

**Universidad ORT Uruguay**

**Instituto de Educación**

**Prácticas de distribución del liderazgo y condiciones  
micropolíticas escolares: interacciones entre sus actores  
Estudio de casos en liceos de Educación Media Técnico Profesional  
de alta vulnerabilidad en la Región Metropolitana de Chile**

**Entregado como requisito para la obtención del título  
de Doctor en Educación**

**Carolina Pilar Domínguez Mansilla – 197431**

**Tutora: Dra. Beatrice Ávalos**

**2021**

## Declaración de autoría

Yo Carolina Pilar Domínguez Mansilla declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Doctorado en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Santiago, 30 de noviembre de 2021

## **DEDICATORIA**

*A Santiago León, mi hijo, quien remueve y colma mi vida de amor, felicidad y aprendizajes.*

*A mi familia, gracias por confiar, esperar y apoyar, ancla para lograr todas mis metas.*

*Un esfuerzo para una educación chilena pública, de calidad, equitativa, justa y en resguardo de los derechos de todos los niños, niñas y jóvenes.*

*Otra educación es posible.*

## AGRADECIMIENTOS

Largos y complejos procesos educacionales como estos, se atenúan, hacen más amables y contenidos con un grupo humano como el del Instituto de Educación de ORT.

Gracias Denise Vaillant y Eduardo Rodríguez, por acompañarnos de manera cercana y humana y al equipo administrativo, que siempre buscó soluciones para que pudiera cumplir este sueño.

La forma de hacer escuela, no solo me hizo sentir tanto cariño por Uruguay y sus personas sino además me permitió tener fuerzas para llegar a su cierre.

Afortunada y agradecida de contar con una tutora como Beatrice Ávalos, quien, con todo su conocimiento y experiencia, decidió acompañar esta tesis y ser una inspiración a mi trabajo.

Gracias a todos y todas mis compañeros/as de Doctorado que recibieron tan bien a su colega extranjera, en especial a nuestro querido Óscar Martínez, quien repentinamente dejó esta tierra para seguir en algún lugar sembrando alegría y enseñanzas.

Por supuesto, manifestar una gran gratitud a los dos liceos TP que en Santiago de Chile se dispusieron a la construcción de conocimiento, a pesar de sus tiempos acotados, sobredemandas y responsabilidades.

A todos y todas quienes dieron entrevistas y aceptaron que observara y los acompañara en sus actividades.

Gracias por abrir las puertas y confiar en mí.

## Resumen

El liderazgo distribuido, como proceso de influencia social basado en la interacción, ha alcanzado relevancia y enfocado distintas políticas de liderazgo escolar en Chile. Ello conlleva nuevas demandas y altas expectativas sobre el trabajo de los directivos escolares para vincular las reformas con los profesores/as. Estos cambios esperan liderazgos compartidos y en una nueva cultura de gestión escolar colaborativa. La presente investigación tiene como **objetivo** determinar las prácticas de distribución de liderazgos y condiciones micropolíticas escolares que aportan o limitan la gestión de los Liceos Públicos Técnico Profesional de alta vulnerabilidad en Chile. El **problema** que motivó este trabajo fue que las nuevas demandas de liderazgo suscitan condiciones para desencuentros y fricciones entre directivos y docentes; y brechas entre profesores de plan común (HC) y docentes de especialidades (TP), aun cuando estas relaciones son indispensables cuando el objetivo es alcanzar aprendizajes en todos/as los/as estudiantes e instaurar prácticas de distribución de liderazgo en las escuelas. La **metodología** de esta investigación es exploratoria, cualitativa y utiliza estudio de casos de dos liceos, a partir de entrevistas grupales, así como observación participante. La propuesta analítica metodológica se abordó desde la micropolítica escolar, como estrategias de influencia política de poder formal e informal para el logro de metas y el liderazgo distribuido como herramienta de análisis. Se evidenciaron como principales **resultados** un alto compromiso, motivación y esfuerzo de las comunidades escolares, con altos logros en lo técnico profesional, y prácticas culturales de baja distribución que se movilizan entre lo formal, pragmático e incremental. El foco de gestión se presenta culturalmente dirigido hacia las especialidades, en desmedro de las asignaturas científico humanistas. La presencia de inflexiones micropolíticas entre docentes de especialidad técnico profesional y profesores de plan común constituye el principal hallazgo: una distancia sustancial entre las miradas y el quehacer pedagógico entre ellos. Esto genera prácticas culturales de baja distribución, que responden a una gestión organizacional eminentemente tradicional y jerárquica y no generan condiciones para una visión compartida. Todo esto, determinaría los resultados estandarizados insuficientes de estos liceos, así como la distancia existente entre los distintos actores del sistema. Las interacciones interpersonales son necesarias para el logro de metas conjuntas y para la mejora continua, por tanto, debe visualizarse el impacto de las mismas. En este sentido, el análisis y la reflexión en torno a la implementación de prácticas de liderazgo que se espera para estos liceos constituyen un importante aporte.

### Palabras clave:

Liderazgo escolar, liderazgo distribuido, micropolítica escolar, educación secundaria técnico profesional.

## ÍNDICE

I.	Introducción .....	11
II.	Problematización, pregunta y objetivos.....	21
	1.1 PROBLEMATIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
	1.2 OBJETIVOS.....	31
III.	Marco Teórico Conceptual .....	32
	CAPÍTULO 1: EDUCACIÓN PÚBLICA TÉCNICO PROFESIONAL (EMTP) EN CHILE.....	32
	1.1 PERSPECTIVA HISTÓRICA DE LA EMTP EN CHILE .....	32
	1.2 POLÍTICA NACIONAL DE FORMACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL.....	35
	1.3 OFERTA, ESTRUCTURA CURRICULAR Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE LA OFERTA EMTP EN LA ACTUALIDAD .....	37
	1.4 PERFIL DE LOS ACTORES EDUCATIVOS AL INTERIOR DE LOS ESTABLECIMIENTOS EMTP .....	38
	Capítulo 2: Liderazgo Educativo: Contexto, conceptualizaciones y miradas .....	40
	2.1 LIDERAZGO ESCOLAR DISTRIBUIDO Y PRÁCTICAS DE DISTRIBUCIÓN: NUEVA MIRADA EN EL ROL DE LOS LÍDERES Y EDUCATIVOS .....	40
	2.2 ESTUDIOS DE LIDERAZGO DISTRIBUIDO EN CHILE .....	46
	2.3 LIDERAZGO ESCOLAR EN CONTEXTOS DESAFIANTES, COMPLEJOS Y DE ALTA VULNERABILIDAD.....	50
	2.4 INTERSECCIÓN ENTRE LIDERAZGO Y MEJORAMIENTO ESCOLAR: LÍDERES DIRECTIVOS Y DOCENTES PARA LA MEJORA CONTINUA .....	54
	2.5 DESAFÍOS PARA EL LIDERAZGO EN LA GESTIÓN DIRECTIVA DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL (EMPT) .....	56
	CAPÍTULO 3: MICROPOLÍTICA ESCOLAR.....	60
	3.1 DEFINICIÓN DE MICROPOLÍTICA ESCOLAR .....	60
	3.2 CONCEPTOS CLAVES EN LA MIRADA MICROPOLÍTICA ESCOLAR .....	61
	3.3 RELACIÓN ENTRE MICROPOLÍTICA ESCOLAR Y LIDERAZGO ESCOLAR .....	63
IV.	MARCO METODOLÓGICO .....	67
	CAPÍTULO 4: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	67
	4.1 PERSPECTIVAS EPISTEMOLÓGICAS: SOCIOCONSTRUCCIONISMO Y PSICOLOGÍA SOCIAL CRÍTICA.....	68
	4.2 VALIDEZ, RIGUROSIDAD Y CREDIBILIDAD EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA .....	73
	4.3 NOCIÓN DE DISCURSO: LUGAR DONDE OCURRE LA INTERACCIÓN .....	76
	4.4 CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD DE LOS LICEOS PARTICIPANTES .....	78
	4.5 IMPLICANCIAS DEL INVESTIGADOR.....	81
	CAPÍTULO 5: DISEÑO METODOLÓGICO .....	82
	5.1 TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....	82
	5.1.1 Estudio de caso como enfoque de investigación.....	82
	5.1.2 Entrevistas en profundidad: Duplas de profesionales e incidentes críticos.....	84
	5.1.3 Entrevistas en profundidad en duplas profesionales .....	86
	5.1.4 Entrevistas por incidentes críticos .....	87
	5.1.5 Grupo de discusión.....	88
	5.1.6 Observación participante .....	88
	5.1.7 Tecnología De Espacios Abiertos (TEA) / Open Space Technology (OST).....	89
	5.2. PROCESO DE SELECCIÓN DE LOS CASOS DE ESTUDIO.....	90
	5.2.1 Selección del Universo y Muestra de estudio.....	90
	5.2.2 Acciones para lograr la participación de la muestra .....	93
	5.2.3 Estudio de casos: presentación de los 2 casos participantes .....	94
	5.2.4 Detalle de entrevistas y observaciones realizadas en cada caso .....	96
	5.3 ETAPAS DEL DISEÑO METODOLÓGICO. PROCESO DE CODIFICACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS .....	101
	5.3.1 Descripción del programa computacional ATLAS.ti .....	101
	5.3.2 Descripción de las Fases Analíticas del Procedimiento: Codificación Abierta, Axial y Selectiva .....	101
	5.3.3 Etapa 1: Aproximación inicial: Entrevistas individuales .....	102
	5.3.4 Etapa 2: Estudio de casos .....	103
	5.3.5 Síntesis del diseño metodológico en relación a los objetivos específicos.....	105

V.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	106
	CAPÍTULO 6: PRESENTACIÓN DE RESULTADOS .....	106
	6.1 PRESENTACIÓN DE CÓDIGOS, CATEGORÍAS Y SUPRA - CATEGORÍAS .....	106
	CAPÍTULO 7: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	109
	7.1 DESARROLLO Y GESTIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR .....	110
	7.1.1 <i>Altas expectativas</i> .....	111
	7.1.2 <i>Claridad de roles y funciones</i> .....	113
	7.1.3 <i>Planificación estratégica y toma de decisiones</i> .....	116
	7.1.4 <i>Delegación de tareas y responsabilidades y al liderazgo de tipo vertical</i> .....	120
	7.1.5 <i>Relación equipo directivo–docentes</i> .....	124
	7.1.6 <i>Relación entre los docentes Científico Humanista (HC) y Técnico Profesional (TP) desde la gestión organizacional</i> .....	128
	7.1.7 <i>Reuniones de coordinación</i> .....	137
	7.2 GESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.....	140
	7.2.1 <i>Acompañamiento Docente</i> .....	141
	7.2.2 <i>Desarrollo de competencias transversales</i> .....	144
	7.2.3 <i>Enseñanza - Pedagogía Técnico Profesional v/s Humanista Científica</i> .....	145
	7.2.4 <i>La organización del tiempo escolar</i> .....	147
	7.2.5 <i>Fortalecer el liderazgo docente</i> .....	150
	7.2.6 <i>Reflexión pedagógica</i> .....	152
	7.2.7 <i>Agotamiento Docente</i> .....	155
	7.3 GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR .....	158
	7.3.1. <i>Clima laboral y convivencia escolar</i> .....	160
	7.3.2 <i>Colaboración docente</i> .....	161
	7.3.3 <i>Condición de vulnerabilidad escolar</i> .....	164
	7.3.4 <i>Disciplina escolar</i> .....	166
	7.3.5 <i>Participación de los estudiantes</i> .....	168
	7.3.6 <i>Participación de los apoderados</i> .....	169
	7.4 DESARROLLO DE CAPACIDADES PROFESIONALES DE LIDERAZGOS .....	173
	7.4.1 <i>Características del Liderazgo en Educación Media Técnico Profesional</i> .....	175
	7.4.2 <i>Confianza en el equipo</i> .....	178
	7.4.3 <i>Liderazgo directivo general</i> .....	180
	7.4.4 <i>Liderazgo distribuido</i> .....	183
	7.4.5 <i>Liderazgo docente</i> .....	188
	7.4.6 <i>Liderazgo de los estudiantes</i> .....	193
	7.4.7 <i>Liderazgo informal</i> .....	196
VI.	Discusión y conclusiones .....	199
	CAPÍTULO 8: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	199
	8.1 CONCEPCIONES QUE DIRECTIVOS Y DOCENTES POSEEN SOBRE EL LIDERAZGO ESCOLAR DISTRIBUIDO Y SUS DEMANDAS .....	199
	8.2 PRÁCTICAS DE DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO QUE CONSTRUYEN ENTRE SÍ LOS EQUIPOS DIRECTIVOS Y PROFESORES .....	204
	8.3 CONDICIONES MICROPOLÍTICAS QUE LIMITAN O FAVORECEN EL DESARROLLO DE LAS PRÁCTICAS DE DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO .....	212
	CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES.....	222
	9.1 PRÁCTICAS DE DISTRIBUCIÓN DEL LIDERAZGO Y SU RELACIÓN CON LAS CONDICIONES MICROPOLÍTICAS QUE CONSTRUYEN ENTRE SÍ EQUIPOS DIRECTIVOS Y PROFESORES .....	222
	9.2 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.....	229
	Referencias bibliográficas .....	231
VII.	Anexo 1: Pauta de entrevista en profundidad grupal por Incidentes Críticos .....	252

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Patrones de Liderazgo Distribuido según principales autores.....	444
Tabla 2. Conceptos claves en la mirada micropolítica escolar .....	611
Tabla 3. Síntesis de Marco y Diseño Metodológico .....	688
Tabla 4. Distribución de Liceos TP en Santiago por comunas .....	911
Tabla 5. Criterios de selección caso de estudio .....	922
Tabla 6. Indicadores Caso 1, II medio 2018 .....	955
Tabla 7. Indicadores Caso 2, II medio 2018 .....	966
Tabla 8. Primera observación caso 1 .....	967
Tabla 9. Segunda observación caso 1 .....	977
Tabla 10. Tercera observación caso 1 .....	977
Tabla 11. Cuarta observación caso 1 .....	988
Tabla 12. Fechas y participantes entrevistas caso 1 .....	99
Tabla 13. Observación estudio de caso 2 .....	99
Tabla 14. Observación estudio de caso 2 .....	1000
Tabla 15. Observación estudio de caso 2 .....	1000
Tabla 16. Fechas y participantes entrevistas caso 2 .....	1000
Tabla 17. Criterios selección primera etapa: aproximación inicial.....	1022
Tabla 18. Participantes entrevistas individuales primera etapa: aproximación inicial.....	1033
Tabla 19. Selección de casos de estudio .....	1044
Tabla 20. Síntesis del diseño metodológico en relación a los objetivos específicos.....	1055
Tabla 21. Listado de Códigos y su enraizamiento en ATLAS.ti.....	1066
Tabla 22. Grupos de documentos según sujetos participantes Caso 1 y 2 .....	1077
Tabla 23. Listado de Categorías integradas finales y sus códigos asociados.....	1088
Tabla 24. Categorías integradas y sus descriptores asociados .....	1099

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Patrones de liderazgo distribuido. Estadios de distribución del liderazgo. Seis formas de distribución del liderazgo .....	433
--	-----

## ABREVIATURAS

<b>CFT</b>	Centro de formación técnica
<b>HC</b>	Científico Humanista
<b>DAEM</b>	Departamento de Administración de Educación Municipal
<b>EMCH</b>	Educación Media Científico Humanista
<b>EMTP</b>	Educación Media Técnico Profesional
<b>ESTP</b>	Educación Superior Técnico Profesional
<b>ETP</b>	Educación Técnico Profesional (superior o media)
<b>FG</b>	Formación General.
<b>FD</b>	Formación Diferenciada Técnico-Profesional
<b>IVE</b>	Índice de Vulnerabilidad Escolar
<b>MINEDUC</b>	Ministerio de Educación
<b>PSU</b>	Prueba de Selección Universitaria
<b>SAC</b>	Sistema de Aseguramiento de la Calidad
<b>SIMCE</b>	Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje
<b>SINAE</b>	Sistema Nacional de Asignación con Equidad
<b>TP</b>	Técnico Profesional
<b>UTP</b>	Unidad Técnico Pedagógica

**Nota:** La elaboración de esta investigación procuró el uso de un lenguaje que no discrimine ni reproduzca esquemas discriminatorios entre hombres y mujeres. Sin embargo, no hay acuerdo entre los lingüistas sobre la manera de hacerlo en español (CEDLE, 2020).

Con el objetivo de evitar la sobrecarga gráfica que implica utilizar en español o/a; los/las, tales como director/a, profesor/a, alumno/a, apoderado/a, etc. y otras formas referentes al género para denotar la presencia de ambos sexos, se optó por el uso de la forma masculina en su acepción genérica tradicional, en el entendido que es de utilidad para hacer referencia tanto a hombres como a mujeres. (CEDLE, 2020).

## I. Introducción

En la actualidad, es cada vez más frecuente y válida la afirmación en la investigación y práctica escolar de que el “liderazgo directivo no solo es el segundo factor intraescuela de mayor significancia para la mejora de la calidad educativa, sino también de que su efecto sería mayor en las instituciones escolares de alta complejidad sociocultural”. (Weinstein y Muñoz, 2019, p. 5)

Sin embargo, dicha constatación empírica no suele ir acompañada de explicaciones teóricas respecto de por qué existiría esta mayor incidencia ni menos de qué sería lo peculiar y distintivo de las prácticas de liderazgo en estos contextos. Reflexionar sobre el liderazgo en escuelas y liceos de alta complejidad sociocultural es un tema relevante para Chile y América Latina, “con sistemas escolares que, reproduciendo la estructura social y económica de sus (desiguales) sociedades, están marcados por una fuerte segregación social y educativa, lo que afecta la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes”. (Weinstein y Muñoz, 2019, p. 5)

La investigación especializada sobre el liderazgo educativo ha focalizado la atención, logrando gran interés en los últimos años en gran parte del mundo. “Dicho desarrollo no es casual, pues el trabajo de los directivos y líderes escolares ha sido indicado como el segundo factor intraescuela más determinante, luego de la docencia, en el aprendizaje de los estudiantes”. (Weinstein et al., 2019, p. 10) Por lo mismo,

académicos e investigadores de distintas latitudes se han volcado en las últimas décadas a tratar de entender qué tipos y “modelos” de liderazgo operan en la realidad escolar, cuáles son las prácticas más recurrentes, cómo se produce la relación entre el liderazgo y la mejora educativa, qué elementos pueden potenciar dicha relación, cómo el contexto socio-cultural influye en el despliegue del liderazgo, cuánto y cómo puede influir en este despliegue la formación y preparación de los líderes, entre muchas otras preguntas. Este interés de la investigación, sobre todo en los países de mayor desarrollo social y educativo, ha acompañado y alimentado a una cada vez más profusa agenda de políticas en el tema (Weinstein et al., 2019, p. 10).

Cabe recalcar, que según Weinstein et al. (2019), América Latina

se encuentra en un estado más bien embrionario en lo que a investigación sobre liderazgo escolar se refiere. La evidencia muestra de manera contundente que, como ocurre también en otras áreas del conocimiento, la producción académica en este campo específico es muy incipiente y con bajo peso relativo en el debate especializado

mundial (un solo dato ilustrativo: de acuerdo con Aravena y Hallinger (2018), el conjunto de los artículos publicados sobre esta temática en las principales revistas indexadas de América Latina no constituye más del 1% del total). Así, en países como Chile y en todo el resto del continente, tiende a producirse un desbalance entre las medidas de políticas (cada vez más frecuentes y extendidas) y su sustento en investigaciones contextualizadas sobre la realidad del liderazgo escolar. Esto amplifica el riesgo de la “importación” de soluciones desconectadas de nuestras necesidades y posibilidades. (p. 10 - 11).

Flessa (2019, p. 317) indica que la investigación sobre el liderazgo escolar en América Latina:

se ha desarrollado de manera considerable durante la última década. Aunque el campo se encuentra en una posición más visible e influyente que a principios de siglo, este crecimiento no ha sido fácil ni uniforme en la región y está sujeto a muchas tensiones. Una de ellas deriva del hecho de que gran parte de los estudios se basa en marcos y modelos desarrollados en otros lugares. Como indica Oplatka (2019, p. 208), esto se traduce en que “estos estudios no se focalizan en los problemas latinoamericanos ya que están profundamente enraizados en la cultura y la sociedad anglo-norteamericanas”. En su revisión de la literatura sobre liderazgo y gestión educativa en América Latina, Aravena y Hallinger (2018, p. 220) también apuntan a una carencia de investigación “validada localmente”.

Establecida la relevancia del liderazgo educativo para transformar la calidad de la educación en cada escuela y la necesidad de situar al ámbito latinoamericano, la pregunta que sigue para los autores, se refiere a cómo se desarrolla dicho liderazgo entre actores clave como los directivos, docentes y representantes de la comunidad educativa. En efecto, “no basta con constatar la existencia o inexistencia del liderazgo, o con hacer una caracterización de los tipos de liderazgo que resultan más eficaces para promover la mejora y el cambio escolar: se requiere indagar en cómo puede desarrollarse, y así multiplicarse, el liderazgo educativo” (p. 5). De hecho, las políticas educativas han buscado crecientemente entender cuáles son los modos de preparación y acompañamiento de los líderes escolares que impactan en el trabajo de estos, de manera de poder dirigir la inversión en esta dirección. (Weinstein y Muñoz, 2018)

Si bien entre los múltiples acercamientos y enfoques al concepto de liderazgo educativo, se reconoce la necesidad de analizar cada situación y adoptar la respuesta de liderazgo más adecuada a cada territorio, esta propuesta de investigación se focaliza en la línea de los liderazgos múltiples, colectivos y no asociados únicamente al rol formal. Se considera, entonces, el liderazgo distribuido, como marco conceptual y analítico, comprendido en términos prácticos como un conjunto de interacciones, orientaciones y direcciones, coherentes a una cultura común y objetivos compartidos. (Spillane y Healey, 2010)

Como indican Bellei et al. (2020), Chile tiene un liceo masificado y de baja calidad, cuyos resultados no han estado acompañados en las últimas dos décadas de una prioridad sustantiva de transformación. Para los autores, asimismo, es necesario considerar que no existe “el” liceo, sino múltiples tipos de liceos, o bien, muchas formas de organizar y vivir la experiencia de la educación secundaria. Por esta razón, el área de estudio considerado para la tesis ha sido el liderazgo distribuido en la educación técnico-profesional en contextos de vulnerabilidad.

En Chile, según Bellei et al. (2020, p. 11), se ha dado históricamente una separación institucional y curricular de las modalidades científico-humanista (HC) y técnico-profesional (TP). En este contexto,

la enseñanza media reúne a educadores especialistas o profesores de especialidades que muchas veces tienen culturas de trabajo diversas. El desarrollo de competencias pedagógicas en los docentes de especialidades se ha transformado, por tanto, en un desafío para los establecimientos que ofrecen formación TP. Asimismo, entregar herramientas para trabajar con estudiantes heterogéneos es una demanda actual que se hace al sistema escolar, particularmente, a la enseñanza media (CIAE, 2020, p.10).

Orellana y Cox (2020) plantean que la investigación sobre el liderazgo escolar en Chile es reciente y se vincula a las presiones políticas para un cambio en la educación en general y en la conceptualización de sus funciones clave, de gerencial a pedagógica, en particular (Núñez et al., 2010; Weinstein y Hernández, 2015). Las presiones procedentes de las políticas experimentaron un aumento en la última década, luego de que movimientos estudiantiles, tanto del nivel secundario (2006) como universitario (2011) y con un amplio apoyo público, cambiaran la agenda de políticas del sector. Estas transitaron, entonces, desde una agenda con foco en mejoras “dentro” del sistema a una centrada en las instituciones y las características estructurales del sistema educativo, particularmente, en lo que refiere a la mezcla de regulaciones estatales y de mercado que distingue al sistema educativo chileno en América Latina. (Cox, 2011; Bellei y Vanni, 2015)

La forma de ejercer el liderazgo educativo, aspecto considerado fundamental en la trama de las escuelas, se comprende en relación a la estructura normativa y de sistemas que caracteriza al sistema educativo en que se ejerce, y a la tradición e historia de las prácticas de gestión tanto en la política, como en los establecimientos escolares. “Es por ello que la reflexión sobre el liderazgo educativo, su caracterización y la identificación de oportunidades para su desarrollo, requieren fundarse en el conocimiento de las prácticas locales de liderazgo” (Orellana y Cox, 2020, p. 2). De esta manera, de forma situada, para el caso chileno, la importancia del liderazgo directivo se vincula con una fuerte presión que existe sobre el sistema escolar municipal. Esta investigación es entendida, por tanto, como una posible respuesta a las necesidades detectadas y demandas de mejoramiento escolar.

En este ámbito, Villalobos y Quaresma (2015, p. 67)

señalan que el sistema escolar chileno puede ser analizado como un caso único y particular en el concierto internacional. A su vez, varios investigadores de la educación, científicos sociales e historiadores coinciden en que las reformas llevadas adelante por la dictadura de Pinochet desde 1980 pueden entenderse como el momento fundacional de un nuevo modelo político, económico y social, que convirtió radicalmente la educación en el nivel primario, secundario y superior (Donoso, 2005; Mönckeberg, 2005; Oliva, 2010; Ruiz, 2013). Las principales transformaciones del sistema se desarrollaron a nivel institucional, normativo y financiero. Así, en pocos años se generó una transferencia y desconcentración de la administración de los establecimientos educacionales desde el Estado a los municipios, se cambió la forma de asignación de los recursos a las escuelas desde un pago de presupuestos hacia un pago de subvención por asistencia de alumnos (Sapelli y Aedo, 2001). Asimismo, estas reformas propiciaron y fomentaron el surgimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal (Aedo, 2000), a la vez que disminuyeron el estatus laboral de los docentes. (Ávalos, 2002; Oliva, 2008)

Para los mismos autores, Villalobos y Quaresma (2015, p. 68), de manera amplia,

la lógica y sentido de estos cambios apuntaban a la construcción de un sistema basado en la competencia y organizado en torno a la idea de mercado educativo. A partir de las ideas del liberalismo económico, con una fuerte influencia de Milton Friedman, los encargados técnicos y políticos de la revolución tecnocrática inspirada en las ideas neoliberales (Pinto et al., 2006) generaron transformaciones del sistema que buscaron desarrollar un modelo en el que oferentes y demandantes transaran libremente la educación como un bien que se consume. En este sentido, se buscaba emular la lógica y funcionamiento de los mercados económicos en el espacio educativo. (Ávalos, 2002; Oliva, 2008)

Entre las reformas, se instituye que los establecimientos escolares públicos pueden cerrarse o cambiar de administración si no cumplen con ciertos estándares de calidad. Los proveedores directos del servicio educacional deben responder, entonces, por los resultados prometidos y habitualmente no alcanzados, mientras que los responsables nacionales deben generar las condiciones necesarias para que estos directivos escolares puedan operar exitosamente. Esta presión influye en la labor diaria de todos los prestadores de servicio educativo: docentes de aula, directivos y sostenedores (Ulloa et al., 2012).

Las actuales exigencias del Nuevo Marco para la Nueva Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE) (2015), presentado luego de diez años de la publicación del primer Marco para la Buena

Dirección, se refieren particularmente a la necesidad de un trabajo colaborativo entre equipo directivos y docentes. Este marco entrega indicaciones y referencias para guiar a los establecimientos públicos hacia un liderazgo compartido.

El MBDLE (2015) a partir de la evidencia internacional propone el concepto de “prácticas de liderazgo”, que recoge esta investigación, como un concepto

más dinámico y contextualizado que el de “competencias directivas”. En este marco, las prácticas se definen, siguiendo a Leithwood (2011), como un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo, en función de las circunstancias en las que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos. La práctica, se constituye a partir de la interacción entre las personas que trabajan en una organización, por ello, su definición también está determinada por el entorno, lo que la distingue de la simple descripción de un saber o un hacer descontextualizado. (Spillane, 2005, citado en MBDLE, 2015, p. 10)

En este contexto, para CEPPE (2009) las “prácticas de liderazgo, así entendidas, no se ejercen de manera descontextualizada” (p. 29). En otras palabras, qué prácticas serán efectuadas por el director y la manera en “cómo estas se lleven a cabo, dependerán de elementos anteriores a la acción misma, entre los que se puede distinguir antecedentes de orden interno y externo (Day et al., 2007)” (p. 29). Entre los primeros, adquieren “importancia los valores de los líderes, sus procesos cognitivos, motivaciones, sentimientos de autoeficacia, capacidades, optimismo, conocimientos y experiencia” (p. 29)

También, el centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE, 2009) postula que

los antecedentes externos, por otro lado, refieren al contexto escolar. Tradicionalmente se han entendido como un conjunto de condicionantes que enmarcan la función de la dirección: la política educativa, que considera tanto el marco institucional como los apoyos dirigidos a las escuelas; los niveles de autonomía con que cuentan los líderes en ámbitos tales como recursos humanos, financieros, definiciones curriculares y políticas estudiantiles; las definiciones de la escuela, como dependencia administrativa, tipo de enseñanza, cantidad de alumnos, presencia de equipo directivo, etc.; y los elementos externos que afectan directamente los resultados, como la caracterización sociocultural de las familias que atiende, entre otras. Aunque se han estudiado menos son también antecedentes externos la fase de instrucción (primaria o secundaria), el tamaño del establecimiento y el tipo de enseñanza (especializado o no) que imparte una escuela. (p. 29)

Desde la perspectiva del MBDLE (2015), como instrumento nacional que pretende “proyectar una política educativa que consolide el rol del directivo en vista de las tendencias y desafíos que

exigen los procesos educativos hoy” (p, 5), se define el “liderazgo como una práctica de mejoramiento” (p, 10). A su vez, el MBDLE (2015) presenta para esto

ocho dimensiones de prácticas de liderazgo efectivo, las cuales, basadas en los trabajos de Leithwood (2006) y Day (2009), son presentadas como: i) definir la visión, valores y dirección, construyendo confianza; ii) Mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje; iii) Reestructurar la organización; iv) Mejorar la enseñanza y el aprendizaje; v) Rediseñar y enriquecer el currículum; vi) Mejorar la calidad del cuerpo docente; vii) Construir relaciones dentro de la comunidad escolar y viii) Construir relaciones con la comunidad externa a la escuela (p, 12)

No obstante, para Anderson y Saldivia (2015) “las expectativas sobre el trabajo de los directores como vínculo entre las reformas y los profesores, así como facilitadores de estos cambios, pueden establecer condiciones que se conviertan en potenciales desencuentros y fricciones entre directores y profesores” (p, 60). Para estos autores, no está claro si es posible aplicar miradas como las del liderazgo distribuido o de prácticas de distribución en un país como el nuestro.

En esta línea, Orellana y Cox (2020, p. 9) presentaron diversos hallazgos de estudios realizados por el Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo en Chile (CEDLE) entre los años 2016 y 2018. Uno de estos releva la disparidad entre los tipos de relación que establecen los equipos entre sí.

