades locales	Promover altas expectativas en los estudiantes, que se visualicen en la universidad y que las acciones que los docentes hacen durante sus clases, guarden relación con este objetivo motivando a los alumnos
Gestión de la convivencia y el clima organizacional	Implementación de actividades recreativas	Promover un buen clima organizacional y de

	extracurriculares	convivencia a través de aspectos valóricos
Gestión de recursos	Arrendar la escuela en verano	Obtener recursos extra que pueden ser utilizados en relación a los requerimientos y necesidades que vayan surgiendo durante el año

Tabla n°7: Prácticas de liderazgo presentadas a los Equipos directivos en la devolución hallazgos investigación FONDECYT n°1120922 Escuela 2

<i>Área de gestión</i>	<i>Práctica de liderazgo</i>	<i>Fundamento</i>
Gestión curricular	Acompañamiento a los docentes en aula por parte de jefa de UTP y directora	Mejorar estrategias y adquirir herramientas que permitan hacer una mejor clase
Gestión de la convivencia y el clima organizacional	Seminarios comunitarios de apoyo a la convivencia	Visión de que la participación de la comunidad escolar es fundamental en el proceso de enseñanza
Gestión de recursos	Asignación de profesores por sus competencias y afinidades a cursos y asignaturas	Mejorar la gestión de sus recursos humanos, considerando los intereses de los profesores y sus preferencias por ciertas áreas de trabajo, y las áreas donde están más

		capacitados
--	--	-------------

Teniendo en consideración lo anterior, se efectuaron una serie de entrevistas semi-estructuradas a quienes fueron señalados como actores relevantes por su participación en la creación o sistematización de cada una de estas prácticas con la finalidad de conocer a cabalidad cómo es que éstas emergieron y se desarrollaron a lo largo del tiempo. Para esto, se elaboró un protocolo de entrevistas de acuerdo a cada una de las Prácticas de liderazgo que fueron indagadas por Cabezas & País (2012). En este protocolo se presentó al entrevistado la práctica correspondiente según área de gestión, las acciones que se derivaban de ésta y los fundamentos a la base de la misma; consultándoles sobre si estos hallazgos tenían sentido para ellos, dando la posibilidad de abordar otra práctica de liderazgo o agregar elementos que consideraran destacables a lo ya enunciado. El cuerpo de la entrevista se fundó en los siguientes ejes temáticos: Historia y génesis de la práctica y su fundamento; desarrollo de las acciones y su sistematización; cambios generados por la práctica; condiciones organizacionales a la base de la práctica de liderazgo; y proyección de la práctica de liderazgo.

Para efectos de profundizar en estos hallazgos se realizaron grupos focales con el objetivo de generar una conversación entre docentes contrastando sus opiniones respecto a diversas temáticas relacionadas con las Prácticas de Liderazgo. Se inició la actividad explicitando a los participantes brevemente las tres prácticas de liderazgo de cada área de gestión ya mencionadas. Además se realizó una actividad para explicitar el concepto “práctica de liderazgo” y se utilizó aquello como insumo para la discusión. En esta misma línea, se realizaron observaciones participantes en los Consejos de Profesores de ambas escuelas.

Finalizada esta etapa de producción de datos, se procedió a la transcripción de cada una de las entrevistas realizadas para luego codificar y categorizar la información. De esto surgieron las siguientes categorías:

I. Proceso de creación de conocimiento: esta categoría contiene a su vez, las siguientes sub-categorías

- Origen:
 - a) Identificación del problema
 - b) Iniciativa (individual- grupal)
- Sistematización
- Comunicación

II. Fundamento

III. Condiciones

6. Análisis y Resultados

Para establecer una primera aproximación de cómo se crearon las prácticas de liderazgo en las escuelas estudiadas, en este apartado se expondrán por cada una de ellas, su proceso de gestación con su consecuente sistematización y las creencias asociadas a cada cual. Estas creencias serán entendidas como el fundamento que las guía y que, a su vez, contienen el por qué y el para qué estas prácticas se realizan.

Además, consideramos importante abordar una descripción del contexto en que las prácticas de liderazgo se desarrollan en tanto en las conversaciones con los actores educativos surgieron datos que permiten complementar nuestra pregunta de investigación inicial.

6.1 Escuela 1

La escuela N°1 se encuentra ubicada en el sector residencial de Recreo en la comuna de Viña del Mar y su sostenedor es la Corporación Municipal de Viña Del Mar para el Desarrollo Social. Este establecimiento imparte Educación Parvularia y de Enseñanza Básica a un total de 249 estudiantes, quienes tienen acceso gratuito tanto a la matrícula como a la colegiatura, debido a que cuenta con un convenio de Subvención Escolar Preferencial que le permite recibir recursos adicionales para la implementación de un Plan de Mejoramiento Educativo para alumnos prioritarios.

El proyecto educativo de esta escuela pone énfasis en el desarrollo integral, la excelencia académica y la convivencia escolar, contando además con planes de formación en las áreas de convivencia escolar, educación de la sexualidad y promoción de la vida sana. (MINEDUC, 2013)

De acuerdo a la clasificación SEP esta escuela se encuentra en el nivel de autónoma dado los niveles sostenidos de buenos resultados en las pruebas de medición de carácter nacional aplicada a los cursos de 4° y 8° año de Enseñanza general básica. Sin embargo, durante el año 2012, se observó un descenso en los puntajes obtenidos en comparación a los años anteriores. Así lo refiere el Jefe de UTP de la escuela cuando señala:

“(...) esto a resulta del resultado SIMCE que a nosotros nos provocó un bajón el SIMCE que no estábamos acostumbrados, entonces dijimos: “esto pasó porque hay cosas que no hicimos”. Nos confiamos, fuimos autocomplacientes y resulta que para que esto cambie tenemos que no seguir haciendo lo que estábamos haciendo, tenemos que hacer algo más.” (Jefe UTP, Entrevista de gestión curricular Escuela 1)

En la actualidad, esta escuela cuenta con una planta de docentes de 16 personas, incluyendo a la Directora, al Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica y al Inspector General quienes componen el Equipo Directivo.

Como parte de la comunidad educativa, los apoderados manifiestan estar muy satisfechos con la educación que reciben sus hijos en el establecimiento, haciendo hincapié en que es una escuela de carácter familiar a la que asisten a pesar de residir en otras comunas de la región.

“Para mí es todo esta escuela, yo sufro porque quiero que hagan enseñanza media, (...) me gusta esta escuela, mi hermana estudio acá, ella estudio aquí, pero se las puedo recomendar, y no se po, ella se los trae de belloto (...)” (Apoderada, Grupo focal apoderados Escuela 1)

Otro aspecto importante para los apoderados y que enfatiza la confianza respecto de los altos estándares educativos, refiere al hecho que los mismos docentes tienen a sus hijos como alumnos del establecimiento. Así queda de manifiesto en las palabras de una apoderada quien señala:

“Los profesores que tienen hijos los tienen acá, la directora tiene a sus nietos acá, hay muchas profesoras de otros colegios que tienen a sus hijos acá, o sea, habla bien de la escuela, que la gente que sabe de educación confié en esta escuela, por algo po, no lo va a hacer solo por recursos.” (Apoderada, Grupo focal apoderados Escuela 1)

Por otra parte cabe destacar que el Inspector general estudió parte de su enseñanza básica en el establecimiento y tiene una vinculación profesional y afectiva determinante en la gestación de gran parte de las prácticas que se analizarán a continuación.

6.1.1 Descripción de las prácticas de liderazgo identificadas como relevantes por los actores educativos de la Escuela 1

6.1.1.1 Práctica de liderazgo en gestión curricular

Como se mencionó en el apartado “Fases de la investigación” (Ver punto 5.5) se realizó una entrevista de devolución con los hallazgos de Cabezas y País (2012) enunciando como práctica de liderazgo innovadora en el área de gestión curricular “Actividades en convenio con Universidades locales” a lo que los actores educativos indicaron:

“(...) es una práctica que es más de vinculación con la comunidad. Por supuesto que no cambia la organización del establecimiento ni mucho menos. No es una práctica que vaya a impactar, queremos que impacte en los alumnos, que sea una práctica nuestra que impacte en los alumnos, en el área de autoestima que ellos efectivamente sientan que van a llegar a la educación superior porque complementario a eso se les va hablando mucho de todas las becas que hay, de los distintos tipos de beca, de los distintos tipos de educación superior a los que ellos pueden acceder ¿te fijas? Que tampoco se queden pensando sólo en la universidad, pero eso impacta en ellos, como te digo, personalmente. No es algo que se vea, que sea notorio en la organización del establecimiento. Para nosotros es una actividad no má” (Directora, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

El hecho que el equipo directivo manifestara que ésta no constituía una práctica de liderazgo, sino una mera acción que no cambia el organizamiento de la escuela, nos instó a indagar respecto de qué práctica de liderazgo sería relevante para ellos en dicha área de gestión. En esa línea, el equipo directivo señaló que a su entender la práctica más relevante corresponde al “**Acompañamiento en el aula**” también identificada por las autoras mencionadas anteriormente. En ese sentido, el equipo directivo expresó:

“(...) el año pasado la práctica más importante y fundamental fue el acompañamiento al aula con la respectiva retroalimentación y este año también queremos mejorar con mucha más fuerza lo que tiene que ver con evaluación de los aprendizajes.” (Directora. Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

“(...) el trabajo de aula con los profesores, acompañando aula el año pasado, eso fue lo más potente que hicimos el año pasado y el trabajo consecuente después de eso, entrevistarse con el profesor, revisarle la devolución, conversar en términos técnicos, en forma individual. Esa fue una práctica más sistemática. (...) Está instalada, sí.” (Jefe UTP, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

De acuerdo a lo señalado, nos centramos en ésta práctica respetando la voz de los actores educativos. Se profundizó tanto sobre la génesis de la misma, como de las acciones y procedimientos que le dan vida, sus fundamentos y proyecciones.

Ahora bien, **respecto de la creación de esta práctica de liderazgo**, cabe mencionar que el equipo directivo indicó que ésta es una práctica dada desde el Ministerio de educación en los marcos de gestión y las obligaciones que de éstos se desprenden, considerándola por tanto como parte del Plan de Mejoramiento de la escuela, por lo que es responsabilidad del equipo directivo ejecutarla:

“(...) el acompañamiento al aula no es una creación de nosotros, es como una obligación del líder, una obligación de liderazgo: recorrer la escuela, caminar la escuela, visitar las salas de clases, ver qué está pasando en las salas de clases y eso lo ha hecho la directora y lo he hecho yo (...) Cómo surge el tema del

acompañamiento en el aula...eso estuvo siempre en el plan de mejoramiento, el plan de mejoramiento es el instrumento de planificación vigente, en este instante, más potente, que es el que tiene recursos de la ley SEP. Ahora, dentro de las prácticas que establece el Ministerio respecto del quehacer directivo está el tema de la práctica...es que ellos tienen predeterminadas las prácticas que es el acompañamiento docente al aula, entonces es responsabilidad del equipo técnico directivo poner en marcha (...)" (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

En este marco, el equipo directivo considera fundamental observar qué acciones realizan otras escuelas en relación al acompañamiento en el aula, de manera tal de poder ejecutar las acciones que les parecen pertinentes en su propio contexto:

"Mira, yo tengo posibilidad de reunirme con gente de otros establecimientos, yo recojo ideas de ellos y a colegios que les fue bien en el SIMCE (...) porque hay colegios que les va bien en el SIMCE y yo escucho lo que me dicen y digo bueno voy a ver si ese es efectivamente el camino (...)" (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

A través del acompañamiento en el aula se espera por parte del equipo directivo instalar una estrategia que permita a la escuela mantener los resultados en la prueba SIMCE de tal manera que trasciendan su periodo de gestión actual, motivados por dejar un legado profesional y personal en el establecimiento:

"(...) en términos de futuro se espera que uno deje instalada prácticas. J. y yo somos personas que nos resta poco tiempo en el servicio (...) entonces es nuestro interés dejar una huella, dejar alguna cuestión instalada, dejar al colegio en buen pie SIMCE porque si nos fuéramos en este instante dirían "ah no esos caballeros dejaron el colegio con el SIMCE por el suelo" entonces, tenemos también un orgullo profesional, también hay una cuestión de relato interno, tengo un desafío y ese desafío me motiva a mí a estar acá y ver que resulta de lo que yo planteé" (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

Asimismo, el equipo directivo añade que lo particular del acompañamiento en el aula es cómo ellos se apropian de esta práctica, en

tanto transmiten un sentido alrededor de ella a los actores educativos involucrados:

“(...) Es responsabilidad de este equipo que esto funcione, que ocurra y que pueda ser evaluado y que tenga un impacto, que sirva para algo, no queremos quedarnos en el hacer cosas, que tenga un sentido, que sirva, sino se convierte en un cosismo sin sentido (...)” (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

Otro aspecto que se puede desprender de lo manifestado por los agentes educativos, dice relación con la importancia del acompañamiento en el aula para el **desarrollo profesional de los docentes de la escuela**. Se busca por parte del equipo directivo demostrar que la práctica no espera ejercer control respecto del desempeño docente, sino más bien centrarse en la superación constante en el quehacer profesional, lo que se evidencia en el desarrollo de nuevas habilidades en la ejecución de la práctica incluyéndolos a ellos mismos como equipo:

“(...) cuando planteamos cumplir nuestra tarea, con nuestra obligación de visitar el aula lo hicimos con un sentido, se le ponen nombres bien eufemísticos como acompañamiento al aula y esa es tu tarea y es tu pega y así va a ser. Para nosotros el sentido que tuvo fue de desarrollo profesional. En la medida que nosotros te acompañamos al aula te podemos hacer algunas sugerencias que te van a hacer tener un mejor desempeño profesional, o sea es bueno para ti en ese sentido. Y también nos obliga a nosotros como observadores a aprender a observar, aprender a hacer informes, por ejemplo, qué es un informe técnico que lleva bastante tiempo realizarlo para que efectivamente cumpla con el sentido que en esta escuela le dimos. Esta escuela no tiene tanto un sentido de control que por supuesto que se controla ¿verdad? Pero más que eso tiene un sentido de desarrollo profesional”

(Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

Parte de este desarrollo profesional se vincula con el **trabajo colaborativo** intra e interestamental relacionado principalmente con los aprendizajes colectivos:

“Entonces, cuales son los factores que tienen que ver con el control de la escuela respecto del resultado SIMCE, yo considero que uno de esos factores es el trabajo en equipo, el compartir experiencias, compartir estrategias, el potenciarse unos con otros, motivarse unos con otros, tener expectativas de que sí se puede

conseguir y también eso es parte mía de la motivación para los profesores, de decirles que sí somos capaces” (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

Entonces, a través de esta práctica de liderazgo el **equipo directivo busca que los docentes perciban un apoyo a su quehacer profesional** que implique un trabajo en equipo interestamental en pos de una responsabilidad compartida:

“El tema con los docentes es el apoyo, no la cuestión punitiva, ni el castigo, ni imposición, ni mandarse las partes, que yo soy el jefe de esta cuestión, no pues, aquí tenemos que trabajar como grupo humano, somos todos responsables. Cuál es el discurso del Consejo General...cada uno de nosotros hacemos un todo y cada uno de nosotros no es mejor que el todo.” (Jefe UTP, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

Para lograr comunicar este sentido es que **utilizan los espacios formales con los que cuentan como plataforma para elaborar consensos y reflexionar colectivamente** en base a la propuesta de acciones que encarna el acompañamiento en el aula, esta es una **condición determinante** a la hora instaurar la práctica de liderazgo:

“(...) es un tema a conversarse en el Consejo de Profesores Técnico, se les dice a los profesores, se conversa con ellos, mira nosotros vamos a comenzar el proceso de acompañamiento al aula de acuerdo a la práctica que establece el plan de mejoramiento que nos obliga, nosotros consideramos que es una buena obligación, poder observar las clases que ustedes realizan y poder retroalimentarlos con el fin de que los alumnos puedan tener profesores técnicamente bien calificados y pueda ser beneficioso para los alumnos. Profesores bien preparados, bien a caballo con su tema. Y ahí se hace consenso respecto de cuál será la pauta de observación, cuál va a ser la metodología de observación (...) se hizo un consenso de las partes que iba a tener el informe.” (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

De igual manera, para el equipo directivo la recepción que posee el estamento docente frente a las propuestas que se le realizan en relación a esta

práctica es positiva, en tanto conforman **un equipo profesional y humano de excelente calidad**:

“Son muy receptivos cuando uno le pide que participen en alguna tarea o que realicen alguna actividad o modelamiento, ellos lo hacen, lo hacen, no hay problema con ello, son bien participativos y colaborativos cuando se le entregan los elementos las herramientas y se les indica lo que se requiere (...) en general, yo diría que la tarea nuestra aquí con los profesores no es difícil, no es de tira y afloja...no. Están siempre dispuestos a aprender y a participar de los Consejos, son bien profesionales los profesores de aquí, no tengo mala opinión de ninguno. Unos son más capaces que otros en algunos aspectos, otros son más capaces que otros en otros aspectos, pero en líneas generales es un buen grupo humano este y profesional bien bueno (...)” (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

Podemos señalar que la práctica de liderazgo “Acompañamiento en el aula” está **fundamentada tanto en la creencia que el profesor de esta escuela debe ser bien calificado como que el aula es por excelencia el lugar en el que se hacen carne los objetivos de la escuela a través de la relación profesor alumno**:

“si no está viendo en la práctica qué sucede en el aula que es dónde está la acción docente que es el centro neurálgico de lo que es una institución de educación, ahí se resuelve el tema educativo en la relación del profesor con los alumnos y en las experticias y en las capacidades que el profesor exhibe con los alumnos para intervenir pedagógicamente y qué resulta de aquello. Ese es el quid del asunto, ahí tenemos la médula de lo que significa estar en una escuela” (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

Para la **ejecución de las acciones que conforman** esta práctica ha sido relevante la construcción de una metodología que se aplica por igual a todos los docentes y que incluye la observación de una clase, la elaboración de un informe por parte del jefe técnico, medidas remediales respecto de lo observado y una conversación personal con el docente para apoyarlo en su desempeño:

“El año pasado fue, primero, acompañar al profesor al aula con el objetivo de ver de qué manera él es ordenado en la clase, lleva los puntos, el inicio de la clase con todo lo que eso conlleva, el desarrollo de la clase con todos los elementos que tiene el desarrollo y el cierre de la clase con todo los elementos que tiene que tener la clase.(...) la metodología es muy sencilla que es: la observación de la clase, la elaboración de un informe y la entrevista personal para compartir las conclusiones del informe y abordar medidas remediales para el profesor en el aula de acuerdo a los resultados de ese informe. (...) (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

Para que la observación se realice de manera espontánea y cuente con las herramientas que el docente utiliza en su quehacer cotidiano, es que el jefe técnico pedagógico a principio de año comunica que se realizarán las observaciones de aula, sin embargo, no existe una agenda con fechas pre-establecidas con la finalidad que el profesor no efectúe una clase distinta a la que usualmente realiza:

“El mismo día les aviso, o sea ellos saben que va a haber observación de aula, les avisamos: va a comenzar en junio, te aviso cuando voy a ir, pero tampoco queremos que nos hagan la clase porque vamos a ir nosotros porque eso desvirtúa el sentido de lo que estamos haciendo porque si yo le digo voy a ir a verte la próxima semana a las 10:30 hrs, puede que para ese día me prepare la clase, en cambio si yo le digo hoy a las 12:00 te voy a ir a ver, te voy a acompañar un rato en la clase, encuentro al profesor como más en puro, como todos los días” (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

Posteriormente, el jefe técnico realiza un informe con el objetivo de potenciar las fortalezas del docente involucrado y analizar la forma de mejorar los puntos débiles de éste, estableciendo un diálogo colaborativo respecto de los caminos a seguir:

“analizamos la clase, el profesor sea capaz de internalizar los elementos que él también considera que está fallando, llegar a consenso, acordamos medidas digamos reformativas de una clase y después uno tiene la oportunidad de ir a verlo de nuevo y ver si acogió o no acogió las sugerencias, las propuestas, lo que se acordó en la reunión (...) Todo eso lo escribo y luego hago un informe, llamo al profesor y le digo “esta es tu clase” conversemos, él con su copia del informe y yo con la mía y lo vamos analizando parte por parte ¿En qué consiste ese informe?

