

**30** AÑOS  
1989 - 2019  
**ESCUELA DE  
PSICOLOGÍA**



**PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO**

# ¿CÓMO CONSTRUYEN SU POSICIONAMIENTO LOS DIRECTORES DE COLEGIOS PÚBLICOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIFERENTES?

**Profesores/as Guías:** Vicente Sisto Campos - Paula Ascorra Costa

**Alumnos/as:** Javier Hurtado Ruiz  
Cristián Valencia Marcotti

**Fecha:** 15 de enero de 2019

**30** AÑOS  
**ESCUELA DE  
PSICOLOGÍA**



**PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE  
VALPARAÍSO**

# **¿CÓMO CONSTRUYEN SU POSICIONAMIENTO LOS DIRECTORES DE COLEGIOS PÚBLICOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS DIFERENTES?**

## **HOW DO SCHOOL PRINCIPALS CREATE THEIR SUBJECT POSITIONS IN PUBLIC SCHOOLS WITH DIFFERENT CONTEXTS?**

## **¿COMO OS DIRETORES DAS ESCOLAS PÚBLICAS CONSTRUEM EM SEU POSICIONAMENTO EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCATIVOS?**

**Javier Hurtado Ruíz<sup>1</sup>**

**Cristián Valencia Marcotti<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

### **RESUMEN**

El presente artículo estudia de qué manera los directores construyen su posicionamiento en escuelas públicas con distintos contextos educativos. Esto se inserta en el contexto chileno donde las políticas públicas han buscado homogeneizar un sistema de rendición de cuentas que no se condice con las distintas realidades educativas del país. Se utilizó una metodología cualitativa de estudios de casos a dos directores. Se trabajó con análisis discursivo, surgiendo dos categorías de análisis: posicionamiento y mejora escolar. Los resultados muestran de qué manera el contexto moldea la manera de posicionarse de los directivos en las escuelas, generando grandes diferencias según la cultura del establecimiento.

**PALABRAS CLAVES:** Posicionamiento, Educación Pública, Directores, Mejora Escolar

### **ABSTRACT**

This investigation has the objective of understanding the way in which two school principals form their subject positions in different educational contexts. This investigation is marked within the Chilean educational context, where state policies have been standardizing a form of accountability that does not meet the diverse reality of public schools. This is a two case study which is conformed by two school principals which have been interviewed three times each. The material was analyzed through discursive analysis, creating two categories: Positioning and School Improvement. The results show how context is a key factor for constructing subject positions, and how school culture generates differences in these positions.

**KEY WORDS:** Positioning, Public Education, School Principals, School Improvement

### **RESUMO**

Este artículo estudia cómo los directores constroen su posición en escuelas públicas con diferentes contextos educacionales. Isso está inserido no contexto chileno, onde as políticas públicas buscaram homogeneizar um sistema de prestação de contas que não é consistente com as diferentes realidades educacionales do país. Uma metodologia qualitativa de estudo de caso foi usada para dois directores. Trabalhamos com análise discursiva, emergindo duas categorías de análise: posicionamento e melhoria escolar. Os resultados mostram como o contexto molda o modo de posicionamento dos gestores nas escolas, gerando grandes diferenças de acordo com a cultura do estabelecimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Posicionamento, Educação Pública, Directores, Melhoria Escolar

## **INTRODUCCIÓN**

Durante los últimos años, en Chile se ha instalado el desafío de conseguir equidad en la calidad de los aprendizajes obtenidos por todos los estudiantes. Esto ha generado que el nivel de competencias existentes en los profesionales de la educación haya tomado una mayor relevancia a la hora de hablar sobre una posible mejora del sistema educativo (Pinto, Galdames & Rodríguez, 2010). Bajo este escenario, la investigación internacional señala que la labor del director es fundamental para el mejor desempeño en los establecimientos educacionales (Bruns & Luque, 2014; Leithwood, Day, Sammons, Harris & Hopkins, 2006; OECD, 2009).

A nivel internacional, la literatura ha coincidido que el desarrollo de un liderazgo capacitado por parte de los directivos es fundamental para el establecimiento de buenos resultados académicos (Barber & Mourshed, 2007; Leithwood et al., 2006; Pont, Nusche & Moorman, 2009). En consonancia, el Ministerio de Educación de Chile ha ido fomentando el desarrollo de políticas educativas que han potenciado un cambio en la figura del director, orientada al ejercicio de un liderazgo pedagógico. Es decir, en liderar el proyecto educativo de sus escuelas (Ministerio de Educación, 2018). Esto con el fin de estandarizar una forma de ser director para así impulsar la mejora en todas las escuelas del país.

Sin embargo, esta nueva comprensión de la labor directiva ha generado dificultades, debido a que las políticas educativas no han tenido un enfoque orientado a lo particular de cada contexto educativo (Weinstein, Cuellar, Hernández & Fernandez, 2016). Dicho lo anterior, la problemática radicaría en que las políticas educativas del país buscan homogeneizar el quehacer directivo que se encuentran en contextos escolares heterogéneos. Dada esta situación, introducimos el constructo del posicionamiento para intentar comprender de qué manera las políticas educacionales son permeadas por la cultura escolar, puesto que el posicionamiento surge para ver de qué manera el contexto y las relaciones insertas en él moldean la forma de actuar de un sujeto. Así, el posicionamiento se entiende como un lugar discursivo desde donde se generan ciertas acciones. Una posición epistemológica para actuar sobre el mundo (Davies & Harré, 2007).