La indagación acerca de la cohesión de los equipos directivos identificó un bajo nivel de integración de los directivos, quienes declaran tener un conocimiento claro sobre sus propias funciones y tareas, pero no necesariamente sobre lo que los restantes miembros del equipo hacen o deben hacer. Esta situación da cuenta de una insuficiente comprensión del funcionamiento de la escuela por parte de los directivos, lo que restaría credibilidad a su afirmación de tener claras sus funciones. (Orellana y Cox, 2020, p. 9)

Por otro lado, los autores observaron una “delimitada y clara división del trabajo entre los integrantes de los equipos en los que los distintos roles, funciones y tareas son conocidos por los directivos. Aquí, los docentes ante una inquietud o requerimiento específico saben con certeza a quién acudir” (p, 9). Por último, estas investigaciones mostraron

que en las capacidades para hacer frente a las exigencias del rol directivo inciden aspectos contingentes o de raigambre local, como la experiencia y formación de los directivos, la historia local de la escuela, su entorno y la red de interacciones externas y, por cierto, las diferencias en tamaño de matrícula de los establecimientos”. (Orellana y Cox, 2020, p. 9)

Los datos anteriores relevan el vínculo entre el desarrollo del liderazgo educativo con las características específicas de una institución escolar, como su comunidad y su entorno (O'Malley, 2015). Este reconocimiento permite percibir los límites de intervenciones cuyo diseño e implementación no consideran o son insensibles a las características de cada institución escolar, en cuyos casos, son esperables rendimientos diferenciados en la implementación de las políticas (Orellana y Cox, 2020). En Chile, a partir de 2011,

en que culmina la aprobación de las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley General de Educación de 2009 y Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación de 2011), la normativa estableció un sistema de triple demanda de rendición de cuentas para los establecimientos escolares, exigido por el Ministerio de Educación, la Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. Adicionalmente, las políticas de los últimos años han implementado medidas de alto impacto para el funcionamiento de las escuelas entre las que destaca la Ley de Inclusión de 2016. (Orellana y Cox 2020, p. 8)

La Educación Media Técnico - Profesional (EMTP), en palabras del MINEDUC (2019, sin página), es el nivel educativo orientado al desarrollo de aptitudes, competencias, habilidades y conocimientos, desde un enfoque de aprendizaje práctico, que entrega a los estudiantes la oportunidad de descubrir y desarrollar mejor sus talentos. Al ser la EMTP un tipo de formación más flexible y modular, puede adecuarse a los cambios que traen las nuevas tecnologías y nuevas formas de trabajo. En Chile,

los jóvenes al finalizar el octavo grado de educación básica tienen la opción de ingresar a un establecimiento que ofrece la modalidad de enseñanza TP. En el actual marco curricular, el nivel de estudios medio está compuesto por un primer ciclo de dos años de educación general y un segundo ciclo de dos años de educación diferenciada en el que los estudiantes pueden optar por la modalidad científico-humanista (CH) o TP. Los estudiantes de la modalidad TP diferencian, por tanto, sus trayectorias educativas en el tercer año del ciclo de estudios medios. (Rucci et al., 2015, p. 1)

Rucci et al., (2015) explican que vez que los estudiantes de la modalidad TP finalizan el ciclo de dos años de educación general de nivel medio,

ingresan al ciclo diferenciado en la especialidad de su elección. Bajo el currículo actual hay una oferta de 46 especialidades que se agrupan en seis ramas de educación: comercial, industrial, técnica, agrícola, marítima y artística. Cada liceo o establecimiento educativo suele concentrarse en una única rama de educación. Existen, por ejemplo, liceos comerciales que ofrecen especialidades como secretariado, comercio y

contabilidad y liceos industriales que forman en áreas como mecánica y electrónica. (p, 2)

Para Rucci et al. (2005) la decisión de ingresar en la EMTP, que los estudiantes toman en octavo básico, está determinada sobre todo por el contexto socioeconómico familiar, aspecto que juega un rol más importante que el rendimiento académico. Larrañaga et al. (2013), por su parte, relevaron que, en esta elección, la variable socioeconómica, medida a partir de los años de educación de la madre, es más determinante que el resultado en la prueba estandarizada nacional (SIMCE) de octavo básico de los estudiantes. En este sentido, un estudiante de un estrato socioeconómico bajo con un buen puntaje en la prueba SIMCE tiene 2,75 veces mayor probabilidad de matricularse en la TP que un alumno de un estrato socioeconómico alto que haya obtenido un puntaje bajo en la misma medición. Farías (2013), a su vez, da cuenta del valor determinante que los factores socioeconómicos, culturales y sociales tienen en la elección de especialidad de los jóvenes. Esto explica, en parte, la segregación de la educación media chilena, así como las características socioeconómicas compartidas entre los estudiantes de la EMTP. Según los datos, los estudiantes que asisten a la EMTP suelen tener padres con niveles educativos y de ingreso económicos inferiores que sus pares en la EMCH. (MINEDUC, 2011; Bassi y Urzúa, 2010)

Como se indicó anteriormente, Bellei et al. (2020) reconocen la existencia de formas distintas de organizar la educación secundaria en Chile, que se traducen en esta separación entre las modalidades científico-humanista (HC) y técnico-profesional (TP). Actualmente, en Chile, existen 934 liceos técnico-profesionales y la matrícula en Educación Media TP representa el 37% del total de estudiantes de 3ero y 4arto año de todo Chile. De los más de 155 mil jóvenes técnicos, un 52% son hombres y el 47% son mujeres. En estos se imparten 35 Especialidades con 17 menciones, que involucran alrededor de 6.500 docentes. (MINEDUC, 2020)

La idea de hacer un liceo más práctico y cercano a las necesidades de desarrollo se canalizó a nivel nacional por medio del otorgamiento, a finales de los años sesenta, del estatus de enseñanza media a las diferentes escuelas de oficio y capacitación laboral, que desde entonces son reconocidas en igualdad formal de condiciones. En Chile, los liceos técnico profesionales mantienen un estigma social de establecimientos educativos para las clases sociales con menos recursos. Si bien a nivel nacional no se consignan intentos por revertir esta situación, que se repite también en Europa, cabe preguntarse cómo evitar que ésta se convierta en una segmentación socio-educativa (Bellei et al., 2020) de esta modalidad educativa.

La evidencia valida al liderazgo distribuido como un factor clave en la mejora en los contextos sociales de alta complejidad sociocultural que se corresponde con el de los liceos técnicos profesionales en Chile. Por lo tanto, en el contexto de esta investigación es necesario preguntarse: *¿Cómo son las prácticas escolares de distribución del liderazgo y condiciones*

*micropolíticas que se construyen en la educación pública secundaria técnico profesional de alta vulnerabilidad? Así como, ¿qué condiciones favorecen o limitan su práctica exitosa, situada y contextualizada?*

Ahora bien, para Ball (1989), explorar en torno a prácticas e interacciones educacionales conlleva desafíos sustanciales a la investigación, que abarcan no solo elementos cooperativos, sino también otros conflictivos y de poder.

En este contexto, son determinantes las interacciones que se dan entre los directivos y los docentes; los docentes científico humanistas y técnicos profesionales, así como aquellas que se dan entre estudiantes, apoderados y la comunidad. El concepto de micropolítica escolar se entiende como un potencial generador para el marco de esta investigación. Esto en la medida que la micropolítica escolar y el liderazgo distribuido, han sido escasamente interconectados en la investigación desarrollada en la región. Precisamente, sea cual fuere el alcance o los límites del poder de los directores, su tarea organizativa puede expresarse en términos de un elemento esencialmente micropolítico. (Ball, 1989, p. 93)

Flessa (2009) destaca el potencial que tendría el estudio del liderazgo educativo a través del enfoque de la micropolítica. Este tendría la capacidad de generar análisis interesantes a partir de diferentes experiencias individuales, “así como de los aspectos potencialmente útiles a la hora de generar posibilidades y mejoras por parte de quienes toman decisiones en las políticas educativas” (p. 332). En este sentido, esta investigación responde a las potencialidades que supone la superposición de las prácticas de distribución y la micropolítica en el contexto específico de la EMTP. Esta investigación se concentra en Liceos que reúnen a jóvenes de estratos sociales y económicos bajos los que permiten establecer diálogos relevantes con el problema de estudio presentado. En tanto, la equidad, no se considera solo el acceso educativo, más bien, se hace indispensable analizar la gestión de la institución escolar en función de su liderazgo.

Para Bravo y Verdugo (2007), en aquellas escuelas donde se concentra más estudiantes de grupos socioeconómicos bajos los resultados académicos se explican a más partir de la gestión de la escuela que a otras variables externas, si estas últimas se mantienen constantes (p.141). De hecho, es en estas instituciones en las que el liderazgo de directores/as y profesores/as influye de manera más relevante en las calificaciones obtenidas (Leithwood et al., 2004). Estos autores señalan que varias investigaciones norteamericanas dan cuenta de la relación sustancial que se establece entre el liderazgo y los logros académicos de los alumnos (Waters et al., 2005). Los factores externos aparecen como condicionantes, pero la evidencia no muestra que sean determinantes.

En la misma línea, Anderson (2010) plantea que “los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos en los que son más necesarios para el logro de aprendizajes, por ejemplo, en escuelas vulnerables” (p, 35). Si bien esto no quiere decir que no es relevante la calidad e impacto del liderazgo en escuelas de altos resultados en contextos no-vulnerables, la visibilidad del impacto de un liderazgo eficaz es mayor en las escuelas que tienen las características descritas inicialmente. A su vez, no hay documentación sobre “escuelas con bajos resultados y que cumplan con algunos de los elementos definidos como de vulnerabilidad (tener estudiantes de comunidades con bajos ingresos o estar geográficamente aisladas, por ejemplo) que hayan logrado mejorar sin la intervención e influencia de un líder eficaz” (p, 35-36). En estos casos, si bien pueden existir otros factores que contribuyan a la mejora, el liderazgo se concibe como el catalizador del cambio.

Con todo, abordar prácticas de distribución, conllevará además insertarse no solo en la micropolítica sino también determinar las condiciones que favorecen o no las prácticas de liderazgo. Esta investigación, como ya se describió anteriormente, se concentra en contextos escolares caracterizados por el nivel socioeconómico de sus estudiantes, así como la consecuente alta vulnerabilidad de los mismo. Específicamente en Liceos Públicos Técnico Profesionales de la Región Metropolitana en Chile se llevó a cabo esta investigación de tipo exploratorio, descriptivo y de carácter cualitativo.

## II. Problematización, pregunta y objetivos

### 1.1 Problematización de la Investigación

Las nuevas demandas que hoy tienen las escuelas exigen liderazgos en todos los niveles, no limitados necesariamente a quienes ocupan una posición formal. La evidencia muestra que los líderes formales pueden favorecer el liderazgo múltiple dentro de la institución educativa, principalmente del profesorado, a partir de la creación de condiciones y oportunidades para el desarrollo profesional y organizacional de estos. Desde una concepción más orgánica y horizontal, el profesorado tiene una función de liderazgo en su propio contexto y dentro de la organización. (Bolívar, 2011)

A este respecto, Marfán et al., (2012) considera que

el desarrollo de buenas relaciones entre director y profesores –y entre estos últimos- es el primer requisito para que pueda darse un trabajo fluido al interior de la escuela. En esta dinámica es frecuente que los directores resalten su condición de docentes, lo que los sitúa en una condición de par –o colega-, y facilita la empatía mutua”. (p. 8)

En palabras de los mismos autores, se profundiza el análisis al afirmar que

La conformación de un buen clima de trabajo, sentido de comunidad, positivas relaciones interpersonales y soporte emocional a los docentes de parte del director son factores que favorecen la labor de liderazgo. En las escuelas más estructuradas, esta dimensión se trabaja como base para instalar la construcción de capacidades pedagógicas, las cuales facilitan, a su vez, la superación de momentos de crisis, y permiten la continuidad en el funcionamiento de la escuela. (Marfán et al., 2012, p. 8)

Esta relación que establecen Anderson y Saldivia (2015) entre los directores como enlace entre las reformas y los profesores, es importante si se quiere instaurar esta práctica distribuida en las organizaciones escolares. Según Ball:

el director debe lograr y mantener el control (el problema del dominio), mientras alienta y asegura el orden social y la adhesión (el problema de la integración) (...) en otras palabras, el director se enfrentará con el problema de mantener el control, tanto en el sentido de organizativo de asegurar la continuidad y la supervivencia, como en el sentido educacional, mediante la elaboración y la planificación de una política. Ambos aspectos del control, o del dominio, pueden representar y provocar conflictos y oposición. Por otra parte, pues, el director, debe atender a las posibilidades de solidaridad, cooperación y la

generación de entusiasmo y adhesión. Traducidos a un lenguaje más racional y más estéril de la teoría de la organización, estas presiones y expectativas contradictorias se aproximan a dos funciones básicas de la dirección: la función que concierne a las tareas (iniciar y dirigir) y la función más humana (consideración). (1989, p. 93)

Para Rönnsström y Skott, esto se exagera en escuelas complejas en espacios de alta vulnerabilidad.

Estos establecimientos se caracterizan porque quienes participan en ellos cambian como resultado de sus transacciones con otras personas. En este punto se distingue la interacción de la transacción, pues las escuelas no están formadas por individuos fijos y controlables que simplemente interactúan entre sí. En estos espacios se llevan a cabo transacciones que transforman a quienes participan en ellas. Por lo general, las transacciones comunicativas entre individuos dependen tanto de intenciones como de acciones complejas y dan como resultado efectos intencionados. Ahora bien, muchos de estos resultados no son específicamente predeterminados. En este contexto, deben ser considerados los roles del líder escolar, los docentes y los estudiantes, los que dependen de una heterogeneidad de individuos que se suman a la complejidad organizacional. (Rönnsström y Skott. 2019, p. 122)

A su vez, en palabras de Vaillant, es necesario transformar las estrategias de formación y romper el aislamiento de los profesores en los centros educativos.

Esto responde a que se ha impulsado un modelo de enseñanza basado en el paradigma del "lobo solitario" (Hausman y Goldring, 2001), en detrimento de modelos que valorizan la naturaleza colaborativa de los seres humanos (Vaillant y Marcelo, 2015). Efectivamente, muchos docentes declaran sentirse aislados de sus colegas, pues pasan la mayor parte del tiempo solos con sus alumnos o en la labor de planificación y evaluación, también solitaria. Ahora bien, la evidencia muestra que las interacciones entre los docentes son fundamentales para el mejoramiento de la práctica y para favorecer la mejora en los aprendizajes (Stoll y Seashore-Louis, 2007). De ahí que, como una manera de contrarrestar el aislamiento y favorecer el intercambio y colaboración entre colegas, han surgido las comunidades de práctica y las comunidades de aprendizaje. (Vaillant. 2017, p. 264)

Vaillant (2019) relaciona la interacción docente directivo. Toma los aportes de

Hord y Sommers (2008), en base a quince años de investigación, demandan el apoyo constante del equipo directivo al aprendizaje colectivo del cuerpo docente a fin de que éste responda eficazmente a las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Weinstein

(2009) señala que el liderazgo pedagógico del equipo directivo se refleja en el apoyo y supervisión a los docentes en su labor. La función principal de los directores y directoras es, en este sentido, favorecer el desarrollo permanente de los docentes. Para ello, es necesaria que los líderes promuevan e institucionalicen las comunidades de aprendizaje, en las que haya retroalimentación entre los docentes. (p. 95)

No obstante, para Mintrop y Órdenes (2017), la organización del trabajo docente, por lo general autónomo, “limita severamente la capacidad de los directivos para estimular la calidad de la enseñanza, ya que ellos no tienen acceso directo y continuo a esta dinámica del trabajo docente en el aula” (p 296), esta característica se hace presente en la estructura organizacional de la profesión docente, y de acuerdo a ambos autores, estaría fuertemente marcada por la automotivación y el incentivo personal de los maestros y su labor cotidiana.

Se entiende que las escuelas existen como resultado de la comunicación humana y se definen en términos de patrones complejos de significado que en muchos casos se dan por sentado. Las transacciones que ocurren en las escuelas no solo son frecuentes e intensas sino también diferentes en su tipo (emocional, social, cognitivo, físico, comunicativo, formal, informal, planificado, espontáneo, entre otros). El grado de complejidad en una escuela específica varía según la sintonía, la disonancia o las relaciones conflictivas entre sus integrantes, y en la medida en que sus diferentes elementos actúan de manera concertada.

Rönnström y Skott plantean, además, que

la heterogeneidad de las transacciones entre los individuos que componen una escuela se suma a las dificultades de interpretación y predicción de resultados y consecuencias. De hecho, las transacciones complejas son indeterminadas y son difíciles (en principio y en la práctica) de cubrir con regularidad, como causas y efectos claramente identificados y aislados. Por ese motivo, los líderes escolares evitan concluir que la investigación reciente sobre el liderazgo escolar exitoso puede proporcionar herramientas simples y confiables para una intervención exitosa en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La complejidad organizacional de la escuela implica que las intervenciones previstas no siempre se traducen en los efectos previstos. Las intervenciones menores pueden tener efectos enormes, las intervenciones mayores pueden pasar desapercibidas. Algunas intervenciones dan como resultado los efectos previstos al día siguiente y otras al año o a la década siguiente. (2019, p. 122)

En esta misma línea, Ulloa et al. (2012), destacan los factores más importantes en el proceso de mejoramiento educativo de establecimientos de dependencia municipal, según los estudios de efectividad escolar en sectores de pobreza realizados en Chile. Entre estos, serían esenciales la disposición de equipos de gestión, así como el desarrollo de competencias en profesores y

profesoras, tanto como la información y la reflexión en torno a los resultados SIMCE. Los autores relevan también la gestión docente que se focaliza en el aprendizaje, por medio de la evaluación y la retroalimentación de logros en un contexto que favorezca las buenas relaciones entre alumnos y profesores. Todos estos elementos explicarían el éxito escolar de algunas de las instituciones que atienden a estudiantes de sectores de alta vulnerabilidad. Sobre este contexto, es muy relevante profundizar “en la forma en que los directores/as y sus equipos en estas escuelas enfrentan los problemas de gestión, en qué problemáticas se focalizan y qué hacen para enfrentarlas” (p. 123).

En el contexto chileno, es posible plantear que la mirada ha estado puesta, por una parte, en los directivos (casi siempre director/a y no equipo directivo) y, por otra, en los profesores. En este sentido, ha prevalecido una visión que contrapone la gestión y el aula, pero que no ha insistido en observar ni analizar la interacción que ocurre entre estos protagonistas, aun cuando la perspectiva distribuida define la práctica como producto de las interacciones de los líderes escolares, los seguidores y de sus situaciones (Spillane, 2006). Si bien las prácticas se engendran en la intersección de estos tres elementos, en los debates y estudios que asumen una perspectiva distribuida suele omitirse este punto.

Para Spillane y Ortiz,

en lugar de analizar las prácticas de liderazgo desde una óptica psicológica que equipara las acciones de un individuo y las presenta como producto de sus conocimientos y destrezas, la perspectiva distribuida se focaliza en las interacciones de las personas tal como ellas se ven facilitadas u obstaculizadas por sus contextos. Ahora bien, esto no implica que los conocimientos y las acciones individuales sean irrelevantes para comprender las prácticas, sino que estas son insuficientes puesto que no dan cuenta del carácter social de estas últimas. Conceptualizar las prácticas en términos de interacciones sociales implica que la unidad central de análisis son las interacciones, no solo las acciones. (2016, p. 161)

Los procesos de mejoramiento escolar son multidimensionales y combinan cambios en diferentes aspectos del trabajo escolar, por esta razón, no siguen un plan único, predecible y estandarizado (Bellei et al., 2014). En este sentido, el análisis de los estilos de interacción, o las prácticas de distribución, pretende ser un aporte viable, contextualizado y dinámico en respuesta a los complejos y sistémicos cambios y demandas educativas actuales.

Se debe considerar, asimismo, la complejidad intrínseca de los liceos técnico profesionales (TP). A nivel mundial existe un interés renovado y generalizado por la Educación Técnica Profesional (ETP), que reconoce el potencial de esta para responder a los desafíos de equidad, productividad y sustentabilidad de las naciones. Por esta razón, para Sevilla, diversos organismos

internacionales están desplegando esfuerzos y recursos para asesorar a los países en el fortalecimiento de sus sistemas de formación para el trabajo, de modo de otorgarles mayor pertinencia a partir de las demandas del sector productivo y de la sociedad en general. Por su parte, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, que rige los programas mundiales de desarrollo durante los próximos 15 años, asigna un rol protagónico a la ETP. Esto por medio de objetivos que apelan explícitamente a los Estados a propiciar el acceso igualitario y de calidad a esta educación, así como de relevar la importancia que las naciones aumenten el número de jóvenes y adultos con competencias técnicas y profesionales para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento. (2017, p. 9)

En los países de América Latina y el Caribe, la ETP es parte elemental de la oferta formativa de nivel secundario y superior. Sin embargo, pese a su progresiva importancia estratégica y el reconocimiento de los problemas estructurales que enfrenta en la región. La ETP y su análisis investigativo a nivel regional “se ha visto limitada por la ausencia de diagnósticos nacionales y la escasa producción y publicación en perspectiva comparada de información sobre esta materia”. (Sevilla, 2017, p. 9).

La Educación Media Técnico Profesional en Chile (EMTP) cumple con la tendencia descrita por Sevilla, y se constituye como un

sistema de formación que ha sido débilmente abordado por la investigación educativa desarrollada en el país en los últimos años. Esta situación contrasta con la importancia del sector en términos de la cobertura de matrícula y la fuerte presencia en su interior de jóvenes estudiantes que provienen de los sectores más pobres de la sociedad”. (Sepúlveda y Valdebenito, 2014, p. 598)

De acuerdo a los datos del MINEDUC (2017), a 2016, 274.811 estudiantes de enseñanza media cursaban alguna especialidad técnico-profesional, dato que corresponde al 28% del universo de estudiantes de Enseñanza Media en Chile; mientras que el 41,9% de la matrícula en la Educación Superior corresponde a carreras técnicas de nivel superior cursadas en Centros de Formación Técnica (CFT) o Institutos Profesionales (IP) (Subsecretaría Educ. Sup. 2021, p.85).

En este contexto, para Bellei et al., los liceos TP,

constituidos como la versión tradicional chilena de la educación vocacional que ofrece una alternativa educativa orientada a la preparación de un oficio para aumentar las opciones de inserción laboral a estudiantes provenientes de clases sociales bajas y/o de bajo desempeño escolar. En la última década, estos liceos han ido adaptando su oferta educativa, mejorando el equipamiento de las especialidades y ampliando su vinculación con la empresa. En un país donde la educación TP ha sido postergada, estos liceos la

desarrollan con estándares claramente superiores. Crecientemente están dejando de definirse como educación terminal y han fortalecido la formación general común (primer y segundo año de enseñanza media Plan HC), ampliando el horizonte de sus estudiantes, incluyendo una preocupación por sus proyectos de vida y la continuidad de estudios post – secundarios, especialmente en instituciones de educación técnica. (2020, p. 26)

No obstante, el liceo chileno necesita repensarse en términos fundamentales. “Su currículum abultado y rígido, su decimonónica división HC / TP y su obsesión por las pruebas estandarizadas no dan para más. Su pedagogía tradicional y la falta de protagonismo de los jóvenes tampoco”. (Bellei et al., 2020, p. 28)

En este contexto, cabe considerar, que la discusión sobre la Educación Técnico Profesional en Chile tiene distintos focos. Para Lincovil et al. (2019, p. 157), existe un conjunto de componentes, con escasa conexión y coordinación entre sí, que abordan de forma parcelada los espacios de la educación formal, no formal y el reconocimiento de aprendizajes desarrollados de manera informal. En este contexto, en el país no se veía claramente un sistema de Educación Técnico Profesional, sino una separación entre subsistemas. Esta división se explicaría, según los autores, porque no existe un marco legislativo que logre articular las modalidades de enseñanza formal e informal. Esta última es regulada, específicamente, por el Ministerio del Trabajo por medio del Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE) y de la Comisión del Sistema Nacional de certificación de Competencias Laborales (ChileValora).

Para los autores, esta “división radical entre los distintos espacios genera una enorme dificultad para implementar uno de los elementos centrales de la FTP moderna: el aprendizaje a lo largo de la vida”. Esto pues fuerza una barrera para el desarrollo de trayectorias formativas que vinculen los espacios de formación reconocidos por el sistema educativo, con aquellos que se relacionan directamente con los trabajadores. (Lincovil et al., 2019, p.158)

A su vez, los autores analizan de forma diferenciada lo que sucede con la gobernabilidad para cada una de las modalidades. Según estos, la labor del Ministerio de Educación y los agentes encargados de la evaluación y monitoreo de los establecimientos secundarios se centraría en los resultados y no permitiría tener elementos diferenciados para los distintos tipos de educación técnica. “El subsistema EMTP es una clara evidencia de esta fragmentación enfocada en procesos”. (Lincovil et al., 2019, p. 158)

Para Lincovil et al., (2019) esta distinción,

habría que abordarla desde un sistema de aseguramiento de la calidad de la FTP que funcione de manera general para todos los subsistemas. Los autores proponen una

coordinación que, además, responda a las regiones y localidades, que contemple a todos los actores de esta modalidad educativa, estudiantes, trabajadores, empleadores e instituciones de formación para apoyar de esta forma una “gobernanza coordinada verticalmente”. Los actores concluyen que: Chile requiere con urgencia avanzar en un modelo de gobernanza para la FTP de carácter coordinado y orientado a resultados, que permita que las decisiones de política pública que se tomen en este sector sean fruto del diálogo entre los actores involucrados y reflejen una articulación entre los distintos subsistemas dentro de la FTP y entre las fases de definición, implementación y evaluación. (p.171-172)

En la misma línea, estos autores, plantean que la desigualdad educativa en Chile se concentra particularmente entre los estudiantes de la Educación Técnica. En este sentido, los desafíos a los que hoy se enfrenta la política para la ETP deben enfocarse en la distancia que existe entre los currículums de los establecimientos secundarios y terciarios, el alto costo de la educación secundaria y las consecuencias que esto tiene para los estudiantes y sus familias. A su vez, estos esfuerzos deben tener un foco en los resultados, comparativamente más bajos que los estudiantes de la ETP tienen en relación con sus pares de la educación científico humanista y que dificulta el ingreso de los estudiantes del primer grupo a la educación superior.

Por su parte, Sepúlveda et al., aportan otro punto de vista a estas corrientes críticas al relevar la importancia de la investigación y el análisis de lo que sucede al interior de los establecimientos. “Estos autores reconocen que en Chile la discusión en torno a la EMTP, ha apuntado a un campo más amplio de las políticas. Particularmente, la problemática en materia de Educación técnica se ha centrado en la adecuación curricular respecto a los requerimientos predominantes en el mercado laboral y las demandas socio-productivas” (2019, p. 13). Esto ha dejado, por tanto, en segundo plano el estudio de las prácticas internas y las relaciones de liderazgo que determinan acciones más o menos exitosas en las escuelas.

Ahora bien, investigar prácticas e interacciones escolares conlleva desafíos importantes. En primer término, implica insertarse en la organización y reconocer su carácter político, dialéctico, ideológico y estratégico, que abarca elementos cooperativos, pero también conflictivos. A su vez, asumir las múltiples miradas que se abren en las interacciones que se dan entre los directivos y docentes; los docentes de una y otra modalidad (HC y TP), así como las interacciones en las que participan los estudiantes, los apoderados y comunidad. Reconocer este carácter político e ideológico de la institución escolar, comprende, en palabras de Bardisa (1997), “aceptar el planteamiento de Greenfield (1986, p. 159) respecto a que las organizaciones no están sujetas a leyes universales, sino que son artefactos culturales, una realidad social inventada que depende del significado científico y de las intenciones de las personas que están dentro de ellas”. (p. 17)

Según Ball (1989), “los principios que guían el análisis del funcionamiento de la organización están representados en el modo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan” (p. 42). En este sentido, no habría una única abstracción llamada organización, sino una variedad de percepciones individuales de lo que se puede o se debe tratar con los demás dentro de las circunstancias en las que ellos se encuentran. Asimismo, plantea Santos Guerra (1990, p. 71) hay “muchos tipos de interacción entre los miembros que habitan el mundo mágico y a la vez anodino del aula y de la escuela. Hay transacción de conocimientos, de sentimientos, de actitudes, de discurso y de prácticas”. Por esta razón, se considera todo está inmerso y es parte de una ideología y de una dimensión política y ética. Desde esta perspectiva, no es aceptable una visión neutral y técnica del quehacer de la escuela.

Para Bardisa, el modelo político en las instituciones educativas recibe cada día mayor reconocimiento por parte de teóricos y prácticos. Para examinar y comprender la dimensión política de las instituciones escolares es necesario

relacionar dos enfoques que generalmente se presentan disociados. Por una parte, el enfoque interno, que persigue estudiar y analizar las escuelas como sistemas de actividad política —en cuyo caso se habla de micropolítica educativa. Por otra parte, el enfoque estructural presenta a la escuela como un aparato del Estado, responsable sobre todo de la producción y reproducción ideológica. Esta visión macropolítica de la escuela es necesaria, a su vez, para comprender la relación de la escuela con lo económico, la justificación del currículo oficial, así como el juego de intereses políticos e ideológicos que existen en la sociedad y en el sistema político en torno a la educación y a sus instituciones. Según Bardisa, la superposición de ambos enfoques es imprescindible para lograr un conocimiento más aproximado de la realidad. (1997, p. 18)

La misma autora plantea que la política organizativa surge cuando la gente piensa y actúa de modo distinto,

Por eso, reconocer a sus miembros agentes políticos supone aceptar la complejidad y la incertidumbre en la vida escolar, y el empleo por parte de sus actores de diversas estrategias de lucha para poder alcanzar sus fines particulares o grupales. Se puede realizar un análisis de la política organizativa de forma sistemática considerando las relaciones entre interés, conflicto y poder, aunque hay que reconocer que resulta difícil delimitar la frontera entre las acciones políticas y las culturales que aparecen en las prácticas escolares. Por tanto, en la escuela se desarrollan, por una parte, dinámicas micropolíticas (repartos de poder, conflictos, negociaciones, coaliciones), y, por otra, dinámicas políticas, porque «la escuela desempeña, a través de sus prácticas y relaciones, un papel ideológico dentro del contexto sociocultural en el que está inmersa». (González, 1990, p. 39. En Bardisa, 1997:19)

El concepto de micropolítica escolar funciona como una propuesta esencial a la hora de plantear esta investigación. En la medida que, “sin importar el alcance o los límites del poder de los directores, la tarea organizativa de estos puede expresarse en términos de un enigma esencialmente micropolítico” (Ball, 1989, p. 93).

Con todo, esta investigación se realizó en contextos escolares de alta vulnerabilidad escolar, específicamente, en Liceos Técnico Profesionales de la Región Metropolitana, con un IVE superior a 70%. Si como señala Anderson (2010), los efectos del liderazgo usualmente son mayores en establecimientos en los que son más necesarios para el logro de aprendizajes, es imprescindible centrar la atención en este tipo de establecimiento. Si bien, no se debe descuidar el liderazgo en las escuelas con altos resultados, la visibilidad del impacto de un liderazgo eficaz es mayor en escuelas vulnerables. En este sentido, no existen instancias documentadas de escuelas de bajos resultados en contextos vulnerables que consignent mejoras mejorar sin la intervención e influencia de un líder eficaz. Si bien otros factores pueden contribuir a los cambios positivos en estos establecimientos, la investigación pone el foco en el liderazgo como catalizador de las mejoras.

Actualmente, la definición de pobreza compromete mucho más que factores de ingresos económicos. Entre estos, la educación es una dimensión fundamental para entender el concepto de pobreza en Chile aun cuando el sistema educativo chileno exhibe niveles de cobertura muy elevados en comparación con otros países de la región. Desde el enfoque de derechos, la pobreza se comprende como un fenómeno multidimensional y multifactorial producido en un contexto relacional. Entre otras cosas, en el marco de la “nueva educación pública” se espera, terminar con la segregación del sistema escolar, redefinir el concepto de calidad, promover una composición heterogénea en las escuelas del sistema público, reducir tanto el financiamiento compartido como el lucro en la educación, reconstruir y revalorizar la educación pública, fortalecer la formación y las carreras docente y directiva, entre otras. (Fundación Superación de la Pobreza, 2013)

Cabe considerar, que, para el ámbito educativo chileno, situaciones de pobreza escolar, se estructuran en los índices de vulnerabilidad social que se expresan en los apoyos diferenciados que reciben unos liceos a diferencia de otros, conceptos que se abordarán más adelante. Esta investigación utilizará como equivalentes, la educación técnico profesional de alta vulnerabilidad y de alta complejidad sociocultural.

Lo anterior funciona como contexto para la siguiente pregunta que estructura esta investigación:

***¿Cuáles son las prácticas de distribución del liderazgo y su relación con las condiciones micropolíticas que construyen entre sí, equipos directivos y profesores, en el contexto de educación pública secundaria técnico profesional de alta vulnerabilidad en Chile?***

Para abordar esta pregunta, se planteó una investigación de tipo exploratorio, descriptivo y de carácter cualitativo. Bajo esta perspectiva analítica consideramos que el liderazgo distribuido no solo responde a un concepto teórico, sino que se presenta como un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar, expresado para esta investigación en la micropolítica de la escuela, segundo concepto que guió metodológicamente el análisis.

El liderazgo distribuido, como ya se mencionó, en palabras de Bolívar et al., (2013), se

refiere a algo más profundo y complejo que la mera consideración del número y la condición de los individuos implicados en el fenómeno. Alude al modo en que se configura el fenómeno o, dicho de otro modo, a su naturaleza misma. Desde este punto de vista, la perspectiva del liderazgo distribuido nos viene a decir que no es en modo alguno un fenómeno o una práctica individual, sino constitutivamente social. Esto quiere decir que no se trata de algo que ocurra en el individuo sino en la relación entre los individuos (p. 33).