Son dos columnas, una a la izquierda con lo que yo vi, y otra a la derecha con los comentarios que me merece lo que yo vi y las sugerencias que me merece traspararle al profesor, entregarle, comunicarle, compartir con él, socializar la clase.” (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

En consecuencia, el jefe técnico pedagógico señala que la práctica de liderazgo tuvo un gran impacto dentro de la escuela en el último tiempo, teniendo un funcionamiento que se extrapola y perfecciona el año 2013:

“Este año ya ha habido avances, ya hay muchos más profesores alineados con la idea a distintos tiempos, pero nuestra idea es que cuando terminemos nuestra gestión este sistema, esta práctica ya esté instalada en el cuerpo, sean suya, que ya casi no necesiten control” (Jefe UTP, Entrevista de devolución equipo directivo Escuela 1)

Podemos señalar que **el acompañamiento en el aula ha ido evolucionando**, lo que supone una profundización en base al aprendizaje del año anterior:

“El año pasado lo hicimos más sistemáticamente (...). El año pasado fue verificar que el profesor cumpliera con todos los pasos de una estructura de clases, teniendo a la vista el marco de la buena enseñanza y la experiencia que uno tiene como profesor de tantos años, también, más el contexto de lo que es la escuela (...) este año el foco lo vamos a poner en, vamos a ir a clases, pero el foco ya no lo vamos a poner en la estructura de la clase sino que vamos a poner el foco en el desarrollo de la clase y dentro del desarrollo de la clase la variedad de estrategias que el profesor utilice de acuerdo al contenido que plantea y la variedad de recursos que puede utilizar de acuerdo a las cosas con que cuenta la escuela, o sea que ocupe lo que la escuela tiene” (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

Cabe mencionar que no se establece un fundamento nuevo para la práctica de liderazgo en marcha, no obstante, se adhieren otras acciones que complementan y abordan las problemáticas y necesidades emergentes de la escuela:

“No es que inventemos un nuevo foco o nuevas prácticas sino que ponemos más énfasis en una que en otra. Ahora, el acompañamiento en el aula ya se instaló, ya ha estado caminando, queremos mejorarlo este año y hay otro foco que tiene que ver con las estructuras del proceso de aprendizaje de los alumnos desde la perspectiva del profesor, (...) cambiamos el foco porque advertimos que efectivamente los profesores están trabajando en la estructura de la clase, eso ya lo conseguimos, ya lo revisamos, lo verificamos, nos dimos cuenta y ya no hay nada más que hacer ahí, pero ahora tenemos que ver la calidad de cada una de esas instancias, la calidad que nos interesa certificar es cómo dentro del desarrollo de la clase el profesor va introduciendo aspectos más innovativos, que no sea tan repetitivo en las estrategias que utiliza, en las exigencias, en el nivel de complejidad de las exigencias” (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

En síntesis, aun cuando los actores educativos señalan que el acompañamiento en el aula está contemplado dentro de las obligaciones de los equipos directivos dado por el Marco de la Buena Dirección, la manera en que ellos la llevan a la acción está sustentada por un fundamento generado por ellos mismos en relación a los ideales de escuela que poseen. **Esto da cuenta de su particular modo de ejecutarla la que permite una retroalimentación constante entre los docentes y el equipo directivo generando nuevos sentidos que tienen a la base la reflexión de ambos estamentos respecto de la práctica:**

“Eso para que el profesor vea que hay una respuesta inmediata por lo tanto se compromete internamente. Lo que el profesor me pide yo no lo olvido, le respondo de inmediato o al día subsiguiente, pero no me demoro mucho porque si yo hago eso relajo el ambiente. Si el profesor ve que le respondo de inmediato, entonces el tipo ya está comprometido conmigo y consigo mismo...yo le pedí esto y me lo entregó al tiro, o sea está en el tema, está jugando el partido.”(Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

Este involucramiento posibilita a su vez proyectar la práctica de liderazgo en un futuro del cual nacen nuevas acciones:

“...en estos instantes la idea mía es ir creando liderazgos disciplinarias. Un liderazgo disciplinaria lo tenemos con el profesor de segundo ciclo, es como un líder disciplinar de matemáticas para las dos profesoras de matemáticas del primer

ciclo, entonces él trae un tema, por ejemplo el último tema fue estrategias para la multiplicación y trajo materiales, trajo impresiones, explicó a las profesoras cómo se maneja eso, cómo se puede trabajar bien, las profesoras también plantearon lo suyo, cómo lo hacen ellas, compartieron experiencias, eso está registrado (...)" (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

6.1.1.2 Práctica de liderazgo en gestión de clima organizacional y convivencia

En el caso de la práctica de liderazgo en gestión del clima organizacional y convivencia, el actor educativo señalado como relevante fue el inspector general que a su vez cumple el rol de profesor de educación física de la escuela. **Este docente fue el gestor de la idea que inició la práctica de liderazgo: "Implementación de actividades recreativas extracurriculares"**, que en la actualidad se orienta a que la escuela se convierta en un lugar de acogida donde el deporte forme parte fundamental del aprendizaje valórico y la mejora de la convivencia escolar:

"Bueno, en esto quien lidera todo este programa es el profesor R.A. que es el inspector, todo lo que tiene que ver con actividades extra programáticas, digamos, lo hace bastante bien porque además él es profesor de educación física, le gusta tiene mucho contacto, así que tratamos que esa parte sea bien movida, sin intervenir, cierto, en las clases de los profesores, así que además de las clases de educación física ellos tiene actividades después de las cuatro de la tarde" (Directora, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

Esta idea surge cuando el inspector general se vincula con docentes de otras escuelas por medio de la Corporación Municipal de Educación, es ahí donde **identifica una problemática que considera común en las escuelas municipalizadas:**

"la escuela al igual que todas las escuelas cuentan con muy pocas horas de educación física, los chicos están ocho horas acá entonces nosotros tenemos dentro de lo que es la corporación nos juntamos los profesores de educación física

y siempre hemos discutido el tema de que los chicos pasan muchas horas en los establecimientos y tienen poca recreación, hay muchas horas de lenguaje, muchas horas de matemáticas, de los ramos fuertes pero no hay un equilibrio entre los ramos artísticos y los ramos científicos más fundamentales.” (Inspector general, entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 1)

En la propia voz del inspector general, en el origen esta práctica tuvo una muy buena acogida por parte de la directora de la escuela, lo que fue un impulso para llevar a cabo esta iniciativa:

“pero comencé con J. a conversar esta, este momento ya sea en conversaciones que uno pide conversar en el caso mío que era profesor de educación física, conversar con la directora y plantearle mire, lo cual reconozco dentro de los jefes que he tenido ella ha tenido una muy buena acogida a la idea, te deja ya me parece bien hágalo (...) Yo le planteé a la directora que la necesidad de buscar más horas o más talleres para que los chicos se sintieran más acogidos en la escuela para que tuvieran una sensación de pucha voy a la escuela, después voy a hacer matemáticas o lenguaje y después me toca el taller de esto, o sea una cosa pa que el niño se motive a estar aquí en la escuela” (Inspector general, entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 1)

Así también lo refieren otros docentes de la escuela, quienes enfatizan la oportunidad que ofrece el equipo directivo a que las buenas iniciativas presentadas por los docentes se concreten:

“(...) también por parte de la dirección hay una oportunidad para que las personas que tienen innovaciones y cosas que les parezcan positivas siempre tenemos el apoyo, o sea siempre la dirección tanto la Sra. J como Don H dejan por ejemplo a R. que deja volar su imaginación y ha provocado todos estos proyectos innovadores que ha surtido bastante efecto como por ejemplo tener el taller de natación que tenían los niños, de ciclismo, varias cosas relacionadas con el área de él de educación física.” (Docente 1, Grupo focal docentes Escuela 1)

En esa línea, esta propuesta en particular coincidió con el interés del equipo directivo del establecimiento por mejorar la convivencia escolar, bajo **el fundamento que los alumnos poseen condiciones de vida desfavorables y un exceso de energía que dificulta el normal desarrollo de las clases dentro del aula:**

“(…) nosotros analizando los datos dijimos, a ver una forma de mejorar cierto este estado de efervescencia que tienen los niños por la edad y por las situaciones que viven en su casa, especialmente el día lunes en que han pasado un fin de semana en la casa que a veces no lo pasan bien, teníamos que hacer algo al respecto, pero cómo manejas tú algunas situaciones, sobre todo las situaciones de contexto familiar, entonces nos manejamos con la idea de desestresar al alumno para desestresar el aula, entonces por eso que intervinimos con un proyecto deportivo, pero esa era la intención, a lo mejor en otra escuela el hacer deporte tiene más que ver con la práctica de hacer deporte, de hacer educación física y de la cosa meramente recreativa.” (Directora, Entrevista de devolución equipo directivo Escuela 1)

Para otorgar sustento a la creencia que la práctica deportiva mejoraría la convivencia escolar y los aprendizajes de los alumnos, el equipo directivo realizó una revisión de estudios de carácter científicos que avalaran su postura al implementar actividades extracurriculares, concluyendo que una educación integral con buenos resultados incluye una práctica deportiva sostenida en el tiempo:

“A ver cuando se hizo el proyecto se hizo un estudio relativamente científico ¿cierto? De lo que significa la práctica de la educación física; en primer lugar que te mueve otras áreas del cerebro y que te produce endorfinas. La endorfina es la droga natural de la felicidad, entonces, ese estado de bienestar que el niño siente va a hacer que en la clase esté tranquilo y más relajado, no se trata de que esté cansado, no nos sirve un niño cansado que se nos vaya a quedar dormido en clases ¿te fijas? Sino que tenga la sensación de bienestar y eso te lo produce las endorfinas entonces, por un lado vimos eso que con el aspecto cognitivo tú mueves determinadas áreas del cerebro, el ideal cuando se habla de formación integral es mover la mayor cantidad de áreas de activar la mayor cantidad de neuronas, cierto, en el cerebro que es lo que produce el área artística, el área física, todo lo que tiene que ver con el área cognitiva, entonces tratamos de mover la mayor cantidad de neuronas en la medida de lo posibles.” (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

“Bueno yo creo que le dan sentido de alguna manera, de alguna manera igual cuando uno plantea esta idea yo quiero hacer esto tiene que fundamentarla entonces uno trata de basarse en ciertas investigaciones (...)Yo creo que sí, fundamentando bien, le encuentran sentido, o sea tampoco nosotros llegamos e

imponemos y decimos ya vamos a hacer estos talleres no porque se fundamentan, de ahí yo ayudo a colaborar un poco a fundamentar por qué queremos hacer estos talleres pa' darle sentido a toda la comunidad educativa, pa' que colaboren" (Inspector general, Entrevista gestión de la convivencia Escuela 1)

Asimismo esta práctica **se funda sobre la creencia** que posee el equipo directivo y el inspector general que los alumnos de esta escuela **requieren de un espacio fuera del hogar que les brinde la sensación de estar como en casa**, permitiendo la recreación y fomentando el valor de compartir con el resto de los compañeros:

"Esa es una de las cosas que conversamos dentro de todo también el tema de que los chicos vienen de escuela, como somos escuelas municipales vienen de lugares que a lo mejor los metros cuadrados en los cuales ellos viven con espacios reducidos o bien no hay parque, no hay lugares donde recrearse, todo eso y una de las cosas que nosotros creemos que tenemos como iniciativa es dentro de cada uno dentro de su labor de profesor dentro de la escuela es motivar a hacer más actividades dentro de la escuela para que el chico se sienta más como en el patio de su casa que como un lugar que tiene que venir y que tiene que aprender sino que también venga a recrearse, a pasarlo bien, a estar con sus compañeros. (Inspector general, entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 1)

Una vez que se decide comenzar a instaurar las actividades recreativas extracurriculares, **el equipo directivo comunicó esta idea al estamento docente en consejo de profesores para que en conjunto pudieran enriquecer la misma**. A consecuencia de esto se posibilitó una búsqueda para solucionar los problemas asociados a su funcionamiento:

"Eso normalmente se trabaja en el consejo de profesores y claro existe las necesidades de otros docentes que no sean solamente deporte, entonces ahí nace el tema del centro cultural para poder cubrir las otras necesidades claro porque tampoco uno puede decir ah vamos a hacer puro deporte acá en la escuela. (...) Con el grupo, con la verdad que con la dirección, con la directora con el jefe técnico pero también se plantea en consejo, vamos a hacer esto pero tenemos el siguiente problema, y bueno por qué se plantea en consejo porque de repente sale una solución, uno puede decir bueno esto lo vamos a hacer pero no se puede, pero lo planteai frente a otras personas alguno te va a decir oye pero sí

se puede po veámoslo así, por eso siempre la directora generalmente hace eso, eh, que lo plantea entre más personas para buscar una solución.” (Inspector general, entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 1)

De igual forma, como se señala en la cita anterior **el consejo de profesores ha facilitado la aparición de nuevas acciones asociadas a la práctica de liderazgo**, tales como la fundación del centro cultural de la escuela lo que ha posibilitado una apertura al barrio donde se ubica el establecimiento y la incorporación de los apoderados en algunas actividades. Asimismo posibilita la reinterpretación, modulación y reformulación de las acciones:

“(…) abierto al resto de la comunidad incluso unos años atrás se hicieron unas charlas respecto a distintos temas que invitamos a gente que colabora con el colegio, gente de distintas profesiones que quiere y plantean alguna charla y lo hacen y como nosotros estamos en un colegio como sede, se abre a la comunidad, invitamos a la gente de la comunidad que no participan mucho pero está la idea, está ahí bueno nosotros los estamos invitando si ustedes participan bueno ya es de ello ya.” (Inspector general, Entrevista gestión de la convivencia Escuela 1)

Cabe mencionar que las **acciones primordiales** que actualmente se ejecutan y dan vida a esta práctica de liderazgo dicen relación con contratar monitores para la realización de los talleres extra-programáticos lo que implica una selección rigurosa del personal idóneo para ello, el arriendo de espacios externos a la escuela, contratación de transporte escolar y la coordinación y supervisión por parte del inspector general de estas acciones:

“Se trabaja con monitores externos, pero siempre la responsabilidad de cualquier cosa que le vaya a ocurrir a un niño mientras esté en la escuela, es de la escuela. Por lo tanto implica, también que tiene que haber alguien que esté a cargo de eso y que haya un control, que haya una vigilancia con los monitores que se escogen que actualmente son alumnos que han hecho buenas prácticas, por lo tanto algunas universidades como la Viña del Mar, la Santo Tomás que siempre nos están mandando alumnos en práctica de educación física (...) entonces tenemos que manejar con dinero para el transporte y para una colación que también se les da, o sea en términos de organización sí implica que saquemos algunas cuenta cierto (...)” (Directora, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

Uno de los principales obstáculos que ha tenido que sortear la escuela es la obtención de recursos económicos, especialmente los que se derivan de la Ley SEP para realizar las diferentes acciones derivadas de la práctica de liderazgo, en cuanto existe una tardanza en la entrega de éstos por parte de los organismos gubernamentales. Esto se instaura como una problemática a resolver:

“La idea es buscar los recursos, cuando uno dice ya voy a aumentar las actividades extracurriculares tú necesitas de las horas que se gastan en ese tiempo, de las horas SEP, bueno que la escuela va recibiendo alumnos con cierta vulnerabilidad que les da el derecho a ser SEP, pero hay momentos en que baja y eso te baja los recursos por lo tanto tú no puedes disponer de ciertas cantidades de dinero para hacer talleres extracurriculares y tampoco lo puedes ocupar en todo, entonces vamos buscando otras alternativas” (Inspector general, entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 1)

“(…) bueno a veces están los recursos pero no llegan, o se demoran en llegar y eso dificulta la creación de algún taller (…) existen algunas iniciativas incluso se mandó un proyecto que claro está la idea pero qué pasa que las instituciones gubernamentales a veces tienen un funcionamiento tan lento y burocrático que la idea está en su apogeo y por esta burocracia y esta falta de enviar los recursos inmediatos empieza a perder el entusiasmo” (Inspector general, entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 1)

Una forma que la escuela ha encontrado para suplir la falta de recursos involucra a la comunidad educativa especialmente a los niños los que contribuyen con dinero que permite cubrir ciertas actividades:

“Cuando van a competir a otras escuelas tenemos que tener el dinero que son fondos SEP que esta escuela tiene muy pocos así que a veces nos manejamos con los \$100 que pagan los niños los días viernes por venir con ropa de calle para que tengan transporte” (Directora, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

Asimismo, han establecido alianzas con distintas instituciones con el fin de paliar estas carencias lo que ha permitido acceder a recursos humanos y físicos con los cuales no se podría contar de otro modo:

“(...) nosotros estamos conectados con Falabella, con otro centro cultural Valle hermoso, tamos conectados con la Universidad Andrés Bello que también la parte de educación física que uno conoce gente que también te apoya, porque nos prestan, nos ofrecen prácticas, el uso de la piscina entonces que una escuela municipal esté ocupando una piscina de esa categoría es espectacular pa los chicos, a nosotros nos saldría millones.” (Inspector general, entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 1)

Ahora bien, **la búsqueda por soluciones en el espacio del consejo de profesores es, a nuestro entender, un indicio de reflexión colectiva que permite la organización de los actores educativos para la ejecución de las actividades extracurriculares y su evaluación:**

“Así que al organizarnos, sí, hay que hacer un plan de trabajo, quiénes van a trabajar, qué días porque el único espacio que tenemos es la cancha, entonces quienes van a trabajar qué días, qué actividades van a hacer para los chicos para los más grandes, para los niños, para las niñas. Así que implica algunas demandas en términos de organización” (Jefe UTP, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

Cabe mencionar que **la escuela además posee un espacio de conversación informal que impulsa y complementa la reflexión que se da en el consejo de profesores**, es lo que los actores educativos denominan como **“el consejo chico”**:

“(...) ustedes conocen la sala de profesores que es como el espacio oficial, de las reuniones oficiales y el consejo chico es el apartado que está al lado que es el comedor que es un espacio chiquitito, donde estamos todos más juntos, vamos compartiendo la comida, qué se yo, el almuerzo, el desayuno se habla mucho y salen muchas cosa (...) ahí siempre van surgiendo cosas. Se pulen las cosas y después se dicen.” (Docente 2, Grupo focal docentes Escuela 1)

En este caso en particular, el “consejo chico” ha permitido **fortalecer la organización interna y la evaluación de las acciones cotidianas que constituyen la práctica**, en tanto se erige como un espacio íntimo, de confianza

que además brinda tiempo adicional al otorgado oficialmente para reflexionar colectivamente:

“Ahí se conversa...en reuniones más informales dentro del, es que aquí el tiempo que tenemos no da para andar evidenciando todo como se nos pide, aquí se juega mucho con la informalidad y la conversación dentro del colegio, la conversación con el profesor en el día a día te estai tomando un café y estai conversando, oye cómo está funcionando el alumno tanto que está en el taller, no ha andado mejor, mejoró su conducta, está mejorando sus notas” (Inspector general, entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 1)

En esa línea, los actores educativos señalan que **existen transformaciones que reafirman el sentido atribuido hacia la práctica de liderazgo**, lo que tiene como consecuencia una evaluación positiva que los motiva a replicarla y proyectarla en el tiempo:

“(...) lo que se pueda dar dentro de los años que hemos estado acá y ha resultado positivo porque realmente hemos logrado como una cierta eh, como ponerse la camiseta del chico, eh, en alguna manera yo creo que va a mejorar, no tenemos así como detallado pero ha logrado mejorar la asistencia y la convivencia entre ellos porque es otra de las cosas que yo le justificaba a la directora y en el caso del jefe técnico y es que la asignatura también permite que estos talleres extraprogramáticos ayuden a mejorar la convivencia dentro del colegio (...) sí hemos percibido cambios, cambios positivos, lo que es convivencia nosotros tampoco vamos a decir na no tenemos problemas de convivencia, de violencia escolar o de bullying (...)”(Inspector general, entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 1)

Otro aspecto que resalta como condición para el éxito y permanencia en el tiempo de la práctica de liderazgo es el **compromiso** que han tenido los actores educativos con ella, lo que representa un **trabajo continuo y sostenido de toda la comunidad para su mantención**:

“Yo creo que más que nada siento que lo principal es el compromiso, es el compromiso ya uno plantea la idea y ya a la gente le gusta pero durará cuánto, un tiempo, pero pa esto hay que estar más que un tiempo para que la idea se lleve a cabo y funcione porque estas son ideas o proyectos a largo plazo (...) El

compromiso no sólo de los demás profes sino que toda la comunidad, de toda la comunidad (...) (Inspector general, entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 1)

Para el inspector general el compromiso del resto de los docentes se evidencia en la motivación que pueden brindar a los alumnos para que asistan a los talleres:

“(...) en qué me ayuda el resto de los profesores en motivar también a los chicos que se queden en los talleres, ehm, negociar con ellos un poco, oye pero mira mejora tus notas porque si no voy a hablar con el profesor y vas a tener que quedar fuera del taller porque no has mejorado tu rendimiento, ahí negociái un poco.” (Inspector general, entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 1)

De igual modo, señala que los apoderados demuestran su compromiso a través de la confianza que depositan en la escuela haciendo partícipes a sus hijos de las actividades extracurriculares, lo que se vería propiciado por las condiciones del barrio en que se ubica el centro educativo:

“Yo creo que lo principal de esta escuela es la ubicación, la ubicación de la escuela porque si nosotros hacemos las actividades, los talleres extracurriculares o los talleres de los padres te das cuenta este es un barrio residencial antiguo y todavía no estamos con mucho tráfico o problemas de delincuencia u otros temas, entonces a las personas o a los padres les da cierta confianza dejar que el niño se quede después del horario, o bien los padres que venga a participar de un taller del centro general de padres o del club deportivo, del centro cultural le queda relativamente cerca de la locomoción o de su casa para venir a participar.” (Inspector general, entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 1)

En síntesis, como se puede observar la práctica de liderazgo **“Implementación de actividades recreativas extracurriculares”** nace a partir de la constatación de un actor educativo de la necesidad que tienen los alumnos de acceder a espacios recreativos que fomenten valores y refuercen las relaciones interpersonales, potenciando a su vez los aprendizajes dentro del aula. Es así como el inspector general difunde esta idea involucrando a otros

actores educativos de la escuela en la implementación de ésta, contando con el apoyo en primera instancia del equipo directivo del establecimiento y posteriormente alcanzando la participación en distintos niveles de toda la comunidad educativa. Esto hablaría de una reflexión individual y colectiva que permite el involucramiento masivo necesario para mantener esta práctica en el tiempo. Actualmente, existe en la escuela la convicción que las actividades recreativas efectuadas hasta ahora son imprescindibles para des-estresar el aula, esto basado en los estudios científicos mencionados por los actores educativos y en los cambios percibidos sobre la convivencia escolar y el clima del aula en los últimos años.