### **Los debates en torno a la dirección escolar y su concreción en Chile**

Investigaciones tanto internacionales como nacionales se han centrado en comprender qué variables hacen efecto en los aprendizajes de los estudiantes, con el fin de conseguir mejores resultados en los establecimientos (Barber & Moushed, 2007; Leithwood et al., 2006; Pont, Nusche & Moorman, 2009). Éstas han visibilizado la importancia que tiene el liderazgo del director como la segunda variable más influyente respecto de los aprendizajes de los estudiantes, sólo superada por la acción del docente dentro del aula (Valenzuela &

Horn,2012). Esta variable se ejercería de manera indirecta, es decir, a través de la influencia que los directores tienen sobre los educadores (Muñoz & Marfán, 2012).

En Chile, desde los años 80 el modelo educativo ha generado diversas regulaciones legales que han ido fortaleciendo la responsabilización por parte de las escuelas al Estado respecto de los resultados académicos obtenidos por sus estudiantes. Siguiendo a Falabella (2016), algunas de estas políticas son: la creación de una prueba estandarizada que mide la calidad de los aprendizajes (conocida como SIMCE); la evaluación docente (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño o SNED); el desarrollo de un Plan de Mejoramiento Educativo (PME); y la adquisición de recursos adicionales vía la Subvención Escolar Preferencial (SEP). Este conjunto de regulaciones, caracterizado por la importancia en la rendición de cuentas, es conocido en la literatura como *accountability con altas consecuencias o performativo* (Falabella, 2016; Falabella & de la Vega, 2016).

Estas políticas, que son orientadas principalmente a la gestión de los establecimientos, van a repercutir en lo que es la acción del director. Esto debido a que al tener que responder por la consecución de ciertos resultados y metas planteados a nivel local, generó que las condiciones en que se ejerce la función directiva tuviesen que cambiar. Como sostienen Nuñez, Weinstein y Muñoz (2010), estas nuevas exigencias fueron acompañadas por una nueva definición legal del rol directivo, caracterizada por el liderazgo del proyecto educativo de la escuela, además de otorgar nuevas facultades administrativas con el fin de gestionar con mayor autonomía sus establecimientos (Nuñez et al., 2010). Este nuevo tipo de liderazgo planteado por las políticas educativas, denominado liderazgo pedagógico, se define como aquel que “tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, evaluar a los docentes y la enseñanza y el desarrollo profesional docente” (Gajardo & Ulloa, 2016, p.5).

Sin embargo, esta nueva definición legal del rol directivo, fundamentada principalmente por lo acontecido en las escuelas exitosas extranjeras, ha tendido a estandarizar una forma de ser director que no necesariamente se condice con la gama de contextos educativos existentes en el país. Cómo menciona Reeves (2010), las prácticas que desarrollan los directores “no son realizadas de manera aislada, sino que se alimentan mutuamente dentro del contexto particular de cada escuela” (p.332). En este sentido, el efecto de un liderazgo bien ejercido por parte del director resultaría fundamental para la consecución de buenos resultados siempre y cuando existan las condiciones necesarias para el desempeño de éste.

Algunos estudios actuales afirman que, al momento de llegar al establecimiento, los directores estarían condicionados por variables externas que deben solucionar antes de centrarse en realizar su trabajo. Cancino y Vera (2016) fundamentan esto al afirmar que a través de los años se ha fomentado la rendición de cuentas de los directivos, pero al mismo tiempo se les ha obligado a invertir tiempo y preocupaciones en implementar programas que han sido gestados fuera de sus escuelas.

Reeves (2010) menciona que para desarrollar un liderazgo positivo las relaciones que el director establezca con su medio resultan determinantes. Este autor indica que los establecimientos con mejores resultados en general son los que buscan compartir los proyectos educativos con los docentes y apoderados, con el fin de brindar un sentido de pertenencia y otorgar significado a las prácticas del día a día. De esta manera, la posición que la escuela decida tomar determinaría no sólo un aumento de matrículas, por ejemplo, sino que generaría un sentimiento de orgullo en la comunidad educativa que potenciará la imagen de la escuela (Reeves, 2010).

Weinstein, Muñoz y Marfán (2012), sugieren en su estudio que la función directiva “implica manejar la presión por alcanzar año a año determinados resultados” (p.221). Por lo cual los directores del sector público tienden a trabajar en base a dos objetivos en específico:

matrícula de alumnos y resultados obtenidos en el SIMCE. Dicho estudio establece que los distintos escenarios en que habita cada director son imprescindibles para comprender su discurso. Esto debido a que un colegio con buenos resultados y buena matrícula tendrá otras necesidades en comparación con un colegio que no tenga la matrícula mínima para funcionar o que tenga resultados deficientes. Cada contexto potenciará la creación de estrategias diferentes en el desenvolvimiento del director (Weinstein et al., 2012).