Por esta razón Spillane, Halverson y Diamond (2004), plantean la necesidad de un punto de vista complementario al anterior y que ellos denominan “el aspecto práctico o, lo que es lo mismo, un enfoque de análisis sobre la práctica del liderazgo” (p.11). Desde este enfoque se pretende conocer qué aspectos de la situación impulsan y constriñen la práctica del liderazgo, así como los elementos que colaboran a definirla. Se trata de un marco conceptual y analítico para estudiar las interacciones subyacentes a los procesos de liderazgo que se enfoca en los patrones de distribución característicos de cada organización. Así, el concepto de liderazgo distribuido pretende capturar la verdadera naturaleza del liderazgo en las organizaciones actuales. El liderazgo es un fenómeno que se extiende por toda la organización y que resulta de la actividad misma de planificar, dirigir y estructurar, actividad que incluye construir y transformar la red de interacciones en las que participan tanto los líderes como el resto de la comunidad educativa. De esta manera, para Bolívar,

El liderazgo es algo que emerge precisamente de esa red de interacciones (Gronn, 2000, p. 226; Spillane et al., 2005, p. 37; Harris, 2008, p. 38). Pero ni la red de interacciones ni la actividad organizativa se producen en el vacío, sino que están condicionadas por determinadas situaciones y herramientas, es decir, por un contexto social de normas, procedimientos, valores y expectativas, las cuales constituyen herramientas de análisis valiosas para el estudio del liderazgo. (2013, p. 36)

Se planteó la exploración de las interacciones dentro de la escuela y si existen para la comunidad educativa en sectores de alta complejidad sociocultural, las condiciones necesarias para desarrollar estas prácticas de liderazgo distribuido entre directivos y docentes. Para ello, se consideró el marco la micropolítica escolar, en tanto no tiene solo que ver con conflictos, también

sirve para analizar cómo se establecen las relaciones de cooperación, cómo se construyen alianzas entre personas y cómo se trabaja para lograr objetivos comunes. (Blase y Anderson, 1995)

Por último, situar el foco en la visión de ambos actores (directores y docentes) es relevante pues, permite entender las relaciones interpersonales de confianza o desconfianza al interior de la escuela. Este factor por lo general ha sido relegado a un segundo plano en el análisis de los procesos de mejoramiento escolar. Bryk y Schneider (2002) plantean que “las relaciones sociales en el trabajo constituyen una característica fundamental de la operación de las comunidades escolares” (p. 5). De esta manera, la esencia de estas interacciones “sociales y las características culturales locales que los moldean, condicionan la capacidad de la escuela para mejorar, lo que es fundamental de considerar en un contexto nacional educativo conflictivo, en proceso de reforma y de transformación hacia la calidad educativa”. (p. 5)

## **1.2 Objetivos**

Objetivo general:

*Analizar y aportar conocimiento acerca de las prácticas de distribución del liderazgo y su relación con las condiciones micropolíticas que construyen entre sí, equipos directivos y profesores, en el contexto de educación pública secundaria técnico profesional de alta vulnerabilidad en Chile.*

Objetivos específicos:

- 1) Describir las concepciones que directivos y docentes construyen sobre el liderazgo escolar distribuido y las nuevas demandas que éste conlleva para la organización educativa nacional en sectores de alta vulnerabilidad.
- 2) Identificar las prácticas de distribución del liderazgo que construyen entre sí, equipos directivos y profesores en el contexto de educación pública secundaria de alta vulnerabilidad.
- 3) Explorar las condiciones micropolíticas que favorecen y que limitan el desarrollo de las prácticas de distribución del liderazgo entre directivos y docentes en el contexto de educación pública secundaria de alta vulnerabilidad.

### **III. Marco Teórico Conceptual**

#### **Capítulo 1: Educación Pública Técnico Profesional (EMTP) en Chile**

##### **1.1 Perspectiva histórica de la EMTP en Chile**

Es posible encontrar indicios de Formación técnico profesional (FTP) en Chile ya a mediados del siglo XIX, vinculada principalmente, a sectores productivos y asociaciones gremiales. Ahora bien, “la moderna Educación Técnico Profesional asociada a la educación media tiene su origen en la reforma educativa del año 1965” (Sepúlveda, 2019, p. 25). Esta reforma incluyó a la educación técnica como parte de la Enseñanza Media y, por tanto, sus estudiantes tenían la oportunidad de seguir con estudios superiores una vez terminada su formación, aun cuando el foco de la EMPT estaba puesto en la formación para el mercado laboral.

Según Sepúlveda (2019, p. 26 - 27), la reforma de los años sesenta respondió

a un nuevo paradigma, enfocado en tres aspectos principales: (a) la relevancia que se le otorgaba a la tecnología y el cambio tecnológico en la actividad educativa, (b) el reconocimiento del carácter de inversión que se atribuye a la educación en el marco de las políticas de desarrollo económico, y (c) la preeminencia del planeamiento educacional como herramienta técnica y al servicio de la formación de capital humano.

Cabe considerar, que parte de los países del tercer mundo presentaban este mismo panorama y las teorías desarrollistas imperantes apuntaban a la necesidad de fortalecer la Educación Técnica. En Chile, la cobertura de la Enseñanza Media alcanzaba solo al 35% de la población joven, por tanto, en esos años la reforma a la EMTP se concebía destinada específicamente a una élite técnico-burocrática. (Sepúlveda, 2019)

Estructurada en cuatro años, los dos primeros de EMTP abordaban una formación general que permitiera a sus estudiantes una continuidad a la educación superior. Luego, a partir del segundo año, los estudiantes optaban por una especialidad. Durante los años ochenta, en el contexto de la dictadura se establecieron los dos primeros años de enseñanza media común para todos los estudiantes. Según Sepúlveda (2019), en esa década, 71 establecimientos de ETP fueron entregados a corporaciones o fundaciones privadas en el contexto del cambio del sistema educativo nacional a un sistema de tipo municipal. Entre otros efectos, este traspaso les concedió libertad a los establecimientos para definir sus programas y especialidades. En contraste con las bases y contenidos de la reforma de 1965, que establecía un currículum nacional, los diseños curriculares en este periodo de los años 80 se definieron a partir del análisis de tareas en el contexto laboral inmediato y en función de las demandas productivas del entorno

de los establecimientos. No obstante, esto ocurrió sin que se establecieran criterios transversales en la definición de los mismos. (Sepúlveda, 2019)

Esto provocó un crecimiento de programas sin regulación. A finales de los ochentas, la normativa volvió a establecer una formación de EMTP de cuatro años. Aun cuando esta década estuvo marcada tanto por una baja matrícula, así como por una alta deserción escolar de los establecimientos técnicos profesionales. Para Sepúlveda (2019), esta situación tiene explicación mayoritariamente en la disminución sostenida del financiamiento público a esta modalidad educativa.

Durante la década de los noventas, por otro lado, no hubo una política robusta en relación a la formación técnica, sino más bien posturas críticas que cuestionaban la necesidad de su continuidad (Sepúlveda, 2019). En este mismo periodo, los organismos internacionales alertaban sobre la disonancia entre los sistemas educativos de la región y las exigencias del sistema productivo y social. Todo esto determinó una reforma educativa a finales de siglo enfocada en “mejorar la calidad y la equidad de la educación” (Sepúlveda y Valdebenito, 2014, p. 598) por medio de espacios de aprendizajes que respondieran a las demandas sociales que favorecieran la relación entre la escuela y la empresa. (Sepúlveda, 2019).

Por esto, además de la ampliación del ingreso a estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables del país, la reforma debía priorizar una formación de conocimientos y habilidades tanto generales como de cada especialidad que les permitiera a los egresados integrarse efectivamente al mundo productivo o a la educación superior. En segundo lugar, la reforma debía otorgarles alternativas a los estudiantes para dar prioridad a los aprendizajes fundamentales y desalentar las salidas tempranas al mundo laboral. Con todo, la reforma consideró la formación en especialidades concentrada en los dos últimos años de la educación media. (Sepúlveda y Valdebenito, 2014)

A partir de las necesidades productivas de Chile, en la reforma de 1998 se definieron 14 sectores y 46 especialidades. A su vez, en esta se conceptualizó la ETP con un “carácter modular basado en un enfoque de competencias; su objetivo es proporcionar formación teórica y práctica que permita al estudiante el manejo de los aspectos más relevantes de la especialidad elegida” (Sepúlveda y Valdebenito, 2014, p. 599). Se definieron, además, los perfiles de egreso y las competencias asociadas para cada sector y se enfatizaron aquellas habilidades que le permitieran a los estudiantes insertarse en el mundo laboral o cursar estudios superiores una vez terminada la Enseñanza Media. (Sepúlveda, 2019)

Si bien la implementación de esta reforma comenzó el año 2001, uno de sus principales aportes fue la definición de un marco curricular regulatorio, sensible a las transformaciones socioproductivas de las últimas décadas. Asimismo, este marco estaba alineado con las

orientaciones predominantes a nivel internacional acerca de la formación para el trabajo, lo que lo distanció claramente de la Educación Media Científico Humanista. (Sepúlveda, 2019)

Es importante considerar, lo que Zancajo y Valiente (2019) presentan como el rol de las protestas estudiantiles del 2011 al 2013 en Chile, que, si bien no tuvieron a los estudiantes de la ETP como protagonistas, sí generaron importantes cambios para esta modalidad educativa. Estos autores agruparon las políticas destinadas a la ETP en Chile en dos periodos, el primero que comprende entre los años 2006 y 2013 y el segundo entre el 2014 y el 2018.

El primer periodo estaría caracterizado por la prevalencia del enfoque de capital humano en la formación de políticas de ETP (Zancajo y Valiente, 2019, p. 71). Esto explica que durante este periodo se crearan el Consejo Asesor Presidencial para la calidad de la Educación y la Comisión Nacional de Educación Técnico Profesional. Los temas centrales del Consejo fueron la segregación escolar y las barreras para el ingreso a la educación superior, mientras que los desafíos que enfrentaban los estudiantes de TP para acceder a trabajos calificados o proseguir sus estudios nunca fueron parte de la disputa ideológica (Zancajo y Valiente, 2019). Esto explicaría que durante este periodo se consideraran un número reducido de políticas dirigidas de manera específica a la ETP.

Por otro lado, Zancajo y Valiente (2019) indican que la Comisión Nacional de Educación Técnica Profesional durante estos años recomendó la formulación de “un marco nacional de cualificaciones, la creación de una autoridad responsable de la provisión de Educación Técnico Profesional de nivel terciario y secundario y un mayor énfasis en las habilidades del área STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemática)” (p, 76) para la EMTP. Asimismo, advirtió sobre la importancia de comprometer a los empleadores en los procesos y en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, así como la necesidad de que el Estado cumpliera un rol evaluador más efectivo. Si bien estas recomendaciones tenían por finalidad beneficiar a los estudiantes EMTP para que alcanzaran la educación terciaria, no tuvieron la retención esperada por el comienzo del primer gobierno de Sebastián Piñera y, con este, de nuevas protestas estudiantiles.

Con todo, el gran logro de este primer periodo fue la creación de una secretaría dentro del Ministerio de Educación, para supervisar la provisión de ETP tanto secundaria como terciaria, que tendrá un rol importante durante el segundo mandato de Michelle Bachelet. (Zancajo y Valiente, 2019)

El periodo entre 2014 y 2018, por su parte, se caracteriza por un enfoque centrado en el derecho a la educación en el contexto del segundo gobierno de Bachelet.

El hecho de considerar a la educación como un derecho social cristalizó en un conjunto de grandes iniciativas en las políticas que expandieron el rol del Estado en el financiamiento y regulación de la educación: la erradicación del modelo con fines de lucro y costos compartidos en establecimientos educacionales que recibían aportes del Estado mediante la ley de inclusión, la recentralización del sector educativo público que durante el régimen militar había quedado en manos de las autoridades locales, y la gratuidad de la educación universitaria para el 60% de la población proveniente de los estratos socioeconómicos más bajos. (Zancajo y Valiente, 2019, p. 78-79)

La Secretaría Técnico Profesional, dentro del Ministerio de Educación, tuvo un rol importante pues, en primer lugar, diseñó una estrategia para la ETP centrada en las capacidades humanas y en el derecho a la educación. En segundo lugar, la Secretaría veló porque se consideraran e incorporaran las necesidades de la ETP en las reformas educativas. Al mismo tiempo, se preocupó de que la ETP fuera considerada dentro de la oferta gratuita de la educación terciaria para los estudiantes de bajos ingresos. Por último, hizo efectivas recomendaciones que la Comisión Nacional había levantado en el 2009. (Zancajo y Valiente, 2019)

Ahora bien, hay evidencia de que en los últimos años los estudiantes de la EMTP continúan sus estudios en la educación superior tanto en carreras universitarias como de nivel técnico. Según la investigación de Sepúlveda y Valdebenito, estudiante de la EMTP,

es portador de una racionalidad o lógica social que le lleva a articular, de manera flexible, el manejo de competencias laborales con aspiraciones de continuidad de estudios una vez egresado de la enseñanza media. En este sentido, los estudiantes de la EMTP, así como sus pares de la modalidad científico humanista, tienen por objetivo alcanzar un título en la educación superior. Sin embargo, el grupo de estudiantes de EMTP es consciente de las dificultades que tiene para ingresar al siguiente nivel educativo en relación a sus pares de la modalidad científico-humanista. (2014, p. 615)

Sepúlveda y Valdebenito (2014) advertían que, en el caso de los estudiantes de esta modalidad, la experiencia al egreso de la enseñanza media indica un grado de cumplimiento satisfactorio de las expectativas previas. Esto incluye a un importante segmento de jóvenes que inician una vida laboral vinculada al área de formación recibida. Aun así, los autores sostenían, entonces, la importancia de replantear el modelo formativo de la EMTP para priorizar el desarrollo de habilidades generales que aborden sectores laborales más amplios y se ajusten a los intereses temáticos de los estudiantes.

## **1.2 Política Nacional de formación Técnico Profesional**

La reforma de la ETP del año 2016 estableció la creación de quince Centros de Formación Técnica Profesional en cada una de las regiones del país. Asimismo, esta definió la creación de

Centros tecnológicos para el aprendizaje (CTA) “espacios de innovación pedagógica y de vinculación entre la Educación Media Técnico-Profesional y el desarrollo social y productivo a nivel territorial, lo que favorece la transferencia tecnológica desde la industria a la Formación Técnico-Profesional” (Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, 2016, p. 32). Por otro lado, se enfocó en una articulación intersectorial para los territorios que permita vincular los programas de la ETP y el sector privado de manera específica para cada una de las regiones.

Con el objetivo de formular un currículum para la Educación Técnica que permitiera flexibilidad para abordar las cambiantes necesidades de desarrollo del país y los estudiantes, se implementaron las Bases Curriculares para la Formación Diferenciada Técnico Profesional que disminuye “el número de especialidades e incorpora menciones que permiten a los estudiantes profundizar en áreas específicas durante su último año de estudios” (Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, 2016, p. 28). En las 35 especialidades se incluyeron, por tanto, horas para que las comunidades educativas establecieran asignaturas que se ajusten a las necesidades específicas de cada localidad.

Por otro lado, se estableció la incorporación de una Evaluación de logro de los Aprendizajes Genéricos de la EMTP dentro del Plan de Evaluaciones de la Agencia de Calidad de la Educación, así como la participación de los docentes de esta modalidad dentro de la Evaluación Docente llevada a cabo por el Ministerio de Educación. Asimismo, cada año, más de mil docentes y directores de la ETP se capacitan en programas enfocados en el desarrollo de competencias. A su vez, se incluyeron becas de formación técnica en el extranjero para apoyar el perfeccionamiento docente.

La política de la ETP definió la necesidad de crear un Marco de Cualificaciones en el que confluyeran las competencias necesarias para el desarrollo tanto de los trabajadores como del país, en el que participaran el Ministerio de Educación con otros organismos de Estado y del Ministerio del trabajo. Este Marco contó con la participación del sector productivo, así como de los espacios formativos y definió “las competencias necesarias para el mundo del trabajo, identificando las credenciales de la Formación Técnico-Profesional asociadas a ellas”. (Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, 2016, p. 31)

Uno de los avances de esta reforma es la creación de los Centros de Formación Técnica que permite el ingreso gratuito para los estudiantes que pertenecen a los deciles socioeconómicos más bajos. A su vez, esta estableció la creación de las Becas Nuevo Milenio específicamente destinada a los estudiantes de esta modalidad educativa. Ambas políticas tienen como objetivo apoyar el acceso y fortalecer la Educación Superior Técnico Profesional. Por otra parte, la actual política para la ETP estableció la creación del “Consejo Asesor de Formación Técnico-Profesional conformado por los Ministerios de Educación, Economía y Trabajo, junto a representantes de empleadores, trabajadores e instituciones de Educación, además de expertos

en el área” (Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional, 2016, p. 37). Cuya función primordial es la creación de una Estrategia Nacional de Formación Técnico-Profesional, que contemple recursos y plazos para su implementación.

Con el objeto de fortalecer la participación de las empresas en la oferta formativa de los CFTE se invitó a trabajadores y empleadores para formar parte de los directorios de instancias formativas. A su vez, cada región contará, según esta política, con Servicios Locales de Educación y Consejos de Formación TP que permitan actualizar y modificar el currículum según las particularidades de cada territorio. Por último, dentro del Ministerio de Educación, la política contempla cambios a la institucionalidad a partir de la creación de una División de Educación Superior Técnico-Profesional que velará por los sistemas de educación propios de esta modalidad. A su vez, se encargará de articular los distintos niveles dentro de la ETP, así como de la relación entre los agentes que impactan en el desarrollo de la Educación Técnica.

### **1.3 Oferta, estructura curricular y principales características de la oferta EMTP en la actualidad**

La reforma educativa de finales de noventa es la que, con algunas modificaciones, organiza actualmente la oferta de Educación Técnica en Chile. Según Sepúlveda et al. (2019):

La Educación Media Técnico Profesional (EMTP) representa una alternativa de formación en la enseñanza media en Chile que cubre un porcentaje relevante de los estudiantes de los niveles de 3o y 4o medio. En efecto, en la actualidad, cerca de 165.000 jóvenes estudian alguna de las especialidades reconocidas por el currículum vigente en los más de 950 establecimientos educacionales que imparten esta formación a lo largo del país. (Sepúlveda et al., 2019, p. 7)

Las Bases Curriculares que rigen la ETP en la actualidad, están estructuradas a partir de competencias comunes y otras específicas de cada una de las especialidades. El currículum se organiza en 34 especialidades para 15 sectores económicos, algunas especialidades con dos o tres menciones (MINEDUC, 2013, p. 11). Los estudiantes de esta modalidad participan de cursos de formación diferenciada en los niveles de 3° y 4° de educación media, durante el primer año se abordan contenidos generales y en el segundo competencias específicas de la especialidad. El objetivo que se plantea el Ministerio de Educación con esta estructura es otorgar oportunidades para que los estudiantes accedan a trabajos remunerados, pero “a su vez se responda a sus intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales, y que los prepare en forma efectiva para el trabajo y para responder con flexibilidad a la velocidad de los cambios tecnológicos”. (MINEDUC, 2013, p. 11)

El currículum actual de la formación EMTP contempla la realización de 38 horas pedagógicas semanales más 4 horas de libre disposición en los niveles de 3o y 4o medio. De estas se considera 26 horas de formación diferenciada y 12 horas de formación general. (Sepúlveda, 2009, p. 57)

En las bases curriculares vigentes para la formación diferenciada técnico profesional de la educación media, se ha definido un contexto laboral y un conjunto de objetivos de aprendizaje para cada especialidad, los que deben ser logrados al final de los dos años de formación diferenciada. Estos objetivos configuran el perfil de egreso de los estudiantes y en ellos se explicita lo mínimo y fundamental que debe aprenderse en este nivel. En este punto se incluyen las competencias técnicas propias de la especialidad o de la mención, así como también los objetivos de aprendizaje genéricos que son comunes a todas las especialidades y que remiten a competencias transversales, independientemente del sector económico de cada programa formativo. (Ministerio de Educación de Chile, Mineduc, 2015; Miranda, 2005; Sepúlveda y Valdebenito, 2019, p. 196-197)

En relación a las características específicas de los estudiantes de la ETP, según la investigación de Sepúlveda et al. (2019) quienes asisten a esta modalidad educativa presentan una distribución de sexo proporcional. Asimismo, en términos etarios están dentro de la edad que corresponde a sus niveles. Entre ellos, el 83% se gradúa a los 17 o 18 años, mientras que solo un 2.8% de los estudiantes encuestados declararon haber egresado después de los 19 años de la educación media.

#### **1.4 Perfil de los Actores Educativos al interior de los Establecimientos EMTP**

En cuanto a los perfiles de los actores educativos de la EMTP, que se corresponde con el universo de esta investigación, en el análisis de Sepúlveda (2009) se plantea que, en los equipos directivos de los establecimientos de ETP en Chile “predominan los hombres como directores, el doble en relación a sus pares mujeres. En el caso de los docentes, el 60% es hombre y el 40% mujeres, solo en el cargo de coordinación o jefa de UTP predominan las mujeres” (Sepúlveda, 2009, p. 37). Existe a su vez predominancia de profesionales en los tramos de mayor edad en cargos directivos, con un promedio de 54.61 años, mientras que en el caso de los docentes el promedio alcanza los 43 años.

Respecto a las trayectorias profesionales de los equipos en estos establecimientos, Sepúlveda plantea que la mayoría son profesor de enseñanza media; más del 70% de los directores y casi el 66% de los coordinadores o jefes de UTP declaran esta profesión. Luego, los sigue en importancia el título de profesor de enseñanza media TP con un porcentaje de menciones de 12.1% y 18.6%, respectivamente. (2009, p. 38)

En relación a los profesores, “en la EMTP habría 7.000 profesionales, de los cuales, cerca de la mitad no tiene formación pedagógica. La dedicación laboral al interior de los establecimientos tiende a ser prolongada (...) y el promedio de edad es alto, superando los 50 años” (Sepúlveda et al., 2019, p. 10). Ahora, solo el 13% de los docentes señala tener un título de la especialidad de Educación Técnica y el 45% de los docentes poseen títulos técnicos de nivel medio o títulos distintos al de profesor. Un 38% de los casos analizados por el autor tiene más de un título profesional que corresponde, particularmente, a aquellos profesionales que se formaron primero en una especialidad y luego en pedagogía.

En el caso de los equipos directivos, según los datos de Sepúlveda (2009), “un poco más de la mitad de los directores de los establecimientos señalan haber realizado un magíster, mientras que un tercio de estos indican contar con un Postítulo en pedagogía” (p. 40). “Casi el 40% de los jefes de UTP declara haber cursado magíster” (p. 40). Todos los equipos directivos habrían participado en los últimos años en actividades de actualización relacionadas con gestión escolar y actualización curricular. La mayoría de los profesores, por su lado, no declaran haber cursado Postítulos, aunque sí haber participado en capacitaciones o cursos de especialización. El 60% de estas instancias de formación se realizan en el área productiva de la especialidad de cada profesional.

En relación a las experiencias laborales de los actores educativos, “casi el 76% de los directores y casi el 62% de los jefes de UTP señala laborar en centros educacionales desde hace 21 años o más” (Sepúlveda, 2009, p. 42). En el caso de los docentes el 43,6% declara haber trabajado menos de 10 años en educación y el 56% tiene 11 o más años de experiencia de trabajo, el promedio de años de trabajo de los docentes es de 15,5. Esto da cuenta, según el autor, de la estabilidad laboral de los profesores que trabajan en esta modalidad educativa. En el caso de los cargos directivos, los directores permanecen un promedio de 7 años en el cargo y han trabajado un promedio de 28,3 años en escuelas; los y las jefas de UTP, por su parte, un promedio de 8,3 años en el cargo y 24,7 en el ámbito educativo.

Según las entrevistas realizadas por el autor, los equipos directivos reconocen que los docentes que se desempeñan en la ETP tendrían altos niveles de conocimiento de sus especialidades, un desempeño medio en el manejo técnico profesional y deficiencia en los ámbitos propios de la pedagogía. Ahora, tanto directores como jefes de UTP coinciden en el esfuerzo de adecuación que los profesores realizarían para ajustar sus conocimientos a las necesidades formativas de los jóvenes. Por otro lado, respecto a las evaluaciones de los docentes sobre sus contextos y experiencias de trabajo, si bien no aparecen opiniones críticas, el ámbito de los recursos de los establecimientos, es de los aspectos que aparece más deficiente: el 35,6% de los encuestados considera los recursos de su escuela regulares, mientras que el 16% los considera malos o muy malos.

## **Capítulo 2: Liderazgo Educativo: Contexto, conceptualizaciones y miradas**

### **2.1 Liderazgo Escolar Distribuido y Prácticas de Distribución: Nueva Mirada en el Rol de los Líderes y Educativos**

Para Weinstein (2016)

En América Latina y en Chile hay un despertar del tema del liderazgo educativo. Hace solo unos años, esta era una dimensión marginal y desconocida de la gestión de las escuelas y se ha ido convirtiendo de manera exponencial, en un elemento considerado imprescindible para la mejora educativa. Este relieve se ha dado en paralelo con la creciente demanda hacia las comunidades escolares de mejorar la calidad de los aprendizajes, así como con variados esfuerzos de profesionalización de la docencia y de descentralización de responsabilidades desde las instituciones centrales del sistema escolar. Así, los directivos escolares han dejado de ser vistos como administradores de políticas, normas y programas que debían aplicar en sus establecimientos, para ser considerados crecientemente como actores proactivos y propositivos, que tienen que liderar proyectos educacionales y poner en marcha complejos procesos de cambio pedagógico e institucional. (p. 5)

No obstante, no ha ocurrido lo mismo con la investigación en torno a esta temática. Bolívar y Murillo afirman que,

aunque los intereses de la investigación educativa en América Latina no están alejados de los temas de mejora y liderazgo educativos, tampoco se encuentran entre las prioridades del sector. Entre los artículos publicados en revistas de investigación educativa de la región, aproximadamente un 5% del millar de publicaciones de los últimos tres años, se centra en temas de liderazgo escolar, gestión, mejora o eficacia escolar. (2017, p. 97)

Los mismos autores plantean que, en consonancia con lo “evidenciado por Flessa et al. (2017), Chile, Brasil, México y Costa Rica, en este orden, son los países con una mayor producción sobre estas temáticas, a los que hay que añadir algunos trabajos minoritarios de Venezuela, Colombia, Argentina, Uruguay y Perú” (p. 97). “Chile, se posiciona actualmente en la región como el país que más está investigando sobre gestión, liderazgo y mejora, reflejo tanto del interés que despierta el tema, así como del incremento de la investigación educativa en el país” (p. 97).

Para los autores,

no hay duda de que la atención de las administraciones educativas en impulsar políticas de mejora de la escuela, así como las políticas sobre la dirección escolar como motor de cambio educativo, están detrás de esta evidencia. Indicador son tanto el Centro de Desarrollo de Líderes Educativos (CEDLE) como el Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar (Líderes Educativos), ambos productos del impulso del Ministerio y la colaboración entre diversas universidades. (Bolívar y Murillo, 2017, p. 97)

En este contexto, para Ahumada, et al.,

al examinar los estilos de liderazgo asociados a la función escolar, por lo general, se plantean liderazgos personales, individuales y en relación al cargo. Cada vez más, se manifiesta un interés por presentar, analizar e investigar sobre el liderazgo ejercido por varios miembros de la comunidad escolar de forma complementaria, en interacción y desde la influencia mutua, en virtud de las prácticas grupales explícitas e implícitas, mirada que nos acerca a lo que se reconoce como *liderazgo distribuido*. Este ha surgido como un concepto clave para comprender la influencia de personas que ocupan roles formales e informales dentro de una organización. En la medida que ellas se involucran en diversas tareas que requieren de prácticas de liderazgo innovadoras para enfrentar la complejidad y diversidad del contexto organizacional. Así, tanto quién ejerce el liderazgo como las prácticas de liderazgo que se ocurren en los establecimientos son dos aspectos que han estado presentes en la mayoría de los estudios. (2017, p. 5)

Para Bush (2016), un “punto de partida para comprender el liderazgo distribuido es desacoplarlo de la autoridad ligada al cargo” (p. 28). Como lo indica Harris (2004), “el liderazgo distribuido está abocado a involucrar toda la experiencia existente dentro de la organización en lugar de buscarla a través de un cargo o rol formal” (p. 13). Gronn (2010), por su parte, hace referencia a un “cambio normativo del heroísmo a la distribución” (p. 70), pero también advierte sobre la idea de que el “liderazgo distribuido signifique necesariamente un menor peso en el rol del director”. (p. 70) En efecto, Hartley argumenta que “su popularidad puede ser pragmática: aliviar la sobrecarga de trabajo de los directores” (2010, p. 27). Lumby (2009) agrega que el liderazgo distribuido “no implica que el personal escolar practique el liderazgo de una forma diferente” a cuando “el liderazgo heroico, individual era el foco de atención”. (p. 320)

A partir de lo planteado por estos autores, se evidencia la dificultad para comprender el concepto de liderazgo distribuido, la cual radica en la impresión de su uso. De esta forma se toman como similares el liderazgo distribuido y el liderazgo colaborativo, así como el liderazgo compartido, el co-liderazgo o el liderazgo democrático y el situacional. Si bien estas tipologías son esencialmente liderazgos distribuidos, no son necesariamente liderazgos compartidos o colaborativos, dependiendo del escenario en la que estos se desarrollen.

De esta manera, es posible hablar de prácticas de liderazgo situadas en contextos políticos y sociales particulares. Si se pretende conocer cómo ocurren dentro de la escuela y si existen en la voz de la comunidad educativa en sectores de alta complejidad sociocultural, las condiciones necesarias para desarrollar estas prácticas de liderazgo distribuido entre directivos y docentes, es necesario enmarcar esta investigación en la perspectiva de la micropolítica escolar. En tanto esta no tiene solo que ver con conflictos, también con cómo se forman relaciones de cooperación, y cómo se construyen alianzas y usa las personas su influencia para lograr objetivos comunes. (Blase y Anderson, 1995)

Los cambios legítimos en las escuelas se elaboran como resultado de procesos de negociación, y para alcanzar y construir tales cambios debe tener en cuenta las relaciones de poder que se establecen en las instituciones. “Un liderazgo basado en valores democráticos y auténticamente consistentes con ellos debe ser capaz de integrar la voz de los docentes y proveerles de espacio para tomar decisiones sobre el ejercicio de su profesión”. (Anderson y Saldivia, 2015, p. 63)

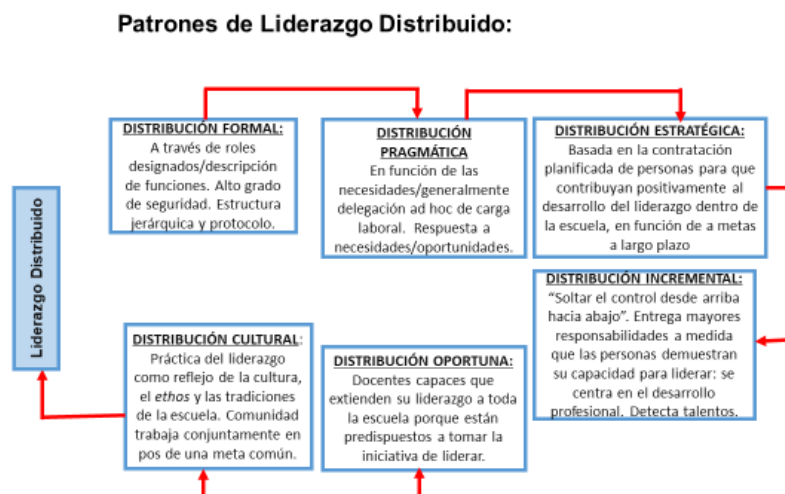
Bennett et al. (2003, p. 3) “afirman que el liderazgo distribuido es una propiedad emergente de un grupo o una red de individuos en la cual los miembros ponen en común su experiencia”. Puesto que el liderazgo es concebido como un proceso de influencia, un tema central es “quién puede ejercer influencia sobre sus colegas y en qué ámbitos” (Harris, 2005, p. 165). Los directores y directores docentes retienen gran parte de su autoridad formal en las escuelas, lo que lleva a Hartley (2010, p. 82) a concluir que “el liderazgo distribuido opera de manera poco fluida dentro de la burocracia formal de las escuelas”. Sin embargo, el énfasis en “las fuentes informales de influencia” (Harris, 2010, p. 56) sugiere que el liderazgo también puede prosperar si existe un vacío en el liderazgo formal de la organización.

MacBeath (2011), por su parte, desde una nutrida investigación, presenta en una tendencia similar, patrones de liderazgo distribuido, los cuales surgen de instancias genuinas de liderazgo participativo. Esto se tradujo en la formulación de seis categorías que representan diferentes formas de concebir el liderazgo y que representan en la práctica distintos procesos de distribución. Las categorías no son estancas, sino expresiones de diferentes tendencias, de formas de pensamiento o prácticas en una escuela determinada. La investigación de MacBeath (2011) demostró que, si bien algunas instancias se correspondían con una de las seis categorías, por lo general, el liderazgo tendía a ser distribuido en respuesta a tareas específicas, acontecimientos externos o imperativos de las políticas educativas.

MacBeath, califica seis formas de distribución:

formal, pragmática, estratégica, incremental, oportuna y cultural, representadas en la figura 1, como una taxonomía o un continuo, para sugerir el flujo existente entre ellas e ilustrar su carácter situacional. Si bien cada una de estas manifestaciones puede resultar

apropiada en determinado momento y contexto, creemos que un liderazgo exitoso debiera poder transmitir una comprensión de todas estas diferentes expresiones de distribución y ser capaz de operar en cada una de las modalidades, determinado por la situación específica y de la etapa de desarrollo de la escuela. (2011, p. 93)



**Figura 1. Patrones de liderazgo distribuido. Estadios de distribución del liderazgo. Seis formas de distribución del liderazgo**

*Fuente: Adaptado de MacBeath, 2011, p. 94.*

Harris (2004) por su parte, describe a los directores exitosos como capaces de reconocer las debilidades “de un enfoque de liderazgo singular” y adoptan, por tanto, una forma de liderazgo “distribuido a través de un trabajo colaborativo y conjunto” (p. 16). Sin embargo, a partir del análisis de cuatro proyectos de investigación Gronn (2010) concluye que los directores conservan un poder considerable. En palabras de Harris, “ciertos individuos, a pesar de que no monopolizaban el liderazgo, ejercían una influencia desmesurada en comparación con sus pares” (p. 74). El autor cita a Bottery (2004: 21) quien se pregunta “cómo se puede lograr una distribución del liderazgo si aquellos que ostentan cargos formales no desean que su poder sea redistribuido de esa forma.” Asimismo, Bush (2016, p. 29) en referencia a Harris (2005, p. 167) argumenta que “las formas distribuidas y jerárquicas de liderazgo no son incompatibles”, pero es evidente que la distribución puede operar de buena manera solo si los líderes formales permiten que ésta se desarrolle.