6.1.1.3 Práctica de liderazgo en gestión de recursos

La práctica de liderazgo de gestión de recursos denominada **“Arrendar la escuela en verano”** consiste en facilitar la dependencia del establecimiento durante el mes de Enero para que estudiantes de otras localidades puedan acudir a un campamento de verano aprovechando las instalaciones de la escuela y sus alrededores. Esta iniciativa nace del mismo actor educativo que la práctica de liderazgo en el área de gestión del clima organizacional y convivencia, el inspector general del establecimiento. **El origen de la práctica de liderazgo se relaciona con la necesidad de la escuela de obtener fondos adicionales a los otorgados por el Estado**, en tanto existen requerimientos que no están contemplados por éstos y para los cuales la escuela ha tenido que crear nuevas formas que le permitan, por ejemplo, mejorar sus condiciones de infraestructura:

“(…) como somos una escuela pequeña y los fondos de mantenimiento que da el Estado tienen relación con la matrícula y esta escuela no puede aumentar la matrícula porque es una escuela de salas pequeñas, entonces nosotros recibimos dos cuotas de dinero de mantención de \$1.250.000 en cada semestre por lo tanto si quieres hacer un arreglo que te cueste dos millones no lo puedes hacer porque

la otra cuota te la dan el segundo semestre y no hay vuelta que darle (...)” (Directora, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

“nosotros necesitamos espacios, la escuela tú ves un edificio todo, pero la necesidades del sistema, el sistema educativo va planteando oye ustedes tienen que tener sala enlaces, tienen que tener CRA, sala de PIE y todo eso la escuela cuando fue creada en el año 97 parece que los planos no contemplaron que iban a haber una serie de reformas que iban a tener que tener una serie de salas y por eso hemos buscado los espacios en la escuela pero pa eso se necesitan recursos.” (Inspector general, Entrevista gestión de recursos Escuela 1)

Teniendo en cuenta esta necesidad es que **el inspector general de la escuela, al vincularse en su vida personal con organizaciones de base, tiene la oportunidad de conocer una alternativa de resolución** que implicaría arrendar la escuela a la Junta de Auxilio Escolar y Becas durante la época estival y recibir por este servicio una ayuda económica adicional:

“(...) yo funciono aparte de aquí en la escuela funciono con un centro cultural de Quilpué, entonces ellos me explicaron que ellos postulaban a proyectos de la JUNAEB y que buscaban lugares donde traer niños vulnerables de la comuna de Quilpué, entonces ahí uno dice yo tengo la...las características del establecimiento donde trabajamos es un lugar, un recinto en un lugar residencial, cercano a la playa, cercano a todo el borde costero, tiene las características para ser un hotel esto. Entonces digo aquí hay un recinto pero hay que arreglarlo porque necesitamos nosotros de lo que ustedes ocupen generar recursos para mejorar este lugar po. De ahí nade la idea de arrendar.” (Inspector general, Entrevista gestión de recursos, Escuela 1)

Para formalizar esta iniciativa el inspector general acudió en primer lugar a la directora de la escuela quien a su vez solicitó autorización al sostenedor del establecimiento, la Corporación Municipal de Educación de Viña del Mar para el desarrollo social, quien dio el visto bueno para proceder en su ejecución. Asimismo se negoció con la JUNAEB el uso apropiado de las instalaciones de la escuela para salvaguardar la normalidad del año escolar de sus alumnos:

“(...) ahí entra a jugar un poco el papel de la directora con el sostenedor, porque no es llegar y arrendar la escuela sino que ahí hay que plantearle al jefe, al

gerente de la corporación queremos arrendar la escuela porque, esto nos va a permitir y ellos son los que realmente nos dicen bueno si pueden, no pueden (...) entonces la directora gestiona eso, uno con el gerente de la corporación para lograr el permiso para arrendar la escuela y dos, con la institución que quiere arrendar la escuela negocia un poco de que haya personal de la escuela trabajando con ella, para qué para asegurar también la infraestructura de la escuela o sea yo voy a arrendar la escuela pero aseguro que la escuela pueda seguir funcionando los meses siguientes para recibir a mis alumnos también. Hay que ser bien cuidadoso en ese sentido.” (Inspector general, Entrevista gestión de recursos Escuela 1)

Una vez aprobada esta idea por el sostenedor y antes de su ejecución, **el inspector general la comunicó al resto de los docentes en el consejo de profesores en busca de apoyo para la implementación de la misma:**

“(...) yo converso con la directora yo digo y a medida que voy teniendo la necesidad le voy comunicando la idea a los profesores que yo necesito que me apoye que siempre he tenido el máximo apoyo (...) la plantee al consejo de profesores y a la directora, le dije está esta oportunidad de arrendar la escuela y con el arriendo de la escuela podemos hacer cosas que nos van a traer beneficios” (Inspector general, Entrevista gestión de recursos)

“Entonces él fue armando su equipo, que era el que trabajaba en torno a él en el área deportiva, sus practicantes, él ha generado redes en torno a esa área y digamos se le comunicó digamos con el equipo directivo y luego con nosotros, donde él explica los pro, los contra siempre han sido más los beneficios y nosotros los demás, el resto aplaude, o sea si es una buena idea.” (Docente 2, Grupo focal docentes Escuela 1)

Según la opinión de la directora del establecimiento, la participación del inspector general ha sido elemental para la realización de las acciones esta práctica, por tanto destaca su iniciativa y voluntad para implementarla:

“(...)entonces gracias a la voluntad porque en realidad hay que reconocer eso gracias a la voluntad de inspector que fue el profesor que entró, que además tiene muchos contactos por el tema deportivo llegamos a tener esa posibilidad de la junta de auxilio escolar y becas que necesitaba arrendar una escuela que estuviera en la costa y que tuviera algunas características de fácil acceso y que tuviera algunas comodidades para traer niños de la región interior, de la Ligua, de

todos esos lugares, te fijas. El inspector general asistió a una reunión de la junta de auxilio y por ahí, conversando con la gente llegó a eso” (Directora, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

Actualmente, **el arriendo de la escuela en verano implica una forma de organizarse diferente a la que acostumbraban lo que consideran como un aprendizaje** para la escuela:

“Sí, implica mucho también pero también hacer una organización porque como queda acá una persona de la escuela que es extremadamente responsable, él organiza los equipos, organiza a las personas, así que yo creo que también es un gran aprendizaje. Ahora el resto disfrutamos de lo que se pueda comprar con ese millón de pesos.” (Directora, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

En ese sentido, quien cumple este rol nuevamente es el inspector general, siendo trascendental su **compromiso personal** para la permanencia en el tiempo de esta práctica, en tanto implica renunciar, inclusive, a parte de sus vacaciones lo que produce que arrendar la escuela en verano dependa de la figura de este actor educativo:

“(…) va a durar mientras R. tenga la voluntad de hacerse cargo de ese campamento, Porque lo contrata la junta de auxilio a él para que él se haga cargo. De los colegas de la escuela, él fue el único que quiso, este año lo ofrecimos por si alguien más lo quería y nadie quiere perderse sus vacaciones ni mucho menos porque es bastante cansador” (Directora, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

Por su parte, los docentes colaboraron con la redacción del proyecto que se presentó a la JUNAEB para lograr el arriendo de la escuela, sin embargo, realizada esta acción señalaron tener una participación pasiva en lo que se refiere específicamente al campamento de verano:

“aparte para los funcionarios había que presentar proyectos a la JUNAEB y entonces en la JUNAEB clasificaban a los niños. Entonces que vinieran los niños de acá fue como un regaloneo porque se había aceptado la escuela y vienen

niños de otras partes a participar. En el fondo fue como presentar y recibir y nosotros mostrar lo que iba a resultar o sea no más intervención de nosotros que aplaudir no más.” (Docente 1, Grupo focal docente Escuela 1)

Desde la voz del inspector general para mejorar la práctica de liderazgo es necesario que otros actores sociales se involucren, tanto de la misma comunidad escolar como fuera de ésta, a través del establecimiento de alianzas que potencien la captación de recursos económicos:

“¿Cómo mejorarla? mmm, yo creo que involucrando más gente, involucrando más gente, buscando otras alternativas no solamente el arriendo de la escuela, el apoyo de empresas, el apoyo de otros centros culturales que a lo mejor tengan los recursos. Bueno nosotros tenemos varias alianzas distintas.” (Inspector general, Entrevista gestión de recursos Escuela 1)

“el compromiso no sólo de los demás profes sino que toda la comunidad, de toda la comunidad, por ejemplo hasta de los vecinos cuando hacemos los campamentos escolares que son en el verano y que el vecino claro piensa que la escuela va a estar cerrada dos meses y nosotros venimos y nos traemos una cantidad de niños de ciertos sectores combinados con los nuestros y meten bulla y nos reclaman y nos traen cartas y nos hacen reclamos a la junta de vecinos entonces necesitamos compromiso de todos, de los vecinos, de los profesores que nos ayuden en eso porque mucha gente te pone más trabas que ayuda.” (Inspector General, Entrevista gestión de recursos Escuela 1)

En este punto, es necesario enfatizar sobre los beneficios que ha traído el arrendar la escuela en verano para el establecimiento, principalmente el que dice relación con el aporte monetario de libre disposición sin dependencia de la Corporación Municipal de Educación:

“pero como te digo es un millón de pesos extras que recibe el colegio y que no pasan por la Corporación, lo recibimos inmediatamente y le damos cuenta a la Corporación y a los papás, eso sí y nos sirve muchísimo, por supuesto y que ya en vez de tres millones ya tiene cuatro como a nuestra libre disposición tal vez podemos hacer algunos arreglos o tomar algunas decisiones que no están dentro

de los dineros de mantención o de la SEP te permiten.” (Directora, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

Es así como a través de este dinero han resuelto modernizar las instalaciones de la escuela, especialmente aquellas que no tienen un impacto directo sobre el alumnado, pero que **influyen en las condiciones laborales de los docentes:**

“Nos sirvió mucho, sobre todo el año pasado para implementar la sala de profesores, por ejemplo, porque qué es lo que nos ocurre siempre, lo mismo con las oficinas que como el dinero que se recibe no es mucho el de mantenimiento, entonces siempre tienes que priorizar aquello que beneficia directamente a los alumnos que son los baños, los comedores de la escuela, te fijas, entonces nunca quedaba dinero para la sala de profesores o para las oficinas porque tú los sientes casi con sentimientos de culpa si tú te gastas dinero en arreglar las dependencias que ocupamos los docentes que no sean los baños, por supuesto. Entonces esto nos permitió recibir el año pasado a los colegas con una sala de profesores muy bonita, se le puso piso de cerámica porque el piso estaba un poquito feo, se pintó, qué se yo, compramos loza para los profesores que no teníamos y también se hicieron algunos arreglos especiales para los chicos (...)” (Directora, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

Resaltamos que si bien, la importancia de esta práctica de liderazgo radica en la adquisición de recursos adicionales, existe **una preocupación sobre el impacto que genera ésta en los estudiantes**. De este modo, el equipo directivo apunta que la mejora en las instalaciones tiene repercusiones en la forma en que los alumnos perciben su escuela:

“(...) Suponemos que eso también impacta en sus ganas de estar en la escuela y en su disposición, no es lo mismo estar en una escuela fea o en un espacio cochino, nos preocupamos bastante de eso, quisiéramos que se preocuparan más, por supuesto, pero no es tanto el daño que hacen, no. Cuidan la escuela.” (Directora, Entrevista devolución equipo directivo Escuela 1)

Asimismo, relacionan esta práctica de liderazgo con la responsabilidad social de la escuela hacia la comunidad. En esa línea es que destacan el beneficio que puede generar en niños de otras localidades:

“(…) también hay un beneficio que como escuela también es bueno porque lo que nosotros hacemos aparte de arrendar la escuela que tampoco es gran dinero que nos ganamos sino que nos permite también una acción social, ayudar también a niños que pueden ser como los de nosotros pero en otra comuna a estar en un lugar más cercano a la playa tener sus vacaciones un poco más entretenidas” (Directora, Entrevista de devolución equipo directivo Escuela 1)

Este beneficio social redunda además en un **aprendizaje de los alumnos de la propia escuela**, en tanto aprenden habilidades sociales al compartir los espacios de ella:

“Yo creo que siempre hay un aprendizaje que es social, no todos los aprendizajes como sabemos son en el área cognitiva, es un aprendizaje aceptar que vengan otras personas que no son de la escuela a relacionarse con ellos, ojalá hacer amistad con aquellos niños, saber que tienen que prestar todas las dependencias del colegio, toda la implementación deportiva y aquí hay bastante implementación deportiva, hay muchas máquinas, hay bicicletas para los niños pequeños que los usan para salir a hacer tour por las costa, entonces todo lo que tiene la escuela lo tienen que prestar y ellos lo sienten como propio, entonces ese yo creo que es un aprendizaje social que es importante para ellos, aprender a relacionarse con otras personas, aprender a compartir todo lo que tiene que ver con aprendizaje social, con desarrollo de habilidades sociales, más que nada.”

En síntesis, podemos señalar que la práctica de liderazgo **“Arriendo de la escuela en verano”** nace y se centra en la figura del inspector general, sustentándose en el tiempo debido al aporte directo que éste realiza en su organización y en su ejecución. Podemos agregar que cuenta con el apoyo de la directora del establecimiento y de los docentes, sin embargo, más allá de la reflexión inicial de estos estamentos existe un involucramiento menor en las acciones que sistematizan la práctica de liderazgo.

6.1.2 Contexto general del proceso de creación y sistematización de las prácticas de liderazgo Escuela 1.

Una vez revisadas las tres prácticas de liderazgo señaladas como relevantes por los actores educativos de la escuela, es necesario abordar aspectos generales que amplían la mirada respecto a la creación y sistematización de las mismas. De esta forma, adquieren protagonismo la voz de algunos docentes del establecimiento.

Pues bien, podemos añadir a lo antes mencionado que **las prácticas de liderazgo se originan a través de cuatro caminos diversos**. En primer lugar encontramos aquellas **que responden a una necesidad o problemática propia del quehacer de la escuela**, a la cual se intenta brindar una solución. Así lo manifiesta una docente del establecimiento:

“Es como responder a una necesidad yo creo, existe el problema y nosotros buscamos solución, no a lo mejor como una innovación así como de la nada, siempre basado en la resolución de algún problema...pero no sé si siempre es así.” (Docente 1, Grupo focal docente Escuela 1)

De esta forma, tal como indica la misma docente, también se abre como alternativa la generación de una práctica **a partir de la intención de innovar en una materia determinada en base a una motivación individual y personal**:

“D2: Porque una práctica puede surgir a partir de una necesidad o problemática y otra que digamos “oh sabís qué me iluminé” vi un documental, no sé o vi esto en otra escuela...”

E2: Sí, pero aún así un documental o tienes un proyecto igual estás respondiendo a una necesidad que tú de alguna forma identificas que puede ser cubierta, ¿me entiendes?

D2: Mmm, claro, sí, sí. Es cierto

D1: O sea claro, a lo mejor puede que no sea un problema en sí una situación problemática, sino una forma de innovar” (Grupo focal docente Escuela 1)

Una tercera posibilidad está dada por la **apropiación y adaptación de las políticas públicas a la realidad de la escuela**, moldeándolas según el proyecto educativo y la forma particular de trabajo que poseen como equipo:

“(...) porque acá la escuela tiene que trabajar con las políticas Ministeriales, a veces las políticas ministeriales que van llegando son cada vez más exigentes y tan acotadas que de verdad como que a veces destruyen o rompen con el pensamiento o la forma de trabajo que ha tenido la escuela o como Equipo vemos la educación, entonces, qué trata el Equipo junto con nosotros, con las intervenciones, con los reclamos, en el Consejo, con el derecho a pataleo, porque tampoco somos receptivos pasivos que todo lo que nos llega lo acatamos tal cual se nos dice. Hay una intervención nuestra que tiene que ver con nuestro proyecto educativo. Entonces, se van adaptando esas políticas.” (Docente 2, Grupo focal docentes Escuela 1)

Una última vía es **a partir de experiencias observadas tanto en otros establecimientos como al compartir con docentes de otros centros educativos**. Esto posibilita la apropiación de una idea para su posterior adecuación a la escuela:

“(...) ¿cuál es la gracia de nosotros? Que tomamos ideas y las transformamos. A este ejemplo del pequeño emprendedor cada vez le vamos agregando una cosita, le vamos dando un toque (...)” (Docente 2, Grupo focal docente Escuela 1)

“Entonces yo creo que muchas ideas también surgen definitivamente fuera del horario de la jornada escolar también, o sea yo creo, que inclusive yo te aseguro que mientras haya colegas que se junten con otros colegas en otras instancias de convivencia social surgirían más cosas. Generalmente los profesores tienen amigos que son profesores también entonces salen cosas, se refuerzan cosas y de repente algo que uno maquinó o como dice la D1 ella está haciendo un Postítulo o alguien que vio algo en internet, te fijas, llega el comentario, esa es una fuente de ideas y cosas que en algún momento se pueden proponer y hacer.” (Docente 2, Grupo focal docentes Escuela 1)

Como se desprende de la cita anterior, también **se destaca la creación de prácticas fundadas en concordancia a iniciativas y proyectos personales así como aquellas generadas a partir de un equipo de trabajo:**

“Lo que pasa es que hay proyectos y proyectos. Yo creo que hay proyectos o ideas innovadoras que van surgiendo a partir de una persona, otras van surgiendo a partir de un equipo que se va gestionando y otras que surgen en el colectivo nuestro ¿Ya? En ese ejemplo digamos nació de una sola persona, el profesor de educación física.” (Docente 2, Grupo focal docente Escuela 1)

En esta escuela en particular **la iniciativa personal**, tal como se observó en dos de las prácticas de liderazgo descritas (“Arrendar la escuela en verano” y “Actividades recreativas extracurriculares”), **es un elemento trascendental en la generación de las prácticas de liderazgo**. Los docentes consideran que existe la libertad necesaria a nivel institucional para verter su máxima creatividad en aquellas acciones que desean emprender en el establecimiento:

“(…) Y nosotros también por nuestro lado con nuestros propios proyectos también, o sea nunca nos han dicho hasta aquí no más, como dices tú que en otras partes te ha tocado que te impiden salir adelante y coartan un poco la creatividad, no, yo creo que acá tenemos bastante libertad en eso, o sea no tenemos restricciones, al contrario. (Docente 3, Grupo focal docente Escuela 1)

“Es que por ejemplo acá tú tienes libertad y eso es bueno tú tienes libertad para hacer tus proyectos y tus trabajos. A la D2 le gusta hacer qué se yo, varias cosas, que ha ido haciendo todos los años, tú has hecho títeres, obras de teatro.” (Docente 4, Grupo focal docente Escuela 1)

Esta iniciativa personal está influida por distintos factores esencialmente ligados a la formación e intereses personales, esto nutre la observación y detección de situaciones a resolver y mejorar dentro de la escuela:

“Bueno, yo soy del área del lenguaje y como tú decías la formación personal influye mucho en las vivencias, con los grupos que uno participa fuera de la

escuela, con los espectáculos que uno va a ver, lo que lee, la verdad es que yo soy bastante curiosa en eso, me gusta el área también en términos con los gustos personales y las capacidades que para uno son más fáciles y yo tengo capacidades en toda esta cosa artística, teatral, trabajo con el lenguaje y he visto y veo que otras instancias, que otros organismos trabajan mucho el área artística y cómo es beneficiado el alumno. Cuando yo llegué aquí veía que esta área estaba un poco falente, era como muy estructurado el trabajo, sistemático, muy dedicado, pero le faltaba como que le faltaba este desorden artístico, pero yo le iba a dar el toque, no como otras instituciones que son demasiado light.” (Docente 2, Grupo focal docente Escuela 1)

Un ejemplo concreto que avala lo anteriormente indicado es la experiencia de una profesora del primer ciclo de la escuela, quien elaboró su propio sistema de lectoescritura y apresto matemático, desenmarcándose de los programas oficiales propugnados por la Corporación Municipal de Educación. Todo esto derivó de su motivación personal y su descontento con respecto a los métodos ofrecidos por el Estado, obteniendo en esta iniciativa el apoyo incondicional del equipo directivo y de sus colegas:

“(…) Los libros se me hacían muy fomes y no iba a estar copiando cien mil cuadernos de caligrafía, entonces empecé a armar mi programa, mi forma, mi método de enseñar y tuve que trabajar en el verano recopilando información y fui armando mis libritos de lectura, de matemáticas con razonamiento lógico y con apresto, y además con el proceso de lectoescritura. Empecé a avanzar en los años y la corporación instauró este método Matte y llegué un día en marzo y la directora me dice que nosotros vamos a ser la única escuela que no vamos a tener Matte porque yo acepto y respaldo tu método y no lo voy a hacer. Llamaban a reunión a todas las escuelas menos a la B. porque la B, no tiene Matte. De hecho, fue la única escuela que durante los cuatro o cinco años que duró el proyecto Matte que no trabajó con él y que tenía el respaldo total de todos mis colegas” (Docente 1, Grupo focal docentes Escuela 1)

Este apoyo por parte del equipo directivo es confirmado por el resto de los docentes como un elemento primordial a la hora de gestar nuevos proyectos:

“ y aparte también por parte de la dirección hay una oportunidad para que las personas que tienen innovaciones y cosas que les parezcan positivas siempre tenemos el apoyo, o sea siempre la dirección tanto la Sra. J como Don H dejan por ejemplo a R. que deja volar su imaginación y ha provocado todos estos proyectos innovadores que ha surtido bastante efecto como por ejemplo tener el taller de natación que tenían los niños, de ciclismo, varias cosas relacionadas con el área de él de educación física.” (Docente 3, Grupo focal docente Escuela 1)

Ahora bien, estas ideas al verse acogidas por el equipo directivo comienzan un **recorrido que permite la sistematización a través de acciones, que luego se van extendiendo al resto de los actores educativos quienes las amparan y apoyan**, produciendo su cristalización:

“Entonces yo siempre he hablado con la directora de ir instaurando ciertas prácticas dentro del aula que se vayan institucionalizando (...) entonces yo converso con la profesora, yo converso con la directora yo digo y a medida que voy teniendo la necesidad le voy comunicando la idea a los profesores que yo necesito que me apoye que siempre he tenido el máximo apoyo. (...) Entonces, por ejemplo, esa es una práctica que se ha instaurado y la Dirección siempre ha dicho que puedo hacer lo que yo quiera, así textual, “lo que usted quiera”. (Docente 2, Grupo focal docente Escuela 1)

Cabe mencionar, que el apoyo de sus colegas -referido por el docente- dice relación en primera medida con la **reflexión y discusión de las iniciativas propuestas**, la que se ve facilitada por el número de integrantes del profesorado:

“(...) Así que por lo general cuando se ve alguna iniciativa, se discute, se conversa, se generan comisiones y al final terminamos participando todos pero en diferentes grados.” (Docente 4, Grupo focal docente Escuela 1)

“Ahora también la cantidad de integrantes que somos también da la oportunidad de conversar y de cerrar el caso inmediatamente o sea no vamos a dilatar el tema o una idea. Lo podemos acotar y dejar la posibilidad de que aquel que quiera participe más y el que no se retire un poco pero siempre estamos allí.” (Docente 1, Grupo focal docentes Escuela 1)

En una segunda etapa se procede a distribuir las responsabilidades, siendo muy diverso el grado de participación de cada actor educativo:

“D2: lo que pasa es que siempre en los equipos y como tú dices en una escuela sobretodo que hay tantos participantes digamos hay personas no que se resten pero digamos que son entes pasivos no más, son receptivos siempre, te fijas, entonces es como otra mirada es como que aceptan no más, y te dicen ya sí, pero no hay un mayor involucramiento digamos dentro de esta creatividad

D3: pero la mayoría es distinta” (Grupo focal docente Escuela 1)

Sin embargo, esta disparidad en la participación no genera desaliento en quienes llevan a cabo dichas acciones pues no ven en esta actitud una oposición ni entorpecimiento hacia lo propuesto:

“pero fíjate que en general no se ve una visión antagónica, eso es importante porque en algunos otros establecimientos hay ciertas iniciativas y no quiero ponerlo en ninguna taxonomía pero ciertas iniciativas que de repente generar anticuerpos o a veces bloqueos me entienden. En esta escuela si bien es cierto exista no un involucramiento tan fuerte por parte de todos los actores lo que no observo es que haya ese bloqueo, eso no se da.” (Docente 4, Grupo focal docente Escuela 1)

Como se enunció previamente al describir las prácticas de liderazgo en las tres áreas de gestión, este **proceso de reflexión, coordinación y evaluación se produce en diversas instancias ya sea en espacios formales** constituidos por el consejo de profesores y las reuniones con el equipo directivo y en **espacios informales** como el “consejo chico” y conversaciones de pasillo.