Siguiendo esta línea, Galdames, Montecinos, Campos, Ahumada, y Leiva (2017) mencionan que, al ingresar a los establecimientos educativos, los directores encontrarán situaciones diferentes dado que una escuela en progresivo mejoramiento de resultados en pruebas estandarizadas tendría una mejor disposición al cambio en comparación a una que vaya en un progresivo empeoramiento. Situación que Weinstein et al. (2016) recalca al caracterizar que las principales tareas desarrolladas por los directores al llegar a un establecimiento radican en comprender la estructura y cultura organizacional, reclamando mayor consideración del contexto sociocultural al momento que ingresan a ellas.

Luego de describir de manera general el sentido que las políticas educativas otorgan al quehacer directivo, podemos visualizar una problemática que se origina en la concepción de estas políticas: esto sería la estandarización de medición y resultados de establecimientos que están en contextos heterogéneos a lo largo de Chile. Dada esta situación, se hace necesario una perspectiva investigativa que permita comprender cómo en los contextos particulares se ejecutan efectivamente las políticas educativas. Bajo este contexto, hemos elegido utilizar el constructo de posicionamiento.

## **El concepto de posicionamiento**

Para empezar a dilucidar mejor lo que es la teoría del posicionamiento, Davies y Harré (2007) plantean que este concepto se entiende como un lugar discursivo desde donde se establece un sujeto para actuar. Así,

una posición incorpora un repertorio conceptual y la correspondiente ubicación en las estructuras de derechos para quienes usan ese repertorio. Una vez que se hace propia una posición particular, una persona inevitablemente percibe el mundo desde el punto de vista de esa posición (Davis & Harré, 2007, p.244).

Dicho esto, podemos entender el posicionamiento como una mirada holística que permite ver cómo el discurso de un sujeto se hace acto. A la vez, este discurso es constituido en base a dos fuerzas principales: el contexto y las relaciones. Así, el posicionamiento busca incorporar lo global del contexto, permeado con la interacción que se da día a día con otros actores.

Para concretizar esta teoría, Castañeda-Peña (2008) plantean la manera en que el poder influye en la generación de un posicionamiento u otro. Argumentan que las relaciones de poder entre los actores educativos tienden a moldear la manera en que uno puede posicionarse. En este sentido, Foucault (2002) plantea que las posiciones de sujeto nacen de discursos sociales que delimitan lo que se puede hacer, lo que se debe hacer y cómo debe hacerse.

Por otro lado, Warren y Moghaddem (2016) plantean que la formación de distintas posiciones está atravesada por los derechos y los deberes de las personas. A la vez, estos se moldean en torno al contexto particular para definir los estándares morales que operan en dicho contexto. Por otro lado, Wetherell & Edley (1999) plantean la forma discursiva en la cual una persona se posiciona. Concluyen que el discurso marcado por el “yo soy” o “yo hago” marca si una posición es tomada como propia o como ajena a la persona.

Dicho lo anterior, podemos ver cómo el posicionamiento es atravesado por los contextos particulares que lo crean, generando múltiples discursos por cada escenario posible. De esta forma, este constructo se vuelve esencial para intentar comprender la labor directiva que debe mediar entre el contexto nacional y las relaciones que se dan al interior de la escuela.

A partir de esta problemática, la presente investigación busca responder cómo los directores construyen su posicionamiento directivo en distintos contextos educacionales.

## METODOLOGÍA

La presente investigación es un estudio de dos casos (Eisenhardt, 1989). Los casos fueron seleccionados por un muestreo teórico intencionado (Glaser & Strauss, 1967). Se seleccionaron 2 directores que estuvieran ejerciendo sus funciones en escuelas públicas de la Quinta Región de Chile. Además, los establecimientos se escogieron a partir de la evaluación de la escuela sostenida en el tiempo: esta variable se dividirá en escuelas que han mejorado progresivamente y escuelas que estén empeorando progresivamente a través de la medición de los resultados SIMCE de los últimos 3 años. Se ocupó la variable del SIMCE debido a que este tiene un valor del 67% en la clasificación de las escuelas, por lo que han sido sinónimos de la calidad educativa (Montecinos, Ahumada, Galdames, Campos & Leiva, 2015; Weinstein et al., 2012).

**Tabla 1:** Caracterización de los directores.

Escuela/Director	Escuela 1 (Director “Juan”)	Escuela 2 (Director “Matías”)
Tiempo desempeñando el cargo	3 años	3 años
Resultados SIMCE	Mejora progresiva resultados SIMCE en los 3 últimos años	Empeoramiento progresivo resultados SIMCE en los 3 últimos años
Índice de Vulnerabilidad	83.42%	96.52%
Matrícula	187 alumnos	287 alumnos
Clasificación del Establecimiento (SEP)	Desempeño Alto	Desempeño Medio

Fuente: Construcción Propia.

De esta manera, la muestra se hará con dos directores, quienes llevan 3 años ejerciendo el cargo en sus establecimientos respectivos. Además, ambas escuelas se encuentran con índices de vulnerabilidad por sobre el 80%, lo que se considera un índice alto.