MacBeath (2011) señala que,

cuando nos enfocamos en el propio liderazgo, en contraposición con lo que hace “el gran líder”, comenzamos a mirar las cosas de otra forma y a entender el liderazgo bajo una nueva luz, podemos verlo como “diseminado” (Hargreaves, 2005), como inserto en el flujo de actividades que desarrollan las escuelas (Gronn, 2000), como el “pegamento”

del compromiso con una tarea común (Elmore, 2000), como medido por la “densidad” de penetración (Sergiovanni, 2001) o, en términos de Spillane (2005), como algo que ocurre ante nuestros propios ojos si tenemos la capacidad para verlo. (p. 90)

A partir de esto, es posible apreciar que el liderazgo distribuido posee diferentes acepciones e interpretaciones que complejizan su definición.

Al respecto, Maureira et al. (2014, p. 144) presentan una tabla resumen (tabla 2), en la que se exponen los principales patrones de liderazgo distribuido diferenciado por autores. Esta tabla permite una mirada transversal sobre el tema.

**Tabla 1. Patrones de Liderazgo Distribuido según principales autores**

AUTOR	PATRONES	CARACTERÍSTICAS DE DEFINICIÓN DEL PATRÓN
<b>GRONN (2003)</b>	Aditivos	Muchas personas diferentes pueden asumir funciones de liderazgo, pero sin mucho esfuerzo por tomar en cuenta actividades de liderazgo de otras personas dentro de la organización.
	Holístico	Interdependencia y coordinación entre diversos líderes que comparten objetivos.
<b>ANDERSON ET AL. (2009)</b>	Expansiva (ancha)	Organización más horizontal (menos jerárquica).
	Metas específicas	Centrada o concertada para cuestiones específicas.
<b>SPILLANE (2006)</b>	División del trabajo	Diferentes líderes realizan por separado distintas tareas.
	Coliderazgo (líder-pus)	Múltiples líderes realizan juntos tareas vinculadas entre sí (relaciones conscientemente manejadas y sinérgicas entre algunas, muchas, o todas las fuentes de liderazgo dentro de la organización).
	Liderazgo en paralelo	Múltiples líderes realizan las mismas tareas, pero en contextos diferentes.
<b>LEITHWOOD ET AL. (2008)</b>	Alineamiento planificado	Las tareas o funciones de las personas que ejercen liderazgo han sido pensadas con anterioridad, en forma planificada.
	Alineamiento espontáneo	Existe poca o nula planificación en decisiones del ejercicio del liderazgo. Más bien obedecen a intuiciones y están estructuradas en función de un alineamiento fortuito.
	Desajuste espontáneo	Esta configuración es similar al alineamiento espontáneo, en que se refiere a la distribución del liderazgo,

		pero en este caso, es menos fortuito.
	Desajuste anárquico	Existe un rechazo por parte de algunos o muchos líderes a la influencia de otras personas.
<b>MACBEATH (2011)</b>	Formal	Roles designados.
	Pragmático	Delegación <i>ad-hoc</i> de carga laboral.
	Estratégico	Basado en la contratación planificada de personas para influir positivamente.
	Incremental	Mayores responsabilidades asociadas a demostraciones a toda la escuela.
	Oportunista	Docentes capaces que extienden su liderazgo a toda la escuela.
	Cultural	Prácticas de liderazgo como cultura de ésta.

*Fuente: Maureira et al. (2014, p. 144).*

Maureira et al. (2014) proponen que

al sintetizar las distintas manifestaciones del liderazgo distribuido se refuerza la perspectiva teórica general del liderazgo situacional; es decir, dependiendo del contexto y nivel de desarrollo organizativo de las instituciones escolares, será posible la adaptación de un patrón u otro de distribución. Es más, en el caso de las organizaciones educativas, por su naturaleza sociocultural, el contexto es determinante para la efectividad del liderazgo, ya que, como afirman Hargreaves y Fink (2008), el liderazgo distribuido no es un fin en sí mismo, sino que más bien la manera en que se distribuye y la razón tras dicha distribución, determinan el éxito de la práctica. Cada patrón de distribución tiene puntos fuertes y débiles, según el contexto escolar. En efecto, como señalan Portin et al. (2003), los líderes escolares necesitan estar “alfabetizados contextualmente”, puesto que la escuela y el contexto de gobierno son relevantes para el ejercicio exitoso del liderazgo. (p. 144)

Por otra parte, es fundamental considerar que el liderazgo distribuido no solo responde a un concepto teórico, sino que se presenta como un nuevo marco conceptual para analizar y enfrentar el liderazgo escolar, es decir, como herramienta conceptual y analítica. Spillane (2006) propone que la teoría de liderazgo distribuido es una herramienta de análisis que permite comprender de una manera diferente el mundo de la escuela y sus equipos. El liderazgo distribuido funciona como perspectiva y marco conceptual cuyo reto se basa no solo en “identificar a las personas que desempeñan tareas de liderazgo, sino también en analizar cómo la responsabilidad de estas tareas se distribuye o extiende al personal escolar tanto a sus líderes formales e informales como al tipo de organización” (p. 163). Este concepto, entonces, exige a los investigadores/as reflexionar desde distintos ángulos, más allá de la destreza individual y que se extienda a las interacciones de dos o más individuos que generan nuevos conocimientos. (Spillane y Ortiz, 2016)

## 2.2 Estudios de liderazgo distribuido en Chile

Actualmente, Chile constituye un escenario privilegiado para estudiar la temática de distribución del Liderazgo Escolar. Esto en la medida que, por un lado, el país no está ajeno a los esfuerzos por potenciar el liderazgo directivo, en tanto eje para mejorar la calidad educativa de los establecimientos escolares (Núñez et al., 2010, p. 54). A la vez que los resultados de las escuelas municipales, mirados respecto de sí mismas, no son satisfactorios.

Garay et al., (2019), hace mención al estudio en mejora escolar en Chile (Bellei et al., 2014) y el de sus trayectorias (Bellei et al., 2015) los cuales:

destacan que tanto directores(as) como jefes(as) de Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP), como dupla, son determinantes en el desarrollo de la mejora escolar sostenible. Desde una perspectiva institucional, Riveros-Barrera (2012), señala que el liderazgo ha sido entendido como propiedad de los directores(as), y tal consideración ha llevado a concebir dicha atribución como una tarea individual. No obstante, el liderazgo como función se sustentaría en la interacción entre directores, jefes intermedios, coordinadores, profesores jefes y de aula (Anderson, 2012; Spillane, 2006; Spillane et al., 2003). En este sentido, los estudios de Peter Gronn (2002) y luego de Spillane (2006), Harris (2012), López-Yáñez (2014), Bolívar (2012), Ahumada (2010), además el trabajo de Garay (2015), otorgan al liderazgo distribuido especial mérito en el mejoramiento en los aprendizajes de los estudiantes, especialmente cuando las políticas educativas se orientan a otorgar mayor autonomía a los centros escolares. (p. 171)

Como ya se refirió en capítulos anteriores, la perspectiva distribuida define la práctica como producto de las interacciones de los líderes escolares, los seguidores y de sus situaciones. Es necesario considerar, por tanto,

el carácter social de las prácticas y cómo las situaciones favorecen u obstaculizan las interacciones entre actores. En este sentido, si se entienden las prácticas en términos de interacciones sociales se debe considerar como unidad central de análisis son las interacciones, no solo las acciones". (Spillane y Ortiz, 2016, p. 161)

A partir de las revisiones teóricas y empíricas, Ahumada et al. (2017) presentan un conjunto de dimensiones en base a estudios sobre liderazgo distribuido en Chile. Estas permiten avanzar en una reconceptualización del término, de modo de situar el liderazgo distribuido de manera más práctica al contexto específico del país. Para los autores, "este tipo de liderazgo es entendido como aquel que emerge de las acciones cotidianas y que involucra a las distintas personas responsables de una tarea, plan o proyecto" (p. 7). Esta última puede ser realizada tanto al interior de una escuela, como entre varias escuelas dentro de un mismo territorio.

En este sentido, el liderazgo distribuido se caracteriza por la forma de organización, planificación y colaboración y las relaciones sociales involucradas en la realización de dicha tarea, plan o proyecto en un contexto específico. Asimismo, “se deben considerar las variables estructurales, políticas, sociales y culturales presentes en la escuela y el territorio, que favorecen o dificultan la distribución del liderazgo”. (Ahumada et al., 2017, p. 8)

Ahumada et al. (2017) advierten sobre las escasas investigaciones sobre el tema del liderazgo distribuido en escuelas y liceos nacionales, a pesar de la relevancia que ha adquirido la temática del liderazgo en la escuela. Por ejemplo, el estudio realizado por Maureira (2016) abordó este tema en “43 escuelas primarias chilenas de alta vulnerabilidad encontrando seis patrones asociados al liderazgo distribuido” (p, 8)

1. Distribución formal: Centrada en la manera en que se asignan las responsabilidades en las estructuras y roles formales de la institución.
2. Distribución pragmática: Trata de la asignación de tareas de carácter más puntual a ciertos profesionales en la organización, con la finalidad de descomprimir o bajar la carga de tareas que se concentran en la dirección.
3. Distribución estratégica: Se orienta a una perspectiva de más largo plazo, al cumplimiento de objetivos fundamentales definidos por la misión y visión de la institución.
4. Distribución incremental: Trata de la ampliación del potencial de liderazgo a otros actores de la propia organización.
5. Distribución oportuna: El liderazgo es asumido respondiendo a un sentido de oportunidad emergente más que a una planificación.
6. Distribución cultural: Trata de las prácticas de liderazgo que reflejan vínculos fuertes entre los integrantes de la comunidad, que comparten un conjunto de valores y una concepción común de liderazgo. (Ahumada et al. 2017, p. 8)

Los resultados obtenidos por Maureira (2016) muestran que la distribución formal es la más frecuente según la percepción de docentes y directivos. Este tipo de distribución del liderazgo se caracteriza porque la estructura jerárquica predomina en la toma de decisiones. En cambio,

la distribución incremental, en la que los directivos estimulan el potencial de las personas para ejercer el liderazgo en la organización, es la menos frecuente. Por otro lado, el desarrollo liderazgos compartidos, según la percepción de los participantes de este estudio, favorecería los resultados de aprendizaje de los estudiantes. (Ahumada et al., 2017, p. 8)

Estos hallazgos son consistentes con un estudio de casos (en 6 escuelas básicas y 1 liceo de educación básica y media, todos ellos municipales) desarrollado por Ahumada et al. (2011) en Chile.

Esta investigación da cuenta de cuatro tipos de liderazgo que emergen durante el proceso de elaboración e implementación de planes de mejoramiento escolar de cada establecimiento: estratégico, táctico, espontáneo y pragmático. En algunos casos la distribución de tareas y funciones está guiada por una estructura organizacional previa, mientras que en otros emerge de forma espontánea para enfrentar los requerimientos de la tarea. En un tipo de liderazgo existe una planificación previa de las tareas y responsabilidades asociadas y, en otros, la distribución de tareas emerge a partir de los requerimientos del momento. (Ahumada et al., 2017, p. 8)

Se ha abordado el liderazgo distribuido desde otras perspectivas metodológicas, por ejemplo, desde el análisis de las redes sociales.

Específicamente, el estudio de Derby (2017), desarrollado en tres escuelas básicas municipales en Chile, buscó comprender la red de relaciones al interior de los establecimientos en términos de centralidad, reciprocidad y densidad. Los resultados de esta investigación dan cuenta de un alto grado de centralidad, un carácter unidireccional y una baja densidad en las relaciones a la hora de abordar el tema de la gestión curricular. Es decir, solo una o dos personas reciben la mayoría de los requerimientos y no se establece una reciprocidad en la relación. Estos aspectos estarían dando cuenta de la poca distribución del liderazgo dentro del establecimiento. (Ahumada et al., 2017, p. 8)

A partir de los estudios revisados, Ahumada et al. (2017, p 8) concluyen que:

en culturas en las que existen una concentración del poder y una visión individual y jerárquica del liderazgo es difícil instaurar un liderazgo distribuido. El concepto de liderazgo distribuido, a su vez, pone énfasis en una cultura de la escuela que promueva una participación más colectiva y democrática en la que la responsabilidad es compartida. De esta manera, según los autores, es imprescindible que el liderazgo distribuido emerja desde los distintos actores de un establecimiento, que favorezca una cultura escolar orientada hacia un trabajo colaborativo (Fullan y Hargreaves, 1996), y el logro de resultados de aprendizaje en los estudiantes. (Harris, 2014)

En palabras de Garay et al., (2019), para West-Burnham (2013), es “necesario aprender a liderar con nuevas formas y tener la confianza suficiente para abandonar las prácticas tradicionales de la influencia” (p. 172). De esta manera, la misión de los directivos implica “asegurar se lleve a cabo la distribución del liderazgo, de modo que pase de las formas más tradicionales de distribución (formal, estratégica u oportuna), al ideal de la distribución cultural, según la caracterización de Mcbeath (2011)”. (p. 172)

No obstante, superando las caracterizaciones y tipologías de liderazgo que profusan en el ámbito escolar,

resulta muy interesante la identificación de algunas fases a través de las cuales los directores exitosos instalan y aseguran la distribución cultural, es decir la que se constituye como parte del funcionamiento normal del centro escolar (Mcbeath, 2011). Así lo entienden Day et al. (2010) cuando identifican tres fases en el proceso de distribución progresiva del liderazgo. La primera, la fase temprana que se concentra en la mejora de las condiciones ambientales de la organización y en especial en la promoción y respaldo del liderazgo distribuido a través de la gestión de resultados. La segunda, denominada fase Intermedia, se concentra en ampliar la distribución del liderazgo y los roles, con uso focalizado de datos. Por último, la fase posterior se concentra en el enriquecimiento del currículo y en la ampliación de la distribución del liderazgo. (Garay, 2019, p. 172)

Garay et al. presentaron el 2019 un estudio que constituye una de las primeras aproximaciones a la distribución de liderazgo en organizaciones escolares de Chile. Los/as autores/as evidenciaron, entonces,

que el sistema escolar nacional experimentaba un conjunto de transformaciones como nunca en su historia. Una de estas enfocada específicamente en la reconfiguración de administración de los centros escolares públicos, desde una administración municipal a los denominados servicios locales de educación (SLE). Este concentrará, en la mayoría de los casos, a las escuelas y liceos de varios municipios. Esto implicará cambios relevantes para las escuelas, entre estos, oportunidades para un trabajo de mayor colaboración y un espacio novedoso para el ejercicio del liderazgo, ahora en distintos niveles (Garay et al., 2019, p. 172 – 173).

Según el Ministerio de educación, se contempla la creación de 69 Servicios Locales de Educación Pública (SLE), que tendrán un funcionamiento descentralizado, esto quiere decir, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Este proyecto de SLE comenzó su ejecución el año 2018. Entre el año 2019 y el 2022 se sumarán 23 nuevos Servicios Locales de Educación, que agruparán a 100 comunas; y entre el año 2023 y el 2025 se sumarán 43 nuevos Servicios Locales de Educación que reunirán a 231 comunas. (MINEDUC, 2021)

En el estudio de Garay et al. (2019),

la perspectiva de distribución intenta superar las visiones tradicionales al comprender este factor como una función que se distribuye en la organización y por ello puede ser ejercida, no solo en forma tradicional por el director o directora, sino por varios actores lo que permite ampliar sus posibilidades. Se trata de una muestra de 51 escuelas primarias vulnerables, de diversas regiones, que en periodos consecutivos lograron

destacarse de similares establecimientos en los resultados en la prueba SIMCE, la prueba estandarizada de aprendizajes que se aplica en distintos niveles en Chile. La metodología utilizada es también novedosa en nuestro contexto, pues se aplicó el “Análisis de Redes Sociales” (ARS) que permite recoger las relaciones de influencia que ocurren en una organización. Se presentan los resultados en casos seleccionados, los que permiten recoger las relaciones de influencia en los temas de gestión directiva y gestión pedagógica. (p. 169 – 170)

Con todo, la investigación mostró y confirmó que

el liderazgo educativo depende tanto de la dimensión analizada como de los roles ejecutados; en este caso, relaciones en gestión y docencia. Así, para los casos expuestos, pareciera que las relaciones que se conforman en los ámbitos de gestión directiva y docencia se comportan de manera diferente, pues son mayormente lideradas por los directores y jefes de UTP, respectivamente. Sin embargo, estas relaciones no siguen un patrón claro, y existe levemente una mayor distribución de liderazgo en los asuntos relacionados con la docencia en uno de los casos, tal vez por la mayor cercanía de quien ejerce este rol, respecto de los docentes. (Garay et al., 2019, p. 184)

A partir de la investigación los autores describen, a su vez,

otros actores que aparecen con un rol en la distribución del liderazgo, en particular los colegas o par docente de los profesores de cada escuela analizada. Ahora bien, existe una brecha en la percepción de liderazgo distribuido cuando se contrastan las visiones de docentes y directivos, aparentemente debido al contexto y la conformación de cada escuela, donde pareciera existir una influencia en los años como director o jefe de UTP y/o los años en la escuela por parte de los directivos analizados, por lo que existe un potencial de desarrollo en esta área. (Garay et al., 2019, p. 184)

### **2.3 Liderazgo escolar en contextos desafiantes, complejos y de alta vulnerabilidad**

Larrañaga et al., (2013) expone que

alrededor de un 45% de los jóvenes que egresa de la educación media en Chile, cursa sus estudios en la modalidad técnica profesional (EMTP). Esta modalidad es la más común entre los jóvenes de menores recursos, se estima que cerca de tres de cada cinco estudiantes del 60% más pobre de la población asisten a este tipo de establecimiento. Tanto el funcionamiento como los resultados de la EMTP debieran ser de gran interés para las perspectivas de desarrollo del país. Esto por dos razones: en primer término, por el rol en la formación de competencias laborales que es uno de las

bases de la productividad de la economía. En segundo lugar, por el papel que la formación puede jugar en la movilidad social de los jóvenes pobres y en condición de vulnerabilidad. En este contexto, sorprende el bajo nivel de conocimiento que se tiene de la EMTP. Esta falta de información es síntoma tanto de la despreocupación que ha habido por esta modalidad educativa como del hecho de que esta es una opción educativa para grupos sociales postergados y con baja capacidad de voz política. (p.1)

Para Arellano y Donoso (2020)

la EMTP comparte los problemas de la educación pública en general, tanto en lo relativo a las condiciones de calidad, como a los contextos para el aprendizaje. Sin embargo, un desafío clave es evaluar los aprendizajes, las competencias genéricas, así como las de la formación en especialidad de los estudiantes de la EMTP. Aunque esto es parte del Plan de Evaluación de la Agencia de la Calidad para el año 2020, poco conocen los liceos EMTP y sus equipos directivos al respecto. La información que dispone actualmente el sistema de aseguramiento de la calidad es solo hasta el segundo año de enseñanza media. Según estas evaluaciones, un número significativo de liceos EMTP (117 establecimientos de un total de 946) estaría en riesgo de cierre, si es que mantiene su categoría de insuficiente por tercer período consecutivo. (p. 353)

En este ámbito, para la autora y el autor,

urge impulsar políticas de apoyo al mejoramiento permanente de este tipo de establecimientos y generar una evaluación exhaustiva de los mismos. Esta evaluación debe reconocer los aprendizajes para el trabajo y la vida desarrollados en tercer y cuarto años de enseñanza media, a fin de evitar una discriminación arbitraria con los jóvenes y adultos que ven en este tipo de formación una promesa para un mejor futuro. Solo a partir de esta sistematización podremos saber qué cambios requiere este nivel y cómo se podría avanzar en el mejoramiento de su calidad y pertinencia. (Arellano y Donoso, 2020, p. 354)

Considerando esta misma línea de análisis, para Weinstein, Muñoz, (2019) analizar el impacto e influencia del liderazgo en instituciones de alta complejidad sociocultural

es un tema relevante tanto para Chile como para toda América Latina. En la medida que los sistemas escolares de la región reproducen la estructura social y económica de sus (desiguales) sociedades, están marcados por una fuerte segregación social y educativa, lo que afecta la calidad de la educación que reciben los niños, niñas y jóvenes. Por otro lado, a esto se suma que a nivel regional las escuelas y liceos que poseen una alta

complejidad socioeducativa no son una pequeña fracción de los establecimientos, como acontece en muchos países desarrollados, sino que constituyen una proporción significativa del sistema escolar. Adicionalmente, hay nuevos fenómenos, como los masivos movimientos migratorios o bien la expansión del narcotráfico y la violencia en amplias franjas territoriales de nuestros países que están cambiando la vida y las relaciones sociales dentro de las comunidades más desaventajadas, introduciendo aún mayor complejidad en los retos en educación. (p. 5 – 6)

En relación al tema del liderazgo, “los modelos de liderazgo que se han impulsado no se han desarrollado a partir de las realidades específicas de América Latina, sino que han tendido a reproducir, sin mayor análisis crítico, los planteamientos formulados en los países anglosajones y desarrollados” (p. 16). Si bien, se constata una escasez de estudios disponibles en la materia a nivel regional, Chile tendría cierta ventaja en relación a lo que sucede en los países vecinos. (Weinstein y Muñoz, 2019)

También para Weinstein y Muñoz, (2019) “un elemento que puede constatarse en las investigaciones en la materia, es la dificultad que existe para que los directores y directoras se concentren en labores de apoyo técnico-pedagógico a los docentes”. (p. 17)

Esto estaría dado por la diversidad de tareas que deben abordar los directivos y la emergencia de frecuentes problemas imprevistos en la cotidianeidad escolar que hace que deban dedicarse a un trabajo más general de conducción de la escuela. Al mismo tiempo, en ellos recaen las relaciones con diferentes actores (estudiantes, padres, madres y apoderados). En este sentido, labor de directores y directoras se comprende más parecida a la de un director de orquesta, o, en su peor versión, a la de un bombero, que a la de un coach instruccional. (p. 17)

Se ha estudiado también lo que sucede con los directores principiantes. Entra las características compartidas por los directivos de este grupo, aparece que ellos no contarían con “sistemas de apoyo efectivos para socializarlos en su nuevo rol” (p. 17), “por lo que su experiencia inicial estaría marcada por el aislamiento, el agobio y la falta de foco estratégico en sus prácticas” (p. 17). En este contexto, resulta paradójal

la fuerte inversión que suele realizarse por parte de las instituciones públicas para seleccionar directivos competentes con la precariedad de los apoyos que se les brindan una vez que asumen su nueva posición. La alta rotación de directivos se constituye, por esta razón, en un problema frecuente en las escuelas de alta complejidad. (Weinstein y Muñoz, 2019, p. 17)

En la misma línea analítica, Rönström y Skott (2019)

indican que, en muchas naciones, los líderes escolares son cada vez más contratados, entrenados, evaluados y formados en función de normas estandarizadas o institucionalizadas de liderazgo escolar. Estas se desprenden, por su parte, de investigaciones centradas en el vínculo performativo entre el liderazgo escolar y el rendimiento de los estudiantes. Sin embargo, este enfoque ha generado críticas porque la base de conocimiento y la mayor estandarización del liderazgo escolar tienden a desconocer el hecho de que este liderazgo está marcado por la complejidad organizacional y los contextos específicos de las escuelas. (p. 112)

Para los académicos de la Universidad de Estocolmo, Suecia, esto produce fricciones entre

los modelos estandarizados de liderazgo escolar y las prácticas reales de liderazgo asociadas a los diferentes contextos legales, materiales, socioculturales y locales de las escuelas. A su vez, motiva la investigación del liderazgo escolar para la enseñanza y el aprendizaje desde la perspectiva de los líderes escolares específicos que enfrentan los desafíos cotidianos de las escuelas complejas. (Rönnsström y Skott, 2019, p. 112)

A su vez, la complejidad del liderazgo escolar, para Rönnsström y Skott, (2019)

“suele abordarse en términos de tareas conflictivas o sobrecargadas. Con el tiempo se ha ido asumiendo que los líderes escolares, en muchos países, no en todos, educan de manera efectiva y legítima a los estudiantes nuevos y con antecedentes diversos; promueven tanto la inclusión como la normalización y el reconocimiento de las diferencias, a la vez que fomentan la cohesión social y el sentido de comunidad”. p. 119)

De esta manera, se espera de los líderes escolares que ejecuten con eficacia y cautela a todos y cada uno de los estudiantes, considerando además aquellos con necesidades especiales de aprendizaje. En este sentido, “los líderes deben ser capaces de dominar las nuevas tecnologías, promover la digitalización y capacitar al personal y los estudiantes en el uso de las TIC con presupuestos limitados y recursos a menudo escasos” (Rönnsström y Skott, 2019, p. 119) Por último,

estos deben estar al día con los diferentes ámbitos de conocimiento y enfoques de enseñanza y aprendizaje que evolucionan a gran velocidad (Rönnsström, 2012). Por otra parte, el carácter colectivo de los planes de estudio escolares y el creciente número de intereses que ejercen influencia en la política y la práctica educativas generan tensiones e incluso sobrecargas con respecto a las tareas de las escuelas y las responsabilidades de los líderes escolares. (Rönnsström y Skott, 2019, p. 119)

Estos llamados a investigar acerca de la incidencia del contexto y la complejidad son cruciales para la relevancia práctica de la investigación sobre el liderazgo escolar. Creemos que no prestar suficiente atención a la complejidad del liderazgo en la escuela puede hacer que este parezca un fenómeno engañosamente fácil en la teoría, la investigación y las políticas. Sin embargo, el liderazgo es un asunto complejo, a menudo intrincado e impredecible para los líderes escolares que deben lidiar con el tema a diario. Harris (2004) comenta que “es interesante que, pese a una infinidad de estudios sobre liderazgo escolar, sigan existiendo brechas significativas en la base de conocimiento” (p. 3). Rönnström y Skott (2019), por su parte, señalan

que la brecha puede abordarse, al menos en parte, de manera productiva prestando atención a la complejidad organizacional como un rasgo fundamental de las escuelas y el liderazgo escolar. Concordamos en que es necesario reanclar la educación en el liderazgo educativo, pero también pensamos que es preciso incorporar la complejidad organizacional de las escuelas y su dependencia con el contexto a nuestra comprensión del tema. (p. 120)

#### **2.4 Intersección entre Liderazgo y Mejoramiento escolar: Líderes directivos y docentes para la mejora continua**

Si el mejoramiento necesita de “liderazgo para ser impulsado en los distintos niveles del sistema escolar, el liderazgo educativo necesita a su vez de la perspectiva del mejoramiento, para tener un norte hacia el cual dirigirse, así como valores y prioridades por los que guiarse” (Weinstein y Muñoz, 2017, p. 5). Por esta razón, mejorar las prácticas de liderazgo entre directivos y docentes implica acciones asociadas que incluyan al liderazgo pedagógico y al liderazgo para el aprendizaje. De acuerdo con los autores, dicha práctica se encuentra imbricada en un “movimiento más general de la escuela a favor de mayor calidad y equidad” (p. 5).

En la línea anterior Bolívar y Murillo (2017)

dan cuenta de un amplio movimiento de gestión basada en la escuela (“school based management” o “reestructuración”, como también se le ha llamado) que ha pensado que el cambio en las prácticas docentes no se producirá si no se rediseñan las estructuras organizativas heredadas. Las estructuras organizativas actuales –se diagnostica– impiden los roles deseados, por lo que cambiar las prácticas docentes para hacerlas más efectivas (cambios de “primer orden”) debe situarse al nivel más básico de modos y estructura de la escuela (cambios de “segundo orden”), para que tengan lugar las acciones deseadas en el “primer orden” (Elmore et al., 1990). Se propone cambios estructurales (roles, espacios, tiempos o relaciones) que posibiliten una mejora: reprofesionalizar (“empower”) la enseñanza, colaboración y trabajo en equipo, la participación y la autonomía, al tiempo que reconstruir el currículum desde abajo con nuevas estructuras en la toma de decisiones. Frente al nivel macro de políticas

educativas, que no pueden transformar la realidad, o los cambios micro limitados al aula, el nivel intermedio o meso de la escuela se constituye, así, en el epicentro de cualquier esfuerzo de mejora, como contexto de formación e innovación. (p. 77-78)

De esta manera, en palabras de Bolívar y Murillo (2017) el mejoramiento escolar “se juega a nivel de la cultura de cada escuela, como hace tiempo ha evidenciado la investigación (Hopkins, 2001), por lo que esta no se producirá a menos que el profesorado de cada centro – constituido en una comunidad profesional – aprenda a hacerlo mejor” (p. 80). Ello precisa una cultura basada en datos, uso de conocimiento e instancias sistemáticas de autoevaluación, dado que la mejora de la práctica educativa se tiene que implementar en la mejora institucional de la institución. De ahí la urgencia de un compromiso planificado por generar un trabajo en equipo o en colaboración que contribuya a hacer más efectiva la escuela como conjunto. Hoy tenemos aprendido, por ejemplo,

en la excelente experiencia de la reforma de Chicago, que es preciso organizar las escuelas para el mejoramiento escolar (Bryk et al., 2009), dentro de un marco donde se reestructuren apoyos esenciales. En su caso cinco: liderazgo escolar; lazos con las familias y la comunidad, capacidades profesionales, clima de aprendizaje centrado en el alumno y orientación para la instrucción. (p. 80)

Para Bolívar y Murillo (2017) es necesario considerar que

sin generar una capacidad (change's internal capacity building) de la escuela para gestionar el cambio, las innovaciones introducidas no suelen ser sostenibles y éstas requieren cambios en dicho contexto organizativo, de modo que dejen de ser acontecimientos incidentales y contingentes a cada escuela (Bryk et al. 2009). En otras palabras, sin cambios en las estructuras organizativas y, consecuentemente, en la redefinición de los roles y condiciones de trabajo, no se van a alterar los modos habituales de hacer. El dilema es, pues, reconstruir seriamente los tiempos, estructuras y relaciones, o las acciones innovadoras en las escuelas seguirán siendo algo esporádico, no integradas en las escuelas como Comunidades de Aprendizaje Profesional., (p. 81)

Es justamente en comunidades de práctica en los contextos de laborales, donde se propicia un aprendizaje de tipo colectivo, donde es posible un desarrollo profesional efectivo que favorezca interacciones exitosas. A su vez, se incardina a un enfoque de liderazgo distribuido, en que las tareas de mover al personal son compartidas por diversos miembros de la comunidad. (Bolívar y Murillo, 2017). Los mismos autores plantean que

en todo este proceso, el foco común es el aprendizaje de los estudiantes, revisando colectivamente las mejores prácticas docentes que puedan potenciarlo. Liderazgo distribuido, aprendizaje de los alumnos y aprendizaje de los docentes en el contexto de trabajo, forman así un trípode donde se asientan actualmente las líneas más prometedoras de mejora (Leclerc, 2012). A su vez, vinculado con la sostenibilidad del cambio, todo ello se enmarca en la construcción de capacidades de toda la escuela para promover el aprendizaje profesional. (p. 86)

## **2.5 Desafíos para el Liderazgo en la Gestión Directiva de establecimientos Educación Media Técnico Profesional (EMPT)**

Bellei et al. (2020) en su investigación “Comprendiendo el mejoramiento escolar sostenido en educación secundaria en Chile” presentan una interesante propuesta sobre el mejoramiento en Liceos chilenos. Los autores dan cuenta de los procesos importantes de reestructuración institucional de los liceos basados en sus capacidades internas de liderazgo directivo y trabajo colectivo docente, a partir del uso estratégico de sus conexiones con el entorno y las oportunidades de las políticas educacionales. Estos cambios han llegado a las dimensiones curriculares y pedagógicas, sobre todo enriqueciéndolas, diversificándolas e intensificándolas, más que transformándolas sustantivamente. Todo esto ha sido sostenido por un intenso trabajo de involucramiento de los jóvenes con su aprendizaje, basado en una preocupación prioritaria por su bienestar subjetivo y social, aun en el marco de relaciones más bien tradicionales con las expresiones culturales de la juventud. (Bellei et al., 2020, p. 91)

Asimismo, el estudio evidencia que las capacidades internas de la comunidad han sido clave en el proceso de mejoramiento. En estos contextos, los liderazgos directivos han sido determinantes, aunque han sido de naturaleza muy variada, especialmente en cuanto a su carácter más o menos jerárquico y su nivel de distribución. Esto se relaciona directamente con el tipo de cultura profesional docente de los liceos, especialmente el grado de autonomía y protagonismo del trabajo colectivo de los profesores (Bellei et al., 2020, p. 103). El estudio pone de manifiesto que la distribución del liderazgo dentro de los equipos directivos presenta un amplio rango que va entre aquellos más concentrados en la figura del director a otros muy distribuidos. Ello parece depender del tamaño, así como del nivel de desarrollo o complejidad de los procesos de mejoramiento de cada liceo. En general, a mayor tamaño y desarrollo institucional, los equipos directivos se amplían incorporando más profesionales en cada una de las áreas como encargados de asuntos estudiantiles, de bienestar y apoyo psicosocial, coordinadores de niveles o ciclos, entre otros; esto permite que a través de la SEP o PIE se creen estructuras institucionales más especializadas.

En una línea investigativa similar, Sepúlveda y Valdebenito (2019) dan cuenta de la reciente preocupación por el estudio de lo que sucede al interior de los establecimientos de Educación

Media técnico profesional en Chile, aun cuando a esta modalidad educativa asisten parte importante de los estudiantes que cursan los últimos años de Enseñanza Media. Esto es particularmente evidente en el caso de los estudios sobre el liderazgo, los equipos directivos, la organización, así como en lo que respecta a la relación que se da entre establecimientos y entre estos y el entorno productivo de los territorios.