En el caso del consejo de profesores éste es un lugar de conversación oficial entre los estamentos que conforman la escuela, siendo éste de dos tipos, uno centrado en el ámbito administrativo y el otro en el ámbito técnico. Este último es señalado como el más predominante teniendo una orientación esencialmente a los aspectos vinculados a la gestión curricular:

“La única instancia de conversación colegiada que existe en la escuela es el Consejo de Profesores que es de 2 tipos: administrativo y técnico. En el consejo técnico se conversan todos los temas que tengan que ver con gestión curricular, gestión educativa, gestión en el aula, acción docente, procesos de enseñanza-aprendizaje, eso es tema de los consejos técnicos. A veces son consejos técnicos generales y a veces son más específicos, por ejemplo, consejo técnico de matemáticas o consejo técnico de lenguaje. Y ahí se conversa solamente el tema técnico.” (Jefe UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 1)

Este espacio se caracteriza por ser de orden analítico y evaluativo siempre con un norte moderado por el equipo directivo, quienes presentan la oportunidad de trabajar conjuntamente diversos proyectos o ideas:

“(…) es en un Consejo formal donde se llevan a cabo esas transformaciones, estos cambios. La forma de evaluar o el reglamento que vamos a poner aquí y ahí se analiza de verdad, ahí sí que es súper riguroso y súper analítico el por qué. La fundamentación. También los reglamentos de convivencia, eso es en equipo, totalmente en equipo. Todos están hablando, todos están dando ideas en base a un plan o un proyecto que nos pone el equipo de gestión y que nosotros vamos sacando ideas y que se va armando, porque se va corrigiendo. Si hay que volver a redactar, se redacta de nuevo” (Inspector general, Entrevista gestión clima organizacional y convivencia Escuela 1)

Asimismo, los actores educativos señalan que ha habido un esfuerzo sostenido por parte del equipo directivo para la **generación de espacios de reflexión** en instancias formales:

“(…) Lo que sí hay que reconocer que digamos el equipo de gestión igual como que ha tratado de instaurar digamos algún trabajo de reflexión. A veces en pequeñas cosas nos meten algo por debajo y ponen el tema en la mesa, que igual está relacionado con preguntas, con esto y con esto, pero en el fondo como que igual nos obliga a pensar en cierta cosa así como en términos formales.” (Docente 2, Grupo focal docentes Escuela 1)

Esto se evidencia en la observación realizada por las investigadoras a un consejo de profesores de carácter técnico al inicio del segundo semestre del año escolar 2013, en el cual se dio cuenta de cómo este espacio funciona como articulador del trabajo en equipo entre estamentos:

“Jefe de UTP solicita a los docentes un comentario técnico pedagógico por curso, pidiéndoles a los profesores jefes sus aportes abriendo también éstos al resto de los docentes. Fortalezas a potenciar y debilidades que atender. (...)En base a los problemas emergidos, el jefe técnico plantea la posibilidad de armar un equipo con docentes de pre kínder, kínder, primero básico y equipo directivo, señalando que estos nuevos antecedentes plantean readecuar el plan de orientación.” (Observación Consejo de profesores, Escuela 1)

Por otro lado y como se indicó anteriormente, existe un espacio de encuentro informal: el **“consejo chico”**. Este se da principalmente entre los docentes en los horarios destinados a desayuno y almuerzo en los cuales se hace uso del tiempo para **reflexionar problemáticas significativas** y conversar sobre temáticas afloradas en el consejo de profesores que no se alcanzarían a abordar de otro modo:

“Claro, nosotros no descansamos mucho, comemos y seguimos trabajando y hablamos de los niños y volvemos a hablar y volvemos a hablar, nos acordamos del consejo y tratamos como de afinar la mano.” (Docente 1, Grupo focal docentes Escuela 1)

“Entonces a qué hora alcanzamos hacer algo con la información que no sea en ese momento entre que tomamos té, entre que estamos almorzando, entre que estamos conversando, y ahí más o menos se arma, y nos focalizamos en los problemas a lo mejor más significativos que uno ve en ese momento, pero hay muchas cosas que a uno se le van por un asunto de tiempo.” (Docente 1, Grupo focal docentes Escuela 1)

Los docentes perciben que este espacio es un ambiente fluido y relajado que permite transmitir información relacionada a las prácticas desarrolladas por sus colegas, la identificación conjunta de problemáticas y desplegar reflexiones respecto de ellas:

“No, no. Así reflexión formal, muy poca...es como te planteamos nosotros, yo creo que lo más que se hace es en situaciones informales en estas instancias, ahí es donde se da más la reflexión porque uno está relajado pero cuando te sientas

en un consejo y dices ya vamos a trabajar tal tema no te fluye mucho la cosa.”
(Docente 2, Grupo focal docentes Escuela 1)

“Es lo que te comentábamos por ejemplo en el espacio del consejo chico muchas veces se recicla información por ejemplo las chiquillas que trabajan en el primer ciclo con la del segundo ciclo de repente ellas están hablando la problemática de sus niños y uno oreja porque esos niños yo los voy a recibir en unos años más, ¿te fijas? Entonces se socializa la información, ya, y ahí salen hartas cosas por ejemplo problemas de evaluación, problemas de qué manera la problemática familiar y social de un alumno está influyendo en el comportamiento en clases.”(Docente 2, Grupo focal docentes Escuela 1)

Es importante destacar que existe una relación directa en las temáticas planteadas en cada uno de los consejos (formal o informal), pues en ellos se produce **un flujo de información que fomenta el nacimiento de nuevas ideas y por tanto de nuevas prácticas de liderazgo:**

“Es como un rebote del grande al chico, o al revés, lo que pasa es que igual los tiempos son como bien acotados. Entonces, cada vez la escuela está siendo como súper exigida con una serie de responsabilidades que en realidad todo esto que estamos hablando debiera ser todo a lo mejor en el consejo te fijas y que tuviéramos espacio y el tiempo suficiente digamos para debatir algunos temas que siempre quedamos como que algo faltó te fijas. Entonces por eso se produce esta consecuencia de en otros espacios o en una sala ir conversando, en los pocos momentos en que podemos digamos compartir con otro colega, con otra colega en un espacio como con un tiempo” (Docente 2, Grupo focal docentes Escuela 1)

Esta retroalimentación entre los dos espacios es valorada por el equipo directivo del establecimiento, quienes dan cuenta de la trascendencia de la reflexión en el “consejo chico” pues a partir de ésta los docentes siempre elaboran nuevas propuestas que presentan en el consejo de profesores:

“Siempre la directora nos dice eh, no cambien porque después del consejo chico van a salir con más cosas, entonces ahí aclaramos todo, las dudas y se lanza la idea.” (Docente 3, Grupo focal docentes Escuela 1)

6.1.3 Síntesis de resultados Escuela 1

Respecto de los principales hallazgos en la creación y sistematización de las prácticas de liderazgos de la escuela 1 podemos señalar la relevancia que posee la experiencia individual, motivaciones e ideales en la creación, sistematización y objetivos de las prácticas de liderazgo. En esta escuela destaca el rol del inspector general en la formulación y ejecución de dos de las prácticas estudiadas, en la medida que está implicado subjetivamente tanto en la idea que le dio origen como en su puesta en marcha. En esa línea, también sobresale de este establecimiento la apertura del equipo directivo para acoger las nuevas ideas de los docentes, potenciándolas y facilitando los diálogos respecto a ellas en los espacios formales. Estos se erigen como los lugares privilegiados de reflexión que posibilitan la concreción del corpus de acciones que configura las prácticas de liderazgo y su permanente evaluación. Cabe distinguir la existencia de un espacio de tipo informal que es relevado por los actores educativos como una instancia que retroalimenta constantemente su quehacer profesional y que nutre las resoluciones e ideas propuestas en los consejos de profesores.

Ahora bien, todas las prácticas de la Escuela 1 poseen un sello particular y están orientadas con un foco pedagógico que les permite ser una escuela de excelencia. Así, la práctica de gestión curricular está enfocada a que los profesores estén bien calificados y mejorando continuamente sus habilidades; la práctica de gestión de recursos espera poder desestresar al alumno para facilitar su aprendizaje dentro del aula; por último, la práctica de gestión de recursos es concebida por los actores educativos como aporte indirecto al aprendizaje de los niños en la medida que mejora las condiciones de infraestructura del establecimiento.

6.2 Escuela 2

La escuela N° 2 está ubicada en la comuna de Viña del Mar en el sector de Miraflores Alto, es de dependencia municipal y su sostenedor es la Corporación Municipal de Viña Del Mar para el Desarrollo Social. El nivel de enseñanza que imparte es Educación Parvularia y Enseñanza Básica a un universo de 201 alumnos quienes acceden gratuitamente a la matrícula y a la escolaridad.

El Proyecto educativo de esta escuela pone énfasis en el desarrollo integral, la excelencia académica y deportiva de sus alumnos, teniendo un programa de formación en convivencia escolar, prevención de drogas, educación de la sexualidad, cuidado del medio ambiente y promoción de la vida sana.

El equipo directivo está con formado por la directora de la escuela, quien ha desempeñado diversos roles dentro del establecimiento. Desde el año 2008 hasta el año 2011 se desempeñó como Jefa de UTP, fecha en la cual asumió como directora subrogante y en la actualidad es la directora oficial del establecimiento. A este equipo se suman la Jefa de UTP y la inspectora general. La planta de docentes es de 20 personas con alto grado de compromiso y preparación, según destaca la Jefa de UTP del establecimiento:

“(...) los profesores son comprometidos y ellos saben perfectamente que esta escuela es una escuela con los índices de vulnerabilidad más altos de viña del mar, ellos saben dónde vienen o qué tipo de realidad se van a encontrar por lo tanto tienen que estar preparados y comprometidos porque si no hay un compromiso no va a ver una motivación, no va a haber un cambios, de hecho van a haber otros factores que van a estar influyendo y no nos va a servir. Ahora si el profesor no se alinea con nuestra normativa, si no se alinea con nuestro perfil, o sea nosotros tenemos un perfil de profesor que realmente quiera no cierto, que se adecue a nuestra escuela.” (Jefa UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

Los docentes, por su parte, también perciben la misma actitud respecto de la dirección lo que los motiva a trabajar, poniendo al servicio de la escuela y al aprendizaje de sus alumnos todas sus aptitudes:

“(...) cuando yo llegué la directora y la jefa de UTP de ese tiempo, que ahora no está, me dijo que uno llegaba a esta escuela y tenía que meterme en mi mente que todos los niños aprenden, y eso sin excusa, sin decir que no están los materiales, los papás, que no hay nada, aquí aprenden a como dé lugar.”

“(...) uno se siente afin...a gusto, o sea si yo veo que la jefa técnica está preocupada de que los chiquillos tengan su material, que la directora está preocupada porque los chiquillos vengán a la escuela, no importa primero cómo vengán, después arreglamos eso, que estén aquí y tomen desayuno y que, entonces uno dice con esta gente quiero trabajar y empieza uno a ponerle el talento.” (Docente, Entrevista de gestión de recursos Escuela 2)

De la misma forma, la esencia de la escuela es transmitida a las familias que componen esta comunidad escolar transformando las actitudes de los alumnos:

“Es como tener un espíritu de escuela distinto y eso lo da la dirección, los profesores, y apoderados y los niños se impregnan. Tengo experiencia comprobable, tengo alumnos que estuvieron conmigo en otra escuela conmigo y ahora están acá y funcionan de otra manera” (Docente 3, Grupo focal docentes Escuela 2)

“(...) aquí los niños tienen un hábito de hacer convivencias en los recreos sin violencia, aquí los focos de violencia son mínimos, existen como en todos lados, pero son muy pocos. Por eso yo digo que llegué a la paz de la tarde. Hay niños complicados pero el trato es distinto, no hay un desborde de problemas. Yo venía de una escuela más grande donde uno tenía que arreglárselas sólo” (Docente 3, Grupo focal docentes Escuela 2)

Hasta el año 2013 según la clasificación SEP, la escuela 2 tenía un nivel de emergente en tanto no había mostrado sistematicidad en los resultados de sus alumnos de acuerdo a las mediciones de carácter nacional SIMCE para 4° y 8° básicos. A partir del año 2014 esta situación se ha modificado pasando a ser una escuela autónoma, lo que evidencia la buena gestión que se ha realizado en los últimos años.

6.1.2 Descripción de las prácticas de liderazgo identificadas como relevantes por los actores educativos de la Escuela 2

6.1.1.2 Práctica de liderazgo en gestión curricular

La práctica de liderazgo señalada como la más importante en esta área de gestión por los actores educativos corresponde al “**Acompañamiento personalizado del profesor**”. Es importante señalar que, si bien esta práctica es llevada a cabo por el equipo directivo y los docentes en general, la directora señaló como actor relevante a la Jefa Técnica Pedagógica por ser testigo del proceso de instalación y sistematización de ésta:

“Con una persona antigua tendría que ser...con...la que tiene mayor conocimiento porque es la que es antigua acá y fue profesora de aula mucho tiempo y es una excelente profesora de aula y que ahora es jefe técnica es K. Hasta el año pasado era profesora de aula y K. es una de las personas que mejor estrategias pedagógicas tiene y ella vio todo el procesos más que yo porque cuando yo llegué aquí hace cinco años ese trabajo ya venía empezando.” (Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

Podemos destacar que la **práctica de liderazgo nació a partir de la necesidad identificada por los docentes de compartir estrategias exitosas entre pares**, para luego aplicarlas y extenderlas al resto de sus colegas. En esa línea, esta idea surge en la instancia del consejo de profesores de la escuela:

“Nació en un consejo, o sea alguien lanzó una idea no cierto de cómo nosotros podríamos visitarnos entre nosotros para ir viendo no cierto aquellas prácticas, que nos puedan servir, exitosas que nosotros podamos después implementarlas en nuestras clases...” (Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

De esta forma, la práctica de liderazgo **tiene sus orígenes en una idea individual que se transforma en una iniciativa colectiva de los docentes**, anticipándose en el tiempo a la instauración del acompañamiento en el aula

propugnado por el MINEDUC a través del Marco de la Buena Dirección. En primera instancia, esta práctica fue denominada por los mismos profesores como **“Pasantías en el aula”**:

“(…) antes de que naciera como política. Entonces comenzaron ellos a visitarse por ejemplo, no fue al azar, por ejemplo ellos elegían al profesor que querían ir a ver por ejemplo yo quiero ir a ver a tal profesor porque me parece que utiliza una buena metodología para no sé po iniciar la motivación de la clase, yo quiero ver a ese profesor porque quiero ver cómo maneja la disciplina dentro del aula porque ellos se empiezan a dar cuenta de aquellas potencialidades que tiene cada uno (...) entonces el año pasado nosotros también hicimos visitas, pasantías en el aula que fue el título que le pusimos donde ellos se hacían las visitas y después hacían el comentario cuando nosotros teníamos la reuniones, los consejos, entonces después se les entregaba una pauta también, para ir viendo las cosas que ellos podían rescatar y que después podían servir en términos generales a toda la unidad educativa, siempre como rescatando lo positivo(…)”(Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

Las “pasantías en el aula” sentaron las bases para lo que actualmente se está realizando en la escuela: **un acompañamiento integral hacia el profesor**. En el último año, estas pasantías pasaron a un segundo plano en pos de fortalecer el acompañamiento realizado por el equipo directivo. Por tanto, la práctica de liderazgo con el tiempo ha ido transformando y fortaleciendo sus acciones:

“mira cuando yo llegué a esta escuela (...) no tenía tanto acompañamiento tampoco en aula, de ahí, después empezaron a nacer todas las cosas, ya, de hecho se fueron enriqueciendo más, a lo mejor se fueron, las cosas se fueron haciendo más como...paso a paso pero hay un seguimiento, una constancia, a lo mejor antes se hacían pero no siempre, no habían a lo mejor fechas, no habían una etapa de retroalimentación, no habían no sé, habían cosas que faltaban y que cada año se han ido sistematizando, mejorando más las cosas, se han ido enriqueciendo” (Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

Es así como en el último tiempo se ha incorporado como eje central el acompañamiento personalizado a los docentes por parte del equipo directivo, cuya acción principal está puesta en la observación del aula, sin dejar de lado las bases

que lo fundaron. Esta acción se inició con la intención de apoyar a los docentes en su quehacer:

“(...) nos dimos cuenta en un momento de que hay algunas situaciones en la salas de clases que no se estaban realizando bien, eh, y además, no cierto, los profesores de alguna u otra forma deben sentirse apoyados por el equipo directivo. Primero comenzó, no cierto, por una necesidad de poder mejorar lo que ellos en ese momento no estaban haciendo bien y de alguna u otra formas querían otra mirada, una mirada distinta, ¿ya? Si bien es cierto no siempre se han hecho visitas de, por parte de la dirección al comienzo sino que se hacían visitas entre pares, entre ellos mismos se hacían las visitas.”(Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

En un primer momento, hubo dificultades a la hora de implementar la observación que realizaría el equipo directivo en el aula, en tanto los docentes acostumbraban visitarse exclusivamente entre ellos. Sin embargo, el equipo directivo les hizo partícipes de la propuesta, incorporándolos en la formulación de las pautas de observación a utilizar, dándole importancia a su experiencia profesional. Esto permitió que se sintieran incluidos en esta acción, estableciéndose un trabajo colaborativo conjunto para lograr una mejora en el aula:

“Ehh, yo creo que tuvo sus dificultades como todo cambio (...) en algunas personas no fue como aceptado al principio pero esta medida se viene implementando hace ya un par de años y a la fecha ha tenido muchos más cambios positivos, muchísimos más positivos. El hecho de que el profesor va tomando con altura de miras las observaciones que tú le haces o que le hace la jefa técnica o que le hace la inspectora o que le hace la coordinadora técnica y entiende que se está analizando la situación y no a ella. Entonces por lo tanto, la mayoría lo acepta y lo implementa en su quehacer pedagógico.” (Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

“(...) los profesores son como muy están como siempre dispuestos a los cambios, no hubo como una negatividad cuando se les presentó esta propuesta no cierto, donde les iban a hacer visitas a sus salas, donde iban a haber algunas observaciones que se les iban a hacer y la pauta que se realizó fue en conjunto, por lo tanto ellos también se involucraron en este proceso, no fue algo que

nosotros lleváramos una pauta, no cierto, y vamos a observar bueno esto, qué está pasando, cómo está motivando el profesor, qué está pasando en la etapa de desarrollo de la clase. Sino que todo eso nacieron de ellos mismos porque ellos son los que efectivamente están en la sala de clases. Entonces bajo esta mirada nosotros construimos esa pauta de observación, por lo tanto, y todos los años la vamos enriqueciendo, y ahora estamos incluyendo al profesor aula, o sea profesor jefe o profesor de asignatura (...)” (Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

En este punto, **es importante mencionar que para los actores educativos la sistematización de esta práctica de liderazgo ha sido un proceso que ha implicado diversas acciones.** En ese sentido, las acciones que conforman actualmente el acompañamiento personalizado del profesor por parte del equipo directivo se configuran en base a los aprendizajes esperados para cada asignatura. Éstos se dialogan con el estamento docente en talleres que se realizan en los consejos de profesores:

“Sí, es un proceso que va desde trabajar en el equipo de gestión, el equipo trabaja el aspecto curricular al inicio de año muy fuerte que tiene que ver con todos los contenidos y los aprendizajes esperados de la asignatura. Cuando ya se conoce bien eso nosotros como equipo directivo empezamos a trabajar en las reuniones, en los consejos técnicos empezamos a trabajar grupalmente, en general primero una visión grupal de todo lo que se espera a grandes rasgos en las asignaturas madre (...) así hacemos talleres, entonces esos talleres...hacemos qué...cómo abordarías esta unidad, qué estrategias utilizarías y allí se van trabajando y otro grupo trabaja otro y eso lo vamos haciendo mensualmente, a eso nosotros le damos mucho...mucho, en eso enfocamos prácticamente nuestros consejos.” (Directora, Entrevista de devolución Escuela 2)

De esta forma, al poseer claridad sobre los aprendizajes esperados, al iniciarse el año escolar se realiza una revisión de la pauta utilizada el año anterior y se incluyen nuevos aspectos a ella. Luego, se explicitan a los docentes las fechas y los encargados de la observación del aula, entregando la pauta correspondiente:

“Ahora, nosotros, bueno este año ha sido un poquito más como ha tenido más un proceso de seguimiento en este sentido porque hemos estado desde un comienzo con el acompañamiento en aula y entregándole a los profesores las fechas de que ellos van a ser visitados, quién los va a visitar y también la pauta. Entonces todo eso se conversa con anterioridad y se les informa también, no es un de un día pa otro que uno va a hacerles la visita (...) ellos están informados. Yo creo que eso también ha sido una clave para que ellos también no se sientan que están siendo invadidos o que a lo mejor los van a ir a sorprender en algo y lo otro importante es que se les hace un seguimiento” (Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

Con posterioridad a las observaciones de aula, el equipo directivo se reúne y analiza los diversos aspectos de la clase expuesta por el profesor, manteniendo en todo momento un foco pedagógico que permite evaluar las estrategias y herramientas empleadas por el docente:

“(...)Entonces luego nosotros tenemos una reunión con la directora con las coordinadoras (...)tenemos las reuniones donde vaciamos toda esta información y tratamos de ver bueno aquí el profesor necesita más ayuda (...), vamos viendo cuál es la debilidad, en qué momento de la clase está fallando, cómo está redactando, está redactando bien el objetivo, hay una coherencia entre el objetivo y lo que él tiene en la consolidación de la actividad final de la clase (...)” (Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

“podemos ver las estrategias, los momentos de la clase, vemos si va conforme a la planificación, vamos viendo si hay una coherencia, vamos viendo la llegada del profesor con los alumnos, cómo está la...el clima en el aula, cómo está el monitoreo, vamos viendo todos esos ingredientes que son necesarios” (Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

Una vez realizado el análisis de la clase, la Jefa de UTP cita al docente y en conjunto plantean medidas remediales que permiten implementar estrategias más efectivas. Para su incorporación al aula se designa un plazo de una semana, tras el cual el profesor es visitado nuevamente como una forma de monitorear los avances y mejoras:

“Después que los profesores aparentemente estén muy claros en cuál es la mejor estrategia se supone que la empiezan a implementar en el aula, pero los monitoreos al aula que nosotros vamos haciendo, empezamos a descubrir dónde está la mayor habilidad o la mayor desventaja, en donde el profesor utilizó la estrategia menos adecuada, entonces luego lo trabajamos y lo conversamos” (Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

“Después de la observación de la clase no cierto, ehh uno conversa, tiene una entrevista con el profesor y además no cierto ehh en conjunto buscamos no cierto un plan remedial. Destacando en primero lugar lo positivo y después no cierto aquellas cosas que se tienen que ir mejorando, luego de ello uno les da un plazo de una semana y volvemos al aula para ir viendo no cierto si esos cambios se están efectuando o a lo mejor continúan con lo mismo. Entonces con eso nosotros nos damos cuenta inmediatamente también si el profesor está mejorando, si hay algo que lo está ehh motivando o impulsando a esta mejora, ¿ya?” (Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

Finalmente, el seguimiento y la evaluación de la práctica son realizados con todos los docentes en los consejos de profesores enfocados en la reflexión pedagógica:

“E1: y me gustaría saber si existe como un proceso de reflexión sobre la práctica y sobre las acciones porque claro lo conversan ¿tú dirías que eso conforma una reflexión?”

U: Sí, hay reflexiones, las reflexiones las tenemos nosotros en los fines de mes, por ejemplo, hay consejos que son de planificación, consejos técnicos, consejos de reflexión, ehhh, tenemos diferentes tipos de consejos, y eso también nos ayuda.

E1: y en esos diferentes tipos de consejos ¿dónde podrías identificar tú que naces nuevas ideas o nuevas acciones?”

U: Sí, en el consejos de reflexión...

E1: ¿Sí?”