Como técnica de recolección de datos, se realizaron entrevistas en profundidad a los dos directores seleccionados. Este tipo de entrevista tiene la particularidad de ser abierta en las temáticas, lo cual permite ahondar en el relato del entrevistado. Las temáticas a abordar en

la entrevista fueron el trabajo cotidiano del director, funciones directivas y toma de decisión, adaptación a la cultura escolar y rendición de cuentas a los sostenedores.

Se realizaron 3 entrevistas en distintas semanas a cada uno de los directores, con el fin de que el posicionamiento no sea un reflejo del momento determinado de la entrevista, sino que pueda ser contrastado a través del tiempo. Además, las entrevistas posteriores a la primera sesión fueron estructuradas y desarrolladas a partir de temas emergentes que surgieron en las anteriores.

Para el análisis del corpus textual se realizó un análisis discursivo, ordenado a partir de una categorización para facilitar la comprensión de este (Bardin, 1996; en Cáceres, 2003). El análisis discursivo se aplicó para ver de qué manera se construyen los posicionamientos de los directores entrevistados (Reynolds, Wetherell & Taylor, 2007; Wetherell, 2007).

## RESULTADOS

Para la presentación de los resultados, se expondrán varios extractos representativos del corpus textual que permitan dar cuenta de las categorías que se han creado a partir del material.

Dada la consistencia narrativa de los entrevistados, se ha generado una categoría de “Posicionamiento” y una de “Mejora Escolar” para cada director. De esta manera, las categorías resultantes son: Posicionamiento Empoderado, Posicionamiento Autoritario, Mejor Escolar en base a Indicadores y Mejora Escolar en base a Imagen. Estas serán presentadas por cada caso.

### Caso 1: Juan

#### A) Posicionamiento Empoderado

Para Juan, hemos identificado su posicionamiento como Posicionamiento Empoderado. Este se define como una posición que es construida a partir de la percepción que el trabajo es importante y que él puede generar los cambios para mejorar su escuela. La Posición Empoderada se caracteriza por atribuirle acciones concretas a los ideales de trabajo del director. Esta Posición se ve caracterizada en el siguiente fragmento:

*“[El director debe] ser muy soñador y utópico. Porque querer tener un objetivo como este...el desarrollo [de un curriculum] por competencias es ser ambiciosos. Porque no depende de que yo lo declare y lo diga. Sino que depende de cuantos los profesores crean en esto y sean capaces de hacerlo. Y eso es la gran fortaleza de querer soñar y de querer mejorar. Y creo que es un requisito fundamental porque si tú vas a liderar un colegio y vas a estar marcando el paso...mejor cámbiate de pega. Porque necesitamos tener en educación sueños, necesitamos tener algo por que luchar, un camino hacia a donde ir. (...) Porque si tú no tienes un objetivo ambicioso no avanzas...te quedas en tu zona de confort y no sales. Por lo tanto, no te arriesgas y no te atreves a nada. Porque te quedas en lo más simple o solamente en lo que te piden. Y siempre es más fácil lo que es más cómodo.” (Entrevista 1, Juan).*

En este extracto de la entrevista, se puede apreciar la forma en la que Juan percibe su trabajo y lo lleva a cabo. El “ser director” es una mezcla de ideales que deben ser compartidos a toda la comunidad y, así, poder buscar objetivos en conjunto. La posición empoderada se sustenta en la forma en la que Juan busca llevar los ideales, como los “sueños” y la “utopía”, a acciones concretas que buscan guiar a la escuela como desarrollar el currículum en base a competencias. En este sentido, la posición empoderada de Juan busca

desafiar el contexto socioeconómico en el cual está inserto para lograr llevar a su escuela a la excelencia académica y al grado “desempeño alto” del sostenedor al cual responde. Esto se ve en la siguiente cita:

*“Si ellos [los establecimientos particulares] pueden, ¿Por qué nosotros no? Cuando miro el colegio particular de mi hijo con su currículum basado en competencias digo lo mismo, ¿por qué ellos pueden y nosotros no?. Independiente de la infraestructura, profesores, nosotros también podemos tener sueños que alcanzar”* (Entrevista 2, Juan).

Aquí podemos ver como su posición nace de un contexto particular y de relaciones particulares (Davies & Harré, 1990). El contexto lo da la adversidad socioeconómica, donde el índice de vulnerabilidad de la escuela supera el 80%. Por otro lado, las relaciones que se han dado en la escuela reflejan la posición empoderada de Juan. Desde un principio ha manifestado la importancia de conocer con quien se trabaja para saber el potencial que esa persona tiene. Juan plantea que “(...) nosotros al ser un colegio municipal no manejamos muchos recursos por lo tanto el gran recurso que tenemos es el capital humano, el recurso humano” (Entrevista 1, Juan). De esta manera, la posición surge de una relación cercana con sus trabajadores para comunicar un objetivo en común que sería la búsqueda de los “sueños” y la “utopía”.