En este sentido, Sepúlveda et al. (2019) reconocen particularidades de los liderazgos en la ETP y la necesidad de estudiarlos separados de lo que sucede en los liderazgos de la modalidad científico-humanista. Esto en la medida de que el liderazgo en la ETP debe estar “abierto a los cambios, la comprensión del proceso formativo en constante coordinación entre los aspectos pedagógico y el mundo propiamente laboral, y la capacidad de ofrecer oportunidades formativas de calidad tanto para sus estudiantes como a los equipos de profesores. (Sepúlveda et al., 2019, p. 38)

Desde esta perspectiva, los autores resaltan tres ámbitos en los que el liderazgo tiene un rol central en la EMTP. En primer lugar, el liderazgo estratégico que se relaciona con la formación para el mundo laboral, así como para que los estudiantes continúen estudios secundarios, aspecto particularmente importante hoy en las aspiraciones de estos. En segundo término, el liderazgo que se asocia con la enseñanza y el aprendizaje y que debe relevar la formación en especialidades sin abandonar la formación general de los estudiantes. Por último, se enfocan en “el liderazgo asociado a la vinculación con el entorno y, de manera específica, la red de empresas y actores productivos asociados a las especialidades impartidas en los respectivos establecimientos” (Sepúlveda et al., 2019, p. 14). Estos autores (2019) reconocen cuatro formas de liderazgo en los establecimientos de ETP analizados. La primera de ellas, denominada *modalidad delegativa* se caracteriza por la entrega de la gestión de las especialidades por parte de los equipos directivos a los docentes y a los Jefes de Especialidad. “Esta tarea incluye la relación con las empresas y el mundo productivo, debiendo resolver tareas de actualización curricular y muy particularmente, la gestión de las prácticas profesionales en la etapa final del proceso formativo de los estudiantes”. (p. 155)

Al respecto, Sepúlveda y Valdebenito (2019, p. 219) plantean que,

en estos establecimientos, se evidencian dos problemas fundamentales; el primero es que esta forma de liderazgo de la gestión de la especialidad depende de las redes específicas que los propios profesionales tienen o han construido en el tiempo. Por esta razón, se evidencian diferencias en el análisis caso a caso, cuestión que puede incidir en formas de segmentación interestablecimientos en un ámbito estratégico para la formación EMTP. El segundo problema de esta forma de liderazgo es que, en sentido estricto, denota una consideración menor de este nudo en los temas directivos, toda vez que, en su gran mayoría, los jefes de especialidad o coordinadores TP no participan en

los equipos de dirección. De este modo, los problemas propios de la EMTP pueden quedar relegados, ante la preocupación por las cuestiones propias de la formación general, más allá de la definición e identidad particular de los centros en cuestión. (p. 219)

La segunda forma de liderazgo, *liderazgo de coordinación*, está en manos particularmente de los/las jefes de UTP y comprende propuestas para articular el currículum diferenciado con la formación general. Según los autores,

esta forma de liderazgo es propia de la gestión directiva y está sometida a escrutinio evaluable a través de las mediciones de resultados académicos de los centros educativos, más allá de que estos no remitan, en sentido estricto, a la formación EMTP. (Sepúlveda et al., 2019, p.155)

La tercera forma de liderazgo fue denominada como de *articulación y apoyo* y, si bien fue observada por los autores en uno de los establecimientos, se caracterizaría porque el equipo directivo se encarga de la vinculación con el medio productivo y esta determinaría la construcción de la oferta formativa específica. Esta forma, según Sepúlveda y Valdebenito (2019) es “una forma de gestión directiva altamente exigente, ya que combina capacidades de propuesta y conducción en el ámbito administrativo como en lo propiamente instruccional, aspecto particularmente débil para el conjunto de los actores del resto de las experiencias”. (p. 214)

La última forma de liderazgo que reconocen los autores, es la de *intermediación* y sería específica de aquellos establecimientos en los que se orienta la formación para el trabajo y que en algunos casos cuenta con apoyos externos para el vínculo con las empresas. Según los autores, “la intermediación externa es una demanda cuando las propias capacidades internas no son suficientes para responder al objetivo de creación, profundización y/o renovación” (Sepúlveda y Valdebenito, 2019, p. 215) de los vínculos con el mundo productivo. Este tipo de liderazgo es para los autores clave a la hora de pensar una articulación pertinente entre las escuelas y sus entornos, pues en muchos casos las gestiones propias de las escuelas no dejan tiempo para que los equipos directivos se ocupen de esta intermediación. Una de las propuestas sería que estos “agentes intermedios (líderes de intermediación) que faciliten esta tarea y cuyo nivel de acción posibilite la articulación de varios establecimientos de un territorio y/o sector productivo” (Sepúlveda et al., 2019, p. 157) para que apoyen y favorezcan la articulación de los establecimientos con el medio productivo.

Para Sepúlveda y Valdebenito (2019), otro de los nudos críticos que abordan los autores tiene que ver con la elección vocacional de los jóvenes y cómo las familias y las ofertas territoriales influyen en estas decisiones aun cuando los establecimientos se ocupan de mostrar a los estudiantes diversas posibilidades a partir de ferias y otras acciones. De esta manera,

las acciones institucionales de información acerca de las características de la oferta existente recaen fundamentalmente en los jefes y el equipo de docentes de cada especialidad; la amplitud e incidencia de esta estrategia depende, con todo, del ejercicio de ciertos liderazgos institucionales, que están concentrados generalmente en el jefe de formación TP (cuando este cargo existe), o bien, en los respectivos jefes de UTP". (p. 210)

Por último, los autores reconocen otro elemento crítico: el desajuste entre la formación general y la de especialidades que tendrían los establecimientos de EMTP. Este se abordaría desde los equipos directivos por medio de acciones de intervención educativa

como el trabajo coordinado entre docentes de ambas modalidades, la adaptación curricular de la formación general a los módulos de la EMTP, la inclusión de contenidos de formación general no contemplados en el currículo TP, o la participación de docentes en clases o módulos de sus pares. (Sepúlveda y Valdebenito, 2019, p. 212)

Ahora bien, los autores advierten que esto no es todavía una práctica de todas las escuelas y que el liderazgo y la organización de las direcciones tienen incidencias positivas en el manejo de estas acciones.

## Capítulo 3: Micropolítica Escolar

### 3.1 Definición de Micropolítica Escolar

Como se mencionó en la problematización, los procesos de mejoramiento escolar son multidimensionales y combinan modificaciones en diferentes niveles de la escuela. No siguen, por tanto, “un plan único, estandarizado o predecible” (Bellei et al., 2014, p. 95). Por esta razón es esencial analizar los estilos de interacción, o las prácticas de distribución entre directivos y docentes. En este punto, el concepto de micropolítica escolar da luces interesantes para esta investigación. La micropolítica se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organizaciones. En este sentido, aunque las acciones aparecen generalmente motivadas, cualquier acción, sea o no conscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una determinada situación. Se entiende, entonces, “que las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas” (Blase, 1991, p. 11). Hablar de prácticas de distribución, conllevará, por lo tanto, insertarse en la micropolítica y determinar las condiciones que favorecen o no estas prácticas, situado, para esta investigación en específico, es un contexto escolar de alta complejidad sociocultural y su consecuente alta vulnerabilidad escolar.

La definición de Blase (2002) alude, entre otras cosas, a todos los tipos de estructuras y procesos para la toma de decisiones que se dan en los centros: el consenso conflictivo y cooperativo, tanto a niveles individuales como grupales, sean estos formales o informales.

Aborda el comportamiento patente como procesos sutiles y sumergidos, p. e. la socialización, así como las estructuras, p. e. los planes de acción y los procedimientos, como fenómenos políticos. La perspectiva de Blase (1991) sobre la micropolítica es especialmente relevante para comprender la reestructuración escolar, diseñada para la creación de estructuras de gestión participativas, por ejemplo: la gestión compartida, la gestión autónoma, el liderazgo en equipo, el afianzamiento de la autoridad del profesorado. (p. 2-3)

Un análisis relevante y desafiante del concepto es el que presenta Stephen Ball (1989), en su libro *La Micropolítica en la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. El autor presenta una concepción alternativa de la organización escolar. Según Ball, gran parte de los estudios analíticos de la organización escolar se basan en la suposición de que es posible adecuar las escuelas, más o menos sin problemas, a un esquema conceptual derivados de estudios de fábricas o burocracias formales.

Este se erige como un enfoque a priori, en el que observadores externos informados presentan “lo que todos sabemos acerca de las escuelas” y en menor medida se investiga todo lo que no se sabe sobre ellas. Escuelas que son organizativamente más complejas, menos estables y menos comprensibles de que se podía revelar. En este contexto, Ball propone un análisis que enmarcado en el ámbito de lo que “no sabemos sobre las escuelas” en particular en la comprensión de la “micropolítica de la vida escolar” lo que Hoyle (1982) llama “el lado oscuro de la vida organizativa”. (p. 87)

### 3.2 Conceptos claves en la mirada micropolítica escolar

Ball (1989) analiza un conjunto de conceptos, contrapuestos a miradas más convencionales, y da cuenta de una diferencia importante en lo relativo a dónde se pone el énfasis y cuáles son los axiomas que reciben la primacía. A continuación, en la siguiente tabla se observan los conceptos reunidos, luego se describirá en detalle cómo estos se presentan en el contexto escolar según la perspectiva del autor.

**Tabla 2. Conceptos claves en la mirada micropolítica escolar**

<b>Perspectiva Micropolítica (Enfoque explícito)</b>	<b>Ciencia de la Organización (Enfoque explícito o implícito)</b>
<b>Poder</b>	Autoridad
<b>Diversidad de metas</b>	Coherencia de metas
<b>Disputa ideológica</b>	Neutralidad ideológica
<b>Conflicto</b>	Consenso
<b>Intereses</b>	Motivación
<b>Actividad política</b>	Toma de decisiones
<b>Control</b>	Consentimiento

*Fuente: Ball (1989, p. 25).*

#### — **Control:**

Según Ball (1989), “uno de los problemas implicados al tratar de adaptar las escuelas a las categorías existentes de tipo organizativo es que los centros educativos albergan estrategias de control diversas y contradictorias” (p. 25). El autor plantea el control en “un sentido más general y lo relaciona a la organización como un todo” (p. 26). Por lo tanto, “a veces las escuelas son dirigidas como si en ellas todos participasen y fuesen democráticas: hay reuniones de personal, comités y días de discusión en los que se invita a los profesores a tomar decisiones sobre las políticas a seguir” (p. 26), aunque las reuniones en sí mismas no constituyen un indicador de que haya una participación democrática. “En otros momentos, las escuelas son burocráticas y

oligárquicas” (p. 26), y las decisiones las toman el director y/o el equipo de administración superior con poca o ninguna participación de los profesores.

De esta manera, para Ball (1989) “los modelos variables de control no son el producto de sistemas organizativos abstractos, sino que surgen de los enfrentamientos de individuos y grupos dentro de las organizaciones”. (p. 28)

— **Diversidad de metas:**

Ball (1989) plantea que una de las principales complicaciones del “análisis de sistemas sociales es la excesiva importancia que se da a las metas organizativas y al logro de ellas” (p. 28). “Las escuelas, como todas las otras instituciones educativas, se caracterizan por una ausencia de consenso” (p. 28). De esta manera, la estructura de estas “organizaciones permite y reproduce la disensión y la diversidad de metas” (p. 28). Así,

la relativa autonomía de los subgrupos dentro de la organización: departamentos, grupos de cursos, unidades especiales etc., dan origen a lo que, Bidwell (1965) denomina *flojedad estructural*, una falta de coordinación entre las actividades y las metas de los actores en unidades funcionales separadas, la existencia de múltiples ámbitos de interés y jurisdicción que se sobreponen, así como complejos procesos de toma de decisiones. (p. 29)

Ball (1989) reconoce que

las experiencias de los profesores, su aprendizaje como docentes y, más específicamente, su socialización dentro de una subcultura de asignaturas, así como sus preferencias políticas, contribuye a la diversidad de metas. Las escuelas se enfrentarían, por su parte, con todo un conjunto de exigencias y expectativas a menudo contradictorias de públicos y organismos externos. Todos estos elementos plantean dificultades para llegar a la formulación de metas o prioridades que tengan algún valor o permanencia. Asimismo, la importancia de tales formulaciones abstractas para la práctica concreta de los profesores puede ser puesta en duda. (p. 30)

— **Ideología:**

Para Ball (1989), es relevante no solamente “prestar atención al control y la estructura de las cuestiones organizativas en la escuela, sino también al contenido peculiar de la elaboración de políticas y la toma de decisiones en ellas, pues gran parte del contenido de estas sería ideológico”. (p. 30). Para el autor, “muchas de las decisiones que se toman en las organizaciones escolares tienen una carga valorativa que no se puede reducir a la simplicidad de un esquema

de procedimientos. (p. 30) Si bien, no todas las decisiones tomadas por los directores o las escuelas son ideológicas, prácticamente todas las cuestiones relacionadas con la organización y la enseñanza de los estudiantes, la estructura del currículum, las relaciones entre profesores y estudiantes –y entre profesores y directivos–, así como las normas de la toma de decisiones en la institución escolar tienen fuertes bases ideológicas (Ball, 1989).

Para Ball (1989),

en ninguna otra institución, las ideas de jerarquía e igualdad, de democracia y coerción, se ven obligadas a coexistir en la proximidad que lo hacen en la escuela. A menudo en estos espacios surgen creencias y adhesiones personales que van más allá de la opinión especializada y de los intereses individuales o grupales, aunque en muchos casos las filosofías y el propio interés se desarrollan juntos, en una relación estrecha e interdependiente. En relación a esta investigación, pensando en las prácticas de influencia, es fundamental considerar este planteamiento del autor. (p. 32)

— **Los conflictos:**

Ball (1989) propone el concepto de micropolítica de la escuela, a partir de tres esferas esenciales e interconectadas en la actividad organizativa: i) los intereses de los actores; ii) el mantenimiento del control de la organización y iii) los conflictos alrededor de la política. De esta manera, el autor considera a la escuela como campos de lucha, divididas por conflictos entre sus miembros, en curso o potenciales. Para el autor, la escuela estaría pobremente coordinada e ideológicamente diversa, por tanto, si se quiere comprender la naturaleza de la escuela, se debe lograr una comprensión de los conflictos que la atraviesan. Ahora, cabe considerar que mucho de lo que ocurre en las escuelas cotidianamente no es disputa o distensión. La conversación e interacción cotidiana, por lo general, se concentra en una conducción rutinaria, terrenal y no controvertida. Las prioridades se establecen sobre necesidades prácticas y concertadas. En estos contextos, los conflictos pueden permanecer implícitos y subterráneos y aparecer solo ocasionalmente. (Ball, 1989)

### **3.3 Relación entre micropolítica escolar y liderazgo escolar**

Joseph Flessa (2009) revisa críticamente dos cuerpos de literatura que potencialmente comparten preocupaciones comunes, pero que rara vez se superponen: liderazgo distribuido y micropolítica educativa. Flessa concluye que la separación entre las exploraciones de la micropolítica educativa y el liderazgo distribuido es consecuencia y reflejo de un gerencialismo cada vez más frecuente y requerido en el contexto político actual, que enfatiza suavizar el conflicto micropolítico en lugar de examinarlo o aprender de él. El autor advierte sobre la

probabilidad de que la investigación sobre el liderazgo distribuido evite los análisis micropolíticos. Por esta razón, la micropolítica y el liderazgo distribuido ocuparían espacios separados en la literatura sobre liderazgo escolar. (Flessa, 2009)

Para Flessa (2009), el estudio del liderazgo educativo en la escuela parecería proporcionar una gran oportunidad para examinar el conflicto y explorar las formas en que los ideales y las realidades o los planes y la implementación divergen entre sí. Esto porque los maestros y los directivos no siempre comparten una visión de la escuela o el trabajo colaborativo; los educadores y los padres a menudo sospechan entre sí e, incluso, a veces funcionan como antagonicos; los planes de reforma del sitio escolar cambian y cambian con el tiempo, precisamente, debido a las personas específicas involucradas.

Estas tensiones son para esta investigación oportunidades, a las que se suman la escasa investigación nacional que superpone ambos los conceptos de prácticas de distribución y micropolítica en la EMTP. En este sentido, esta se constituyó como una apuesta interesante y novedosa a la construcción de conocimiento educativo nacional que responde al llamado de Flessa (2009). El autor advierte sobre las potencialidades que el estudio del liderazgo educativo tiene si es observado desde el lente de la micropolítica. En este contexto de pocas investigaciones que aborden este cruce, el autor se pregunta: "¿qué significa tomar una perspectiva distribuida?". Spillane y Diamond (2007) respondieron sin atención explícita a la política, la micropolítica o el conflicto y formularon las categorías de *configuración de la brújula; desarrollo humano; desarrollo organizacional*. Ahora bien, estas categorías eluden lo que otros académicos consideran fundamental para los estudios de liderazgo, administración y comunidad profesional, a saber, la forma en que se cuestionan los objetivos, propósitos y estrategias (ver, por ejemplo, Blase, 1995; Blase y Blase, 1997; Malen, 1995).

Flessa (2009), por otro lado, se pregunta:

¿es la ausencia de una mención específica de la micropolítica simplemente una cuestión de utilizar diferentes vocabularios para estudiar la misma cosa, o, de hecho, los estudiosos del liderazgo distribuido han descuidado algo tan central como la micropolítica? Spillane y Diamond (2007) declararon que para "comprender la práctica de dirigir y administrar escuelas, debemos prestar mucha atención a las interacciones, no simplemente a las acciones de los individuos" (p. 6). En otras palabras, estos autores reconocen que los procesos sociales en el trabajo involucran dar y recibir y que, por definición, el liderazgo involucrará no solo las decisiones de los líderes sino también las de los seguidores, "porque la influencia social es un asunto de doble sentido" (p 9). Sin embargo, Flessa advierte que cuando se pueden establecer vínculos obvios con el trabajo micropolítico del liderazgo, no basta con esta idea de interacciones de ida y vuelta. (p. 335)

A partir de la escasa intercepción entre micropolítica escolar y liderazgo distribuido, como se ha mencionado anteriormente, desde una perspectiva micropolítica se hace explícito que una de las tareas de los directores es mantener una estabilidad política en la escuela. Esto compromete dar respuesta a las múltiples demandas y necesidades de quienes la habitan, de manera que la escuela pueda funcionar como organización. En el proceso mediante el cual los directores tratan de lograr este objetivo van desarrollando un “estilo de liderazgo”, compuesto por un repertorio particular de formas de influencia (Ball, 1987, p. 97). Algunas formas de influencia se basan más en el control explícito y el uso de la autoridad formal; otras operan a un nivel más sutil, y dependen de atributos como el carisma de los directores. Algunos directores privilegian relaciones transaccionales y negociaciones con los profesores, y otros basan más su autoridad en empoderar a los profesores y a otros miembros de la comunidad escolar. (Blase, 1991; Blase, 1993)

Anderson y Saldivia (2015) presentan la propuesta de Blase (1993), “quien distingue entre distintos estilos directivos, usando como criterio la forma en que los profesores reaccionan a diferentes formas de liderazgo” (p. 62), lo cual es fundamental si se pretende determinar prácticas de interacción distribuidas entre docentes y directivos. Para Anderson y Saldivia (2015)

es difícil identificar tipos de liderazgo puros, ya que la mayoría combina distintas estrategias. Sin embargo, Blase (1993) advierte sobre el valor de efectividad que los profesores otorgan a los directores que ejercen un liderazgo abierto, en el que la comunicación franca, la declaración de expectativas claras y el modelamiento, se combinan con estrategias que empoderan a los docentes, dentro de las cuales la participación en la toma de decisiones es la más importante. (p. 62) Con todo, esto es coherente con la idea de la práctica distribuida.

Los mismos autores, citando a Blase, plantean que el liderazgo abierto es lo opuesto a un estilo cerrado o autoritario, donde el director impone su punto de vista, por ejemplo, a través del uso de autoridad formal. Los profesores, por su parte, también intentan influenciar la vida en la escuela a través de estrategias micropolíticas por parte de los docentes, como una reacción al estilo de liderazgo del director, y distingue las estrategias usadas por los docentes entre pasivas y proactivas. Al respecto, Anderson y Saldivia (2015) plantean:

Estrategias pasivas, como la aquiescencia y el conformismo, son una reacción al uso de poder autoritario, y se asocian con la necesidad de protegerse; otras estrategias como el engraciamiento y la confrontación, son más proactivas, y se asocian a los esfuerzos de los profesores por influenciar al director para que satisfaga las demandas de los docentes. (p. 62)

Con todo, se presenta la “necesidad de considerar la dinámica social y política del trabajo de la dirección escolar. Si bien en circunstancias normales el director es el centro principal de la actividad micropolítica en la escuela” (p. 92), las posibilidades de la dirección se realizan dentro de las limitaciones específicas y situadas en un marco, una historia particular y un contexto determinado. (Ball, 1989)

## IV. MARCO METODOLÓGICO

### Capítulo 4: Metodología de la Investigación

Para comprender la validez de utilizar una metodología cualitativa en la presente investigación, es necesario reiterar el hecho que el liderazgo distribuido no solo responde a un concepto teórico, sino que se presenta como un nuevo marco conceptual para analizar el liderazgo escolar. Spillane (2006) propone la teoría de liderazgo distribuido como una herramienta de análisis que permite comprender de una manera diferente el mundo de la escuela y sus equipos. El autor considera que esta perspectiva y marco conceptual tiene como desafío no solo identificar a las personas que desempeñan tareas de liderazgo, sino también analizar cómo las responsabilidades de estas tareas se distribuyen o extienden en la comunidad escolar a sus líderes formales e informales y a la organización. Por esta razón, esta mirada permite reflexionar “sobre el liderazgo desde distintos ángulos, que van más allá de la destreza individual” (Spillane y Ortiz, 2016, p. 175) extendiéndose a las interacciones de dos o más individuos, generando nuevos conocimientos, relevantes para el cruce con la micropolítica escolar.

Desde este marco, para conocer cómo se dan en la escuela y en la voz de la comunidad educativa, las condiciones necesarias para desarrollar prácticas de liderazgo distribuido entre directivos y docentes, es necesario enmarcar esta investigación en la perspectiva de la micropolítica escolar. Esta perspectiva permite rescatar no solo los conflictos, sino también cómo se forman las relaciones de cooperación, de diálogo o ausencia de los mismos y cómo la gente construye alianzas y usa su influencia para lograr objetivos comunes, por especialidad o por plan común. (Blase y Anderson, 1995)

Por último, situar el foco en la visión de varios actores (directores, docentes y docentes TP y HC) es relevante pues, permite entender uno de los factores que en general se dejan en un segundo plano al analizar los procesos de mejoramiento escolar: las relaciones interpersonales de confianza o desconfianza al interior de la escuela. Bryk y Schneider (2002) plantean que “la naturaleza del intercambio social y los rasgos de la cultura local condicionan la capacidad de la escuela para mejorar”. (p. 5) lo que es fundamental de considerar en un contexto nacional educativo conflictivo, en proceso de reforma y de transformación hacia la calidad educativa.

Considerando los anteriores elementos y la necesidad de responder al análisis de prácticas de distribución e influencia escolar, la presente investigación utilizó una metodología exploratoria, interpretativa y de carácter cualitativo. En este capítulo, se presentan las aproximaciones epistemológicas con las cuales se construyó la metodología para este trabajo, que corresponden al Socioconstruccionismo y a la Psicología Social Crítica.

Para responder a este marco metodológico de manera situada y contextual, se realizó dos estudios de caso, en dos Liceos públicos Técnico Profesional de la zona poniente de Santiago de Chile. Se utilizó para ello técnicas de construcción discursiva tales como entrevistas en profundidad individuales y en duplas, grupos de discusión, y observación participante.

La estrategia de análisis de datos, coherente con la mirada metodológica propuesta, fue el análisis de discurso con categorías emergentes. Para ello se utilizó el programa ATLAS.ti, en su función operativa, como herramienta que permite organizar información, construir códigos y categorías que aportan a la sistematización de la interpretación discursiva.

**Tabla 3. Síntesis de Marco y Diseño Metodológico**

Metodología:	Cualitativa, exploratoria e interpretativa.
Aproximaciones metodológicas:	Socioconstruccionismo y a la Psicología Social Crítica.
Método de investigación:	Estudio de casos.
Técnicas de recolección de datos:	Entrevistas en profundidad individuales y en duplas, grupos de discusión y observación participante.
Estrategia de análisis de datos	Análisis de discurso con categorías emergentes
Herramienta operativa	ATLAS.ti versión 8.0.

Fuente: *Creación propia.*

#### **4.1 Perspectivas Epistemológicas: Socioconstruccionismo y Psicología Social Crítica**

Por *investigación cualitativa* entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y la interacción entre las naciones. Algunos de los datos pueden cuantificarse, por ejemplo, con Censos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo. (Strauss y Corbin, 2002, p. 20)

Según estos autores, existen muchas razones válidas para realizar investigación cualitativa. Una de ellas es la preferencia o la experiencia de los investigadores, puesto que “quienes realizan esta labor, por temperamento, se orientan más a utilizar este tipo de metodologías de análisis” (Strauss y Corbin, 2002). Si bien, es este el caso de la investigadora responsable del presente estudio, esta no es la justificación más relevante. Los autores indican que otra de las razones para escoger los métodos cualitativos, es la naturaleza del problema investigado. Los métodos cualitativos pueden usarse para explorar áreas sustantivas sobre las cuales se conoce poco o

mucho, pero de los cuales se quiere obtener un conocimiento nuevo (Stern, 1980) y el cruce de micropolítica escolar y prácticas de distribución hacen meritoria esta elección. Justamente, “los datos cualitativos se pueden usar para obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones, difíciles de extraer o de aprehender por métodos de investigación más convencionales”. (Strauss y Corbin, 2002, p. 21)

Esta metodología, es pertinente si se pretende explorar cómo ocurren las interacciones dentro de la escuela y si existen, según la comunidad educativa, las condiciones necesarias para desarrollar estas prácticas de liderazgo distribuido entre directivos y docentes. Para ello, se considera la micropolítica escolar, en tanto no tiene solo que ver con conflictos, sino que sirve también para entender cómo se establecen relaciones de cooperación, y cómo la gente construye alianzas y usa su influencia para lograr objetivos comunes. (Blase y Anderson, 1995)

Para Sisto (2008) “la investigación cualitativa ha expandido su dominio debido a que los procesos de transformación social de nuestras sociedades contemporáneas, se están concretando en procesos más simbólicos y subjetivos” (p. 115). Esto refiere tanto a los modos de construir identidad como de significar los espacios y procesos sociales. Según este autor, “la individualización, la disolución de los patrones biográficos sujetos a estructuras sociales rígidas, entre otros fenómenos, han generado una pluralización de los mundos vitales que requiere de una nueva sensibilidad para el estudio empírico de lo social”. (p. 115) En este sentido, y si consideramos que las “sociedades liberales contemporáneas ponen como eje del ordenamiento social a la libre elección individual, es esencial para comprender el devenir social, indagar en los significados que construyen los sujetos, los que determinarían la acción individual”. (p. 115) Desde este punto, la necesidad de que la “investigación social aborde esta textura simbólica fundamental”. (p. 115). El mismo autor evidencia, que

diversos autores coinciden en señalar que la investigación cualitativa no debe entenderse como simple receptáculo o espejo con la capacidad de representar la realidad, y asumir que la realidad está ahí y que gracias a nuestra racionalidad investigativa podemos develarla y ofrecerla como un hecho (Ibáñez e Iñiguez, 1996; Willig, 2001; Denzin y Lincoln, 2003; Lincoln y Guba, 2003; y Gergen y Gergen, 2003, entre otros). Más bien, la investigación funciona como un proceso constructivo, o como dirá Willig (2001), una aventura. Lo que es producido, los resultados de la investigación, corresponde más bien a lo que Gadamer (1975) ha llamado verdad participativa; ésta no es una verdad en sí e independiente al sujeto, sino que producto del diálogo y la co-construcción (Gadamer, 1975; Denzin y Lincoln, 2003; y Lincoln y Guba, 2003). Esto co-construido se realiza a partir de los recursos simbólicos mediante los cuales la sociedad se constituye y se produce, a la vez que reproduce, a sí misma (Potter y Wetherell, 1987), por lo tanto, es un proceso eminentemente social. (Sisto, 2008, p. 116, 117)

Desde esta perspectiva, se hace necesario proponer una aproximación conceptual y una práctica metodológica situada y coherente, que permita comprender los significados, interacciones, relaciones y complejidades de las condiciones micropolíticas y de liderazgo distribuido que construyen hoy docentes y directivos en espacios escolares secundarios TP de alta vulnerabilidad. Con este propósito, el Construccinismo Social y la Psicología Social Crítica funcionaron como las aproximaciones epistemológicas a partir de las cuales se construyó esta investigación.

El *Construccinismo Social* o **Socioconstruccinismo**, se comprende como una orientación disciplinaria que surge en el seno de la Psicología Social y que encuentra su consolidación a fines de los años 70 y principio de los ochentas. Esto, principalmente desde los aportes que configuraban el clima intelectual y social de la época, determinados por la obra de Michel Foucault y Richard Rorty, los conceptos de segundo giro lingüístico, así como la atención a la discursividad y a los movimientos feministas, entre otros (Ibáñez, 2003). Si bien es difícil establecer una definición propiamente de Construccinismo Social, se pueden detallar ciertos elementos y supuestos que, vistos en conjunto, podrían representar algo como una “perspectiva construccionista”, o como dice Tomás Ibáñez (1994) un “movimiento”. El autor, (2003, p. 158) rescata los principales aportes del Socioconstruccinismo a la disciplina social. Entre estos, reconoce la promoción de una mirada crítica a los diversos procedimientos de auto-legitimación articulados por las corrientes dominantes de la psicología social, el incremento de los grados de libertad con los que se dispone para producir conocimientos legítimos en Psicología Social. A su vez, indica que a partir de este movimiento es posible permear las fronteras disciplinarias, hacer aportes sustantivos en la investigación de múltiples fenómenos psicosociales y elevar la sensibilidad hacia el carácter político de las diversas prácticas que componen la disciplina, entre otros.

Ibáñez (2003) presenta una serie de debilidades presentes en el construccionismo social provenientes justamente de aquello que ha sido parte de su potente fuerza e interés. Entre estas, su carácter abierto y flexible a distintos aportes no siempre ha sabido encarar divergencias y contradicciones en el avance hacia formulaciones más satisfactorias. A su vez, las ramificaciones de esta orientación han incorporado líneas que no tienen nada que ver con los presupuestos construccionistas como es el caso de algunas líneas del análisis conversacional.

Desde estas debilidades, surgen dos rutas argumentativas que engloban las actuales limitantes en el construccionismo social. En primer lugar, la necesaria atención prestada al ámbito de la discursividad, no siempre ha ido de la mano de un igual interés por el vasto campo, de las prácticas de carácter no discursivo. Se han dejado de lado los objetos que ejercen sus efectos por medios esencialmente no lingüísticos, tales como son el cuerpo, ciertas tecnologías o las propias estructuras e instituciones sociales. (Ibáñez, 2003, p. 159)

El autor plantea en segundo lugar, “la resistencia del Socioconstruccionismo para desarrollar una intervención teórica y práctica, que esté en consonancia con el modelo de sociedad que se impone a la mayoría de los seres humanos con la urgencia de construir un mundo distinto” (Ibáñez, 2003, p. 160). De esta manera, aun si se consideran las propias complejidades y limitaciones del Socioconstruccionismo -como enfoque de discusión, interpretación y reflexión en la creación de conocimiento- este constituye un marco coherente con amplia posibilidad de aporte al objetivo de esta investigación, en tanto, como dice Tomás Ibáñez:

El construccionismo disuelve la dicotomía sujeto-objeto afirmando que ninguna de estas dos entidades existe propiamente con independencia de la otra, y que no da lugar a pensarlas como entidades separadas, cuestionando así el propio concepto de objetividad. De hecho, el construccionismo se presenta como una postura fuertemente des-reificante, des-naturalizante, y des-esencializante, que radicaliza al máximo tanto la naturaleza social de nuestro mundo, como la historicidad de nuestras prácticas y de nuestra existencia. Desde esta perspectiva, el sujeto, el objeto y el conocimiento, se agotan plenamente en su existencia sin remitir a ninguna esencia de la que dicha existencia constituiría una manifestación particular, como tampoco remiten a ninguna estabilidad subyacente de la que constituirían una simple expresión particular. En definitiva, el carácter literalmente construido del sujeto, del objeto y del conocimiento arranca estas entidades fuera de un supuesto mundo de objetos naturales que vendrían dados de una vez por todas. (Ibáñez, 1994, p. 250. En Garay, Iñiguez y Martínez 2015, p. 3)

Esto permite hablar coherentemente de condiciones micropolíticas de las escuelas, expresadas a través de sus relaciones de poder y liderazgo, tanto formales como informales. Aspecto imprescindible para esta investigación.