U: Sí, en los consejos de reflexión, claro...ahí.”(Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

Es importante distinguir que el equipo directivo al brindar este apoyo a los docentes espera influir en las prácticas pedagógicas dentro del aula, de tal manera

que esto tenga un impacto tanto en los resultados de aprendizaje de los niños, como en sus habilidades sociales y emocionales. **Este es el impulso que los hace estar atentos y buscar constantemente la forma perfeccionar el acompañamiento personalizado al docente:**

“(El objetivo es) mejorar las prácticas dentro del aula, y ahora se van enriqueciendo porque uno va viendo aquellas debilidades que a lo mejor están, que se pueden mejorar y en base a lo mismo nosotros vamos enriqueciendo, vamos viendo y mejorando las pautas de observación, vamos mejorando” (Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

“Lo que nosotros queremos en realidad es que nuestros alumnos adquieran las habilidades necesarias para que se puedan desenvolver tanto en lo académico como en lo social y en lo emocional, eso es lo que nosotros queremos, es una misión súper grande, eso es lo que queremos y para allá vamos trabajando y se va logrando paso a paso, no se logra plenamente lo que queremos, yo creo que eso es un trabajo que lo iniciamos no sé, hace unos...con claridad hace unos cinco años y para que realmente logre instalarse y entregar los resultados que queremos, todavía necesitamos enfocarnos más, focalizarnos mejor” (Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

Es en esta búsqueda constante por ir perfeccionando la práctica de liderazgo que se creó el cargo de coordinadora de ciclo, que proporciona ayuda técnica y logística a la observación de la sala de clases. Se asignó a dos profesoras con experiencia en el área curricular para cumplir con esta labor:

“De hecho este año asignamos a dos profesoras destacadas en el área curricular...en su trabajo en el aula y asignamos horas SEP para que sean coordinadores técnicos, para que ayuden en esa labor...para que puedan ir al aula, para que puedan observar clases y luego puedan dar una retroalimentación, entregar estrategias o fortalecer si están buenas o indicar lo que hay que mejorar. Con ellas dos, trabajando una en primer ciclo y otra en segundo ciclo creo que podría mejorar un poco más el tema.” (Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

“(...)bueno hubo la necesidad de tener coordinadoras de ciclo (...) las coordinadoras han sido súper importantes en este proceso han agilizado algunas actividades que a lo mejor nos demoramos más tiempo, nos ha permitido hacer entrevistas con los profesores como más acuciosas en el sentido de sus prácticas

dentro de la sala de clases y también mini talleres con los profesores para poder no cierto mejorar lo que él está haciendo en la sala de clases(...)(Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

Ahora bien, una particularidad de la escuela que se encarna en la práctica de liderazgo, es **la visión de un docente como ser humano integral**. Lo anterior se traduce en un acompañamiento que trasciende lo pedagógico, preocupándose adicionalmente por la persona, sus emociones y salud. De manera tal que el fundamento que sustenta esta práctica es que los docentes se desenvolverán óptimamente al estar cómodos dentro de la escuela, sintiéndose apoyados tanto por sus colegas como por el equipo directivo:

“Nosotros tratamos de ver que, como les dije, tener una cercanía con el profesor y que él se sienta bien en la escuela, o sea se sienta cómodo, que sienta que hay como una cierta familiaridad si bien es cierto que tenemos que enfocarnos en los aprendizajes, pero también la otra parte es importante, ya, si hay un profesor que notamos que está cansado, que lo vemos que está un poquito estresado conversamos con él y tratamos de ver que de alguna u otra forma pueda tener alguna hora médica porque la directora también está preocupada de eso, y que a lo mejor necesita tener un tiempo, no cierto, de licencia porque sabemos, tenemos claro que un profesor tiene que estar bien para poder hacer una clase. Ahora si tiene alguna situación familiar también tratamos de conversarlo en los consejos, de aunar criterios y ver de qué forma podemos ayudarlo. Entonces siempre está esa, está primando esa parte primero, la parte humana, la parte de unión, de cercanía con el profesor, la empatía, de hecho trabajamos valores durante el año (...) donde todos trabajamos en relación, no solamente los alumnos, los docentes, los asistentes, todos estamos involucrados” (Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

“sí claro, hay un apoyo, hay un constante apoyo y hay claro en cuanto al material claro, las actividades incluso el asumir como escuela ciertos proyectos ayuda muchísimo porque no estai solo, y quieras o no hay una transversalidad que se ve en la práctica...” (Docente, Entrevista gestión de recursos Escuela 2)

Actualmente, esta preocupación hacia el docente está liderada por la directora de la escuela quien propugna un apoyo comprometido y mantiene una

política de puertas abiertas, que **facilita la comunicación interestamental y potencia un clima de respeto y apoyo mutuo entre todos los actores involucrados**. Es por ello que podemos considerar esta visión como un sello característico de la escuela:

“A mí me gustaría hacer un alcance respecto de las prácticas de liderazgo, en ese sentido, desde parte de la dirección siempre, no siempre, pero en general se trata de que haya una facilitación de la labor docente. En ese sentido, hay una dirección de puertas abiertas, de escuchar, de acoger ideas nuevas, de acoger problemáticas también y se resuelve nunca de uno a uno sino que se socializa a veces, el equipo directivo con la gente que colabora buscando solucionar más que confrontar los errores de uno, porque uno se equivoca pero la idea es siempre mejorar (...)” (Docente 3, Grupo focal docentes Escuela 2)

“(...) tienen espacios, ahora por ejemplo me habían pedido permiso porque tenían un espacio de desayuno para celebrar los cumpleaños, entonces ahí de repente los profesores como que se unen, no sé, como que tienen algo en particular que los une, por ejemplo esas dos profesoras que llegaron independientemente de incorporarse este año inmediatamente estaban en el grupo y como que se unieron inmediatamente, o sea hacen como lazos de amistad y que sabes que necesito esto, no te preocupes yo te cubro, no hay problema. La escuela, es la escuela, tiene ese clima.(...) es súper importante porque si es una escuela donde todo es frío donde solamente están abocados a lo que son los aprendizajes, aprendizajes, aprendizajes o sea resultados, en realidad es agotador. Además va a llegar un momento donde va a llegar a ser solamente conflicto porque igual deben haber espacios donde uno tenga conversaciones por ejemplo acá la directora siempre está con puertas abiertas, si hay un profesor que tenga un problema va y lo conversa, no hay que tener entrevista, no hay que estar esperando o sea ella siempre los recibe, hay una cercanía, una confianza con la directora también porque ella es súper abierta a recibir inquietudes y que si hay una problemática” (Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

Se desprende de lo anterior, que **la concepción de docente como ser humano integral impregna todas las acciones ligadas a la práctica de liderazgo**. Un ejemplo de ello, es la consideración desde el equipo directivo hacia el espacio profesional del docente, por lo cual al observar la clase esto se realiza en un ambiente de confianza y respeto mutuo. Así lo indican ambos estamentos:

“(…)ya la verdad que también debíamos sentirnos involucrados en este proceso porque igual los directivos por algo están allí, entonces de alguna u otra forma tenemos que saber cómo lo está haciendo el profesor dentro de la sala de clases, entonces también de alguna u otra forma informarles a ellos que nosotros también estamos comprometidos, que nosotros también estamos con ellos, que queremos ayudarlos, que no vamos a ir no cierto a sólo fijarnos en lo negativo que en ese momento está ocurriendo, que vamos a hacer aportes. De hecho siempre estamos en conversaciones con los profesores y tenemos una llegada como bien cercana, por ejemplo cuando yo voy a la sala de clases, yo no invado ese lugar ese espacio del profesor, en qué sentido, yo lo dejo que el profesor haga sus clases tranquilamente, no interrumpo” (Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

“En cuanto al aprendizaje de metodologías, las críticas siempre han sido, no han sido críticas tampoco, porque son constructivas. Las veces que nos van a observar clases al final cuando ya se sale a recreo o en algún momento donde tenemos libre nos dicen y nos dan ideas esto podría haber sido así, no nos dicen mira esto está malo, o esto no se hace así, si no se podría hacer así, mira te faltó esto que podría haber sido bueno. En ese sentido todo es una crítica que uno sienta miedo porque lo van a ver a la clase, no, es una crítica de enseñanza.” (Docente 1, Grupo focal docentes Escuela 2)

Esto permite un involucramiento por parte de los docentes, el que se ve potenciado por el reconocimiento otorgado cuando realizan un buen trabajo. De igual modo, tal como se mencionó precedentemente, existe un ambiente de cordialidad y de aprendizaje cuando se identifican debilidades, se despliega apoyo y seguimiento:

“Todo esto se hace en ese sentido de no criticar primero a la persona sino que siempre ver lo positivo, también hacemos por ejemplo se les felicita cuando está bien hecho y con nombre, no una felicitación general sino que bien particular para que la persona sienta ese saludo de no sé po, de agradecimiento; también se les entrega mensualmente una pauta de observación de todo lo que el profesor ha hecho pero también con felicitaciones si ha entregado las planificaciones a tiempo, si el profesor por ejemplo está cumpliendo con los aprendizajes, hacemos un monitoreo de notas para ir viendo si las cosas se están cumpliendo por curso, en qué asignatura estamos con más problemas para ir viendo inmediatamente la remedial, cuáles son los objetivos que están como más descendidos, entonces

siempre estamos preocupados de eso(...)”(Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

“y a veces igual son situaciones que hay conflicto, hay diferencias de opinión...hay diferencias de opinión siempre en un ambiente de aprendizaje, que alguna profesora o profesor siente que esa es la mejor manera de enseñar y la opinión del grupo de gestión considera que no es la mejor manera. Entonces ahí nuestro trabajo es lograr que hacer comprender a un profesor que lleva muchos años de práctica en donde muchos años ha utilizado esa estrategia, convencerlo que cambie de estrategia porque la otra podría darle mejores resultados y eso resulta en un alto porcentaje pero no a un cien por ciento. Hay personas que definitivamente no van a cambiar su práctica porque tienen cincuenta y siete años de edad y han trabajado toda la vida así, entonces tú vas y a lo mejor tratan de convencerte a ti que lo van a hacer para dejarte tranquilo pero no lo internalizan por lo tanto no lo cambian.” (Directora, Entrevista de devolución Escuela 2)

Con el pasar del tiempo, la comunidad en conjunto ha ido valorando los aportes y mejoras pedagógicas derivadas de la inclusión del equipo directivo a las observaciones en el aula y ha decidido a su vez retomar las pasantías como una forma de fortalecer esta práctica de liderazgo:

“(...) también estamos haciendo ahora vamos a iniciar algo que ya hemos hecho otros años, la visitas entre pares...las pasantías y así cada uno elige al colega que quiere visitar porque en algún momento escuchó alguna práctica que a lo mejor le gustaría observar y a lo mejor agregar a su staff de cosas que tiene para trabajar con los niños. Entonces puede uno ver una metodología distinta, alguna estrategia que tenga para el manejo grupal, para enseñar algunas habilidades, etcétera y uno va enfocado a eso y no a criticar la clase ni mucho menos, sino que es todo constructivismo, es todo para hacer que nosotros tengamos otra mirada de cómo se hace la clase en otros contextos.” (Docente 2, Grupo focal docentes Escuela 2)

Por lo anterior para el año 2014 se incorporarán ambos ejes al Plan de Mejoramiento Educativo de la escuela:

“La jefa de UTP (...) indica que seguirá con lo expuesto el lunes sobre el PME enfatizando que aún no se ha aprobado pero que como equipo directivo han estado trabajando los últimos meses en él en base a las evaluaciones de lo que están haciendo como escuela y qué tan bien lo están haciendo. Señala que el objetivo que se han propuesto es fortalecer la práctica del docente en el aula a través de su acompañamiento, de pasantías y acciones que permitan su desarrollo

profesional a través de la retroalimentación poniendo el ojo en la innovación de metodologías dentro del aula siendo el equipo directivo el que debe propiciar la gestión de esos cambios” (Observación Consejo de Profesores, Escuela 2)

Asimismo, dentro del Plan de Mejoramiento Educativo se busca incorporar la participación de especialistas que aporten su experticia a la observación realizada al profesor en el aula:

“A lo mejor por ejemplo podríamos tener especialistas de la asignatura que vamos a ir a observar, entonces por ahí porque a lo mejor ahora podemos ver las estrategias, los momentos de la clase, vemos si va conforme a la planificación, vamos viendo si hay una coherencia, vamos viendo la llegada del profesor con los alumnos, cómo está la...el clima en el aula, cómo está el monitoreo, vamos viendo todos esos ingredientes que son necesarios. Pero a lo mejor apuntar realmente a lo que es el aprendizaje en sí, a ver si realmente lo que el profesor está haciendo en su asignatura por ejemplo ahora nuestro plan de mejora queremos tener un especialista, estamos viendo si en ciencias o en matemáticas (...)” (Jefa de UTP, Entrevista de gestión curricular Escuela 2)

En consecuencia de lo anteriormente expuesto, podemos concluir que la práctica de liderazgo **“Acompañamiento personalizado del profesor”** nació de una idea individual propuesta en una instancia de reflexión colectiva en que los docentes decidieron realizar pasantías entre ellos con el fin de mejorar sus prácticas pedagógicas. No obstante esta práctica ha ido evolucionando en el tiempo incluyendo el acompañamiento por parte del equipo directivo como una forma de apoyar a los docentes en el cumplimiento de este objetivo. En esa línea, ha tomado mayor relevancia esta última acción.

Si bien la gestación de la práctica de liderazgo tiene su raíz en la reflexión de los docentes de la escuela, hoy en día quien sostiene sus acciones es el equipo directivo. El clima de confianza y respeto que existe en el establecimiento favorece un trabajo colaborativo entre los docentes y este equipo, permitiendo el

perfeccionamiento constante de sus acciones. Un ejemplo de ello, es la creación del cargo de coordinadoras técnicas con el objetivo de mejorar esta práctica.

6.1.1.2 Práctica de liderazgo en gestión del clima organizacional y convivencia.

La práctica de liderazgo señalada como relevante en el área de clima organizacional y convivencia es **“Seminarios comunitarios de apoyo a la convivencia”**. Cabe mencionar que esta área de gestión tiene para el equipo directivo el mismo grado de importancia que el área de gestión curricular, como una forma de responder a las necesidades de los alumnos asociadas al contexto social y económico en el que se emplaza la escuela:

“Mira tan importante que como que el profesor maneje los contenidos, utilice las herramientas adecuadas, genere la conexión con los alumnos que demuestre altas expectativas hacia sus niños. Tan importante como eso es el manejo de la convivencia, son como dos elementos que van como traídos de la mano, que uno no se puede separar del otro. Por lo tanto ahora nosotros también estamos enfocados en lo curricular, también estamos muy enfocados al tema de la convivencia, son dos aspectos que estamos trabajando a la par y poniendo mucho atención en ello” (Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

Esta práctica nace a partir de una inquietud planteada por la actual inspectora general en conjunto la directora de la época. Por ello, se entrevistó a la inspectora general a modo de indagar sobre ella:

“(...) A ver había aquí otra persona que en ese momento era de una ONG que trabajaba mucho con nosotros y él era psicólogo y entonces nosotros teníamos dificultad con los niños de séptimo y octavo, de hacerles entender, sobre todo, la parte respeto, la parte sexualidad (...) Lo que pasa que en ese momento estaba a cargo... trabajábamos con esta persona que era de la ONG con el profesor de religión ¿ya? Entonces yo me apoyé mucho en ellos porque en realidad mejorar solo una situación de esas no era muy fácil ¿ya?”(Inspectora general, Entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 2)

Como se desprende de la cita anterior, **los seminarios comunitarios de apoyo a la convivencia surgieron al identificar dificultades en el ámbito interpersonal en dos cursos de la escuela.** En esa línea, se gestó la idea de realizar seminarios para niños por cuanto ya existía esta misma instancia para los apoderados. Esta última iniciativa nació a partir de la intención de involucrar a los padres en las problemáticas de sus hijos, lo que se tornaba trascendental para la escuela por sus altos índices de vulnerabilidad:

“(...)cómo se hacían seminarios para los padres, cuesta mucho en este colegio reunir a los papás, los papás...bueno, ustedes saben que nuestro colegio es el colegio más vulnerable de la quinta, de aquí de Viña (...) entonces cuesta mucho, mucho, mucho reunirlos, entonces cómo enganchar, con algo que ellos tengan...problemas, por ejemplo, violencia intrafamiliar. Entonces, conseguimos con la asistente social que nos consiga estas charlas que dicta la PDI, ya y venga, para así ir las engancho a que vengan cuando nosotros presentamos algo.” (Inspectora general, Entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 2)

Por esta razón, se resolvió replicar los seminarios para adultos con los estudiantes. Posteriormente, extendieron la invitación a participar en la organización de éstos al profesor de religión y a un psicólogo asociado a una ONG que intervenía la escuela. Todos ellos conformaron el equipo organizador de esta actividad en esa época:

“La verdad, partió con lo de los niños un poco. De una forma de hacerlos ver a ellos cómo lo hacíamos los grandes, cómo los grandes cuando necesitábamos apoyo en alguna causa o en algo que quisiéramos hacer nos reuníamos, analizábamos un tema, trabajamos y se los hicimos a los chico exactamente igual un seminario como se les hace a los adultos, hasta con el break.” (Inspectora general, Entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 2)

“La planificamos con la Sra. T. con la jefa que yo tenía en ese momento que ella, ella como se llama, conversamos y vimos qué cosa podíamos hacer y ahí (...) Con la convivencia para llegar a los niños, conversar con ellos, llevarles los temas que nosotros queríamos que ellos conocieran, entonces la Sra. T. me dice hagamos un seminario ¿cómo lo hacemos? Hagámoslo como se les hace a los

grandes, entonces yo le propuse “¿puedo trabajar con I? perfecto, trabaje con I y con el profesor de religión” (Inspectora general, Entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 2)

Las conversaciones y coordinación para ejecutar los seminarios se realizaron en un espacio de reunión formal, una vez a la semana, situación que se extiende hasta la actualidad:

“En reuniones, lo que pasa es que teníamos, bueno, todavía mantenemos, un día a la semana nos juntamos en un horario, es que a veces uno planifica que sea un día (...) por lo menos una vez a la semana nosotros nos reuníamos en la mañana, generalmente los lunes en la mañana y coordinábamos todas las acciones que se hacían, que se hacen, todavía nos seguimos reuniendo.” (Inspectora general, Entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 2)

Fruto de esas reuniones organizativas surgieron las temáticas a tratar en el primer seminario, que sirvió de piloto para los venideros. Una vez propuesto el temario y sus expositores, se realizó la difusión de la actividad a los estudiantes por medio de afiches, solicitando a los docentes que inscribieran a quienes quisieran participar de manera voluntaria. Luego de esta primera experiencia, se tomó la decisión de replicar la actividad al menos una vez por semestre:

“Entonces ¿cómo lo planteamos? Hicimos toda la gama, ya sea, pusimos afiches, tal día va a haber un seminario, ellos se tenían que inscribir, los que querían, tampoco obligamos ya? Los que querían. Hicimos la campaña primero, pusimos afiches, no me acuerdo el tema principal en este momento, incluso hay fotos, me parece. Hicimos los afiches, que se yo, le dimos a las profesoras jefes para que ellas inscribieran a los alumnos que quisieran participar. Bueno, participaron los alumnos de séptimo y octavo, y le presentamos también un proyecto a la señora T. que en ese momento era la directora en el que le decíamos cuáles eran los temas a tratar y cuáles eran las personas que iban a dar esas charlas, que fuimos tres, más o menos relacionadas las tres ¿cierto? Y luego de eso que tuvieron un break ellos, se tuvieron que dividir por grupo y hacer un trabajo sobre lo que habíamos conversado, hablado, qué se yo y fue bastante gratificante. Entonces,

de ahí partió esto que una vez al semestre teníamos que hacer este tipo de seminario, por ejemplo, ahora queremos hacer antes que salgan de vacaciones uno que tenga que ver con el respeto porque estamos como fallando en esa parte con los chicos.” (Inspectora general, Entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 2)

En la actualidad, la práctica de liderazgo se asocia a la ejecución de seminarios para padres y seminarios para alumnos, cuyas temáticas se basan en las problemáticas emergentes del establecimiento educativo, las que son recogidas principalmente por la inspectora general:

“yo no puedo dejarle de poner atención al apoderado porque viene con un problema y espera que alguien le ayude ¿verdad? Entonces yo voy y comento esto y me dice “hay que hacer un seminario sobre el bullying, cyberbullying” ¿te fijas? Nos dice. Suponte tú, los chiquillos dicen, por decirte una cosa, “en la esquina están vendiendo marihuana” oye, hay que hacer algo, a los chiquillos hay que informarles yo tengo que ver que el chico conozca la marihuana, la conozca, sabe, ellos viven todo el día con ella en este sector, entonces qué tengo que hacer, reforzarlo para que no caiga en eso. Entonces, tengo que hacer alguna acción para poder ayudar a los niños en eso. Entonces así van naciendo, de lo que va, de la problemática que tenemos día a día.” (Inspectora general, Entrevista gestión clima organizacional y convivencia Escuela 2)

Detrás de estas actividades existe una motivación personal de la Inspectora General, quién busca transmitirles a los jóvenes que por medio del esfuerzo y la constancia se logra salir adelante a pesar de las dificultades:

“Cuando yo quise trabajar, profesora normalista, yo estaba requete atrasada en el asunto, entonces yo fui y me matriculé en la UPLA, en vespertino e hice año a año los cinco años, pero ya estaba trabajando, entonces trabajaba y en la tarde estudiaba. Eso es que le quiero transmitir a los niños, cómo se sale adelante, eso es lo que quiero transmitirles a los chicos y a mí me da una pena enorme cuando no logras llegar, no logras.” (Inspectora general, Entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 2)

Uno de los principales objetivos de la realización de los seminarios dice relación con la búsqueda de una conexión más profunda y cercana con los alumnos a partir de las conversaciones que surgen de las temáticas tratadas. Estos diálogos se basan en las experiencias y vivencias cotidianas de los estudiantes, que a su vez deja en ellos alguna enseñanza para sus vidas:

“(...) el objetivo que yo veo es contactarme con el alumno, llegar a él de alguna manera porque cuesta mucho sobre todo en este estrato, cuesta mucho conversar con los chicos de algún tema que no sea relevante a lo que a ellos les gusta, entonces yo creo que el objetivo principal es...llegar al alumno, llegar al alumno de alguna manera aun, mira yo digo siempre aunque sea dos en los que quedó algo, hay algo logrado porque aquí en este colegio cuesta muchísimo (...) Es una forma de llegar, de poder instruirlos de alguna manera, si tú dices, por ejemplo, yo quiero hacer un seminario sobre el respeto, no sé, de alguna forma que ellos entiendan y lo vivan lo qué es el respeto, porque ellos se pueden saber la definición, lo más probable, pero salen de la sala y si tú, si yo les llaman la atención me van a dar un coleo, o sea respeto cero ¿te fija?’ entonces que ellos vivan, que vivan realmente poder entregarles, que asimilen lo que les estamos diciendo, que lo hagan vida.” (Inspectora general, Entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 2)

Otro objetivo, ya señalado con anterioridad, dice relación con el interés de la escuela por involucrar a los apoderados en la educación de sus hijos, por tanto, los seminarios para padres tienen por finalidad entregar información relevante que les permita compartirla con sus pupilos. Esta acción se sostiene en la concepción de los padres como los principales educadores:

“Para mí los primeros educadores son los padres. Si el papá o la mamá está bien informado le va a poder entregar buena información a sus hijos, pero si el papá o la mamá tiene cero entendimiento, por decirlo de alguna manera, del tema ¿qué va a entregar?” (Inspectora general, Entrevista gestión del clima organizacional y convivencia Escuela 2)

Sin embargo, a pesar del interés de la escuela por involucrar a los apoderados en los seminarios, existe una escasa participación de estos. La dirección atribuye la situación a vulnerabilidad de estas familias. No obstante, dada la importancia que reviste su involucramiento en la educación de sus alumnos no cejan en su intento:

“el tema de que nosotros queremos que el apoderado participe, que el apoderado se involucre y la verdad que el porcentaje de participación de parte de los apoderados es baja, es muy baja en estos sectores vulnerables donde la situación económica es muy mala, las madres, los padres o los abuelos porque muchos de nuestros niños están dependiendo de la abuela porque la mamá ya no está, porque el papá desapareció, porque está preso, etcétera...no tienen mucho tiempo de venir a la escuela. Para ellos su primera prioridad es tener el alimento diario por lo tanto la mayoría sale a trabajar en lo que sea, entonces atraer al apoderado a nosotros es muy difícil, es muy difícil (...). Todavía no logramos que nuestros apoderados comprendan lo importante que es el rol que ellos desempeñan como educadores también” (Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

En esta misma línea, existe un genuino interés por parte de la escuela de abrir las puertas del establecimiento a la comunidad. Si bien, hay una mirada económica al respecto por mantener el número del alumnado, los actores educativos tratan de darle un sentido más profundo, centrándose en la formación y la educación de los alumnos, apoderados y vecinos del barrio en que se emplaza este establecimiento:

“Claro, si y de la corporación están súper preocupados por qué, porque nosotros trabajamos con papás con mamás y tenemos que abrirnos a la comunidad, nosotros tenemos que tener alumnos, o sea esa es una cuestión que en economía es el cliente, ellos son nuestros clientes y los clientes tienen que estar satisfechos (...).”“porque, no po, la corporación nos dice eso, cachai, no se nos pueden ir alumnos, si se nos van alumnos empiezan a cerrar los cursos y si se cierran los cursos se van los profes y quedan a la disposición de la corporación, entonces si se instala, ahora sería bueno que la gente entendiera eso no por la cuestión económica, sino porque ese es el tema, o sea abramos las puertas para que vengan a estudiar ese es nuestro sentido, sino no tiene sentido mientras se agarra ese sentido más sublime nos quedamos con la cuestión de que nos

quedamos sin cabros nos quedamos sin escuela y nos quedamos sin pega”
(Docente, Entrevista gestión de recursos Escuela 2)

Para poder sistematizar esta práctica se han realizado diversas acciones que han generado cambios en la manera de organizarse de la escuela. Entre ellas se cuenta la creación del equipo de convivencia conformado por tres psicólogas, una asistente social, el profesor de religión, la inspectora general y un asistente. Este equipo tiene como misión, entre otras cosas, organizar los diversos seminarios:

“el equipo de convivencia apoyando por la dupla psicosocial que tenemos nosotros, existe una psicóloga y una asistente social, una psicóloga que manda la corporación y que trabaja con los niños con necesidades educativas especiales y una psicóloga HpV que trabaja con los niños del primer ciclo, esas cuatro profesionales más el profesor de religión, más la inspectora general y uno de los asistentes forman el equipo que tiene que organizar, por ejemplo ahora tienen que organizar charlas de competencias parentales para con los apoderados y vamos a ver qué resultados podemos tener.”(Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

La realización de los seminarios, a su vez, ha requerido formalizar reuniones de coordinación entre diversos actores educativos, quienes aportan con su experiencia y conocimientos a la realización de los mismos:

“La reunión de coordinación, esa es la idea que nosotras entre todas, entre todos porque ahora se sumó, también, otro inspector ¿verdad? Entre todos podemos ir viendo, dando ideas y aportando con nuestra experiencia. En el caso yo que soy la más vieja y he estado en otras partes ehh uno va viendo y buscando qué le ha dado resultado en otras partes...” (Inspectora general)

Cabe destacar que se generaron cambios en el interés del alumnado a raíz de las conversaciones provocadas por los seminarios, las que produjeron un incremento en la asistencia a los mismos. Por otra parte esto requirió de la

comprensión y apoyo de los docentes quienes debían facilitar la participación de los alumnos:

“(...) en general la organización sigue funcionando igual, lo que cambió fue el que los profesores entendieran que en un momento, en una clase el alumno no iba a estar y luego se iba a poner al día y tuvo impacto en los niños que asistieron, que luego se lo comentaban a sus compañeros, que en la formación contaban y algunos se empezaron a entusiasmar y fueron aumentando.” (Directora, Entrevista de devolución Escuela 2)

Además de los seminarios, también durante el año se realizan otras charlas para los alumnos con temáticas de actualidad. Para su formalización es necesario realizar diversas acciones tales como: contactar a organismos especializados que puedan realizar las charlas -tales como la PDI u otros dependiendo de la temáticas-; realizar la formulación del proyecto con los recursos necesarios para su implementación y difundir ésta entre los asistentes.

“Los seminarios son dos veces en el año, uno el primer semestre y otro en el segundo semestre. A parte de esto ellos tienen eh estas charlas que les dicta la PDI, charlas que nos conseguimos con la OPD, charlas que nos conseguimos o que vengan profesionales del Servicio Nacional de Salud, embarazo adolescentes, temáticas que están ahí y que hay que tratarlas con ellos (...)” (Inspectora general, Entrevista gestión clima organizacional y convivencia Escuela 2)

“Primero que yo le pida, yo me contacto, porque aquí trabajamos con la dupla psicosocial, entonces yo me contacto con ellas y les pido que me ubiquen con la PDI, ellas tienen los contactos, una hora para un seminario, lo quiero para séptimo y octavo. Ellos buscan la hora y yo tengo entonces ahora que hacer toda la propaganda, digamos ¿verdad? La propaganda, hacer el proyecto (...) poner tolo lo que vamos a...y pedirle, a lo mejor, recursos a mi jefa en el aspecto para un break, bebidas y unas galletitas, eso. En cuanto a todo lo que es técnico, nosotros manejamos con el profesor de educación física, la sala de enlaces o el CRA y tenemos proyector y tenemos todo eso (...)” (Inspectora general, Entrevista gestión clima organizacional y convivencia Escuela 2)

Otras actividades han ido enriqueciendo la práctica de liderazgo y han permitido la participación de toda la comunidad escolar. En ese sentido, se ha instaurado el trabajo mensual de un valor en torno al cual giran los contenidos pedagógicos y cuya finalidad es trascender y dejar una impronta en los involucrados:

“Sí de todas maneras y se ha enriquecido este año. Se ha enriquecido porque el trabajo se organizó de manera tal que el plan de convivencia incluyó aparte de trabajar seminarios, actividades con los alumnos, con los apoderados, decidimos que trabajar un tema que lleva un valor mensualmente. Entonces, mensualmente se trabaja un tema que se, toda la escuela está en el tema y en cualquier momento...por ejemplo empezamos con...nuestro primer tema fue la responsabilidad. Entonces todo marzo, todas las actividades que se hacían en formación, en consejo de curso, en las paredes, en el patio se trabajaba el tema de la responsabilidad, se abordaba en lectura, se abordaba en toda situación que se pudiera se abordaba para que a fin de mes pudiera haber como un resultado como una síntesis de los hechos (...) Entonces buscábamos temas relacionados con eso y ahora estamos trabajando el tema de la empatía que durante todo el mes de mayo se trabaja la empatía y se buscan todas las situaciones y se hacen en un momento del mes en un espacio definido toda la escuela trabaja el tema y después se pone en la formación en papelógrafos, que un curso hace una pequeña, un sketch, una cosita, son cosas bien sencillas. Entonces se ha enriquecido en ese sentido que yo pienso que podría a la larga tener algún efecto positivo en los niños. (Directora, Entrevista de devolución Escuela 2)

“nosotros también instalamos este año el trabajo de valores por mes y ahora estamos en el valor de la perseverancia y como justo me tocó el turno a mí de esta semana, en esta semana estaba el año nuevo mapuche, el día del árbol y otras temáticas (...). Entonces eso está todo entrelazado e hice un árbol gigante y ahí van a ir pegando las hojitas y en eso estamos todos involucrados, yo involucré a las señoras de la cocina, a los-al tío Aurelio y al tío Jorge que son los que nos ayudan con el aseo porque todos tenemos que por lo cual vamos a seguir luchando y todos tenemos algo que queremos dejar atrás u olvidar, entonces en ese sentido hay una práctica de vida, que los chiquillos empiezan a ver y ven que hay una preocupación que trasciende de las notas, trasciende del currículo, trasciende de lo formal digamos, también es una cosa así...”(Docente, Entrevista gestión de recursos Escuela 2)

Con el pasar del tiempo, la Directora de la escuela delega y confía plenamente en la labor realizada por el equipo coordinador y señala que cada cual tiene claridad absoluta en los roles que les competen:

(...) los roles están como súper claros, cada uno sabe lo que tiene que hacer y yo estoy muy clara en lo que hace convivencia y ellos ni siquiera tienen que pedir permiso ni decir, sino que ellos lo organizan y me traen el informe de cuándo es para que yo esté informada de a qué hora y en qué momento y ellos asumen todo y yo ese día me siento a mirar y felicito y es el aumento de trabajo para el equipo que lo organiza.” (Directora, Entrevista de devolución Escuela 2)

Si bien no se conocen los alcances estadísticos que esta práctica ha generado en la convivencia escolar, se señala que algunos alumnos que están participando en los seminarios han generado cambios en sus conductas las que pueden evidenciar a raíz de las anotaciones en el libro de clases:

“Mira no hemos hecho el estudio estadístico, no hemos hecho el estudio de cómo lo impactó, en ese aspecto pero nosotros, todo lo que tiene que ver con lo curricular hacemos los estudios, estadísticas, hacemos seguimientos y podemos tener claridad cómo va, pero en convivencia no, en convivencia lo único solamente el indicador que puede ser considerado puede ser la cantidad de anotaciones si han disminuido o aumenta, y eso lo hacemos semanal. En eso es lo que podría ser a través de eso podríamos ver nosotros los resultados, pero uno intuitivamente va a la sala y ubica al RT. que es un niño muy complicado y que ha tenido una modificación en sus conductas desde que participa en eso pero así un estudio serio.” (Directora, Entrevista de devolución Escuela 2)

En esa misma línea, una docente señala que el tratamiento que la escuela otorga a los problemas de convivencia genera una realidad que la diferencia de otros establecimientos. Esto ha generado que los nuevos alumnos se adapten a esta nueva forma:

“(...) Yo vengo de una escuela más grande y la realidad de convivencia era distinta a la que hay acá. Acá no hay niños complicados, y el que llega complicado se adapta, se amolda y deja de ser complicado porque la convivencia aquí es

distinta y eso uno lo acepta los absorbe y lo atrae. La escuela es la que genera la acción distinta, la realidad distinta y eso es constatable por experiencia propia, aquí llegue a una escuela y me encontré con una realidad de experiencia distinta y ciertas cosas que ayuda a que los niños tengan un hábito.” (Docente 3, Grupo focal docentes Escuela 2)

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, podemos concluir que la práctica de liderazgo denominada **“Seminarios comunitarios de apoyo a la convivencia”** surge a raíz de un interés personal manifestado por la Inspectora general del establecimiento, quien detecta problemas en dos cursos y comunica su inquietud a la Directora de la época. A partir de ese momento se conforma un equipo que incluye a distintos actores educativos, quienes son los encargados de dar vida a los seminarios de padres y de alumnos con el propósito de producir cambios en la convivencia escolar.

Esta práctica ha generado en el tiempo un involucramiento de toda la comunidad incluyendo diversas actividades que se desprenden de la idea original y que la han ido enriqueciendo y potenciando año a año. Es la comunidad entera la que reflexiona en torno a temáticas que consideran valiosas para la formación y el crecimiento personal de todos los involucrados y que se evidencia, a su vez, en una mejora colectiva.

6.1.1.3 Práctica de liderazgo en gestión de recursos.

Finalmente, la práctica de liderazgo considerada como relevante por los actores educativos en gestión de recursos fue **“Asignación de profesores por competencias y afinidad por cursos y asignaturas”**. Ésta práctica se realiza desde la gestión de la directora anterior y se identifica como una de las transformaciones más trascendentales que ha implementado la escuela en los últimos años:

“Sí absolutamente, eh, en una de las principales modificaciones que se hizo para que la escuela a la fecha esté ubicada en el nivel que está, que está considerada dentro de las que obtienen mejores resultados, que está considerada dentro de las escuelas que tiene una gestión tanto curricular como de liderazgo bastante aceptable y ha ido en ascendencia en todo, creo nació de cuando nació esa idea que es de mucho tiempo atrás que no es mía, es de la directora anterior y allí empezó, cuando el profesor se siente grato haciendo lo que le gusta y lo que mejor sabe hacer tiene que haber buenos resultados.” (Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

La importancia atribuida por los actores educativos se relaciona con la comodidad que brinda al profesor a la hora de desempeñarse en el aula, lo que se traduciría en una mejora de los resultados de aprendizaje:

“eh...haber, yo creo que hay un montón de cosas que están involucradas en esto pero lo más probable es que los resultados de la escuela sean una muestra de que es mucho mejor, mucho más efectivo que el profesor o la profesora se sienta cómodos haciendo lo que hacen que hagan cosas que no los van a llenar, porque eso se proyecta. Entonces tiene directa relación, si tú te sientes cómodo van a surgir cosas de forma simpática, y los chiquillos van a recibirlo de la misma forma, yo creo que tiene que ver con eso.” (Docente, Entrevista gestión de recursos Escuela 2)

Existe el supuesto que los docentes al realizar sus quehaceres conforme a sus competencias, se sienten más cómodos y por tanto su labor es ejecutada con mayor eficacia:

“(...) yo creo que bueno la idea es precisamente que la gente se sienta cómoda y en la medida en que la gente se sienta cómoda en lo que está hace más cosas, más contenta con más amor y todo (...)” (Docente, Entrevista gestión de recursos Escuela 2)

Ahora bien, el objetivo de la práctica de liderazgo es obtener el mayor rédito posible de los recursos humanos que posee la escuela, con el fin de realizar un buen trabajo con lo que existe a disposición. En esa línea, se favorece un óptimo

abordaje de las condiciones del trabajo de la escuela, lo que permite mediar la presión que éste conlleva:

“Mira el objetivo principal es sacar el mejor de los provechos de cada ser humano que trabaja en esta escuela, el mejor de los provechos porque en definitiva es lo que hay, y dentro de lo que hay uno puede sacar muchísimas cosas porque hay muy buena gente trabajando y entonces como hay buena gente trabajando. La gente, aquí hay, por lo menos en mi visión, hay un ambiente de trabajo que permite dentro de toda la presión que existe que uno tenga creatividad porque como uno se siente a gusto, la creatividad surge cuando uno se siente a gusto sino no surge...” (Docente, Entrevista gestión de recursos Escuela 2)

Cabe mencionar, **que la práctica de liderazgo se originó gracias al equipo de gestión anterior que identificó como necesidad ubicar a los docentes en distintos cursos y asignaturas en base a su formación académica.** Esto con el fin de mejorar los resultados obtenidos por el establecimiento, por lo que se incluyó como objetivo a alcanzar en el Plan de Mejoramiento educativo de aquella época:

“L: Bueno la directora que había antes era súper gestionadora, súper igual con un ojo clínico bien desarrollado ¡tía K! te puedo hacer una consulta

K: Dime Tía

L: Es que me preguntan de dónde surge la idea de que los profesores ocupen los espacios o los puestos por competencias y afinidad.

K: Creo que fue para el plan de mejora, vimos que por ejemplo habían profesores que tenían su especialidad y no estaban dando las clases que les correspondían, había por ejemplo una profesora que estaba dando clases en general básica y ella era profesora de historia pero estaba dando clases en el primer ciclo, había otra profesora de ciencias que también estaba trabajando en varias asignaturas pero era de ciencias naturales, entonces ahí nosotras hicimos el cambio.” (Jefa de UTP y docente, Entrevista gestión de recursos Escuela 2)

En ese entonces, se consideró la formación, habilidades y competencias de cada docente, siendo trascendental el desempeño de éste para ser reasignado a algún curso o asignatura:

“Bueno, ese cambio...lo primero que se hizo fue descubrir las mayores competencias que tiene cada uno, dónde tiene más habilidades y allí tratar de ubicarlo, en donde el profesor primero tiene mayor experticia curricular y luego donde el profesor tiene además más habilidades porque uno puede ser muy experto y tener mucha teoría pero no tener las habilidades. Entonces allí cuando se descubrió dónde se desempeñaba mejor el profesor se puso. La gran mayoría está trabajando en el curso y en la asignatura donde mejor lo hace.”(Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

Sin embargo, al implementar esta medida existieron dificultades en tanto algunos docentes no toleraron emocionalmente el cambio que implicaba ser reasignado:

“Al principio, sí. Al principio...que uno o dos docentes después de que se vio todo su currículo, todo el estudio que tenían, dónde tenían mejores competencias y en dónde ella quería hacerlo, cuando llegó el momento de hacerlo fue muy fuerte fue...porque...fue demostrar que todo lo que se suponía que había aprendido había que implementarlo y eso a veces costó. Entonces tres o cuatro personas al principio te estoy hablando de hace tres o cuatro años tuvieron sus dificultades, incluso una profesora tuvo una larga licencia con depresión porque todo cambio cuesta, todo cambio cuesta y ahí hay que asumir ese riesgo.”(Directora, Entrevista de devolución Escuela 2)

De esta forma, la asignación de los cursos se realizó de manera paulatina, evaluando constantemente el impacto en los resultados de aprendizaje. Al ser estos positivos, se ha posibilitado la sistematización de la práctica hasta el día de hoy:

“lo que pasa es que claro, una de las profes que habló ahora la Tía K, es la tía O, ella estaba en el primer ciclo y luego empezó hacer en el segundo ciclo clases de historia eh, en forma paulatina, no la tía J que hacía también clases en varias asignaturas y es profesora de ciencias naturales empezó a visualizarse que lo

hacía súper bien ahí y los chiquillos obtuvieron súper buenos resultados en el tiempo que ella trabajo así súper comprometida con ciencias. De a poquito se ha ido haciendo, en educación las cosas son como de largo plazo pero en esa misma perspectiva se han ido logrando cuestiones entonces reafirma las decisiones que se han tomado.” (Docente, Entrevista gestión de recursos Escuela 2)

Actualmente, la práctica de liderazgo se complementa con la señalada en gestión curricular, a saber “Acompañamiento personalizado al profesor”. Es así como la directora junto a la jefa de UTP, a través del persistente monitoreo del desempeño docente, evalúan la posibilidad de reasignarlos:

“no, eso lo designa la directora y la jefa técnica o sea se ven las potencialidades y ellas dicen y si hay un equipo de gestión se conversa qué opinan ustedes pero la decisión final es de la directora y la jefa técnica y se van viendo con el monitoreo de las prácticas porque aquí hay un monitoreo constante de las prácticas pedagógicas se van observando las potencialidades entonces ahí uno dice tú podrías hacer esto y ese tipo de cosas...” (Docente, Entrevista gestión de recursos Escuela 2)

“Eso impactó en que muchos profesores ya no hacen clases por ejemplo en alumnos de primero y segundo porque allí no es donde mejor se desenvuelve. Entonces hay algunos que están haciendo entre séptimo y octavo porque es allí donde mejor lo hacen, otros trabajan solamente de primero a cuarto porque es donde mejor lo hacen y otros pueden hacer de tercero a octavo porque pueden hacerlo en todas las áreas. Entonces cuando fuimos descubriendo eso pudimos ubicarlos en donde mejor lo van haciendo (...)” (Directora, Entrevista de devolución Escuela 2)

En esa línea, es que el impacto de la asignación por competencias se mide a través de los resultados que poseen los alumnos en las asignaturas y en las pruebas estandarizadas como el SIMCE:

“Mira, en algunas situaciones con algunos profesores se nota inmediatamente porque el nivel de logro de los alumnos mejora notablemente. Por ejemplo en ciencias, de cuarto a octavo hace la misma persona y los resultados a nivel interno de promoción y aprobación de la asignatura y a nivel externo de resultados simce

se nota, son altos y han ido mejorando paulatinamente. En otras asignaturas es menos impacto, o sea los niños, los que son muy descendidos porque acá nosotros tenemos gran cantidad de alumnos que son integrados, entonces con sus necesidades educativas permanentes o transitorias hay un muy pequeño impacto porque ellos con su necesidad tú les puedes poner un docente que está muy bien capacitado pero ellos no van a tener gran diferencia porque ellos necesitan ser apoyados por un especialista, no por un docente de básica común y corriente sino por un especialista que los apoye y aborde sus necesidades y los especialistas que tenemos son tres que se tienen que repartir en todos nuestros niños.” (Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

Los actores educativos señalan que la asignación de docentes por afinidad y competencia presenta una ventaja al enfrentar los objetivos que desean alcanzar año a año. Esta medida proporciona a la escuela una organización de los recursos humanos que favorece el desempeño de los docentes dentro del aula, al mantener el cargo de éstos de manera estable:

“Yo creo que significa un alivio para la escuela, para la dirección porque sabes que ya los roles están asignados y como que año a año tú los tienes que ratificar y no tienes que estar generando nuevamente todo un proyecto y todo un análisis de qué haces para el próximo año, ya esto tú tienes una claridad, excepto que la persona jubile y que tengas que preparar a otro, ya esa persona va año a año mejorando en lo que hace, está siendo mayor apoyado porque a su vez la corporación eh...con recursos SEP capacita y entrega nuevas estrategias a los docente en las áreas, de hecho ahora especialistas en historia están trabajando con los docentes que hacen historia y una vez al mes bajan los profesores los días miércoles a reuniones donde se le entregan otras estrategias y es la misma persona que está año a año, entonces ella está cada vez mejorando y así también en ciencias, matemática y lenguaje, por lo tanto significó para la escuela una fortaleza grande y un desgaste menos. Entonces, ellos tienen muy claro que la organización ya está definida y lo único que tiene que hacer para el otro año es ver cómo estuvo la organización y hacer unos pequeños movimientos en el ajedrez y todo listo.” (Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

De esta forma, las dificultades de la práctica de liderazgo radican principalmente en factores externos ligados a la dotación de personal derivado de la Corporación Municipal de Viña del Mar:

“Alguna dificultad, bueno yo creo que la dificultades que se pueden presentar son externas porque la corporación tiene un estock de profesores que cuando hay reemplazos manda y en realidad no le preocupa mucho si es de ciencias o si no es de ciencias entonces mandan y aquí uno tiene que barajar y trabajar con lo que hay, eso podría ser una dificultad porque el tema de la preocupación donde se le saca mayor provecho a un determinado profesional es en las escuelas finalmente.” (Docente, Entrevista gestión de recursos Escuela 2)

“(…) Pero también ocurren otras situaciones emergentes que de repente esa persona se enferma, que esa persona tiene un problema y se ausenta un mes o porque se ganó una beca en el extranjero o porque tuvo problemas, entonces llega otra persona a cubrir eso y como que todo se vuelve a desestabilizar. Esto es como un trabajo constante de tratar de que sea así muy bien implementado y a veces vuelve a cojear, pero el cambio sustancial fue ese que los profesores se ubicaron en los niveles y en las asignaturas donde mejor lo hacen.” (Directora, Entrevista devolución Escuela 2)

En síntesis, la práctica de liderazgo **“Asignación de profesores por competencias y afinidad por cursos y asignaturas”** es de larga data dentro del establecimiento, y tiene como objetivo la maximización de los recursos humanos en pos de lograr un buen desempeño que impacte en el aprendizaje de los alumnos. Creemos necesario destacar la complementariedad que posee con la práctica de liderazgo de **“Acompañamiento personalizado al profesor”** correspondiente al área de gestión curricular.