Aun así, la posición que asume Juan también tiene otra arista por analizar. Cuando plantea el desarrollo de un currículum por competencias, este lo trae desde otras escuelas que no son la propia. El “sueño” que busca implementar en su escuela lo trae desde afuera e intenta impulsarlo a toda costa. Así, retomamos lo dicho por Castañeda-Peña (2008) al ver que el poder que tiene Juan para llevar a cabo un cambio, le hace asumir una posición empoderada para materializar sus ideas y empapar a la comunidad educativa en la cual está inserto.

Al analizar los fragmentos de la entrevista de Juan, podemos comprender cómo construye su posición a partir de una noción de lucha para sacar adelante su escuela con “sueños”, aunque estos los haya traído desde un lugar ajeno a la escuela.

## B) Mejora Escolar basada en Indicadores

Juan comprende que la mejora escolar está definida por los lineamientos ideados por el Ministerio de Educación, centralizando su trabajo en los resultados que arrojen los indicadores de calidad y en generar las acciones que él considere pertinentes.

*“Es que la mejora escolar está más o menos definida. Hay algunos indicadores como por ejemplo los rendimientos académicos en las pruebas estandarizadas, la convivencia y los niveles de satisfacción de los papás. Por ahí van los indicadores que van con la convivencia escolar. Y se tienen que abordar. Se tienen que trabajar. Nosotros...no nosotros, los directores por concurso de la alta dirección pública firmamos un convenio de desempeño y a estos indicadores se le agregan por ejemplo la asistencia, la matrícula. Entonces tengo que dar respuestas. Y tengo que generar acciones”* (Entrevista 1, Juan).

Es importante observar que su definición de mejora escolar viene desde lo externo a su escuela, es decir, desde lo establecido por la normativa legal vigente que busca actuar en todos los establecimientos y que busca la estandarización en la calidad educativa. En este sentido, el obrar de Juan pareciera estar basado en una noción fundamentada en el deber del director, que correspondería a la rendición de cuentas por los resultados de su establecimiento. Al posicionarse desde el cumplimiento a lo externo, es interesante detenerse en cómo su situación particular no constituye parte de su discurso a la hora de definir lo que

es una mejora. Esta noción de cumplimiento con la normativa también aparece cuando define su relación con su sostenedor:

*“(…) Las reglas están dadas por lo tanto nos movemos dentro del margen...no quiero decir legal pero dentro del margen establecido. Por lo tanto, la Corporación es nuestro sostenedor y nosotros tenemos que cumplir con todas las tareas administrativas que nos piden. Y se cumplen respecto de lo establecido, de la norma. Por lo tanto, no hay una relación tensa ni nada”* (Entrevista 1, Juan).

Por tanto, se puede entender que el obrar de Juan está fuertemente influenciado por el deber cumplir con las metas del sostenedor y con lo establecido en el convenio de desempeño. Esto resulta pertinente de mencionar, puesto que el proceso de rendición de cuentas forma parte inherente del sistema educativo chileno y donde la validación de buenos resultados en pruebas estandarizadas provee una oferta académica y una imagen a toda la comunidad (Falabella & de la Vega, 2016). Como menciona Juan, su obrar se encuentra dentro de un margen de acción previamente establecido, lo que permite entender que él tiene una claridad respecto a lo que las políticas educativas apuntando al objetivo final que persiguen.

*“(…) nuestro deber ser es pasar un currículum nacional, desarrollar las competencias y habilidades de los niños. Entonces, independiente del contexto, ese foco no se puede perder porque la esencia de un colegio es entregar un currículum nacional y eso tiene que ser igual para todos los niños independiente del nivel socioeconómico o cultural, ese es nuestro deber ser (...) no puedo cambiar el rumbo del colegio por más vulnerable que sea”* (Entrevista 3, Juan)

Se debe constatar que, si bien Juan entiende que se debe guiar por un objetivo estatal, el cual consiste en pasar el currículum nacional, comprende que existen diversos contextos educativos. Como se mencionó anteriormente, a través de su Posicionamiento Empoderado Juan busca promover una mejora en una escuela con un alto índice de vulnerabilidad y, por tanto, busca generar buenas relaciones con su equipo para la consecución de los objetivos. En otras palabras, entregar el currículum nacional, pero adaptándose al lugar donde se encuentra y trabajar en conjunto con sus empleados. Es así como este director comprende que las directrices con las cuales trabaja son definidas inherentemente de manera externa, ya que se originan de un ente regulador como el Ministerio o de su sostenedor, y que su labor como director sea darles el mejor cumplimiento posible, posicionándose desde su propio contexto particular para abordarlas.

## **Caso 2: Matías**

### **A) Posicionamiento Autoritario**

Para Matías hemos identificado su posicionamiento como Posicionamiento Autoritario. Este se define como una posición que busca promover el orden y las reglas, ante todo. El Posicionamiento Autoritario se caracteriza por la percepción que, sin este orden, la escuela se sumergirá en caos. Esto lo podemos ver en el siguiente extracto:

*“Entrevistador: Perfecto. Otra de nuestras preguntas era sobre qué le parece esencial para ser director de esta escuela.*

*Matías: ¿De esta escuela? Presencia. Siento que estos sectores que son vulnerables y que también se trasladan a la realidad social del colegio siento que tienen que tener...deben*