Para Fernández (2006) el construccionismo social plantea que la investigación social no es un proceso de representación de una realidad preexistente a la investigación misma e “implica el reconocimiento de la agencia humana en la construcción de la realidad social” (p. 21). Esto porque la investigación produce una interpretación que tiene efectos sobre dicha realidad, efectos de mantención o de transformación de la misma, algo que claramente ocurre cuando los y las participantes evalúan y reflexionan sobre sus propias prácticas de distribución de liderazgo dentro de cada liceo. El autor, menciona a su vez:

No obstante, es necesario precisar que la interpretación en la investigación cualitativa es una interpretación de interpretaciones, en la medida que recoge los puntos de vistas de los diversos actores sociales que participan en la construcción de su propia realidad social. En este sentido, se asume que el conocimiento que se produce desde este foco es interpretativo, es decir, se desarrolla y fundamenta desde una posición particular, la

que permite y constriñe una cierta mirada de la realidad. (Fernández, 2006, p. 21)

Sisto (2012) sostiene, por su parte, que el efecto principal del socioconstruccionismo sobre la práctica en las ciencias sociales está dada por una “crítica a la utilización de los métodos de las ciencias naturales en la investigación social” (p.188). Los procesos sociales tal cual son descritos por el socioconstruccionismo tienen características ante las cuales las reglas del científico y los laboratorios sociales son impotentes, incapaces de abarcar. Por ello, el construccionismo social pone el foco en las interacciones sociales como portadoras de sentido, y esto “no radica EN las personas, ni tampoco FUERA de ellas, sino que se ubica precisamente ENTRE las personas, es decir, en el espacio de significados del que participan o que construyen conjuntamente”. (Ibáñez, 1989, p. 119) Para ello, se requieren métodos capaces de dar cuenta de esta complejidad intersubjetiva, métodos liberados de la necesidad de ajustarse al método científico experimental propio de las ciencias naturales que ha dominado a la psicología social, como psicología social experimental. Así, justamente es el espacio de significados en el que participan o que construyen conjuntamente directivos y docentes, los que se expresan en las micropolíticas escolares y en sus conducentes prácticas de distribución de liderazgos.

Un segundo elemento de enfoque para esta investigación es la **Psicología Social Crítica (PSC)** que tiene como fundamento de investigación cualitativa el construccionismo social. Esta disciplina permite denominar aquellas prácticas de producción de conocimiento comprometidas con una mirada crítica que se da en ese nicho de límites borrosos que es la Psicología Social académicamente instituida. En el transcurso del tiempo, esta se ha denominado de diversas maneras: Nueva Psicología Social (Ibáñez, 1989), Corriente Alternativa (Ibáñez, 1990); Psicología Social Crítica (Ibáñez e Iñiguez, 1997), Psicología Social como Crítica. (Domènech e Ibáñez, 1998)

Para Fernández (2006, p. 3-4) una primera característica de la PSC, es la radical disconformidad con las perspectivas tradicionales de la psicología y de las ciencias sociales en general, cuyo foco principal ha sido el mejoramiento de problemáticas individuales y sociales a través de la aplicación de diagnósticos y técnicas manejados por especialistas. “Al contrario, la PSC se entiende como una práctica política, puesto que su objetivo es contribuir al análisis crítico y a la transformación de la realidad social más que a su mejoramiento”. A su vez, para Iñiguez (2002) la PSC es

Sobre todo, el resultado del continuo cuestionamiento de las prácticas de producción de conocimiento. Sus ejes se estructuran en torno a la intersubjetividad y el imaginario social, a las perspectivas post-estructuralistas y construccionistas, a los planteamientos postmodernos, al abandono de las grandes narrativas y al análisis de discurso, al análisis conversacional y la psicología discursiva como alternativa seria al cognitivism dominante y al relativismo. (Iñiguez, 2002, p. 67)

Para Piper, (2002) esta perspectiva asume que existe una “relación inmanente entre lo social y los procesos de construcción de significados”. Por lo tanto, no existirían relaciones humanas que no sean lingüísticas e interpretativas, ni tampoco acciones carentes de sentido”. (p. 25) De esta manera, “el lenguaje es una forma de acción social productora de significados y éstos no son atributos secundarios factibles de ser separados de los procesos en los que se construyen y que, a su vez, contribuyen a producir” (p. 25). La autora continúa afirmando que

la sociedad se materializa a través de prácticas individuales y los individuos existen como seres sociales a través de la producción de la sociedad. Este constituiría un proceso dialéctico, en el que las dicotomías pierden sentido. Las causas y los efectos se intercambian en el espacio exterior, en la sociedad, y en el espacio interior: el individuo. Estos, por tanto, no existen por separado. Así, si bien es cierto que los actos solo adquieren sentido en el contexto en el que se expresan, no son independientes entre sí: el contexto está constituido por los actos que resultan de él. (p. 25)

#### **4.2 Validez, rigurosidad y credibilidad en investigación cualitativa**

Para validar el uso de estas perspectivas: la psicología social crítica y el Socioconstruccionismo, Cornejo y Salas (2011) indican que, en la “investigación en ciencias sociales, la discusión acerca de la pertinencia de procesos que permiten asegurar la calidad de los resultados obtenidos, con rigurosidad en la metodología y en el tratamiento de los datos, ha cobrado gran relevancia en la última década”. (p. 12). Las mismas autoras, basadas en los aportes de Santiago-Delfosse (2004), mencionan que

a pesar de la diversidad de enfoques y técnicas en los trabajos cualitativos, una constante actual indica que el estatus científico de una investigación y la generación de conocimiento relevante depende de la calidad de los métodos utilizados para la producción y análisis de los datos, así como de la adecuación de estos métodos al objeto de estudio. (p. 13)

Aspecto que ha sido considerado en la presente investigación, pues si se analizan interacciones y prácticas, es necesario producir datos en conversaciones grupales, duplas y observaciones que permitan construir conocimiento desde la interacción y la micropolítica expresada en el discurso escolar.

Para Sisto, (2008) “la noción de validez ha sido desarrollada fundamentalmente desde la perspectiva positivista y remite a la noción de que un conocimiento es válido en tanto permita representar objetivamente la realidad estudiada” (p. 127) Sisto menciona que varios investigadores han “optado por dejar de lado el tema de la validez, clamando por su eliminación de las agendas y procedimientos cualitativos” (p. 127). Sin embargo, Sisto, (2008) siguiendo a Lincoln

(2002), Lincoln y Guba (2003) y Gergen y Gergen (2003), menciona que

se requieren criterios de validez como una demanda de responsabilidad a la investigación. Sisto plantea, no obstante, que la validez resulta resignificada, pues no es la demanda por una objetividad que desliga al investigador del proceso de investigación y que hace aparecer a su producto como una representación transparente del fenómeno a estudiar, sino que emergen criterios propios para la investigación cualitativa como respuesta a la triple crisis reseñada en un principio, y que asumen una nueva relación productiva con el otro. Los criterios de validez que formula la actual perspectiva cualitativa son desarrollados como criterios que permiten la conversación entre una comunidad de intérpretes, para “engranar y elaborar un diálogo complejo e interesante y para crear un espacio para un discurso compartido” (Lincoln, 2002, p. 328) que elabore “una contribución al entendimiento que permita cambios relevantes en las prácticas sociales”. (Gergen y Gergen, 2003, p. 586) (p. 128)

En este punto también resulta útil reflejar el análisis de Martínez (2006). La autora, analiza la propuesta de Yin (1989, 1998) al respecto y plantea que

la cuestión de generalizar a partir del estudio de casos no consiste en una *generalización estadística* desde una muestra o grupo de sujetos hacia un universo, como en las encuestas y en los experimentos, sino que se trata de una *generalización analítica*, es decir, se utiliza el estudio de caso único o múltiple para ilustrar, representar o generalizar a una teoría. Así, incluso los resultados del estudio de un caso pueden generalizarse a otros que representen condiciones teóricas similares. Los estudios de casos múltiples refuerzan estas generalizaciones analíticas al diseñar evidencia corroborada a partir de dos o más casos (*replicación literal*) o, alternativamente, para cubrir diferentes condiciones teóricas que dieran lugar, aunque por razones predecibles, a resultados opuestos (*replicación teórica*). Para Maxwell (1998), por su lado, la cuestión de la generalización de los estudios cualitativos, entre ellos el estudio de caso, no radica en una muestra probabilística extraída de una población a la que se pueda extender los resultados, sino en el desarrollo de una teoría que puede ser transferida a otros casos. De aquí que algunos autores respecto a la investigación de naturaleza cualitativa, prefieran hablar de transferibilidad, en vez de generalización. (p. 173)

Para la autora, “la credibilidad de las conclusiones obtenidas se basa, en última instancia, en la calidad misma de la investigación desarrollada”. (p. 173) Desde este lugar, la importancia de diseñar apropiadamente el estudio de caso e introducir una serie de tácticas paralelas en la construcción investigativa. “Estas condiciones estarían directamente relacionadas con los principales contrastes que determinan la calidad de la investigación empírica en las ciencias sociales”. (Martínez, 2006, p. 173)

Por último, se hace referencia a alguna de las discusiones específicas al **estudio de caso** en relación a la validez y confiabilidad de este como método de investigación. Arzaluz (2005)

menciona algunos de los problemas que se presentan cuando el investigador, después de reflexionar sobre la conveniencia acerca de la utilización de uno u otro método de investigación, se ha decidido por el estudio de caso como la mejor opción, de acuerdo con sus objetivos y conociendo las posibles limitaciones que esto le genere. En este sentido, el primer aspecto a considerar es el tema de la validez y la confiabilidad. (115 – 116)

La autora considera la validez como la “exactitud de la medición, es decir, el grado en que un instrumento mide lo que se supone debe medir” (p. 115). Asimismo, la confiabilidad “es la consistencia de la medición, es decir, el grado en que un instrumento mide de la misma forma cada vez que es usado en iguales condiciones”. (p. 115)

Para Arzaluz (2005), si bien

estas definiciones anteriores provienen de una tradición centrada en lo cuantitativo, es necesario subrayar que en el estudio de caso y el método cualitativo en general estas concepciones no pueden utilizarse tan estrictamente como aquí se han formulado. Por una parte, en la selección del caso puede existir el problema de sesgo o pérdida de objetividad, ya que la selección es subjetiva y no aleatoria. Éste es un tema a discutir en la elección de los casos, particularmente en los estudios empíricos sobre temas urbanos, que son los que interesan a esta investigación. (p. 115)

La autora, menciona que, en relación a la validez interna y externa del estudio de caso, es propicio tomar los aportes de Arellano (1998, p. 14) quien reconoce algunos aspectos importantes de considerar respecto a la validez interna y externa del estudio de caso, así como de su confiabilidad:

- Validez interna: que las ideas, categorías y relaciones sean útiles y usadas por diferentes autores.
- Validez externa: los estudios de caso no pueden definir leyes generales y no pueden ser usados para obtener patrones generales; sin embargo, los resultados y la interpretación pueden ser suficientes para generar ideas y opciones para diferentes escenarios.
- Confiabilidad: los estudios de caso no pueden ser repetidos, porque se analizan fenómenos complejos en el tiempo, con escenarios sociales que están cambiando constantemente. En este sentido, no son experimentos.

Para cerciorarse de la confiabilidad de las fuentes, autores como Robert Stake (1994) recomiendan la triangulación. Esta ha sido considerada “un proceso de uso de múltiples percepciones para clarificar significados, verificando la repetición de observaciones o interpretaciones” (Stake, 1994, p. 241). La “triangulación puede hacerse de las fuentes de información, de los investigadores, así como de las perspectivas teóricas” (Arzaluz, 2005, p. 115,116). Con todo, la presente investigación dispondrá de las herramientas necesarias para asegurar tanto la validez como confiabilidad, principalmente, a través de la triangulación de fuentes e investigadores/as.

#### **4.3 Noción de Discurso: lugar donde ocurre la interacción**

No cualquier aproximación cualitativa responde al desafío de investigar prácticas sociales o interacciones educativas, por lo tanto, es necesario comprender dónde ocurre o se construye tal práctica o interacción. En este caso, el objeto específico es **el discurso** y desde ahí se deben delimitar los instrumentos a través de los cuáles será posible construir esta aproximación discursiva. Dada la diversidad de antecedentes y las distintas modulaciones de las investigaciones se hace difícil formular una definición unívoca y uniforme de discurso. Muchos investigadores/as se refieren a cosas diferentes cuando hablan de discurso, y este término ha sido utilizado de formas distintas.

Para la presente investigación se entiende que los discursos son prácticas sociales. Iñiguez (2003) menciona al respecto:

Lo discursos no emanan del interior de los sujetos, así como tampoco son entendidos como una inoculación ideológica que determine el pensamiento de los sujetos. Los discursos articulan, más bien, el conjunto de condiciones que permiten las prácticas, por medio de la constitución de escenarios que facilitan o dificultan posibilidades, hacen emerger reglas y sostienen relaciones. En definitiva, las prácticas discursivas ponen de manifiesto que hablar es algo más y algo diferente a exteriorizar un pensamiento o describir una realidad. En este sentido, hablar es hacer algo, es crear aquello de lo que se habla cuando se habla. (p. 78)

Desde esta perspectiva, Sisto (2012) extrae la noción de que

el lenguaje no solo es reproducido, sino que también es producido en el habla cotidiana, construye, por tanto, las situaciones concretas y la acción misma. Estas interacciones, además, siempre están envueltas en el trabajo interpretativo que realizan sus participantes, los que utilizan el conocimiento del contexto que poseen. (p. 191)

Es importante en el marco de esta investigación, rescatar que el habla hace cosas, y que

debemos observar la función de las interacciones lingüísticas.

Al respecto, Sisto (2012, p. 191 – 192), presenta los aportes de Potter y Wetherell (1987), quienes

proponen abordar al discurso a través de tres dimensiones relevantes: función, construcción y variación. En la medida que los discursos son usados para hacer cosas, deben ser vistos desde el punto de la *función* que tienen. Puesto que estas funciones no siempre son explícitas, la lectura de contexto que realice el analista determinará la función específica de tal o cual discurso. Según Potter y Wetherell (1987), el discurso *construye* versiones sobre el mundo pues las funciones implican la construcción de versiones que se demuestran en las distintas variaciones del lenguaje. La construcción de los eventos de los que se da cuenta a través del lenguaje siempre pasa por el uso de los recursos lingüísticos preexistentes en el lenguaje mismo, y el uso de los recursos incluidos en este dar cuenta siempre está determinado por un proceso de selección activa que se lleva a cabo al momento de construir una determinada versión utilizando el lenguaje. La interacción social tiene como una de sus formas primordiales el dar cuenta de eventos, concebidos como una realidad más allá de la misma, por lo que el habla cotidiana, en tanto orientada a dar cuenta de eventos, puede ser concebida como una potente constructora de realidad. Esta cualidad emerge no de una intención premeditada del hablante, sino de la necesidad de dar sentido a los fenómenos y al hecho de estar sumergido en la actividad social cotidiana de construir versiones coherentes como justificaciones. (Billig, 1987; Potter & Wetherell, 1987)

De esta manera, por último, para para Sisto (2012, la *variación*,

como característica del discurso aparece en la observación del habla cotidiana y hace referencia a que el lenguaje cambia constantemente de funciones, en relación a las transformaciones de sus contextos. De modo que con el concepto de variación se quiere proponer que el lenguaje puede ser usado con una gran variedad de funciones y que su uso implica una amplia variedad de consecuencias; un mismo fenómeno puede ser descrito de una gran variedad de maneras, posibilitando dar cuenta de distintas versiones de un fenómeno. Así, la perspectiva del análisis del discurso asume al lenguaje como una entidad variable y relacionada a sus contextos, a diferencia de la perspectiva más realista, representacionista, del lenguaje tal como fue asumido por el cognitivismo, que da mayor énfasis a la consistencia como signo de validez. (Sisto, 2012, p. 192)

Por último, considerando todo lo anterior,

para entender el discurso como una práctica social, debemos reconocer su naturaleza constructiva. Es decir, no es que las relaciones de las personas con la naturaleza y con

la sociedad estén afectadas o influidas por el lenguaje en que se formulan, sino que están conformadas por él. Los significados que se construyen a partir de las nuestras explicaciones no están fijados para siempre, están en permanente construcción, por lo tanto, abiertos a cambios y desarrollos continuos. Esta apertura de los significados está dada por el origen de los mismos, en los intercambios y negociaciones entre las personas, pero también porque dependen del manejo del lenguaje en que se formulan y de la retórica que se despliega. (Shotter y Gergen, 1989, citado en Garay, Iñiguez y Martínez 2005, p. 14)

#### **4.4 Condición de vulnerabilidad de los Liceos participantes**

Para JUNAEB (2005), la “justicia social se construye otorgando más a quienes tienen menos”. (p.7) Actualmente, esta comprensión de tener menos no solo se refiere a las carencias materiales y a la pobreza, sino que “implica el desafío de identificar las nuevas caras y raíces de la desventaja social” (P. 7). A su vez, comprende el “diseño de indicadores y sistemas de priorización, para ponerlos al servicio de los equipos que administran programas sociales, con el fin de focalizar las acciones según esos indicadores y de evaluar el beneficio social que deriva de ello”. (p. 7). En concreto, esto involucró “pasar de indicadores de *vulnerabilidad infantil – juvenil* a indicadores de *bienestar infantil – juvenil*. Lo que implica un nuevo modelo del continuo vulnerabilidad – bienestar” (p. 7) que intenta asumir una mirada dinámica, holística, multisectorial y en contexto.

Se definirá condición de vulnerabilidad como:

condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades. (JUNAEB, 2005, p. 14)

A partir de este concepto, es necesario entrever cómo el enfoque descrito se expresa en un índice para JUNAEB que estructura y determina el nivel de vulnerabilidad de los escolares y estudiantes secundarios de Chile. Fundamental hoy, por ejemplo, para la Ley de Subvención Escolar preferencial (SEP).

Con todo, la concepción de vulnerabilidad asumida por la JUNAEB (2005)

tiene su manifestación explícita en el cálculo del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). El IVE genera año tras año insumos para la planificación de los programas ofrecidos y permite distribuir los recursos destinados a su población objetivo. Este índice es una

medición anual que realiza JUNAEB en el mes de abril mediante la aplicación de una encuesta a los primeros básicos y primeros medios de todos los establecimientos educacionales municipales o particulares subvencionados del país. Entre otras cosas, a partir de la información de este instrumento se determina el número de raciones que requiere cada establecimiento. (p. 71)

Se espera entonces, que el Estado asuma

un rol activo en la disminución de las brechas de la desigualdad e inequidad, facilitando que los más vulnerables accedan a la competencia en condiciones de igualdad. Por tanto, las acciones integrales que se desarrollen irán orientadas a identificar y favorecer a quienes se encuentren en una posición más desventajosa dentro del sistema. Esto se traduce en lograr la igualdad de oportunidades al compensar las desventajas de la población en condición de vulnerabilidad. (JUNAEB, 2005, p. 24)

De esta manera, para JUNAEB (2005) a partir de

la necesidad de gestionar los programas de una manera eficiente, y dada la heterogeneidad de la población escolar en términos de sus necesidades de apoyo para cumplir con éxito sus doce años de escolaridad, la JUNAEB estudió la posibilidad de construir un modelo de asignación individual de sus programas. (p. 133)

De esto, deviene la propuesta del **Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE)** que, entre otros factores, utiliza al IVE y lo aplica a establecimientos educacionales Municipales y Particulares Subvencionados. De esta forma, el SINAE se constituye como la metodología estadística diseñada por JUNAEB para focalizar de manera más precisa y personalizada los distintos programas de la Institución. Este permite, por tanto, seleccionar de forma individual a los estudiantes más vulnerables de Chile, que son quienes requieren atención prioritaria y el mayor apoyo para completar con éxito la meta de los doce años de escolaridad. (JUNAEB, 2005)

Este instrumento permite transitar desde un índice por establecimiento, a un índice por estudiante dentro del lugar. Por lo tanto, permite identificar y seleccionar los escolares que más requieren apoyo para continuar sus estudios. La selección de los estudiantes se basa en la información que de ellos y sus familias se obtiene a través de convenios intersectoriales con otras entidades públicas como MIDEPLAN, FONASA, SENAME, REGISTRO CIVIL Y MINEDUC; alianza que proporciona información del Registro de Estudiantes de Chile (RECH), de la ficha CAS (registro social de hogares), del Sistema Chile Solidario, la afiliación al sistema de salud, además de la información disponible en la encuesta JUNAEB de primero básico y primero medio. (JUNAEB, 2005)

Este indicador se comienza a construir con información más precisa sobre la base de las prioridades SINAЕ asignadas a la población (Nº de estudiantes en 1ª, 2ª o 3ª prioridad sobre el total de la matrícula del establecimiento) a partir del año 2007. Esto debido a la rigurosidad y plus, según el Ministerio, que le da al indicador tener la evaluación de la condición de vulnerabilidad de todos los estudiantes del sistema educacional. De esta manera, para JUNAЕB (2005), el SINAЕ, pretende identificar según prioridades de atención las desigualdades en que se encuentra la población escolar, con el fin de permitir la posterior entrega de los apoyos específicos que requieran para terminar con éxito sus doce años de escolaridad. (JUNAЕB, 2005)

Con estos antecedentes, se decidió trabajar para esta investigación con aquellos liceos técnico profesionales que presentaran un alto SINAЕ, que se construye en un continuo de 0% a 100%. En este contexto, se realizó un corte de selección, para aquellos liceos con un índice sobre el 70%, es decir, en condición de alta vulnerabilidad. Para finalizar, se debe clarificar que el índice de vulnerabilidad social y su medición en el actual IVE, SINAЕ se utiliza en esta investigación como una herramienta de corte metodológico, con la intención de acercarse y delimitar a aquellos Liceos que reúnen a jóvenes con menor capital cultural, social y económico de Chile. Esto con precisar el problema de estudio sobre las prácticas de distribución de liderazgo y micropolítica escolar.

Sin embargo, no se puede dejar de explicitar, que por si solos, estos índices y dispositivos en las políticas públicas, funcionan como lo que Montenegro (2002) denomina “intervenciones dirigidas”.

El diagnóstico que se presenta desde este modelo, es ejecutado y evaluado por un equipo de profesionales y técnicos legitimados para ellos. Su modelo es el de la desigualdad social. Hay colectivos que se encuentran excluidos o en riesgo de exclusión de los recursos económicos, sociales y culturales de la sociedad. Es necesario, intervenir los problemas sociales para lograr mayores niveles de calidad de vida para estas personas y colectivos. (...) La intervención, por tanto, busca adecuar o normalizar los espacios problemáticos, haciendo uso de los conocimientos y técnicas desarrollados en los ámbitos científicos y profesionales. (Montenegro, 2002, p. 230)

Por el contrario, la perspectiva de este estudio se basa en la convicción que el grupo “afectado” por algún problema social –en este caso, comunidad educativa que trabaja con jóvenes populares con escaso capital social, cultural y económico– es el interlocutor y actor privilegiado para la transformación social. “Las personas afectadas por un problema social deben ser parte de la solución de aquellos problemas”. (Montenegro 2002, p. 231)

#### 4.5 Implicancias del investigador

Uno de los aspectos más importantes de la investigación cualitativa es el hecho práctico que el investigador se constituye en el instrumento principal de recolección y análisis de datos. Según Krause (1995) esto implica que al investigador “se le adscriban o exijan una serie de características (a él y a su acción)” (p. 27). En esta línea, para Gurdíán-Fernández (2007) el sujeto en el paradigma cualitativo adquiere una relevancia y participación que no se han visto antes. El sujeto es comprendido como acción y conciencia, constructor y productor en la medida que elabora, reelabora y desecha construcciones subjetivas del espacio que no solo lo rodea, sino en el cual participa y actúa.

Desde esta perspectiva, la observación científica no es pura ni objetiva, sino que lo observado se inserta dentro de una matriz o marco referencial, constituido por los intereses, valores, actitudes y creencias, de la persona que investiga, lo cual le da un sentido subjetivo a lo observado. Esta afirmación deja en suspenso las clásicas polaridades de sujeto-objeto y abre de par en par la puerta a la subjetividad. Nos catapulta hacia un ser subjetivo, un ser persona, que solo se comprende en el estar o vivir con o al lado de las otras personas que también poseen una matriz propia constituida por valores, actitudes, intereses y creencias. (p. 108-109)

De la misma manera,

Desde la Psicología Crítica, la crítica supone la relación en que somos en la cual el otro nos acompaña, como igual, va con nosotros, para bien o para mal, en cada acto de construcción de realidad. Es nuestro constructor de cada día. Y esto supone una posición ética y a la vez política. Ética porque implica una definición liberadora del otro, en el sentido de verlo como igual. Política porque reconoce los derechos de ese otro, a la vez que le da espacio y respeto. (Montenegro, 2002, p. 148)

Por lo tanto, se reconoce el lugar de la investigadora, su interés por la temática, su profunda convicción de la educación como herramienta de transformación social, que pretende dar validez, confiabilidad, así como rigurosidad a la investigación por medio de la triangulación, la amplitud de técnicas y sujetos participantes, con una responsabilidad ética en el ejercicio profesional de su Doctorado.

## Capítulo 5: Diseño metodológico

### 5.1 Técnicas y procedimientos de recolección de datos

Desde la naturaleza constructiva del discurso comprendido como práctica social, se utiliza el **estudio de caso como método de investigación** en el presente estudio. Los instrumentos metodológicos principales son: entrevistas en profundidad individuales, entrevistas en profundidad en duplas/tríos, grupo discusión y la observación participante.

#### 5.1.1 Estudio de caso como enfoque de investigación

Contextualmente, Ceballos-Herrera (2009) indica que la “investigación con enfoque de estudio de casos pertenece al paradigma cualitativo interpretativo”, (p. 416) tal como se ha expuesto para esta investigación. Para el autor,

este paradigma cualitativo considera que la realidad (asunto ontológico) es construida por las personas involucradas en la situación investigada; y aunque las versiones de los mundos sean personales, estima que las construcciones no son completamente ajenas, sino que se parecen y tienen puntos en común. En este ámbito, las realidades construidas por personas distintas pueden tener puntos de coincidencia y ser compatibles (Stake, 1995). (P. 416)

De esta manera, Ceballos-Herrera. (2009, p. 416) plantea que

hay realidades múltiples, como la realidad de la persona que investiga, aquéllas de las personas que se están estudiando y aquéllas de los lectores que interpretan y analizan el informe de la investigación. Estas múltiples realidades necesitan ser reportadas; ya sea con ejemplos de los diálogos de los informantes, presentando temas que reflejen sus palabras desde diferentes perspectivas, etc. El propósito de la investigación no es descubrir la realidad, sino construir una cada vez más clara y sólida, que pudiese responder a la duda sistemática. (Silva & Aragón, 2000; Stake, 1995, 2005)

Simons (2011) plantea que, en la literatura sobre el estudio de caso,

los diferentes autores se refieren a éste como un método, una estrategia, un enfoque y no siempre de forma coherente. El autor prefiere el término enfoque, para indicar que el estudio de caso tiene una intención de investigación y un propósito metodológico de mayor amplitud, que afecta a los métodos seleccionados para la recogida de datos. Para el autor, método refiere a las técnicas de investigación, por ejemplo, la entrevista y la observación; estrategia para los procesos (educativos y éticos) a partir de la cual se

accede y se puede realizar, analizar e interpretar el caso, postura coherente en esta investigación. (p. 20)

En este contexto, para Arzaluz (2005, p. 112), “existen diferentes interpretaciones en torno a lo que debería considerarse un estudio de caso”. Una definición contundente según la autora, es la de Pauline V. Young (1939)

Un caso es [...] un dato que describe cualquier fase o el proceso de la vida entera de una unidad en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural —ya sea que esa unidad sea una persona, una familia, un grupo social, una institución social, una comunidad o una nación—. Cuando la unidad de estudio es una comunidad, sus instituciones sociales y sus miembros se convierten en las situaciones del caso o factores del mismo, porque se está estudiando la significación o el efecto de cada uno dependiendo de sus relaciones con los otros factores dentro de la unidad total.

También es útil para esta investigación, la definición que Simons (2011) realiza al respecto:

El estudio de caso es una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto “real”. Se basa en la investigación, integra diferentes métodos y se guía por las pruebas. La finalidad primordial es generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado (por ejemplo, en una tesis), un programa, una política, una institución o un sistema, para generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional y la acción civil o de la comunidad. (Simons, 2011, p. 43)

Para esta investigación se considera la distinción que Stake (1994) realiza entre tres tipos de casos: el intrínseco, el instrumental y el colectivo. Con todo, se seleccionó el caso instrumental como el más apropiado para los fines propuestos.

En el estudio instrumental, un caso particular se examina para proveer ideas en torno a un problema o refinar una teoría. El caso tiene un interés secundario, desempeña un papel de apoyo, facilitando el entendimiento de algún problema. Frecuentemente es explorado a fondo, sus contextos son examinados, sus actividades ordinarias son detalladas, pero porque esto ayuda a perseguir los intereses externos. (Stake, 1994, p. 237)

En otras palabras, un caso instrumental, corresponde al propósito de examinar un caso particular para proporcionar más información sobre un tema o para reformular una generalización. El caso adopta un papel secundario y su utilidad radica en la aportación de datos para comprender otro fenómeno (Stake, 2005). Es el caso particular de esta investigación en la cual el caso se usa en virtud de las condiciones micropolíticas y prácticas de distribución de liderazgo en el contexto de

Liceos TP.

Para Stake (1994) el caso puede verse o no como típico de otros casos. Su elección se debe a

que hay expectación por avanzar en el entendimiento de otros intereses. Debido a que simultáneamente tenemos varios intereses, casi siempre cambiantes, no hay una línea que distinga el estudio de caso intrínseco del instrumental. El estudio de caso colectivo se produce cuando los investigadores pueden estudiar un número de casos coyunturales para examinar los fenómenos, población o condiciones generales. No se trata del análisis de una colectividad, pero el estudio instrumental se puede extender a varios casos. Se escogen porque se cree que entendiéndolos podemos entender mejor o quizá teorizar mejor sobre una larga colección de casos. (p. 237)

Asimimismo, Ceballos-Herrera (2009, p. 417) un concepto importante que aporta el estudio de casos para esta investigación en particular,

es la complejidad, la que se refiere al juego de interrelaciones políticas, económicas, sociales, culturales, personales, históricas, temporales y espaciales, que ocurren dentro del contexto (Creswell, 1998; Stake, 1995; Yin, 2003). Para apreciar esta unicidad y complejidad, se recurre a una descripción de los eventos que acontecen más o menos al mismo tiempo, sin que haya muchas veces ocasión ni posibilidad de averiguar las causas. Son situaciones complejas que se generan inacabadamente. En este sentido, la comprensión de la experiencia humana resulta de la progresión de los eventos, más que de causas y efectos. Por ello, no se enuncian los objetivos de manera precisa desde el inicio de la investigación, pues disminuiría en gran medida la atención hacia la situación y la circunstancia. (Stake, 1995).

### **5.1.2 Entrevistas en profundidad: Duplas de profesionales e incidentes críticos**

Como estrategia de producción, la entrevista en profundidad se construye como un discurso principalmente enunciado por el entrevistado, pero que comprende también las intervenciones del investigador, cada uno con un sentido y un proyecto de sentido determinado (Alonso, 1994). Así, esta interacción supone una situación conversacional cara a cara y personal entre el entrevistador y entrevistado. En ella, el entrevistado, es situado como portador de una perspectiva elaborada y desplegada en diálogo con el investigador. El investigador puede provocar ese habla con preguntas, pero también puede intervenir en el habla mediante la reformulación y la interpretación de lo dicho. (Canales y Peinado 1995, p. 295-296)

La entrevista en profundidad es un constructo comunicativo, y no un registro directo de discursos

que hablan al sujeto. Los discursos no son por lo tanto preexistentes a la operación de la entrevista, sino que constituyen un marco social de la situación en la que se sitúa la entrevista. El discurso aparece, pues, como respuesta a una situación difundida en una situación dual, en el caso de esta investigación en triada, y conversacional, con su presencia y participación, donde cada uno de los interlocutores, entrevistador y entrevistado(s), co-construye en cada instante ese discurso. (Alonso, 1994, p. 4)

No hay en ella, sin embargo, conversación, pues el entrevistador no puede introducir su habla particular. Y puesto que el entrevistado ignora la perspectiva del investigador, la transferencia obstaculiza la emergencia del discurso, que no pasará del nivel de satisfacer mediante las respuestas una (supuesta) demanda del otro (investigador). (Canales y Peinado 1995, p. 295-296)

En la entrevista en profundidad un supuesto subyacente es que cada sujeto posee su propio sentido. Esto quiere decir, que esta entrevista “crea la ilusión de profundidad del sentido, ya que permite una supuesta implicación del sujeto con su palabra, una manera de expresarse individualizada, que no es otra cosa que, un habla o realización individual del sentido social”. En otras palabras, este supuesto se da siempre en el espacio del proceso discursivo, mediante el cual, el yo o nosotros, se vincula al universo social del sentido. (Canales y Peinado, 1995, p. 295-296). Al respecto, Ortí (1986) expone,

En el análisis de la realidad social, tanto el supuesto investigador reflexivo, como cualquier sujeto en su vida cotidiana, no solo se encuentran con hechos, acciones humanas o acontecimientos, sino también con discursos de individuos y grupos. En principio, ambos fenómenos, discursos y hechos, integran y configuran igualmente la realidad social y se reclaman mutuamente en su comprensión y explicación. (Ortí, 1986, p. 189)

Para Alonso (1994, p. 5) “la técnica de la entrevista se presenta útil, en tanto permite obtener información de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales”. En la misma línea argumentativa el autor plantea.