6.2.2 Contexto general del proceso de creación y sistematización de las prácticas de liderazgo Escuela 2.

Una vez revisadas las tres prácticas de liderazgo relevantes y su proceso de creación, consideramos necesario dar cuenta de algunos elementos que nos permitan entender el contexto escolar en el cual éstas surgen y se desarrollan. Un aspecto trascendental que destacan los actores educativos es el esfuerzo de

equipo por realizar un trabajo organizado, en pos de la resolución de problemáticas tanto sobre el quehacer profesional docente, como del aprendizaje de los niños:

“(...) también tiene ciertas complejidades pero aquí se ve un trabajo organizado, de parte de la dirección, de parte de los profesores, de los distintos equipos. Están los profesores pero también están el equipo psicosocial, los asistentes o sea hay un trabajo mancomunado para solucionar problemáticas puntuales o alguno más general como el caso de la velocidad lectora. Es organizado, no hay aquí caudillo o gente que se va con colores propios tratando de hacerlo yo solamente en mi curso, no, todo se ve (...)” (Docente 3, Grupo focal docentes Escuela 2)

En esa línea, sobresale la intención explícita del equipo directivo por mostrarse como un grupo humano cercano, abierto a la participación del estamento docente. Con ello, se pretende potenciar el desarrollo integral de todos los actores educativos a través del desarrollo de la autocrítica y reflexión, abriendo paso a nuevas ideas, que se estudian e implementan conjuntamente:

“yo concretamente creo que aquí hay una como un hincapié o un acento en las competencias blandas, creo que es fundamental que una persona que trabaja con seres humanos, yo por lo menos creo, tenga ciertas competencias de efectivamente capacidad de reflexión, capacidad de autocrítica, los profes tenemos súper poca tolerancia a las críticas, entonces eso ir abriéndose a otras formas a otras ideas, creo que es fundamental. La directora tiene como, somos blanditas” (Docente, Entrevista gestión de recurso Escuela 2)

“(...) pero la idea es hacerlos partícipes de esta forma pero siempre estamos como estudiando lo que el profesor está haciendo, lo que el profesor está diciendo, siempre lo estamos tomando en cuenta nunca dejamos las ideas a un lado...lo que ellos dicen, o que nosotros vayamos e imponemos lo que nosotros pensamos que está bien, no, siempre nacen de ellos (...) y ahí nace y van naciendo ideas y se estudian, bueno vamos a hacer esto y luego al próximo consejo inmediatamente la mejora, bueno vamos a hacer esto de tal y tal forma” (Jefa UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

Este clima de confianza es el que da la facilidad a los docentes para acceder a espacios de libertad de expresión, en los cuales pueden manifestarse sin temores:

“entonces nosotros estamos, estamos en con esa política o sea tratamos de hacer sentir bien al profesor que tenga esos espacios que los tenga como, que sean espacios para él, que tenga esa libertad de decir las cosas, de no estar con temor y que haya como una, que no vean a la directora como no sé po, sino que también como profesora de aula, entonces, el profesor está como más libre de decir las cosas también, tiene esa libertad, no hay como temores.” (Jefa de UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

Todo lo anterior tiene un correlato en la percepción de los docentes, quienes sienten que su voz es acogida e incorporada a las soluciones que se otorgan a las problemáticas emergentes de la escuela:

“Mira por lo menos en la práctica de esta escuela se van escuchando las distintas opiniones, se van evaluando las distintas opciones que hay de solución porque en definitiva es lo que uno busca y hay gente como que tiene la capacidad de conciliar, de armar como la amalgama de todas estas voces, entonces surge y hay un sentimiento de que efectivamente fuiste escuchado y se tomó en cuenta lo que dijiste porque yo creo que por ahí va la cosa de cómo surgen las soluciones po (...)”(Docente, Entrevista gestión de recurso Escuela 2)

La identificación de estas problemáticas está basada en la experiencia del quehacer cotidiano donde se observan situaciones por parte de los docentes que son susceptibles de mejora lo que se dialoga colectivamente en las instancias formales, que se expondrán en breve en este mismo apartado:

“Sí, que cada vez que nosotros siempre cuando se crea algo, se decide algo, alguna cosa es basado en alguna experiencia que estamos observando, en alguna evaluación que hemos hecho de una situación y ahí nosotros pensamos una solución de lo que se va a hacer.” (Docente 1, Grupo focal docentes Escuela 2)

Aun cuando estas situaciones o soluciones sean planteadas por un actor educativo en particular, se hace extensiva la participación a todo el colectivo, buscando enriquecer las ideas que surgen; lo que da lugar a proyectos mancomunados con miras a lograr un objetivo común:

“(...) se manifiesta en esas pequeñas cosas por ejemplo en el mes de mayo a la jefa técnica se le ocurrió hacer el proyecto del mes del mar entonces ella plantea mira podríamos hacer esto, tengo esta idea, antes se hacía esto y quiero, qué te parece a ti y empieza a haber toda una...una transmisión de qué es lo que se puede hacer, cómo se puede hacer entonces qué sé yo. (...) Entonces frente a ciertas temáticas importantes se hacen como proyectos y desde allí empiezan a surgir ideas y cosas (...)” (Docente, Entrevista gestión de recurso Escuela 2)

Ahora bien, es importante señalar aquellos contextos en lo que se gestan los diálogos que permiten la identificación de problemáticas y sus respectivas soluciones, como la propagación de nuevas ideas. En ese sentido, existen espacios formales e informales con naturaleza diversa, no obstante, en esta escuela existe un predominio de las instancias oficiales. Éstas se alimentan del clima de confianza mencionado anteriormente, transformándose en un lugar potente y nutritivo: un espacio privilegiado para la reflexión, la discusión y el enriquecimiento profesional de todos los involucrados:

“(...) yo creo que la confianza es como la base de que los proyectos y las cosas se lleven a cabo, en creer de verdad que lo que uno está haciendo es así y no lo hace por pantalla ni por, no es de verdad, entonces después uno evalúa resultó, no resultó, como hay un trabajo sistemático frente a eso, no se deja al aire, no se deja al azar. No se deja instalado así como ay palabras bonitas pa'l bronce, sino que hay cosas concretas que se hacen y que tienen que resultar. Y bueno en los consejos de profes, los consejos de profesores también es una instancia súper importante donde se escucha la opinión, se hace análisis, aportes, evaluaciones, las debilidades de este proyecto para no repetirlas en otros...” (Docente, Entrevista gestión de recurso Escuela 2)

Es así como el consejo de profesores se erige como la instancia fundamental para la comunicación entre el equipo directivo y los docentes.

Consecuentemente en este lugar se sientan las bases para la participación y la toma de decisiones:

“Básicamente sería como el consejo donde se genera esta instancia de participación, es un consejo bien conversado, no es tanto de escuchar si no que constructivo, de conversar, de dialogar, de buscar mejorar. No siempre y así tiene que ser, no siempre lo que se dice es lo que se va a hacer, aquí se mejora, se modifica pero siempre buscar lo mejor en base a la opinión del resto y habrá momentos claro que son más chicas las conversaciones pero siempre no hay cosas que sean tomadas ahí como unilaterales.” (Docente 3, Grupo focal docentes Escuela 2)

Los mismos docentes refieren tener en este espacio una **participación protagónica y empoderada** que se evidencia en su influencia sobre la elección y priorización de metas a alcanzar por la escuela, lo que se logra a través de un trabajo en equipo:

“Lo que quiere decir es que nosotros nos proponemos objetivos, nosotros, no es la dirección, no es la jefa de UTP, somos nosotros que priorizamos en el consejo objetivos, algunas medidas e incluso los actos. Todos trabajando en equipos en post de esa meta, ninguno se queda atrás” (Docente 1, Grupo focal docentes Escuela 2)

En esa línea, cabe destacar que **se realizan diferentes tipos de consejos, entre los que se encuentran los consejos técnicos, los de evaluación y los de reflexión.** En todos ellos se retoman las problemáticas emergentes en búsqueda de soluciones y planes remediales:

“Nosotros tenemos consejos técnicos y también hay un tiempo de planificación o sea que no alcanza para planificar totalmente pero ayuda y en los consejos técnicos siempre cuando a final de semestre, a final de año se hace como una evaluación de lo que fue el semestre, de qué es lo que está fallando y qué medidas podemos tomar para eso que falló o aquello que está en déficit. Entonces eso se hace.” (Docente 1, Grupo focal docentes Escuela 2)

En esta constante búsqueda por mejorar las prácticas de la escuela, dentro de los consejos, **se recurre a diferentes métodos que les permiten aportar distintas miradas a lo emergente**, enriqueciendo las soluciones y posibles acciones a seguir:

“Es que se hacen estudios por ejemplo si hay algún curso que está con algunos problemas de disciplina se recurre a los profesores que dan sus aportes, se recurre al equipo psicosocial y si es en cuanto a aprendizajes se realizan mediciones, se proponen medidas remediales, se hacen lluvia de ideas y cada profesor aporta su idea y de ahí las mejores se ponen en práctica, las viables digamos y las personas se ofrecen o a veces la directora tiene que tomar el mando y decir tú, necesito que tú te encargues de esto, tú de esto otro. (...)Entonces siempre el conducto es así, sale de aquí y se dividen las funciones, se va al aula y después se vuelve a evaluar o sea se hace el diagnóstico y la remedial, la evaluación y se ve si resultó.”(Docente 2, Grupo focal docentes Escuela 2)

Un método distinguido por los actores educativos, es la **ejecución de talleres, los que propenden a la incorporación de nuevas visiones y al desarrollo de herramientas para llevarlas a cabo, mediante el trabajo individual y colectivo**:

“Es que en los mismos consejos cuando a veces tenemos nosotros nuestros talleres, hacemos talleres con los profesores entonces en los mismos talleres nacen nuevas cosas, nuevas acciones, nuevas ideas donde después nosotros las estudiamos. De hecho hace poco tuvimos un taller de estrategia donde cada profesor trabajó individualmente en relación a este tema, luego no cierto se juntaron por asignaturas y ahora nos queda el taller donde vamos a hacer las exposiciones, la socialización entre todos, entonces ahí empiezan a nacer cosas.” (Jefa UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

“Nacen de, nacen de los mismos talleres que nosotros hacemos, por ejemplo, hacemos talleres individuales y talleres grupales, entonces eso también nos da esas instancias de poder tener nuevas visiones y también poderlas tomar en cuenta y poderlas no cierto ir insertando, no cierto, y también rescatando lo que sí puede servir y lo que a lo mejor lo podemos ir dejando pa, para el otro año, no sé po, de esa forma vamos estudiando” (Jefa UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

Por otro lado, podemos señalar que **el consejo de profesores a su vez se ve nutrido por las reuniones semanales del equipo directivo en el que se evalúan las prácticas de liderazgo y las posibles mejoras en la escuela.** Por tanto, existe una retroalimentación entre estos dos espacios:

“(...) las cosas súper importantes las vemos en los consejos y hay otras cosas que las vemos con la directora (...) las vemos con la directora también y con las coordinadoras, ya, que tenemos nosotras nuestras reuniones semanales donde nosotros nos juntamos y vamos viendo cuáles son las cosas que tenemos que ir mejorando y lo que nos está resultando (...)” (Jefa UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

“Si po, se socializa y claro ahí hay una respuesta positiva, la mayoría todo el mundo, la mayoría hay una respuesta positiva de aquello, además que es como entretenido porque si tú les, de partida si tú no tení ninguna actividad programada y te llegan con una, buena onda porque te ahorrai por último (Ríe), siempre es bienvenido. Hay también aquellos que no le sacan el provecho como uno quisiera pero es una práctica que se puede ir mejorando, no es algo que uno sepa” (Docente, Entrevista gestión de recurso Escuela 2)

Asimismo, existen otras instancias formales que fomentan la reflexión colectiva de los docentes, entre éstas se encuentran las reuniones de planificación y de coordinación con especialistas PIE, en ambas se evalúan estrategias utilizadas al interior del aula:

“(...) los terceros miércoles de cada mes ellos tienen horas de planificación, entonces ellos se reúnen ellos conversan y van viendo cuáles son aquellas cosas que a lo mejor no les están resultando bien, también tienen horas donde ellos tienen coordinación con la especialista PIE entonces también trabajan todo lo que tiene que ver con las estrategias que se están utilizando en la sala de clases, con los chicos que están integrados, más el curso, qué está pasando en el curso. Trabajan lo que son las planificaciones, entonces ellos mismos se van generando estos diálogos también (...)” (Jefa UTP, Entrevista gestión curricular Escuela 2)

A esto se suman, **experiencias vinculadas a otros centros educativos en el marco de capacitaciones y reuniones entre directivos,** las que son

reconocidas por los actores educativos como espacios en los que se nutren de otras ideas, visiones y prácticas que enriquecen el trabajo ejecutado en la escuela:

“Cuando vamos a capacitaciones tenemos la instancia de estar exponiendo nuestras experiencias, a veces nuestras capacitaciones no son tan “plus” como a uno le gustaría, pero conversando con los colegas uno saca aportes e ideas que son más valiosas, quizás ya se sabe lo que dicen, pero de repente la experiencia de los otros colegas se aprecia, o cuando viene alguien a hacer un remplazo los acogemos y les preguntamos como lo hacen, como les parece la escuela, etc.”(Docente 2, Grupo focal docentes Escuela 2)

“No pasa sólo por uno como profesor, los directivos siempre están abiertos. Ellos salen a reuniones por lo que escuchan experiencias exitosas de otras escuelas y las traen, las conversamos y vemos de acuerdo a la realidad como se pueden impartir (...)” (Docente 3, Grupo focal docentes Escuela 2)

Finalmente, podemos mencionar las **instancias informales en las que los docentes comparten cotidianamente** lo observado individualmente a partir de la práctica en el aula, buscando la retroalimentación de sus colegas:

“Bueno nosotros siempre estamos socializando las prácticas sin estar así, bueno el consejo es una instancia, pero a veces sentados en el almuerzo comentamos mira hice esto y me resulto o hice esto otro y me fue como el carajo. Entonces uno va a ahí retroalimentando, ah sí a mí también me resultó eso la otra vez que hice eso, o sino pucha oye lo que dijo este colega parece que está bueno y lo voy a intentar. Entonces uno siempre está abierta a escuchar a los colegas en todo sentido y yo creo que eso como que nos ha dado la fortaleza de que somos un equipo de trabajo que no es egoísta, que nadie anda con esas pequeñeces (...). Ya, si somos una escuela que tiene buenos resultados es porque todos aportamos con nuestros granitos de arena.” (Docente 2, Grupo focal docentes Escuela 2)

6.2.3 Síntesis resultados Escuela 2

En relación a los hallazgos de esta escuela podemos destacar que las tres prácticas de liderazgo estudiadas emergen a partir de la identificación por parte de un actor educativo de una problemática a resolver a nivel escolar, ya sea mejorar

las prácticas pedagógicas dentro del aula, mejorar la convivencia de algunos cursos en particular u otorgar mayor comodidad a los docentes al realizar su quehacer obteniendo con ello mayor rédito de los recursos humanos disponibles. En esa línea, cada una de las prácticas se enmarca en los valores de la escuela, los que permiten brindar un sello de preocupación por que cada uno de los actores educativos pueda desempeñarse y sentirse como un ser humano integral. Lo anteriormente señalado se ve potenciado por el estilo de gestión del equipo directivo, quienes imprimen este estilo de cercanía en su relación con los actores educativos del establecimiento, potenciando la participación activa de los docentes en la reflexión constante y en el desarrollo de nuevas ideas .

En esta escuela se privilegian los espacios formales para la comunicación y la toma de decisiones de las acciones ligadas a las prácticas de liderazgo, las que se estudian, implementan y evalúan de manera conjunta fundamentalmente en los consejos de profesores.

7. Discusiones

A partir de los análisis y resultados expuestos en el apartado anterior, cobra relevancia para las investigadoras enfocar la discusión en rescatar elementos que permitan relevar una panorámica general del proceso de creación y posterior sistematización de acciones que constituye a las prácticas de liderazgo, por cada una de las escuelas estudiadas, dando cuenta de similitudes y diferencias entre ellas.

Se destaca que, en general, el camino de creación de las prácticas de liderazgo estudiadas comenzó con la identificación de un problema a nivel escuela al cual un actor educativo que, en base a las necesidades observadas en el contexto escolar y en sincronía a su experiencia personal, genera una idea de solución que se forja como el germen en la que se cimienta la práctica de liderazgo. En ese sentido, la ideación -entendida como la actividad individual que genera nuevas ideas (Marín, 1991)- se liga con una **reflexión personal** y con las diversas actividades que realizan los actores educativos en su día a día, ambas se vinculan con sus vivencias individuales, motivaciones y las redes interpersonales que forjan en la escuela y en otros ámbitos más allá de ésta.

Acto seguido, los actores educativos recurren a instancias formales dentro de la escuela donde pueden compartir y comunicar su idea para nutrirla con otros, a partir del **diálogo y la reflexión**. Cabe señalar, que en ambas escuelas los agentes educativos sienten la libertad de poder expresar las posibles soluciones y nuevas ideas, pues poseen la percepción que los equipos directivos, especialmente la figura de las directoras, acogen y estimulan toda iniciativa que tenga un sentido con los ideales de la organización. Al comunicar las ideas en estos espacios, se logra construir un sentido compartido entre los actores educativos respecto de la idea inicial, lo que deviene posteriormente en una planificación conjunta. Lo anterior, posibilita trasladar la idea de la esfera individual a una esfera colectiva, permitiendo llevarla al campo de la acción. En esa línea, se lleva a cabo un corpus de acciones que se va sistematizando y que propicia la instauración y mantención de la práctica de liderazgo en el tiempo, siempre nutriéndose de la reflexión y evaluación continua. Esto habla de un dinamismo de la práctica de liderazgo, la que ve modificada las acciones asociadas a ella en la medida en que se realizan y se reflexiona respecto de las mismas, tanto colectiva como individualmente. En este punto, cabe distinguir que el involucramiento extendido de los actores educativos no necesariamente dice relación con ejecutar

acciones en común, sino participar activamente de la reflexión y la evaluación asociada a cada práctica de liderazgo.

Cabe mencionar que los espacios en los que se da la reflexión, tanto de ideas emergentes como de prácticas instaladas, son primordiales. En ese sentido, en los espacios informales de la escuela se comparten experiencias principalmente entre los docentes, que al formar parte de su cotidianidad, permiten un diálogo constante pero no resolutivo respecto de las prácticas de liderazgo. Por su parte los espacios de reunión formal, a saber consejos de profesores y reuniones con el equipo directivo, son el lugar por excelencia para encausar un diálogo resolutivo, existiendo una retroalimentación entre ambas instancias.

A juicio de las investigadoras este proceso de trasladar una idea individual al campo de la acción colectiva puede leerse a través de lo propuesto por Senge, Ross, Smith, Roberts & Kleiner (1995) a partir de la “rueda del aprendizaje en equipo”, en cuanto existen elementos que hablan de una reflexión pública donde los actores educativos pueden observar sus propios actos para luego nutrir las ideas en busca de nuevos caminos de acción. Luego, se eligen las acciones que se ejecutarán de manera experimental, volviendo a repetir el ciclo constantemente. Por tanto, creemos que la sistematización del corpus de acciones es esencial para que la idea inicial devenga en una práctica de liderazgo dinámica.

Ya expuestas las similitudes en cuanto a la creación y sistematización de las prácticas de liderazgo entre ambas instituciones educativas, debemos rescatar las **diferencias** entre ellas. En primer lugar, podemos señalar que en la **Escuela 1** la práctica de liderazgo en gestión curricular “Acompañamiento en el aula” no nace de la identificación de un problema por parte de un actor educativo, sino que viene dada por una política pública. No obstante, la escuela genera una apropiación de

la práctica en base a los sentidos construidos respecto de la importancia de asumir la tarea de acompañar al docente en el aula, conforme a los valores e intereses que propugnan y los ideales de escuela asociados a ellos. Asimismo, existen acciones adicionales a las exigidas por el MINEDUC que emergen del diálogo y la reflexión respecto del corpus de acciones que la conforman, diálogo que se enriquece, a su vez, de las observaciones que realiza el equipo directivo en otras escuelas.

También sobresale de la **Escuela 1 en relación a la Escuela 2**, la utilización y empoderamiento de los espacios informales, especialmente, de lo que ellos mismos denominan como “consejo chico”. Esta es una instancia en la que los docentes comparten sus experiencias cotidianas, lo que tiene un correlato en la evaluación de las acciones que conforman las prácticas de liderazgo. Funciona como una extensión del consejo formal, facilitando que emerjan nuevas ideas y estrategias.

Por otro lado, en la **Escuela 2 a diferencia de la Escuela 1** en la que se destaca, reconoce e identifica claramente a los individuos que gestaron la idea inicial de prácticas de liderazgo, existe en dos de las prácticas estudiadas una invisibilización de los actores educativos que le dieron vida. En esa línea, la dinámica de creación de nuevas ideas pareciera ser más colectiva, con preponderancia de la utilización de instancias formales para forjar diálogos y reflexiones.

Ahora bien, a través de esta investigación se indagó **si existía relación alguna entre la creación de prácticas de liderazgo y la experiencia personal de los actores educativos**. En ese sentido, si bien una de las prácticas estudiadas –“Acompañamiento en el aula” Escuela 1- no tuvo su origen en un individuo/s en particular, pudimos constatar que en la generación de nuevas ideas,

resultan trascendentales las motivaciones, conocimientos, creencias e ideales de los sujetos que conforman la escuela, en la detección de soluciones a problemáticas.

En ambos casos, los actores educativos que propusieron soluciones, que devinieron en prácticas de liderazgo, **recurrieron a vivencias personales**. En la **Escuela 1** podemos destacar la importancia que tiene el inspector general en la gestación de dos prácticas, en la que está íntimamente involucrada **su experiencia al ser profesor de educación física**. Este rol le ha permitido identificar ciertas necesidades de sus alumnos y escuela, y vincularse con otras instituciones a través del deporte, obteniendo recursos que son utilizados al realizar las acciones que conforman ambas prácticas de liderazgo. De igual modo, sobresale el lazo afectivo que manifiesta este actor educativo con la escuela, pues fue alumno por un corto periodo de tiempo y ha podido evidenciar el crecimiento y la labor comprometida de los docentes para con ella. En ese sentido, él liga este lazo afectivo a su **compromiso con el establecimiento** que se expresa incluso en utilizar parte de sus vacaciones en la principal acción que constituye la práctica “Arrendar la escuela en verano”.

De igual modo, si bien -como mencionamos anteriormente- el “Acompañamiento en el aula” no emergió de un agente escolar, podemos distinguir que la iniciativa personal está presente a lo largo de toda la práctica de liderazgo y no exclusivamente en su origen. Lo anterior se puede evidenciar en el sello otorgado por el equipo directivo en su implementación y principalmente en la intención del Jefe Técnico Pedagógico de robustecer la práctica, instaurando “liderazgos disciplinarios” a través de equipos de trabajo por disciplina académica con el fin de apoyar al docente en su quehacer.