*tener al líder presente. Tanto para escuchar como para la toma de decisiones. Y si no, se vuelve una anarquía. Y la gente en anarquía sigue distintos patrones...patrones culturales o patrones propios” (Entrevista 1, Matías).*

En este fragmento podemos ver cómo Matías ha construido su posición a partir de un imaginario que percibe de la escuela. El director plantea que su escuela al estar en un sector socioeconómico vulnerable (por sobre el 90%), puede convertirse en una *anarquía* si él no está para guiarla y ordenarla. Esta posición surge del contexto en el cual está inserto, pero también refiere a la forma en que Matías se relaciona con él. Esta idea de “anarquía” tiene como supuesto que los estudiantes y funcionarios de la escuela son seres incontrolables e irracionales. Debido a esto, la única forma de llevar a cabo su labor como director es aplicar una normativa fuerte y rígida para otorgar orden. Así, él caracteriza su “presencia” como algo que inspira orden, metaforizando su persona como la “ley” que guiará la escuela. Bajo esta lógica, Matías lleva su labor de manera defensiva, ocupando el contexto como causa para ejercer una posición autoritaria. Así lo podemos ver en la siguiente cita:

*“Yo creo que es necesario en sectores como...creo que es necesario el liderazgo presente en estos lugares porque la gente común y corriente de este lugar no siente la presencia de la autoridad. O no valida alguna autoridad debido a...no sé, a el tema político, que los políticos están alejados de la gente, que de repente no responden a sus necesidades, etcétera.” (Entrevista 2, Matías).*

En este extracto, destacamos cuando dice “no valida alguna autoridad” como discurso que atraviesa su posición para darle sentido a su actuar como director. Con esto, retomamos lo planteado por Wetherell y Edley (1999) puesto que Matías construye su posición con las ideas pre-establecidas que tiene sobre su escuela. De esta manera, su posición surge como propia pues en cada acción que genera en la escuela, busca constatar la creencia que, por tener un alto índice de vulnerabilidad, esta será caótica. Así, Matías construye su posición a partir de esta idea del contexto vulnerable y anárquico, generando relaciones que son basadas en su presencia como mecanismo de control. En el análisis se concluye que esto surge de la idea que él como autoridad se percibe externo al colegio. Poniendo el contexto “anárquico” como un otro separado de él.

## B) Mejora Escolar basada en la Imagen

En el caso de Matías, este director comprende la mejora escolar no desde el *accountability* sino que desde la imagen que el establecimiento otorga a su comunidad:

*“Yo creo que hay otras cosas que inciden en eso [la mejora escolar]. Por ejemplo, lo que te decía...la conducta, el tema de la imagen-escuela. Esta escuela llegó a tener 700 o 800 alumnos. Ahora tiene 325. No tiene que ver solamente con que nazcan otros colegios en la localidad cercana sino también con cosas que pasan dentro de los colegios también. Que afectan la imagen escolar. Y esas cosas no las mide el sistema de medición de la Calidad de la Educación” (Entrevista 2, Matías).*

Esta búsqueda de una imagen-escuela adecuada se originó debido a que, al momento de hacer ingreso al establecimiento, el director percibió que las matrículas eran bajas en comparación a años anteriores. A raíz de esto, los esfuerzos de Matías se direccionaron hacia el entendimiento de mejora educativa según las necesidades particulares en el que se inserta. Esto por sobre el cumplimiento de las normativas establecidas por el Ministerio de Educación, como por ejemplo la mejora en pruebas estandarizadas. La idea de una mejora

orientada hacia la imagen del establecimiento se refuerza con el posicionamiento Autoritario que este director ejerce, ya que la noción de “orden” cobraría sentido dada la percepción que Matías siente que su colegio da a la comunidad, con el fin particular de conseguir mayor matrícula. En este sentido, la conducta no es algo que miden los indicadores, pero, que sí podría ser percibida u observada por el sector donde se encuentra el establecimiento. La siguiente frase refuerza esta idea, haciendo hincapié que la percepción de los padres del sector va orientada hacia la imagen que proyecta la escuela por sobre la matrícula o los aprendizajes de los estudiantes:

*“Claro, el tema de la matrícula tiene que ver con el tema imagen del colegio, el aprendizaje suma también, pero en estos sectores como que no es tan importante sino para algunos padres ¿ya? Yo siento que la escuela tiene que ser parte de la comunidad para que la gente de la comunidad vuelva a creer en ella. Nosotros teníamos una imagen muy mala, la gente de la comunidad tiene una imagen muy mala del colegio (...)”* (Entrevista 3, Matías).