La entrevista tiene un espacio de cobertura fundamentado en el comportamiento ideal del individuo concreto en su relación con el objeto de investigación, circunscribiendo un espacio pragmático, en cuanto, el proceso de significación se produce por el hecho que el discurso es susceptible de ser actualizado en una práctica correspondiente. Por esto, las preguntas adecuadas son aquellas que se refieren a los comportamientos pasados, presentes y futuros, es decir, al orden de lo realizado o realizable, no solo a lo que el informante piensa del asunto que investigamos, sino a cómo se actúa o actuó en relación

con dicho asunto. (Alonso. 1994, p. 5)

La entrevista, por tanto,

no se sitúa en el campo puro de la conducta - el orden del hacer -, ni en el lugar puro de lo lingüístico, -el orden del decir-, sino en un campo intermedio en el que se encuentra su pleno rendimiento metodológico: algo así como el decir del hacer, basado fundamentalmente en el hecho de hablar con los interlocutores de lo que hacen y lo que son, lo que creen ser y hacer. (Alonso, 1994, p. 5-6)

Desde esta perspectiva, para el mismo autor, la entrevista en profundidad “es un proceso de determinación de un texto en un contexto” (p, 11). Alonso (1995) considera relevante la definición que ofrecen los autores franceses Edmond Marc y Dominique Picard (1992: 75) presentan sobre el contexto.

El contexto se comprende no solo como el entorno de la interacción, sino también como el conjunto de circunstancias en las que se inserta. Es, por tanto, un campo social, entendido como un conjunto de sistemas simbólicos, estructuras y prácticas, que constituye a la vez un referente, un sistema convencional y un orden que hace posible el intercambio y le otorga sus mayores significados. (Alonso, 1994, p. 11)

De esta manera, la entrevista, al estar inserta en un contexto, situado y particular como el de la presente investigación, pasa a ser

un proceso de puntuación, esto es, un proceso de organización de los hechos y representaciones de la conducta, ya que cuando producimos o interpretamos un texto, estamos haciendo algo más que producir o interpretar ese texto, estamos actuando o sufriendo los procesos de una acción. Nos estamos con ello moviendo en un proceso y no en una forma, en la puntuación y no en el simple terreno de la sintaxis lógica o significante. (Alonso, 1994, p. 11)

### **5.1.3. Entrevistas en profundidad en duplas profesionales**

Para esta investigación, las entrevistas serán en **duplas profesionales**, es decir, entrevistas grupales, con lo cual se pretende fortalecer un discurso construido en torno a relaciones, interacciones e intersubjetividades manifestadas en conversación no solo con la entrevistadora, sino con un colega, un par que puede validar, refutar, cuestionar, apoyar el discurso presentado.

Justamente, para Iñiguez & Vitores (2004) el proceso de ejecución de una “entrevista individual y una grupal se mantiene en sus características básicas. La diferencia entre una entrevista

individual y una entrevista grupal es que la individual se realiza en un contexto interindividual y la grupal, en un contexto de discusión grupal” (p. 1). Esta, aunque parezca sutil, es una diferencia crucial e importantísima puesto que se trata de entrevistas al grupo, no a un conjunto de personas, o a una serie de personas. Los fenómenos grupales son cualitativamente diferentes de la adición de los fenómenos o, dicho de otra manera, el grupo es más que la suma de sus partes. En la entrevista individual “el contexto definitorio es la disimetría entre entrevistador y entrevistado, pero en las entrevistas grupales esta disimetría se diluye en un entramado de relaciones de poder”. (p. 1)

#### **5.1.4. Entrevistas por incidentes críticos**

Asimismo, construir discursos en torno a interacciones y relaciones de poder requiere técnicas que permitan a los y las participantes evocar, reflexionar y discutir en torno a una temática, para lo cual la **entrevista por incidentes críticos** es una propuesta coherente con este marco metodológico y conceptual.

La técnica de incidentes críticos, fue definida por Flanagan (1954) como un conjunto de procedimientos para recolectar observaciones directas del comportamiento humano relevante, que facilite la solución de problemas prácticos. Lo propio de la Técnica Incidentes Críticos es que los entrevistados recuerden y realicen descripciones precisas de eventos relacionados con tareas críticas en su trabajo, no descripciones sobre cómo deben ser hechas las cosas, el interés es con lo real, no el mundo abstracto de la teoría. (Yáñez, López, Reyes, 2011, p. 28)

Los mismos autores, mencionan que la técnica busca identificar y comprender las conductas extremas (críticas), es decir, “aquellas que constituyen los determinantes para hablar de un excelente o de un deficiente desempeño”. (p. 29) Al respecto, “se obtiene información verbal o escrita desde un entrevistado, sobre un aspecto de su realidad laboral o sobre su experiencia práctica, capturándose una historia en retrospectiva de un evento en la vida de los participantes”. (p. 29) Desde esta perspectiva, es el entrevistado quien expone la forma en “que se produjo la situación y los resultados, por consiguiente, el objetivo de esta técnica sería lograr un entendimiento de los incidentes desde la perspectiva del individuo, teniendo en cuenta tanto los elementos cognitivos, afectivos y conductuales de éste”. (p. 29) De esta manera,

la técnica de los Incidentes Críticos es un procedimiento sistemático e inductivo para recolectar observaciones directas del comportamiento humano. Es sistemático porque permite definir con criterios técnicos aquellos incidentes que pueden estar afectando el desempeño adecuado de una determinada actividad o influyendo dentro de una situación práctica (Yáñez, López, Reyes, 2011, p 33). Siendo justamente las influencias, las prácticas que en esta investigación se pretende investigar.

Se adjunta en ANEXO 1, la pauta de entrevista base, trabajada con las distintas duplas y grupos.

#### **5.1.5. Grupo de discusión**

En esta investigación, el grupo de discusión está pensado específicamente para grupos de estudiantes y de apoderados, que logren significar prácticas de distribución y micropolíticas escolares que ocurren en sus establecimientos.

Para Domínguez y Dávila (2008, p. 102) “es fundamental comprender el grupo de discusión, como una conversación entre sus integrantes, una discusión generadora de significación y no sólo de información, caracterizada de hecho por su no directividad”. De ahí la importancia que adquiere la elaboración de una estrategia apropiada para cada caso y que se aborde mediante un guion conversacional, en el que cabe distinguir tres apartados fundamentales:

- donde se plantea los modos en que se presentará, tanto la investigación y a quienes la llevan a cabo, como la sesión y a quienes participan en ella, presentaciones todas ellas en consonancia con aquellos aspectos que previamente hayan sido tratados durante el contacto
- donde se concreta la manera en que se pretende suscitar la conversación por parte del grupo, esto es, una provocación inicial que habrá de ser coherente con lo ya expuesto tanto en el contacto como en las presentaciones a la vez que es capaz de provocar una dinámica abierta de conversación (a lo que suele denominarse «discurso libre»); y
- donde se trata de establecer en un orden lógico (no cronológico o que se deba seguir secuencialmente) las diferentes situaciones, las distintas temáticas, las diversas cuestiones involucradas en los objetivos de la investigación, de cara a su abordaje mediante la conversación grupal y las provocaciones (tanto la inicial como la continuada).

#### **5.1.6. Observación participante**

Por otra parte, la observación participante, para García y Casado (2008, p.47), es una de las herramientas con las que contamos en las ciencias sociales para dar cuenta de cómo en la vida social se entrelazan sentidos y prácticas. Por medio de esta técnica,

nos acercamos a nuestro objeto de estudio de modo más directo que con otras prácticas de investigación al vernos envueltos en los ámbitos y prácticas concretas en las que se despliega aquello que estudiamos”. Quien investiga va al encuentro de los ámbitos del problema de su interés allí donde acaece y dirige así una mirada desde dentro preocupada por alcanzar el discurrir situado de los agentes sociales implicados en el fenómeno. (García y Casado, 2008, p.47)

Así, los mismos autores, definen la “observación participante como una forma de mirar, de observar, que parte de la participación, en muy diferentes grados según se aplique, de aquello que investiga” (p. 49) y que, por tanto, hace surgir sus conclusiones de la densa amalgama de razones y comportamientos observados.

Cabe destacar, que esta práctica de investigación, para García y Casado (2008)

se especifica por su finalidad sin entrar en el juego de la interpretación como un actor más, sino que se va realizando en virtud de una actividad científica. La ciencia siempre es una forma de observación pautada que pretende concluir desde su mirada al mundo. En el caso de la observación participante, esto se traduce en un ir y venir entre las prácticas observadas y nuestras interpretaciones que quedará reflejado en el análisis. El cuaderno de campo, que se va redactando en el momento de la observación, irá describiendo el escenario estudiado y precisando aquello que señalemos como significativo para después poder fundamentar nuestras conclusiones en esta descripción., p. 50 - 51)

#### **5.1.7 Tecnología De Espacios Abiertos (TEA) / Open Space Technology (OST)**

El Espacio Abierto (OST: Open Space Technology) es un procedimiento técnico implementado por Harrison Owen, con la finalidad de organizar la confrontación reflexiva sobre problemas complejos y abiertos, que permita a sus participantes asumir eventuales decisiones y proponer soluciones innovadoras y creativas a problemas cotidianos de sus integrantes. Tiene una estructura muy informal y abierta, con el objeto de gobernar los conflictos entre puntos de vista muy diversos, para encontrar soluciones oportunas a un problema serio y complejo. (Villalobos, Melo, 2009, p. 630)

En la búsqueda de llegar a la muestra, se propuso inicialmente una innovadora e interesante propuesta metodológica: realizar un TEA u OST con profesores y directivos de distintos establecimientos educativos que cumplieran con las características de la muestra, en una sesión conjunta de trabajo. Para esto, se realizó una convocatoria para el mes de enero del 2018, mediante contactos directos, redes sociales y páginas de ministerios, etc. La convocatoria no fue efectiva y se debió suspender la actividad.

No obstante, mientras se trabajó en el Marco Metodológico, se tomó la decisión de realizar la Técnica en cada Liceo que participara del Análisis de Caso. Esta se propuso con una metodología de Taller, en una Jornada de 4 horas continuas, que tenía como tema principal analizar en conjunto los datos recolectados, para visualizar la importancia del Liderazgo Distribuido y la Micropolítica.

Se presenta como una jornada de trabajo sobre liderazgo que responde a las necesidades de formación continua de los/as participantes, a realizar en el periodo de capacitaciones del mes de

enero. Lo anterior, se lleva a cabo como señal de agradecimiento por permitir entrar en sus Liceos y recopilar la información, capacitando y devolviendo tipo “diagnóstico” lo observado. Presentar los datos y validarlos con los participantes, cumple lo esperado por la mirada socioconstruccionista, en la que se espera que no sea el investigador experto “quien se lleve los datos” sin saber si su interpretación responde a lo que los/as participantes quisieron expresar. Por lo cual, se contará con la validación y se ajustará lo presentado con las nuevas miradas. Contar con una sesión conjunta de profesores y directivos es una excelente oportunidad metodológica. Estos ponen en juego resultados que abren espacios a nuevos diálogos e interacciones, que saturarán las técnicas antes empleadas y entregarán nueva y valiosa información de cierre.

## **5.2. Proceso de selección de los casos de estudio**

### **5.2.1 Selección del Universo y Muestra de estudio**

A continuación, se presentan en detalle los principales datos por Liceos Técnico Profesional que constituyen el Universo de este estudio.

#### Distribución de Liceos en Región Metropolitana y Santiago

La Región Metropolitana, se constituye en 52 comunas que congregan a 7.036.792 habitantes (CENSO 2017) y cuenta con una mayoría de zonas urbanas, de hecho, solo 18 son rurales. La Región se divide en seis provincias:

Provincia de Santiago: Compuesta por 32 comunas la provincia de Santiago concentra el 78% de la población regional.

Provincia Cordillera: Se ubica al sur oriente de la Región Metropolitana, limitando con Argentina. Está formada por las comunas de Puente Alto, San José de Maipo y Pirque.

Provincia Talagante: es integrada por las comunas de El Monte, Isla de Maipo, Padre Hurtado, Peñaflor y Talagante, siendo esta última la capital de la provincia y la que da nombre a todo este extenso territorio urbano rural de la Región Metropolitana.

Provincia de Maipo: es el acceso sur a la Región Metropolitana y está compuesta por las comunas de San Bernardo, Calera de Tango, Buin y Paine.

Provincia de Chacabuco: se ubica al extremo norte de la capital y está formada por las comunas de Colina, Lampa y Til-Til.

Provincia de Melipilla: Está compuesta por cinco comunas, Alhué, Curacaví, María Pinto, Melipilla y San Pedro, que ocupan en total una superficie territorial equivalente al 26% del territorio de toda la Región.

Según bases de datos MINEDUC 2018<sup>1</sup> existen un total de Liceos Técnico Profesional, de toda dependencia, que asciende a los 293 Liceos. En la provincia de Santiago, el total asciende a 206 Liceos.

La presente investigación se centró en la Provincia de Santiago y en los Liceos Públicos que incluyen tres tipos de dependencia: Corporación Municipal; Municipal DAEM y Servicio Local de Educación. Considerando este último filtro, contamos con:

- Liceos Técnico Profesional Público en la Región Metropolitana: 93
- Liceos Técnico Profesional Público en la Provincia de Santiago: 55.

La distribución por comuna dentro de Santiago, se presenta de la siguiente manera:

**Tabla 4. Distribución de Liceos TP en Santiago por comunas**

NOM_COM_RBD	FREQUENCY	PERCENTAGE (%)	CUM. (%)
CERRILLOS	1	1.82	1.82
CERRO NAVIA	2	3.64	5.45
CONCHALI	1	1.82	7.27
EL BOSQUE	2	3.64	10.91
ESTACION CENTRAL	2	3.64	14.55
HUECHURABA	1	1.82	16.36
INDEPENDENCIA	1	1.82	18.18
LA CISTERNA	1	1.82	20
LA FLORIDA	3	5.45	25.45
LA GRANJA	2	3.64	29.09
LA PINTANA	1	1.82	30.91
LA REINA	1	1.82	32.73
LAS CONDES	1	1.82	34.55
LO BARNECHEA	1	1.82	36.36
LO ESPEJO	2	3.64	40
LO PRADO	1	1.82	41.82
MACUL	1	1.82	43.64
MAIPU	5	9.09	52.73
PEDRO AGUIRRE CERDA	2	3.64	56.36
PEÑALOLEN	3	5.45	61.82
PROVIDENCIA	1	1.82	63.64

<sup>1</sup> Bases de datos fueron obtenidas en las siguientes direcciones electrónicas de uso público:  
<http://datos.mineduc.cl/dashboards/19731/bases-de-datos-directorio-de-establecimientos-educacionales/>  
<http://datosabiertos.mineduc.cl/directorio-establecimientos-educacionales/>

NOM_COM_RBD	FREQUENCY	PERCENTAGE (%)	CUM. (%)
PUDAHUEL	1	1.82	65.45
QUILICURA	1	1.82	67.27
QUINTA NORMAL	4	7.27	74.55
RECOLETA	2	3.64	78.18
RENCA	2	3.64	81.82
SAN JOAQUIN	1	1.82	83.64
SAN RAMON	3	5.45	89.09
SANTIAGO	4	7.27	96.36
ÑUÑO A	2	3.64	100
<b>TOTAL:</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	

*Nota:* Creación propia con datos MINEDUC 2018.

Los participantes de la investigación fueron seleccionados según:

**Tabla 5. Criterios de selección caso de estudio**

<b>Liceos TP</b>	Establecimientos educacionales que imparten educación media técnico profesional (EMTP).
<b>Tipo de dependencia de los Liceos</b>	Tipo Municipal.
<b>Localización territorial</b>	Ubicados en el Gran Santiago, Provincia de la Región Metropolitana (RM).
<b>Condición de vulnerabilidad del Liceo</b>	Se utiliza como criterio el índice de vulnerabilidad escolar (IVE) y el sistema nacional de asignación con equidad (SINAE), el que debe estar sobre el 70% (Liceos de alta vulnerabilidad).
<b>Condición laboral/funcional de los/as participantes</b>	<p><u>Equipo Directivo:</u> Comprende los cargos de Director Jefe Técnico, Coordinador/a de Ciclo, Orientador/a y/o Encargado/a de Convivencia.</p> <p><u>Profesores/as:</u> Puede ser de cualquier asignatura y en todo ciclo formativo del Liceo. Se privilegia E.M.</p> <p><u>Padres y apoderados:</u> Representantes del Centro de Padres, o en su defecto, padres y apoderados con disposición a participar. Se privilegia E.M.</p> <p><u>Centro de alumnos de estudiantes:</u> Integrantes del</p>

---

Centro de Alumnos del Liceo, o en su defecto, estudiantes de enseñanza media con disposición a participar. Se privilegia E.M.

---

Fuente: *Creación propia*

### 5.2.3 Acciones para lograr la participación de la muestra

Ingresar a establecimientos educacionales para realizar una investigación, sin ser parte de un proyecto institucional, es una ardua tarea. Inicialmente, se realizó una intensa búsqueda, se hicieron múltiples llamados y enviaron correos electrónicos, se insistió y realizó seguimiento durante meses para acceder y lograr los resultados esperados. La primera búsqueda se realizó a través del **Portal JUNAEB**, repositorio nacional que informa sobre establecimientos educacionales chilenos y su nivel de prioridad, a partir del IVE de cada escuela: <http://junaebabierta.opendata.junar.com/dataviews/237691/prioridades-ensenanza-media-2016/>

Del universo inicial de 2.560 establecimientos, se filtró la información hasta llegar a una muestra de 99 Liceos que cumplieran con los criterios de selección necesarios. Para ampliar la información de cada uno, se utilizaron los siguientes portales, los cuales otorgaron información sobre los Resultados SIMCE, los Nombres del/a director/a, los Correos Institucionales y la Web del establecimiento:

- Portal de Agencia de Calidad
- Portal MIME del Ministerio de Educación
- Portal DEMRE de la Universidad de Chile.

Con esta información, como primera medida se envió un mail individualizado a cada director/a de 30 Liceos, para solicitar 2 entrevistas en duplas, al equipo directivo y docentes. En virtud de que los correos obtenidos son corporativos, no hay forma de confirmar su recepción y si finalmente el/la directora/a recibió la información. Ahora bien, puesto que no se obtuvo respuestas a esta invitación, se decidió una aproximación por teléfono. Para esto, se tomaron 20 contactos con los números obtenidos en la Web, y si bien se hicieron múltiples llamados, no fue posible comunicarse directamente con los directivos en ninguno de los casos.

Como tercera medida se estableció contacto con dos DAEM (Departamento de Educación Municipal) de las Comunas de Renca y Santiago. La expectativa era que ellos como responsables de los Liceos, facilitarían un contacto directo y establecerían el primer paso. En ambos casos, debido a los paros y tomas del momento no se consideró viable permitir el acceso a una investigación que requería observación participante. Finalmente, se decidió realizar contacto con directivos y docentes que fueran referidos por personas que conocían

personalmente a la investigadora. De esta manera, se consiguió las 6 primeras entrevistas piloto, con 3 docentes y 3 directivos de Liceos que cumplían todas las condiciones de la muestra.

En estas entrevistas, participaron 2 Liceos que se destacaban por su apertura a la innovación, investigación y tener un Liceo puertas abiertas y con estos se decidió comenzar el estudio de caso, al regreso de las vacaciones de invierno en Chile, es decir, agosto del 2018. En el primer establecimiento, se realizaron las primeras entrevistas, mientras que el segundo, al que se llegó a la directora por una recomendación externa, no hubo entrevistas en la primera etapa.

El acuerdo y compromiso para el estudio de caso incluyó lo siguiente y se presenta de la misma manera que fue entregado a las escuelas participantes:

- a) Realizar al menos 5 entrevistas en duplas:
  - Una entrevista con una dupla de su equipo directivo, usted puede o no participar como parte de la dupla.
  - Una entrevista con una dupla de profesores de enseñanza media, cursos Científicos Humanistas.
  - Una entrevista con una dupla de profesores de enseñanza media, cursos Técnico Profesional.
  - Una entrevista GRUPAL (mínimo 3 participantes) con estudiantes de enseñanza media.
  - Una entrevista GRUPAL (mínimo 3 participantes) con apoderados/as.
  
- b) Realizar al menos 4 observaciones no participantes:
  - Observar una reunión de coordinación de equipo directivo.
  - Observar una reunión/consejo ampliado – equipo directivo y profesores/as.
  - Observar una reunión (área, comité) solo de profesores/as HC.
  - Observar una reunión (área, comité) solo de profesores/as TP.
  
- c) Realizar un taller ampliado (OPEN SPACE) con directivos y docentes:

Como retroalimentación de la investigación se ofreció realizar un taller para directivos y docentes en el que se presentaran los principales resultados y estrategias para promover prácticas de distribución de liderazgo. El caso 1 accedió y realizó el taller con excelentes resultados y en el caso 2, a pesar de la apertura, fue imposible que gestionaran disponibilidad de tiempo del liceo para realizar la actividad de retribución.

#### **5.2.4 Estudio de casos: presentación de los 2 casos participantes**

CASO 1: Centro de educación Técnico Profesional, sector norponiente de Santiago

El Centro Educacional Técnico Profesional es un establecimiento fundado en el año 1981. Se presenta como una institución educativa que focaliza su acción en niños y jóvenes en riesgo social, que ofrece un proyecto pedagógico centrado en una formación valórica y técnico profesional (Formación de Técnicos de Nivel Media). Este centro atiende a una población de niños y jóvenes desde parvulario a enseñanza media técnico profesional. Primero y segundo medio es plan común en científico humanista para todos y todas y, luego, los estudiantes escogen entre dos 2 especialidades: gastronomía y mecánica automotriz.

- Liceo ubicado en comuna del sector norponiente de la ciudad de Santiago, Región Metropolitana. Media Urbana.
- Grupo socio económico (GSE) de los estudiantes: Bajo.
- Matrícula 2018: 349.
- Categoría de desempeño: *insuficiente*.

Sus indicadores para II medio (2018) son:

**Tabla 6. Indicadores Caso 1, II medio 2018**

<b>Indicador de Desarrollo Personal y Social</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Comparación</b>
Autoestima académica y motivación escolar	75	Similar
Clima de convivencia escolar	75	Similar
Participación y formación ciudadana	76	Similar
Hábitos de vida saludable	69	Similar
<b>SIMCE</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Comparación</b>
Lectura	193	Más bajo
Matemática	193	Más bajo
Ciencias Naturales	184	Más bajo

*Nota: Creación propia con datos MINEDUC 2018.*

#### CASO 2: Complejo Educacional, sector surponiente de Santiago

El Centro Educacional Técnico Profesional es un “establecimiento fundado en el año 1977, como una alternativa a los y las jóvenes de la comuna que requerían de estudios que les permitieran incorporarse de manera rápida y efectiva al mundo laboral. En la actualidad, este posee las modalidades de educación básica y enseñanza media técnico profesional con las especialidades de Electricidad, Servicios de Alimentación Colectiva y Conectividad y Redes, con plan común científico humanista en primero y segundo medio”. (Se omite fuente por confidencialidad de los datos)

La institución tiene como sello distintivo formar a sus alumnos para que se desempeñen de manera competente en el mundo laboral, lo que ha sido posible ya que, a través de los años,

el establecimiento ha logrado fortalecer el trabajo en las tres especialidades y ha generado una importante de red de apoyo con empresas. (Se omite fuente por confidencialidad de los datos)

- Liceo ubicado en comuna del sector surponiente de la ciudad de Santiago, Región Metropolitana. Media Urbana.
- Grupo socio económico (GSE) de los estudiantes: Bajo.
- Matrícula 2018: 902.
- Categoría de desempeño: *insuficiente*.

Sus indicadores para II medio (2018) son:

**Tabla 7. Indicadores Caso 2, II medio 2018**

<b>Indicador de Desarrollo Personal y Social</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Comparación</b>
Autoestima académica y motivación escolar	72	Similar
Clima de convivencia escolar	73	Similar
Participación y formación ciudadana	77	Similar
Hábitos de vida saludable	65	Más bajo
<b>SIMCE</b>	<b>Puntaje</b>	<b>Comparación</b>
Lectura	235	Más bajo
Matemática	218	Más bajo
Ciencias Naturales	211	Más bajo

*Nota: Creación propia con datos MINEDUC 2018.*

### 5.2.5 Detalle de entrevistas y observaciones realizadas en cada caso

#### Caso 1: detalle de las acciones realizadas

**Tabla 8. Primera observación caso 1**

<b>OBSERVACIÓN ESTUDIO DE CASO 1.</b>	
<b>NÚMERO DE OBSERVACIÓN:</b>	PRIMERA OBSERVACIÓN.
<b>ACTIVIDAD:</b>	REUNIÓN DE COORDINACIÓN. EQUIPO DIRECTIVO.
<b>FECHA:</b>	LUNES 06 AGOSTO.
<b>HORARIO:</b>	15:30 – 18:30 Horas.

<b>N° PARTICIPANTES: 6</b>	—	Directora.
	—	Encargada de convivencia.
	—	UTP básica.
	—	UTP media.
	—	Inspectora de nivel de Básica.
	—	Inspector media.

*Nota: creación propia.*

**Tabla 9. Segunda observación caso 1**

**OBSERVACIÓN ESTUDIO DE CASO 1.**

<b>NÚMERO DE OBSERVACIÓN:</b>	SEGUNDA OBSERVACIÓN.
<b>ACTIVIDAD:</b>	REUNIÓN DE COORDINACIÓN. EQUIPO ESPECIALIDAD GASTRONOMIA.
<b>FECHA:</b>	VIERNES 10 AGOSTO
<b>HORARIO:</b>	14:00 – 15:30 Horas.
<b>N° PARTICIPANTES: 8</b>	— Coordinador especialidad Gastronomía. — Inspectora de enseñanza media. — Seis profesores de módulos.

*Nota: creación propia.*

**Tabla 10. Tercera observación caso 1**

**OBSERVACIÓN ESTUDIO DE CASO 1.**

<b>NÚMERO DE OBSERVACIÓN:</b>	TERCERA OBSERVACIÓN.
<b>ACTIVIDAD:</b>	REUNIÓN DE COORDINACIÓN CONSEJO AMPLIADO.
<b>FECHA:</b>	MARTES 04 SEPTIEMBRE
<b>HORARIO:</b>	15:30 – 17:30 Horas.
<b>N° PARTICIPANTES: 18</b>	— Directora. — Encargada de convivencia. — Inspectores. — UTP básica y media. — Coordinadores de asignatura básica y media

*Nota: creación propia.*

Tabla 11. Cuarta observación caso 1

<b>OBSERVACIÓN ESTUDIO DE CASO 1.</b>	
<b>NÚMERO DE OBSERVACIÓN:</b>	CUARTA OBSERVACIÓN.
<b>ACTIVIDAD:</b>	REUNIÓN DE COORDINACIÓN. EQUIPO MATEMÁTICA.
<b>FECHA:</b>	JUEVES 27 SEPTIEMBRE
<b>HORARIO:</b>	15:45 – 17:00 Horas.
<b>Nº PARTICIPANTES: 4</b>	— Coordinador de departamento matemática. — Tres Docentes de aula por nivel.

*Nota: creación propia.*

**Entrevistas en duplas/grupos de discusión CASO 1:**

**Tabla 12. Fechas y participantes entrevistas caso 1**

<b>PARTICIPANTES ENTREVISTAS</b>	<b>FECHA</b>	<b>HORA</b>
<b>DUPLA PROFESORES/AS TP.</b>	23 agosto	15:30 horas
<b>DUPLA EQUIPO DIRECTIVO.</b>	28 agosto	15:00 horas
<b>GRUPO 4 ESTUDIANTES MEDIA.</b>	30 agosto	14:00 horas
<b>DUPLA PROFESORES/AS HC.</b>	05 septiembre	14:00 horas
<b>APODERADO - CENTRO DE PADRES.</b>	27 septiembre	15:30 horas.

*Nota: creación propia.*

Caso 2: detalle de las acciones realizadas

**Tabla 13. Observación estudio de caso 2**

<b>OBSERVACIÓN ESTUDIO DE CASO 2.</b>	
<b>NÚMERO DE OBSERVACIÓN:</b>	PRIMERA OBSERVACIÓN.
<b>ACTIVIDAD:</b>	REUNIÓN DE COORDINACIÓN. EQUIPO DIRECTIVO.
<b>FECHA:</b>	LUNES 01 OCTUBRE
<b>HORARIO:</b>	14:30 – 16:30 Horas.
<b>Nº PARTICIPANTES: 5</b>	— Director. — Encargado de convivencia. — UTP. — Orientadora. — Inspector.

*Nota: creación propia.*

Tabla 14. Observación estudio de caso 2

OBSERVACIÓN ESTUDIO DE CASO 2.	
<b>NÚMERO DE OBSERVACIÓN:</b>	SEGUNDA OBSERVACIÓN
<b>ACTIVIDAD:</b>	GPT.
<b>FECHA:</b>	03 octubre
<b>HORARIO:</b>	14:30 a 16:00 horas.
<b>Nº PARTICIPANTES: 26</b>	— UTP. — PIE. — 24 profesores básicos, media HC y TP.

*Nota: creación propia.*

Tabla 15. Observación estudio de caso 2

OBSERVACIÓN ESTUDIO DE CASO 2.	
<b>NÚMERO DE OBSERVACIÓN:</b>	TERCERA OBSERVACIÓN.
<b>ACTIVIDAD:</b>	GPT
<b>FECHA:</b>	24 octubre
<b>HORARIO:</b>	14:30 a 17:00 horas.
<b>Nº PARTICIPANTES: 20</b>	— UTP (Representa equipo directivo) — 19 profesores básica, media HC y TP. (Luego se inicia taller de autocuidado para todos/as profesores, a cargo de uno de los Docentes)

*Nota: creación propia.*

**Entrevistas en duplas/grupos de discusión CASO 2:**

Tabla 16. Fechas y participantes entrevistas caso 2

PARTICIPANTES ENTREVISTAS	FECHA	HORA
DUPLA PROFESORES/AS HC.	Miércoles 17 octubre	15:00 horas.
DUPLA EQUIPO DIRECTIVO.	Lunes 08 octubre	14:30 horas.
GRUPO 4 ESTUDIANTES MEDIA CENTRO DE ALUMNOS.	Miércoles 17 octubre	12:00 horas.

<b>DUPLA PROFESORES/AS TP.</b>	Miércoles 24 octubre.	15:00 horas.
<b>APODERADOS - CENTRO DE PADRES.</b>	Jueves 30 octubre	12:30 horas.

---

*Nota: creación propia.*

### **5.3 Etapas del diseño metodológico. Proceso de codificación y análisis de datos**

#### **5.3.1 Descripción del programa computacional ATLAS.ti**

ATLAS.ti es un programa computacional, una herramienta informática, que asiste a quien realiza análisis cualitativo. Este facilita la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales (que pueden ser textos escritos, imágenes, sonidos, mapas y/o videos). La tecnología de la herramienta le permite organizar, reagrupar y gestionar el material de manera creativa y, al mismo tiempo, sistemática. El programa fue de gran utilidad principalmente para la codificación: proceso analítico por medio del cual se fragmentan, conceptualizan e integran los datos para formar una teoría. Al mismo tiempo, fue muy importante en el ordenamiento conceptual: organización de los datos en categorías (o a veces, clasificaciones) discretas, según sus propiedades y dimensiones, así como para el uso de la descripción para dilucidar estas categorías. En sentido, Corbin y Strauss (2002) enfatizan que “la mayor parte de los análisis de la ciencia consisten en alguna variedad —y hay muchos tipos— de ordenamiento conceptual”. (p. 29).

En este caso, se utilizó específicamente el Software ATLAS.ti versión 8.0, en el cual se dispusieron 16 documentos primarios de elevada extensión, transcripciones literales de entrevistas, para llevar a cabo el análisis de discurso en los niveles textuales y conceptuales.

#### **5.3.2 Descripción de las Fases Analíticas del Procedimiento: Codificación Abierta, Axial y Selectiva**

Como se ha mencionado, los datos obtenidos a través de las distintas técnicas de recolección cualitativa fueron organizados a través del Software ATLAS.ti, a partir del siguiente proceso de codificación, basados en Corbin y Strauss (2002).

- **Codificación abierta en el proceso interpretativo:** En esta etapa, los datos se desglosan analíticamente y, por tanto, permite pensar o interpretar los fenómenos a partir del reflejo de los datos obtenidos. Se realizaron múltiples lecturas de la información escrita, para realizar el análisis de discurso con categorías emergentes. De este proceso surgen más de 80 códigos, que luego de múltiples ajustes, se reorganizaron en 36 códigos primarios.

- **Codificación axial:** Esta ocurre cuando las categorías se vinculan con subcategorías propias, lo que permite establecer múltiples relaciones. En esta etapa, se organizaron los códigos en cuatro categorías más amplias, que permitieron dar sentido y significación a la interpretación.
- **Codificación selectiva:** Corresponde a la articulación de las categorías en torno a una categoría núcleo o central. En esta etapa, las cuatro categorías resultantes, se asociaron a dos núcleos centrales, los anclajes de esta tesis, el liderazgo distribuido y la micropolítica escolar para responder, así, a los objetivos específicos de la investigación.