Otro gran ejemplo de iniciativa individual en este centro educativo corresponde a la creación de un método alternativo de lectoescritura propuesto por una docente, quien en base a una **motivación personal** desarrolló la estrategia utilizando sus **propios intereses, conocimientos y tiempo**. La profesora recibió el apoyo de sus pares y superiores quienes incentivan y acogen esta innovación al punto que se convierte en la metodología de lectoescritura oficial de la escuela en desmedro de las propuestas por el MINEDUC. Aun cuando no fue señalada como una práctica de liderazgo relevante, es primordial en el esfuerzo transversal y sistemático del establecimiento en el incremento del vocabulario y la comprensión lectora de los alumnos.

Respecto a la **Escuela 2**, podemos subrayar que la trascendencia de la experiencia personal también está presente. En ese sentido, resalta especialmente la figura de la inspectora general quien intenta transmitir a los jóvenes valores y posibilidades de superación en base a su **propia experiencia vital** a través de la coordinación y realización de los “Seminarios comunitarios de apoyo a la convivencia”. Asimismo, ella estuvo íntimamente ligada en el origen de esta práctica de liderazgo y se implica a un nivel personal buscando una conexión con los alumnos para lograr un impacto en ellos.

En relación a las otras dos prácticas de liderazgo estudiadas de la Escuela 2, cada una de ellas nació de una idea propugnada por actores educativos que ya no se encuentran trabajando en el establecimiento. En esa línea, en el relato de los entrevistados se reconoce que éstos gestaron ambas prácticas, no obstante, se enfatiza la reflexión colectiva que se generó a partir de ellas.

Ahora bien, **uno de los objetivos de la presente investigación fue indagar si existía alguna relación entre la creación de prácticas de liderazgo en las diversas áreas de gestión y el aprendizaje organizacional de las dos**

escuelas estudiadas. Tal como se expuso en el marco de referencia adherimos al modelo de aprendizaje organizacional propuesto por Nonaka & Takeuchi (1999). Podemos señalar que en ambas escuelas se observan elementos que nos permiten pensar que en la creación y sistematización de prácticas de liderazgo se produce una conversión de conocimiento tal como lo plantean los autores antes mencionados. En ese sentido, el punto de partida para cada una de estas prácticas es la iniciativa individual la que está íntimamente relacionada con la experiencia personal de los actores educativos y su quehacer cotidiano. Estos al integrar sus emociones, intereses, motivaciones y en virtud de su rol dentro de la organización, generan ideas a partir de la identificación de problemáticas. La identificación de problemáticas y soluciones está basada tanto en la observación y lectura que cada actor educativo realiza de la realidad escolar como en la indagación por fórmulas que incorporen mejoras a ésta. Lo anterior, siempre en consonancia con su experiencia individual y sus redes interpersonales. Un ejemplo de lo anterior se ve reflejado en la puesta en marcha de la práctica de liderazgo “Acompañamiento en el aula” de la Escuela 1, en la que el Jefe de UTP refiere observar otras experiencias en distintas escuelas que le permiten relevar acciones de mejora a su realidad escolar, adecuando lo observado a ésta.

Todo lo anterior se vincula con la primera etapa del proceso de conversión de conocimiento denominado “**socialización**” donde el conocimiento aún está a un nivel tácito y requiere de ser enunciado a través del lenguaje para ser comunicado a otros. El siguiente paso en la conversión del conocimiento es la **exteriorización**, esto se puede evidenciar en la existencia de instancias en las que los actores educativos comparten sus ideas porque si bien, tal como refieren los autores, la creación de las nuevas ideas tienen su origen en el individuos, posteriormente hay un esfuerzo para “(…) *validar o justificar sus creencias y su compromiso con el trabajo y la empresa; las perspectivas o “modelos mentales” personales también entran en juego. Los discernimientos y la intuición altamente*

subjetivas se encuentran en la raíz de la creación de conocimiento y la innovación” (Nonaka et al., 1999, p. 109). Es en este punto donde los actores educativos logran compartir sus inquietudes y propuestas con otros, tanto en espacios formales como espacios informales. En estos últimos los agentes educativos generan conversaciones donde robustecen la idea original, nutriéndola con los aportes de sus colegas, aún permaneciendo en el campo de las ideas. El paso siguiente se produce en los espacios formales donde se toman determinaciones, se elaboran y concretan las acciones y se distribuyen las tareas. Creemos que la estructura organizacional de la escuela media la finalidad y funcionalidad que poseen estos espacios para el desarrollo de prácticas de liderazgo, por cuanto sólo en los espacios formales las ideas pueden ser catapultadas a la acción en la medida que existe en ellos la posibilidad de decidir junto al equipo directivo lo que se desea y se puede realizar.

En esta etapa, se da origen a conceptos que buscan expresar el sentido de la práctica de liderazgo, esto permite desarrollarla en el tiempo e imprimirla un sello particular según los valores de la escuela. Ejemplo de aquello son las consignas que nos proporcionaron los mismos docentes respecto del sentido de las prácticas; en la Escuela 1 para la “Implementación de actividades recreativas extracurriculares” los actores educativos utilizan como concepto “Desestresar al alumno para desestresar el aula” que refleja la intención pedagógica que desean otorgar a cada acción derivada de la práctica. Asimismo, en la Escuela 2, tanto para la práctica “Acompañamiento personalizado del profesor” como en la “Asignación de profesores por competencias y afinidad por cursos y asignaturas”, se utiliza la consigna “Profesor como ser humano integral”, dando cuenta de la importancia atribuida al bienestar. Esto posiciona a la escuela como un lugar acogedor, aspecto que también se vislumbra en la realización de los “Seminarios comunitarios de apoyo a la convivencia” que, como ya mencionamos, responden a la vulnerabilidad de sus alumnos y esperan generar mejores oportunidades para

éstos. Si bien para los autores, los conceptos y metáforas tienen relación con el desarrollo de productos comerciales, en las escuelas los conceptos sirven para gestar acciones que proporcionan una mejor educación a sus alumnos.

Ahora bien, la comunicación que se produce en estas instancias posibilita la emergencia de diálogos y la reflexión colectiva necesaria para que todos los actores educativos se involucren en la práctica de liderazgo. Asimismo, esta reflexión se da constantemente, lo que resulta en una mejora continua de las acciones que constituyen las prácticas de liderazgo, en la medida que se llevan a cabo acciones en conjunto a sus respectivas reflexiones, dando lugar a un ciclo reflexión-acción-reflexión. Aquello da pie a la sistematización del corpus de acciones que puede compararse con la siguiente etapa de la conversión de conocimiento denominada **combinación**, la que se evidencia en la elaboración de documentos tales como los informes de avance de cada práctica a raíz de los que se suscitan conversaciones en los consejos de profesores de carácter evaluativo; reuniones con los involucrados y responsables de ejecutar las acciones, etc. Esto favorece la categorización, organización y enriquecimiento de las experiencias que devienen de la práctica de liderazgo. Producto de la evaluación de las mismas acorde a los tiempos de la escuela, dichas prácticas evolucionan en el tiempo en base al conocimiento adquirido en su ejecución.

El último paso en el proceso de conversión de conocimiento es la **interiorización** donde el conocimiento explícito vuelve a la esfera de lo tácito. Podemos observar esto en el aprendizaje que se produce a partir de la realización de la práctica de liderazgo, lo que genera la internalización de experiencias en toda la comunidad. Un ejemplo de esto, dice relación con la rutinización y naturalización que poseen los actores educativos de las prácticas de liderazgo, en el entendido que la ejecución de éstas no es cuestionada por ser parte trascendental de la organización, por lo que buscan la manera de seguir

perpetuándola en el tiempo. Una evidencia de aquello es la práctica de liderazgo “Asignación de profesores por competencias y afinidades a cursos y asignaturas” de la Escuela 2 donde los agentes educativos valoran la existencia de la práctica por los beneficios que les ha otorgado en su quehacer profesional, no recordando su origen y solicitando su continuidad.

Creemos que en el proceso de creación y sistematización de las prácticas de liderazgo, se establece un ciclo continuo con el cual la escuela genera constantemente conocimiento que va desde el sujeto, pasando por los distintos grupos y equipos para formar parte del sistema de conocimiento de la organización, volviendo otra vez a los individuos, generando nuevas ideas, dando impulso a una espiral de conocimiento. Por lo anteriormente señalado, podemos establecer una relación entre la creación de prácticas de liderazgo y el aprendizaje organizacional de las escuelas, en la medida que se genera conocimiento que permite la mejora constante de la organización a través de innovaciones las que se encarnan en las prácticas de liderazgo, lo que produce el cambio en los hábitos y en el organizamiento de las escuelas orientado por una visión de transformación particular conforme a sus valores. Para las investigadoras y en base a los datos ya analizados, las prácticas de liderazgo son en sí mismas creación de conocimiento organizacional, la escuela entonces es un organismo vivo que se reactualiza constantemente a través de las transformaciones que introducen las prácticas de liderazgo.

Complementando lo señalado, Nonaka & Takeuchi (1999) proponen algunas condiciones que facilitan la creación de conocimiento y que son propulsadas por los cargos de mayor jerarquía en las organizaciones, las que también podemos ver reflejadas en las escuelas estudiadas. En ese sentido, creemos que el estilo de liderazgo de los equipos directivos de ambos establecimientos tiene un impacto en la creación de prácticas de liderazgo por

cuanto genera un clima de apertura y acogida hacia las nuevas ideas. Tal como menciona Antúnez (1998) “las innovaciones que se instauran en los centros educativos son raramente posibles si es que quienes están en la dirección les da la espalda”. En las escuelas estudiadas, los docentes sienten que sus iniciativas, al estar acorde con los valores institucionales, serán reconocidas y utilizadas tanto por el equipo directivo como por sus colegas, lo que los impulsa a la búsqueda de soluciones a problemáticas cotidianas. Esto habla de la **autonomía** existente en ambas escuelas, siendo la primera condición planteada por los autores. Aquello está íntimamente relacionado con la **intención**, ya que existe una promoción hacia la consecución de los ideales de escuela, instando a los actores educativos a adherirse a éstos y contribuir a través de su experiencia a la generación de nuevas prácticas en base a las creencias compartidas por la comunidad. Concretamente, ambas escuelas imprimen su propio sello en los fundamentos y en las acciones de las prácticas de liderazgo, a saber: en la Escuela 1 existe un ímpetu por seguir siendo una escuela de excelencia por lo que todas sus prácticas poseen un sustrato pedagógico que las orienta y fortalece este ideal. En el caso de la Escuela 2, este sello está enfocado a ser un lugar de acogida para sus actores educativos lo que se manifiesta en la preocupación constante para que todos se sientan bienvenidos y cómodos, y orientan sus acciones en esa misma línea.

En relación a la tercera condición “**Fluctuación y caos creativo**”, la escuela es una organización atravesada por distintos elementos y requerimientos, es así como al igual que otras organizaciones, debe adaptarse al entorno respondiendo a sus demandas convirtiéndose esto un objetivo ineludible para su sobrevivencia (Antúnez, 1998). Entre estas demandas destacan las políticas públicas, las necesidades de los apoderados y alumnos, la consecución de buenos resultados y la constante pugna por los recursos económicos y humanos. En este contexto la escuela está en una constante tensión que la obliga a replantearse para poder conectarse y responder a los requerimientos de su

entorno: “Esa adaptación y ajustes continuos conllevan un ejercicio de análisis permanente de la práctica que permite orientar de forma adecuada las soluciones que requiere cada de los ámbitos de gestión en cada caso” (Antúnez, 1998).

En esa línea, en ambas escuelas los equipos directivos encausan esta tensión hacia un caos creativo, que exige la definición de problemas y posibles soluciones para resolver la crisis, dando lugar a una “Reflexión en la acción” que está necesariamente retratada en las prácticas de liderazgo estudiadas. Otra condición señalada por los autores es la **redundancia**, se puede observar que todos los actores educativos conocen las prácticas de liderazgo, sus acciones, objetivos y valores, a pesar que no se encuentren involucrados directamente en ellas. Para ello es necesaria la apertura de redes de comunicación que en los centros educativos están representadas por los espacios formales e informales de reunión, donde -como ya mencionamos- se comunican las nuevas ideas y se comparte el conocimiento entre los actores educativos. Esto se complementa en cierta medida con la última condición “**Variedad de requisitos**” por cuanto existen diversos canales de comunicación que permiten a los actores educativos acceder a la información de manera rápida y flexible.

La perspectiva de Nonaka & Takeuchi (1999) nos proporciona una mirada que permite explicar las razones por las cuales las prácticas de liderazgo están arraigadas en las escuelas, tanto a un nivel individual como organizacional, sin embargo, creemos que esta es una primera aproximación a modo exploratorio por lo que se hace relevante profundizar a futuro elementos que posibiliten una caracterización exhaustiva del aprendizaje organizacional asociado a las prácticas de liderazgo en las escuelas involucradas, lo que se realizará en la siguiente etapa del proyecto FONDECYT No. 1120922 al que está amparado esta tesis.

Ahora bien, al comenzar esta investigación nos planteamos como supuesto que existía una relación entre la experiencia individual de los actores educativos y la creación de las prácticas de liderazgo en las escuelas estudiadas. Si consideramos lo anteriormente expuesto en este documento, constatamos la importancia que posee dentro de las escuelas la iniciativa individual de quienes gestaron las ideas que dieron origen a las prácticas de liderazgo. Sin embargo, a lo largo del proceso investigativo pudimos dar cuenta que existe una complejidad de la realidad escolar que nos permitió enriquecer la primera mirada que tuvimos al aproximarnos al fenómeno de las prácticas de liderazgo y su creación. Es así como podemos agregar que las ideas que devinieron en prácticas de liderazgo nacieron de la experiencia individual de los actores educativos, pero responden asimismo a los valores e ideales de la escuela encarnados en el deber ser y el querer ser de la organización, contribuyendo con esto a la transformación del centro escolar, en beneficio directo o indirecto del aprendizaje de los alumnos. De igual manera, toma relevancia el compromiso de los actores educativos con la realidad escolar, en tanto es este elemento el que subyace a toda iniciativa posible, por lo que la adscripción con los valores de la institución y la comunidad que la constituye, es el motor que moviliza a los actores educativos a transformar su realidad cotidiana.

8. Conclusiones

La presente investigación dio cuenta del proceso de creación y sistematización de las prácticas de liderazgo en dos escuelas municipalizadas de Viña del Mar, esto permitió indagar sobre tres prácticas de liderazgo en cada área de gestión y su historia. Nuestra pregunta de investigación, como ya hemos mencionado, nos permitió focalizar la mirada en tres prácticas relevantes para los actores educativos, siendo una decisión metodológica que significó no abarcar todas las prácticas de liderazgo que se realizan en las escuelas para poder

describir a cabalidad el proceso de creación y sistematización de cada práctica estudiada. En ese sentido, desde un comienzo para las investigadoras fue relevante explorar respecto de la relación entre la iniciativa individual y la creación de las prácticas de liderazgo, por cuanto consideramos que reviste importancia la voz e historia de las personas que conforman a la organización educativa y cómo éstas plasman sus experiencias en el quehacer cotidiano.

En esa línea, al describir cada práctica de liderazgo, su origen, las reflexiones y diálogos en torno a ella y su evolución, pudimos aproximarnos al proceso de conversión de conocimiento implicado en la construcción continua de la práctica. Es a raíz de la identificación de problemáticas cotidianas en las escuelas y la comunicación de nuevas de ideas de solución por parte de los actores educativos hacia sus colegas, que se suscitan una serie de acciones que dan vida a las prácticas, las que a su vez, son repensadas continuamente a partir de la reflexión colectiva. Por tanto, creemos que la creación y sistematización de las prácticas de liderazgo puede ser pensada como parte de una espiral de conocimiento, que se entrelaza de manera tal que genera una continua innovación dentro de las escuelas.

Ahora bien, las prácticas de liderazgo, tal como su definición lo señala, son innovaciones. Hemos podido constatar cómo las escuelas se replantean continuamente las acciones que constituyen cada práctica en virtud de que ésta tenga una real incidencia sobre la transformación escolar: *“El cambio institucional puede ser visto como una sucesión de situaciones de cambio, organizadas en una cadena, y que crecen en una espiral. El objetivo final es una meta imaginaria que funciona tanto como organizador de las decisiones cuanto como criterio de evaluación de lo que va ocurriendo”* (Aguerrondo, 1996, p. 18). En esa línea para que el objetivo propuesto para cada práctica de liderazgo se cumpla, se vuelve

constantemente sobre sí misma de manera tal de modificarla y que se mantenga de manera persistente y permanente en el tiempo. Por tanto, los actores educativos buscan la forma de perpetuar la práctica de liderazgo incluso cuando sus acciones se ven modificadas o los actores educativos que brindaron la idea inicial ya no se encuentran trabajando en los establecimientos.

Según nuestros hallazgos, las escuelas realizan y replican las prácticas de liderazgo que les hacen sentido en virtud de sus valores y creencias colectivas, así como también lo que produce mejora y transformación en su manera de hacer escuela. Por ello se torna relevante que cada práctica de liderazgo esté siendo promovida por todo el colectivo conformado por docentes y equipo directivo, es decir, que si bien nace de una iniciativa individual no es una cuestión individual ni supra-escolar impuesta por entes externos. Las prácticas son iniciativas conscientes, desarrolladas voluntariamente y de manera deliberada a partir de un proceso basado en la observación e indagación de soluciones a problemas concretos de la realidad escolar.

Finalmente pudimos constatar que es trascendental la gestión realizada por los equipos directivos de ambos establecimientos, en la medida que proporcionan condiciones que permiten la germinación de nuevas ideas que se convierten en acciones que a su vez nutren y constituyen las prácticas de liderazgo. En ese sentido, éstas tienen su médula en el corpus de acciones que se sustenta en una reflexión colectiva que conlleva evaluar constantemente lo que se realiza conforme a los valores y al cambio en el organizamiento de las escuelas: "(...) si gestionar es saber hacer, querer hacer y poder hacer, el común denominador es el hacer, lo que implica que esta perspectiva de gestión/planificación tiene un compromiso concreto con la acción. Pierde su sentido si no se llega a una acción transformadora concreta de la realidad institucional (...)" (Aguerrondo, 1996, p. 14).

Tomando en cuenta lo señalado, creemos que el proceso de conversión de conocimiento que hemos descrito es un elemento trascendental en la sistematización de experiencias que tiene como consecuencia un cambio de organizamiento dentro de las escuelas y en su realidad institucional. La perspectiva de Nonaka & Takeuchi nos permitió enriquecer la mirada respecto del aprendizaje organizacional que implica las prácticas de liderazgo dentro de las escuelas, por lo que creemos esta temática puede ser desarrollada en futuras investigaciones a modo tal de trascender el nivel exploratorio presentado por este estudio y conocer en profundidad la relación entre el aprendizaje organizacional y las prácticas.

Asimismo, tomando en consideración la importancia que reviste la actividad creativa, la experiencia personal y la observación de la realidad escolar en las prácticas de liderazgo y las transformaciones que éstas ocasionan en la escuela, creemos que es deseable relevar a la creatividad como parte fundamental para logro de las metas propias que construyen éstas para alcanzar sus ideales y conseguir buenos resultados de aprendizaje. Con ello, instamos a los equipos directivos a facilitar de manera intencionada espacios para la indagación y la acción creativa, apoyando proyectos de trabajo mancomunado de todos los actores educativos basados en la reflexión. Asimismo, recomendamos la apertura y fortalecimiento de instancias formativas que propicien la búsqueda de soluciones a las problemáticas cotidianas, la comunicación de nuevas ideas y la exteriorización y divulgación del conocimiento individual.

Para finalizar, nos preguntamos si en virtud de la adaptación constante que demostraron poseer las escuelas a sus entornos, influye en la creación de prácticas de liderazgo y sus fundamentos la etiqueta ministerial que los categoriza como establecimientos autónomos y emergentes. Cabe indagar en investigaciones

futuras, si es que en la Escuela 2 influiría en los valores manifestados como ser un lugar de acogida y promover el bienestar de los actores educativos, la categoría de emergente y ser el establecimiento con la población de niños más vulnerables en Viña del Mar. Asimismo, conocer si en la Escuela 1 influye su etiqueta de autónoma en la movilización de todos los recursos disponibles para conseguir sus fines pedagógicos en pos mantener su estatus de excelencia académica. Todo esto con el objetivo de profundizar y robustecer el conocimiento disponible sobre las prácticas de liderazgo, atendiendo a las limitantes de la presente investigación.

9. Referencias Bibliográficas

Aguerrondo, I. (1996) La escuela como organización inteligente. Argentina: Troquel educación.

Ahumada, L. (2001). Teoría y cambio en las organizaciones. Un acercamiento desde los modelos de aprendizaje organizacional. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso

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), 111-123. Recuperado el 26 de mayo de 2014 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Catalán, J. (Ed) (2012) Investigación orientada al cambio en psicología educacional. La Serena: Universidad de la Serena". (p. 119-136). La Serena: Universidad de La Serena Editorial.

Alcover, C. Gil, F (2002) Crear conocimiento colectivamente: aprendizaje organizacional y grupal. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (18) 259-301

Anderson, S. (2010). "Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela" Psicoperspectivas, 9 (2), 34-52. Recuperado el 26 de mayo de 2014 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>

Antúnez, S. (1998) Claves para la organización de centros escolares. Barcelona: Editoriales Horsori.

Cabezas, F. Pais, C. (2013) Prácticas de Liderazgo en Educación: una aproximación hacia la Gestión Escolar. Tesis para optar a la licenciatura en Psicología y al Grado de Psicólogo. Valparaíso: Pontificia universidad católica de Valparaíso.

Campos, J. Montecinos, C. González, A. (Eds) (2011) Mejoramiento escolar en acción (p. 159-180). Valparaíso: Centro de investigación avanzada en educación.

Donaldson, G. (2006). Cultivating leadership in schools. USA: Teachers College Press.

- Garay, S. & Uribe, M. (2006) Dirección escolar como factor de eficacia y cambio de la dirección escolar en Chile. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (4e)
- Garzón, M. (2008) Modelo teórico de aprendizaje organizacional. Revista Pensamiento y gestión (24) 197-224.
- Hernández, R. Fernández, C. Baptista, P. (2007) Metodología de la investigación. México: McGraw Hill Interamericana.
- Marín, R. De la Torre,S. (1991) Manual de la Creatividad. Barcelona: Vivens Vives.
- MINEDUC (2005) Marco para la buena dirección. Santiago: Ministerio de educación.
- Nonaka, I. Takeuchi, H. (1999) La organización creadora de conocimiento: cómo las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. Ciudad de México: Oxford University.
- Pérez, G. (1994). Investigación Cualitativa: Retos e interrogantes. I Métodos. Madrid: La Muralla.
- Senge, P. Ross, R. Smith, B. Roberts, Ch. Kleiner, A. (1995) La quinta disciplina en la práctica: Estrategias y herramientas para construir la organización abierta al aprendizaje. Barcelona: Granica SA.
- Taylor, S & Bogdan, R. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. 1a ed. Paidós: Barcelona.

Uribe, M. (2010) Profesionalizar la dirección escolar potenciando el liderazgo: una clave ineludible en la mejora escolar. Desarrollo de perfiles de competencias directivas en el sistema educativo chileno. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. (3) 304-322.

Volante, P. Nussbaum, M. (2012) Cuatro principios de la gestión escolar. Revista ingeniería de sistemas (16) 75-92.