En este sentido, el objetivo final del trabajo de Matías radicaría que los padres y vecinos del sector puedan cambiar la visión negativa que tienen del establecimiento a través del control de la disciplina. Esto es importante de destacar, dado que, al no ser bien vistos por su comunidad, esto pudiese complejizar el desarrollo institucional del colegio dado el poco trabajo colaborativo que pudiese originarse. Por tanto, se encuentra de fondo un trabajo orientado en mejorar las relaciones con su contexto a base de cambiar una imagen de la escuela por sobre un trabajo orientado en mejorar indicadores estandarizados. Esta idea se puede reforzar con el siguiente fragmento, el cual indica que las tareas que le pide su sostenedor se basarían en mejorar las relaciones por sobre la búsqueda de resultados; entendiendo la situación particular de esta escuela:

*“Mira, nuestro sostenedor es más o menos afable con el tema de la exigencia. Nuestro sostenedor no nos exige tanto como debería (...) No hay tanta exigencia por parte del sostenedor. Lo que al sostenedor más menos le preocupa es que tengamos buenas relaciones humanas entre nosotros (...) El sistema si te provoca o te promueve a que uno esté preocupado más menos del aprendizaje. Y aquí la presión más fuerte es la que ejercen los apoderados”* (Entrevista 1, Matías)

En conclusión, la visión de mejora escolar que tiene Matías se basa en un significado creado en el mismo contexto de la escuela, tomando en cuenta sólo parcialmente las exigencias del currículum nacional y el SIMCE. Este significado creado por Matías lo podemos catalogar como “imagen-escuela”, en consonancia con la “presencia” de su posicionamiento.

## CONCLUSIONES

Los resultados presentados dan cuenta de cómo dos directores en escuelas municipales construyen su posicionamiento a través de distintas experiencias nutridas por su contexto y las relaciones que han generado con él. Además, en los dos casos de estudio, se ha vislumbrado la manera en que los contextos socioeconómicos y la percepción de la comunidad juegan un rol clave en la construcción del posicionamiento de estos directores, requiriendo que focalicen su trabajo en algún área particular de la escuela como se ve en el caso de Matías y su comunidad educativa. Esto también puede ser observado en Galdames et al. (2017) cuando plantean que los directores en escuelas vulnerables se enfrentan con el desafío de asumir problemáticas para las cuales no fueron preparados cuando asumieron el trabajo.

Para el caso de Juan, hemos visto cómo se posiciona de manera empoderada para llevar a su escuela hacia una “mejora educativa”. La manera de posicionarse de este director busca empoderar a su escuela a partir del desarrollo de un currículum basado en competencias, que lo introdujo a partir de lo que ha podido constatar en otros establecimientos educacionales. Esto le ha significado resultados positivos, pero parece pertinente detenerse en cómo las acciones que toma Juan para la mejora escolar son extraídas y adaptadas desde otros contextos educativos, los cuales son percibidos por él como “mejores”. Siguiendo a Wetherell y Edley (1999) vemos cómo Juan se ha posicionado de una manera “separada” al trabajar desde lineamientos de colegios que no son el suyo, o los lineamientos emanados por el Ministerio de Educación para trabajar la mejora educativa. Retomando lo planteado por Foucault (2002), Juan se posiciona desde lo que los discursos sociales le han permitido y llevado a hacer. De esta manera, podemos concluir que la posición de Juan ha buscado otorgar una identidad externa a su escuela a partir de lo que él considera como “mejor”.

Para el caso de Matías, hemos desarrollado como busca imponer la disciplina y el orden en su escuela a partir de “limpiar” la imagen que tendrían. Esto es interesante de analizar dado que Matías no buscaría una mejora en la calidad educativa para su escuela, sino que buscaría engrosar la matrícula a partir de una buena percepción de su comunidad. Cuando comenta sobre mejorar las relaciones en la escuela, apunta a “controlar las conductas disruptivas” (Entrevista 1, Matías). Esta manera de relacionarse con su comunidad, se puede entender desde lo planteado por Warren y Moghaddam (2016) al entender que Matías percibe su contexto como “violento y caótico”. Esto generaría que los límites morales de lo que se debe, y puede, hacer en una escuela sean difusos, llevando a poner el orden y el control como directrices en un establecimiento que debería ser liderado para mejorar la enseñanza. Así, podemos ver como las pre-concepciones que tiene Matías del entorno socioeconómico en el cual se inserta, lo han llevado a tomar diversas acciones que no buscan favorecer la escuela como establecimiento educativo, si no engrosar la matrícula y generar un entorno conductualmente controlado. En conclusión, la posición que Matías ocupa en la escuela es autoritaria.

Por otro lado, parece pertinente mencionar que la manera en que ambos directores buscan la mejora escolar deja afuera un actor significativo de la comunidad, los padres y apoderados (Reeves, 2010). Mientras que, en el relato de Juan, la idea de los “sueños” viene dada desde la exterioridad, en Matías podemos ver cómo la comunidad en la cual está inserto surge como un problema a arreglar más que como una posibilidad de mejora. De esta manera, se muestra cómo los padres y apoderados no son tomados en cuenta para construir la idea de “mejora escolar” en estos establecimientos dado que su estamento surge más como un problema que como una ayuda.

Para concluir esta investigación, nos parece necesario seguir indagando en la educación pública a partir del constructo del posicionamiento, comprendiendo que éste permite ampliar la mirada a lo particular de cada contexto educativo. Entendemos que esta investigación se encuentra limitada a solamente dos casos, pero nos parece pertinente como punto de inicio para investigar con otro prisma a los directores públicos en Chile.

## REFERENCIAS

BARBER, M.; MOURSHED, M. *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey and Company, 2007. Disponible en <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/44066/25808>

BRUNS, B.; LUQUE, J. Great teachers: How to raise student learning in Latin America and the Caribbean. *The World Bank*, 2014.

CÁCERES, P. Análisis Cualitativo de Contenido: Una Alternativa Metodológica Alcanzable. *Psicoperspectivas*, Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, v. 2, p. 53-82, 2003.

CANCINO, V.; VERA, L. Políticas educativas de fortalecimiento del liderazgo directivo: desafíos para Chile en un análisis comparado con países OCDE. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 26-58, 2017.

CASTAÑEDA-PEÑA, H. Interwoven and competing gendered discourses in a preschool EFL lesson. In: HARRINGTON, K.; LITOSSELITI, L.; SAUNTON, H.; SUNDERLAND, J. *Language and Gender Research Methodologies*, London: Palgrave MacMillan, 2008.

DAVIES, B.; HARRÉ, R. Posicionamiento: La producción discursiva de la identidad. *Athenea Digital*, v. 12, n. 1, p. 242-259, 2007.

EISENHARDT, K. Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, v. 14, n. 4, p. 532-550, 1989.

FALABELLA, A. What do quality assurance policies assure? A case study research in different school contexts. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, v. 42, n. 1), p.107-126, 2016.

FALABELLA, A.; DE LA VEGA, L. Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, v. 42, n. 2, p. 395-413, 2016.

FOUCAULT, M. *La Arqueología del Saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2002.

GAJARDO, J.; ULLOA, J. Liderazgo Pedagógico, Conceptos y Tensiones. Nota Técnica N°6. *Lideres Educativos*, Centro de liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile, 2016.

GALDAMES, S.; MONTECINOS, C.; CAMPOS, F.; AHUMADA, L.; LEIVA, M. Novice principals in Chile mobilizing change for the first Time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change. *Educational Management Administration & Leadership*, p. 1-21, 2017.

GLASSER, B.; STRAUSS, A. El muestreo teórico. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company, p. 45-77, 1963.

LEITHWOOD, K.; DAY, C.; SAMMONS, P.; HARRIS, A.; HOPKINS, D. Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning. *Research Report*, UK: National College for School Leadership, n. 800, p. 1-130, 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Política de fortalecimiento del liderazgo directivo escolar 2014-2018*, 2018. Disponible en: [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/01/Politica-Fortalecimiento-del-Liderazgo-Escolar-2014-2018\\_Enero\\_208.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/01/Politica-Fortalecimiento-del-Liderazgo-Escolar-2014-2018_Enero_208.pdf).

MONTECINOS, C.; AHUMADA, L.; GALDAMES, S.; CAMPOS, F.; LEIVA, M. Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, v. 23, n. 87, p. 1-29, 2015.

MUÑOZ, G.; MARFÁN, J. Formación de directores escolares en Chile: Características y desafíos. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Org.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Fundación Chile; CEPPE, 2012.

MUÑOZ, I.; WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. ¿Posición Olvidada? Una Mirada Desde la Normativa a la Historia de la Dirección Escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, v. 9, n. 2, p. 53-8, 2010.

OECD. *School Evaluation: Current practices in OECD countries and a Literature Review*, 2008. Disponible en: <http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=edu/wkp%282009%2921&doclanguage=en>

PINTO, V.; GALDAMES, S.; RODRIGUEZ, S. Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas. *Psicoperspectivas*, Viña del Mar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, v. 9, n. 2, p. 136-157, 2010.

PONT, B.; NUSCHE, D.; MOORMAN, H. Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica. Paris: OECD, 2009.

REEVES, M. *Liderazgo directivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social*. 2010. 112f. Tesis (Magister en Gestión y Políticas Públicas) – Universidad de Chile, Santiago, Chile, 2010.

REYNOLS, J.; WETHERELL, M.; & TAYLOR, S. Choice and chance: Negotiating agency in narratives of singleness. *The Sociological Review*, n. 55, p. 331-351, 2007.

VALENZUELA, A.; HORN, A. Influencia del liderazgo directivo en los resultados de estudiantes. In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Org.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Fundación Chile; CEPPE, 2012.

WARREN, Z.; MOGHADDAM, F. Positioning Theory And Social Justice. *The Oxford Handbook of Social Psychology and Social Justice*, Oxford: Inglaterra, p. 1-23, 2007.

WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G.; MARFÁN, J. Liderar bajo presión: Las estrategias gestionadas por los directores de escuelas para alcanzar los resultados comprometidos. *In: WEINSTEIN, J.; MUÑOZ, G. (Org.). ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago de Chile: Fundación Chile; CEPPE, 2012.

WEINSTEIN, J.; CUÉLLAR, C.; HERNÁNDEZ, M; & FERNÁNDEZ, M. Director (a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile. *Calidad en la educación*, n. 44, p. 12-45, 2016.

WETHERELL, M. A step too far: Discursive psychology, linguistic ethnography and questions of identity. *Journal of Sociolinguistics*, v. 11, n. 5, p. 661-681, 2007.

WETHERELL, M.; EDLEY, N. Negotiating Hegemonic Masculinity: Imaginary Positions and Psycho-Discursive Practices. *Feminism and Psychology*, v. 9, n. 3, p. 335-356, 1999.