Con todo, se propusieron las siguientes etapas metodológicas:

### 5.3.3 Etapa 1: Aproximación inicial: Entrevistas individuales

Los primeros participantes se definieron según la pertenencia a establecimientos municipales que impartan enseñanza media en sectores urbanos, es decir, liceos municipales, ubicados en la ciudad de Santiago, Región Metropolitana.

**Tabla 17. Criterios selección primera etapa: aproximación inicial**

<b>Muestra</b>	<b>6 entrevistados/as</b>
Participantes	3 directivos/as 3 profesores/as
Criterio de selección	Directivo o Docente que trabaje en un Liceo en RM con un IVE sobre 70%
Técnica metodológica	Entrevista en Profundidad
Fecha de la jornada	Enero y febrero 2018

*Nota: creación propia.*

Para limitar la condición de vulnerabilidad, se utilizó el índice de vulnerabilidad Escolar (IVE) del Liceo, el que debía estar sobre el 70% (Liceos de alta vulnerabilidad). La selección fue abierta para los y las participantes que cumplieran estos criterios. No se exigió la presencia de una dupla por Liceo o que el Liceo participara posteriormente del estudio. La convocatoria se realizó vía e-mail, redes sociales y teléfono por la investigadora a contactos que cumplan con los criterios de selección.

Los Liceos participantes fueron:

**Tabla 18. Participantes entrevistas individuales primera etapa: aproximación inicial**

LICEO	IVE 2016/ RBD	COMUNA	CARGO	FECHA ENTREVISTA
LICEO 1	IVE: 80,7	Conchalí	Director	Lunes 22 enero 2018
LICEO 2	IVE: 91,9	Cerro Navia	Profesor TP Cocina	Jueves 25 enero 2018
LICEO 3	IVE: 78,4	Maipú	Directora	Lunes 15 enero 2018
LICEO 4	IVE: 89,5	Pudahuel	Directora	Lunes 15 enero 2018
LICEO 5	IVE: 91,9	Cerro Navia	Profesor HC Historia	Martes 23 enero 2018
LICEO 6	IVE: 75,7 (2015)	La Florida	Profesora HC Lenguaje	Jueves 8 febrero 2018

*Nota: construcción propia.*

Se entrevistaron individualmente a tres directivos y a tres docentes TP de 6 Liceos diferentes que cumplían con los criterios de la muestra: liceos TP con IVE mayor a 70% de la Región Metropolitana. Estas primeras entrevistas se realizaron con la finalidad principal de comprobar la viabilidad metodológica de los instrumentos a emplear y del terreno para el análisis de los casos 1 y 2.

Este piloto permitió, entre otras cosas, ajustar las pautas de entrevistas propuestas, eliminar y agregar ámbitos de análisis, así como proponer dimensiones y categorías iniciales de análisis para las herramientas a emplear. A nivel de interacción, se comprobó el tipo de lenguaje empleado y como se recibían las preguntas más complejas por Incidentes Críticos, entre otros. Asimismo, esta primera etapa constituyó un importante proceso de aprendizaje sobre la apertura necesaria para la conducción de una investigación cualitativa, no solo en cuanto a los temas más relevantes del estudio posibles de ajustar, sino en cuanto a la flexibilidad requerida en todo el proceso investigador, principalmente por la alta presión de los Liceos en los cuales se ingresa y el escaso tiempo que tendrán para recibir a la investigadora.

#### **5.3.4 Etapa 2: Estudio de casos**

En dos casos observados se profundizó a partir de una metodología cualitativa, por medio entrevistas grupales, de grupos de discusión y observación participante, como muestra la siguiente tabla.

**Tabla 19. Selección de casos de estudio**

Muestra	2 estudios de casos
Participantes	2 liceos de la RM
Criterio de selección	Liceo en RM con un IVE sobre 70%
Método	Estudio de caso
Técnica Metodológica	<p>Entrevista en duplas a directivos</p> <p>Entrevista en duplas a docentes TP</p> <p>Entrevista en duplas a profesores HC</p> <p>2 grupos de Discusión: 1) padres y apoderados y 2) estudiantes.</p> <p>4 instancias formales de observación participante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 1 Consejos ampliados (profesores + directivos)</li> <li>- 2 Reuniones de área, comité, otra. 1) solo profesores HC y 2) solo docentes TP</li> <li>- 1 Reuniones de coordinación (solo directivos)</li> </ul>
Fecha de ejecución	Julio 2018 – enero 2019

*Nota: creación propia.*

### 5.3.5 Síntesis del diseño metodológico en relación a los objetivos específicos

**Tabla 20. Síntesis del diseño metodológico en relación a los objetivos específicos**

Objetivo	Metodología
<p>Describir las concepciones que directivos y docentes poseen sobre el liderazgo escolar distribuido, y las nuevas demandas que este conlleva para la organización educativa nacional en sectores de alta vulnerabilidad.</p> <p>Identificar las prácticas de distribución del liderazgo que construyen entre sí, equipos directivos y profesores en el contexto de educación pública secundaria TP de alta vulnerabilidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— 6 liceos: 6 entrevistas individuales a 3 directores/as y 3 docentes.</li> <li>— 6 entrevistas en profundidad en duplas: dupla equipo directivo, dupla docente TP, dupla docente HC, para 2 liceos de la RM con un IVE igual o superior a 70% (16 participantes).</li> </ul>
<p>Explorar las condiciones micropolíticas que limitan el desarrollo de las prácticas de distribución del liderazgo entre directivos y docentes en el contexto de educación pública secundaria TP de alta vulnerabilidad.</p> <p>Explorar las condiciones micropolíticas que favorecen el desarrollo de las prácticas de distribución del liderazgo entre directivos y docentes en el contexto de educación pública secundaria TP de alta vulnerabilidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● 2 estudios de caso:               <ul style="list-style-type: none"> <li>— 6 entrevistas en profundidad en duplas: dupla equipo directivo, dupla docente TP, dupla docente HC, para 2 liceos de la RM con un IVE igual o superior a 70% (16 participantes).</li> <li>— 4 grupos de discusión: un grupo de estudiantes y uno de apoderados por caso.</li> <li>— 8 instancias formales de observación participante. Cuatro por Liceo, de reuniones formales de trabajo.</li> <li>— 1 open space para el Caso 1.</li> </ul> </li> </ul>

*Nota: creación propia.*

## V. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### Capítulo 6: Presentación de resultados

#### 6.1 Presentación de códigos, categorías y supra - categorías

De los casos pilotos, el 1 y el 2, de esta investigación se extrajeron 80 códigos de clasificación iniciales a partir del software ATLAS.ti versión 8.0 para el análisis de contenido con categorías emergentes. Los reiterados análisis subsiguientes, sus procesos de saturación, dieron como resultado que estos primeros códigos fueran reorganizados en 29 categorías finales. Para la construcción final de códigos, se incorporaron interpretativamente los datos de las observaciones realizadas, puesto que estas no fueron grabadas por solicitud de los participantes y no fueron ingresadas, por lo tanto, a ATLAS.ti.

El enraizamiento en citas textuales de los 29 códigos resultantes para los casos 1 y 2, se presentan en la siguiente tabla en orden alfabético:

Tabla 21. Listado de Códigos y su enraizamiento en ATLAS.ti

Nº	CÓDIGO	ENRAIZAMIENTO
1	ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE	13
2	AGOTAMIENTO DOCENTE	3
3	ALTAS EXPECTATIVAS	5
4	CARACTERÍSTICAS DEL LIDERAZGO EMTP	24
5	CLARIDAD DE FUNCIONES Y ROLES	11
6	CLIMA LABORAL – CONVIVENCIA ESCOLAR	8
7	COLABORACIÓN DOCENTE	28
8	COMPETENCIAS TRANSVERSALES	5
9	CONDICIÓN DE VULNERABILIDAD – IVE	4
10	CONFIANZA EN EL EQUIPO	9
11	PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA ED Y TOMA DE DECISIONES	41
12	DELEGAR TAREAS Y RESPONSABILIDADES	3
13	DISCIPLINA ESCOLAR	8
14	ENSEÑANZA – PEDAGOGÍA TP v/s HC	3
15	ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO ESCOLAR	10
16	FAVORECER LIDERAZGO DOCENTE	12
17	LIDERAZGO DIRECTIVO GENERAL	9
18	LIDERAZGO DIRECTIVO VERTICAL	12
19	LIDERAZGO DISTRIBUIDO	10
20	LIDERAZGO DOCENTE	22
21	LIDERAZGO ESTUDIANTES	10
22	LIDERAZGO INFORMAL	4
23	NECESIDAD DE ARMAR COMUNIDAD ESCOLAR	6
24	PARTICIPACIÓN ALUMNOS	5
25	PARTICIPACIÓN APODERADOS	15
26	REFLEXIÓN PEDAGÓGICA	14
27	RELACIÓN EQUIPO DIRECTIVO - DOCENTES	27
28	RELACIÓN DOCENTES TP - HC DESDE LA GESTIÓN ORGANIZACIONAL	46
29	REUNIONES DE COORDINACIÓN	13

Para el análisis de la información que integra los casos 1 y 2, se organizaron grupos de sujetos participantes, primero individualizando y, luego, uniendo casos según roles institucionales. De esto, resultan los siguientes grupos de documentos por orden alfabético.

**Tabla 22. Grupos de documentos según sujetos participantes Caso 1 y 2**

<b>N°</b>	<b>GRUPOS DE DOCUMENTOS</b>	<b>SUJETOS PARTICIPANTES</b>
<b>1</b>	APODERADOS COMPLETO	Apoderados Grupo 1 + Apoderados Grupo 2
<b>2</b>	CASO 1 COMPLETO	Directivos, Profesores HC, Profesores TP, estudiantes y apoderados
<b>3</b>	CASO 2 COMPLETO	Directivos, Profesores HC, Profesores TP, estudiantes y apoderados
<b>4</b>	CASO 0	Pilotaje: 6 entrevistas. 3 directores, 2 docentes HC y 1 docente TP
<b>5</b>	DIRECTIVOS COMPLETO	Directivos Caso 1 y Caso 2
<b>6</b>	ESTUDIANTES COMPLETO	Estudiantes Caso 1 y Caso 2
<b>7</b>	PROFESORES TP + HC CASO 1	Profesores TP y HC pertenecientes al Caso 1
<b>8</b>	PROFESORES TP + HC CASO 2	Profesores TP y HC pertenecientes al Caso 2
<b>9</b>	PROFESORES HC COMPLETO	Profesores HC Caso 1 y Caso 2
<b>10</b>	PROFESORES TP COMPLETO	Profesores TP Caso 1 y Caso 2
<b>11</b>	PROFESORES COMPLETO	Profesores TP + HC Caso 1 y Caso 2

Resultado del análisis preliminar por grupos para ambos casos, los 29 códigos se organizaron en cuatro categorías provenientes de la literatura especializada expuesta en el marco teórico. Estas categorías permiten analizar e interpretar la información, por medio del cruce de grupos de documentos, de códigos y la superposición una categoría que unifica a otras.

Las categorías de análisis y los códigos incorporados a cada una fueron las siguientes:

**Tabla 23. Listado de Categorías integradas finales y sus códigos asociados**

<b>N°</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>CÓDIGOS INCORPORADOS</b>
<b>1</b>	DESARROLLO Y GESTIÓN DE LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Altas expectativas</li> <li>- Claridad de roles y funciones</li> <li>- Planificación estratégica y toma de decisiones</li> <li>- Delegar tareas y responsabilidades y el liderazgo directivo vertical</li> <li>- Relación ED – Docentes</li> <li>- Relación Profesores TP – HC desde la gestión organizacional</li> <li>- Reuniones de coordinación.</li> </ul>
<b>2</b>	GESTIÓN DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acompañamiento docente</li> <li>- Agotamiento docente</li> <li>- Enseñanza – Pedagogía TP v/s HC</li> <li>- Competencias transversales</li> <li>- Organización del tiempo escolar</li> <li>- Favorecer liderazgo docente</li> <li>- Reflexión pedagógica.</li> </ul>
<b>3</b>	GESTIÓN DE LA CONVIVENCIA Y PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Clima laboral y convivencia escolar</li> <li>- Colaboración docente</li> <li>- Condición de vulnerabilidad</li> <li>- Disciplina escolar</li> <li>- Participación de estudiantes</li> <li>- Participación de apoderados.</li> </ul>
<b>4</b>	DESARROLLO DE CAPACIDADES PROFESIONALES DE LIDERAZGOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Características del Liderazgo EMTP</li> <li>- Confianza en el equipo</li> <li>- Liderazgo directivo general</li> <li>- Liderazgo distribuido</li> <li>- Liderazgo docente</li> <li>- Liderazgos estudiantes</li> <li>- Liderazgo informal.</li> </ul>

## Capítulo 7: Resultados de la investigación

A partir de la literatura existente en los ámbitos de liderazgo y micropolítica escolar expuestos en los apartados anteriores, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015) y los códigos que derivan del análisis cualitativo de las entrevistas y la observación participante, se presentaron cuatro categorías para integrar la información discursiva resultante. Cabe considerar, tal como se describió en capítulos anteriores, del liderazgo distribuido y la micropolítica escolar, que estas son categorías dinámicas y se presentan con una intensidad de orden analítico. Como se verá en el presente capítulo, en este proceso aparecen códigos que se superponen y fueron integrados de manera más flexible en las discusiones finales.

La siguiente tabla, presenta los principales descriptores asociados a cada categoría resultante, los cuales serán integrados en el análisis de cada una de ellas.

**Tabla 24. Categorías integradas y sus descriptores asociados**

<b>N°</b>	<b>CATEGORÍAS</b>	<b>DESCRIPTORES</b>
1	Desarrollo y Gestión de la organización escolar	Gestión de la comunicación y coordinación estratégica. Gestión del equipo directivo. Planes de mejoramiento continuo. Propósitos comunes. Cohesión y alineamiento. Objetivos institucionales compartidos. Cultura de inclusión y altas expectativas.
2	Gestión del proceso de Enseñanza y Aprendizaje	Gestión del aula. Liderazgo pedagógico. Plan TP v/s HC. Asegurar la calidad de la implementación curricular. Observación de aula y retroalimentación.
3	Gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar	Oportunidades de participación. Contexto escolar. Prácticas de relación con estudiantes, familia y contexto. Clima de confianza y respeto escolar. Clima escolar. Trabajo colaborativo.
4	Desarrollo de capacidades profesionales de liderazgo	Desarrollo de recursos personales. Desarrollo de capacidades internas. Mejoramiento de las condiciones laborales. Identificación de necesidades en apoyo al desarrollo profesional. Características contextuales del liderazgo EMTP.

A continuación, a partir del discurso textual de las entrevistas en duplas y la observación participante de diversas instancias en cada liceo, se presenta en detalle cada categoría. Estas incorporan, integran y cohesionan los insumos de todos los y las participantes e incluyen los casos 1 y 2, que se hayan expresado en esa línea de análisis.

## 7.1 Desarrollo y Gestión de la organización escolar

De modo general, esta categoría incorpora las prácticas de liderazgo y/o gestión desarrolladas por el equipo directivo ampliado, para orientar y planificar los procesos institucionales estratégicos y conducir a los actores de la comunidad al logro de los objetivos y metas institucionales. Es fundamental en este ámbito, aspectos sobre cómo se lidera la construcción e implementación de una visión estratégica compartida y cómo se gestiona la información del Liceo, sus planes de mejoramiento continuo, la cultura de inclusión y altas expectativas, temas que fueron tratados por los y las participantes.

El desarrollo y gestión de la organización escolar, es un tema fundamental a considerar en el análisis de la micropolítica escolar. Para Blase (2002), la micropolítica comprende todos las estructuras y procesos que determinan la toma de decisiones en los establecimientos. Entre estos, los consensos de tipo conflictivo o cooperativo, que se dan a nivel individual, en grupos, sean estos en ámbitos formales o informales. Según Blase (2002), el concepto es de suma utilidad para comprender las “estructuras de gestión participativas, (ejemplo: la gestión compartida y autónoma, el liderazgo en equipo, el afianzamiento de la autoridad desde el profesorado) (p. 3). El concepto de micropolítica, a su vez, es relevante para examinar las prácticas de distribución de liderazgo, en tanto, permite alejarse de la noción de un líder como persona natural y centrarse en el patrón de interacciones entre sujetos que realizan tareas dentro de un amplio ámbito de la gestión escolar. (López, 2013)

La categoría incluye 7 códigos, que serán analizados individualmente en las páginas siguientes. De manera general estos corresponden a (1) **las altas expectativas** asociadas a una continuidad de la trayectoria escolar a la vida laboral y/o en menor medida a la prolongación de estudios superiores, lo que se comprende por la función formadora en lo técnico, de la EMTP. El segundo código (2) **claridad de roles y funciones** presenta diferencias notorias en ambos casos, pues impacta, por una parte, en el traslape de roles a nivel directivo y sobrecarga docente y una diferencia clara en la mirada desde los profesores HC y docentes TP. Mientras que, por otra parte, determinaría una mayor claridad y solvencia de los equipos, con una mayor cohesión, aunque sin un claro impacto a nivel docente.

El tercer código denominado (3) **planificación estratégica y toma de decisiones**, aparece desde la dificultad, en ambos casos, pues las gestiones estarían marcadas por la inmediatez y contingencia, sobre todo en lo que respecta a una proyección articulada a largo plazo, sistemática e implementada con decisiones participativas y en consenso, ámbito tan relevante para la distribución y la micropolítica. El cuarto código, (4) **delegar tareas y responsabilidades y el liderazgo directivo vertical**, en el caso 1 se observa un director que no delega con facilidad, en una figura de líder vertical tradicional, con escasa participación en la toma de decisiones, aunque otorga espacios de trabajo autónomo. En el caso 2, si bien para el equipo directivo es

fundamental la entrega de responsabilidades y funciones entre sí, esta no se logra visibilizar claramente en el profesorado.

El quinto código refiere a la (5) **relación ED – Docentes**. En el caso 1 se observa una clara distancia relacional entre docentes y directivos, principalmente desde los profesores de plan común HC, que se manifiesta un claro foco directivo hacia lo técnico profesional. El siguiente código, que observa la (6) **relación Profesores TP – HC desde la gestión organizacional**, es sumamente interesante en sus resultados de investigación. Micropolíticamente, en el caso 1 la distancia entre los docentes TP y HC es notoria y manifiesta, con una cultura escolar que ha mantenido estática esta diferencia, con escasa apertura a la mejora y al cambio. El caso 2, por su parte, si bien mantiene una distancia entre ambos, esta es menos evidente. En este caso, espacios de trabajo conjunto que han minimizado en el tiempo la brecha, aunque esta todavía es reconocible.

Por último, el código de (7) **reuniones de coordinación** que se presentan como espacios relevantes para la toma de decisiones y cohesión de las visiones compartidas de los establecimientos observados. El caso 1, por su parte, cuenta con una extensa reunión semanal para toda la comunidad directiva y docente en conjunto, la que según profesores TP y HC cumple un rol meramente informativo y debe ser urgentemente modificada en su estructura para que logre ser un aporte a la gestión pedagógica. El caso 2, en cambio, ha formalizado espacios autónomos de reunión, con valoración positiva, aunque profesores HC manifiestan que faltan espacios de trabajo reflexivo y colaborativo para la comunidad docente en su conjunto.

### **7.1.1 Altas expectativas**

Al realizar un análisis detallado de cada código incorporado en esta dimensión, la relevancia e impacto de las **altas expectativas** en toda la estructura escolar de la EMTP fue un primer punto a analizar. En especial, hacia los estudiantes, quienes alcanzan mejores resultados de aprendizaje y desarrollo integral si son se tiene altas expectativas respecto a su educación y reciben la confianza y el refuerzo positivo de su familia y de sus profesores. En este ámbito, con respecto al caso 2 el equipo directivo y los profesores TP, manifestaron claramente la importancia de tener altas expectativas respecto a sus estudiantes. En este caso, se consideran las altas expectativas como una práctica fundamental, dada la situación de alta vulnerabilidad de los alumnos, puesto que estas serían un medio propio de la trayectoria escolar parar que permitiría romper el círculo de alta complejidad sociocultural escolar.

*Hay que mantener las altas expectativas de los estudiantes, o sea nosotros... yo creo que se ha logrado conformar eso, en este colegio. Los profes, no creo que sea una pantalla, tienen altas expectativas de los chiquillos. Creemos en que ellos puedan ser profesionales o trabajadores de calidad o niños buenos porque al final, hasta en eso nos*

*la hemos jugado, en que sean niños, un aporte para ellos, para sus vidas, para la sociedad si tú quieres decirlo, para sus compañeros, o sea desde el principio, entonces en eso nos la estamos jugando. (Equipo directivo, Caso 2)*

En este ejemplo específico, la alta expectativa se asocia a la importancia dada a la continuidad desde la trayectoria escolar a la vida profesional y laboral del estudiante, lo que se comprende dada la función formadora técnica de la EMTP.

El equipo directivo del caso 2, a su vez, mencionó las altas expectativas, pero de la labor docente. En conjunto, manifestaron el cambio que ha significado el nuevo grupo de profesores que ingresó dos años atrás al Liceo y que se percibe muy distinto al profesorado anterior. Este grupo está dispuesto al aprendizaje, es competente y visualiza posibilidades de proyección en su carrera docente:

*Siento que estos profesores, eh, no tienen... es un grupo nuevo, de profesores, grande que llegó hace un año, dos años al colegio. Los anteriores quizá eran mucho más cuestionadores, eran capaces quizás de decir: "¿Y tú a quién le ganaste que vienes a ser más menos directivo en este colegio o algo así?" Pero este grupo nuevo de profes es como súper abierto, es competente, tiene habilidades propias que están siendo desarrolladas y siempre se les motiva a que sean más, que estudien, que ellos también pueden llegar a ocupar un rol desde la experiencia o una inspectoría o una UTP. O sea, todo abierto, no es como un tema sesgado para un grupo de personas que tiene un fondo. Al contrario, dispuesta a enseñar, a que aprendan la pega. (Equipo directivo, caso 2)*

Tanto en los casos 1 y 2, los profesores HC no hicieron alusión directa a las expectativas sobre los estudiantes. Por el contrario, implícitamente indicaron tener bajas expectativas de logros en el ámbito científico humanista, puesto que las disciplinas propias de esta línea curricular despertaban poco interés entre los estudiantes. Como veremos en específico más adelante, este punto, desde la micropolítica escolar, nos revelará cómo afecta las interacciones entre los profesores TP y HC, específicamente, en el cumplimiento de metas compartidas. Con todo, si pensamos en cómo los actores de la comunidad se alinean en el logro de los objetivos y metas institucionales para esta dimensión, la expectativa juega un rol decisivo, en la que entran en discusión lo técnico versus lo humanista y se generan tensiones importantes de considerar.

Otro ámbito relevante en el ejercicio de la gestión institucional, asociado a las altas expectativas que apareció es el uso de los recursos técnicos profesionales disponibles. Se observó cómo los equipos que trabajan de manera colaborativa y están atentos al contexto, acceden a una gran cantidad de beneficios, los cuales incluso no son utilizados en su totalidad por los estudiantes, como lo expresa el caso 2.

*Acá a veces la directora nos dice: "Chiquillas, ¿en qué gasto la plata porque no tengo en qué gastarla?". Entonces, y ellos lo tienen y como lo tienen se aprovechan, entonces yo creo que lo que falta es que ellos entiendan y yo creo que es parte de madurez, y es parte de nuestro trabajo también. Y es lo más agotador, es decir: "sabís qué, aprovecha esta oportunidad, anda al PACE porque podís estudiar gratis o gánate esta beca de gastronomía porque podís estudiar los cuatro años gratis, o los dos años gratis y después podís tener otro título". no sé po, eso. Y eso parte también de nuestra experiencia porque los cabros nos preguntan: "- ¿Profe y usted dónde estudió, yo también quiero ser profe? – Mira hice esto, hice esto otro, pero si no salís de acá de cuarto medio no vai a poder hacer nada o si salís con esas notas tampoco", entonces, yo creo que es motivarlos a entender que su realidad no es la realidad a la que están destinados, sino que su realidad puede cambiar. (Profesores TP, Caso 2)*

Por otro lado, el caso 1 que muestra un liderazgo principalmente de tipo vertical, no logra acceder a beneficios. Según los datos obtenidos en este establecimiento, se considera que esto estaría dado tanto por falta de información como de gestión. Los procesos en este liceo serían más lento e interpretativamente, se asocia a menores expectativas en sus profesores y estudiantes.

### **7.1.2 Claridad de roles y funciones**

Con respecto a la **claridad de roles y funciones**, ámbito fundamental en la gestión estratégica de una escuela, la diferencia entre ambos casos es notoria. En el caso 1, se considera este aspecto como falencia del establecimiento, asociado a una débil gestión del liderazgo directivo. Esto se vincularía a que no están definidas claramente las responsabilidades y ámbitos de acción de los directivos y no a una falta de personal. Para el liderazgo distribuido este es un punto esencial de gestión exitosa y claramente en el ámbito de la micropolítica, es un espacio latente de conflictos y desencuentros interpersonales.

*Personal no falta. Pero sí, cómo decirlo, cuantitativamente, puede ser numeroso, pero falta que el personal sea más operativo. De hecho, nosotros tenemos un porcentaje de personal más alto que otras escuelas, pero eso no significa que las cosas funcionen bien en aseo, por ejemplo, o no sé, en cosas tan sencillas como la puerta... que no entren y salgan. Hay gente, pero lamentablemente no se cubren bien esas funciones. Y sí, ahí ya tiene que ver un poco con los liderazgos. Acá hay una institución que es inspectoría, que es sumamente difícil de coordinar, sea por el perfil de los inspectores, por el perfil de los estudiantes, porque se va cambiando... no hay un proyecto más allá de dos años, cada dos años va llegando alguien nuevo de inspector general, entonces es sumamente complejo y eso hace también que se debilite el resto. Entonces, de repente, Orientación que está para trabajar de una forma termina trabajando –"Oye tú... oye, sino te voy a sancionar"- tomando atribuciones también como de inspectoría. Los profesores también.*

*Entonces, yo creo que hay una debilidad por esa parte: ¿qué se espera del inspector general? ¿Está bien delimitado? ¿Cuáles son tus atribuciones? ¿Qué queremos de tí? (Profesores HC, Caso 1)*

Lo anterior conlleva no solo un traslape de roles a nivel directivo, sino una sobrecarga docente, que experimentan los profesores científico-humanista. Esta se vincula con que a nivel directivo no se entregan las condiciones necesarias para que el docente HC concentre en el aula sus capacidades, sino que deba cumplir responsabilidades que no consideran acorde a su cargo.

*Sí, o sea claramente aquí hay... no, no están bien delimitados los roles. El profesor es más que un profesor de aula. De hecho, acá llegan profesores y no se acomodan al perfil de profesores porque ellos dicen abiertamente: "Pero, si yo vengo a hacer clases" y nosotros le explicamos: "Pucha, sí, lamentablemente en esta escuela los profesores no vienen solamente a hacer clases", tienen un sinnúmero de otras preocupaciones producto de cómo funciona la escuela que tenemos que asumir. (Profesores HC, Caso 1)*

De sumo interés, para el Caso 1, es que esta debilidad en la claridad de funciones, no se traspasa a los talleres, ni se vivencia de la misma manera por parte de los docentes Técnico-Profesional. Para ellos, el foco es que respeten su espacio y los "dejen trabajar tranquilos".

*Yo, en lo personal, siento que por lo menos aquí, en este establecimiento me dejan trabajar tranquilo. O sea, a uno, por lo menos a mí, en mi apreciación, me dejan hacer mi pega. Ha habido un par de propuestas, un par de ideas, pero no existe una intervención demasiado fuerte, como lo que viví en otro liceo en que el director quería dominar todo lo que pasaba, incluso dentro de mis talleres, lo cual tampoco es sano. Aquí, por lo menos sí he sentido que me dejan trabajar. He llegado con propuestas y me las han aceptado cuando han sido favorables a los chiquillos, digamos, porque siempre han sido pensadas en ellos. Así que no puedo... o sea desde ese punto de vista, yo siento que los jefes que tengo no me han hecho... no me han complicado, ha habido cierto liderazgo en ese sentido, me han dejado hacer. (Profesores TP, caso 1)*

Según los directivos y profesores HC del caso 1, los profesores TP "no quieren hacer nada más que su taller" y que no se les "pide nada extra". Esto impactaría, a su vez, en una baja participación de este grupo en instancias de análisis pedagógico, así como en proyectos transversales. A su vez, esta menor participación y compromiso del plantel, generaría conflictos micropolíticos importantes con la docencia HC.

Es importante, que el perfil TP en este Caso 1 fue enfático en demandar autonomía en su trabajo, lo que se interpreta por ellos, como un respaldo a su práctica de especialista. Esta mirada se comprende en el contexto de la EMTP en la que los especialistas no son docentes. Asimismo,

esta característica del plantel explica el bajo interés que demuestran por el trabajo colaborativo en el caso 1 y que resta una mirada integrada al proyecto educativo de los estudiantes.

*No, yo lo he sentido como un respeto y un respaldo a mi trabajo. O sea, de hecho, después que lo he planteado me dicen. “Ya, hazlo, si tú sabes que es lo que hay que hacer”. Entonces, eso ya me da cierta tranquilidad, porque en el fondo me validan como especialista. Y eso, por lo menos, a mí me deja conforme, digamos, de cómo viven el liderazgo de este establecimiento, en estos momentos. (Profesores TP, caso 1)*

En el caso 2, por su parte, también se mencionó la relevancia que tiene la autonomía y libertad en el trabajo del docente técnico profesional. Asimismo, se valora la confianza y respaldo percibido por parte de la dirección. Ahora bien, en este caso, los docentes TP reciben directrices que se definen desde el equipo directivo y cuentan, a su vez, con instancias formales de trabajo que intentan integrar el perfil HC y TP del estudiante.

*Yo creo que se da porque ella nos da una libertad, porque siento que, en este trabajo, que es bien pesado, es súper riguroso, ella nos da la libertad, o sea ella nunca ha estado: “¿Oye hiciste esto? ¿Hiciste esto?” Como que una ya sabe lo que tiene que hacer, y al momento que llega fin de semestre o la mitad de semestre, ella nos da las directrices y nosotros lo hacemos y nosotros lo trabajamos solos. Ella muchas veces nos dice que no tenemos que trabajar solos, que tenemos que trabajar con el equipo, pero yo siento que es porque ella nos da la confianza también po’. Porque si uno sintiera que... independiente de que uno sabe lo que tiene que hacer, pero siente que la persona que está... que tú estás a cargo estuviera todo el rato: “¿Oye, pero tú hiciste esto?” Es porque no hay confianza, entonces al entregarte esto se mejora mucho. (Profesores TP, caso 2)*

En el caso 2, la claridad de roles y funciones se percibe de forma positiva, bien estructurada, pero a la vez flexible. El equipo directivo destaca la claridad que cada quien tiene sobre las funciones que cumple, pero asume que en un Liceo con características como las que tiene el establecimiento, se deben apoyar otras áreas de forma emergente. Sin embargo, por ningún integrante del equipo, esto es visto como sobrecarga laboral, como sucede en el primer caso, sino más bien como parte de un trabajo colegiado y colaborativo.

*La verdad es que tenemos una directriz que se llama la profesionalización del cargo. Entonces, se supone que la orientadora tiene que estar en esta pega, no en otra, digamos, dentro de... no es que ella diga: “Usted Gloria haga esto”, sino que uno tiene proactividad y libertad como para poder ir inventando cosas también, porque de repente yo reparto útiles escolares, la Gloria ve niños PSU, la Gloria la acompaña al acto, la Gloria va a marchar al aniversario, es la persona del orientador que está detrás del cargo la que va proactivamente involucrándose en las diferentes actividades. Porque yo*

*perfectamente, un día voy y me pongo a ayudar en alimentación, en gastronomía, porque corresponde hacerlo, no porque la directora nos dictamine o nos persiga o nos diga, ..., porque igual desde la CODEDUC nos dan directrices para ejercer el rol de... ella de convivencia y yo de orientadora o Jenny de inspectora general. Y así cada uno de nosotros ¿no es cierto?, pero igual si hay que barrer, barrimos, si hay que tocar el piano, lo tocamos y si hay que cantar también cantamos, no nos hacemos grandes problemas. (Equipo directivo, Caso 2)*

Para la claridad de roles y funciones, en el caso 2 se considera una fortaleza contar con un equipo que se ha consolidado en el tiempo. Esto permitiría que se conozcan, que tanto los roles como funciones sean más evidentes y manifiestos, a su vez, esto beneficiaría la cohesión del equipo.

*Siento que nosotros como equipo directivo también nos hemos ido afiatando en nuestras prácticas. Por ejemplo, yo, desde lo personal -ya este es el quinto año que trabajo en inspectoría- ahora siento que es mucho más fácil que antes, porque he ido ganando experiencia en lo que hago. Y en el equipo también nos ha pasado esto, que hemos ido ganando en la experiencia de trabajar juntos. Entonces en el trabajo ya hay cosas que no las decimos, que nos miramos y: "Ya". (Equipo directivo, Caso 2)*

### **7.1.3 Planificación estratégica y toma de decisiones**

En relación a la **planificación estratégica y toma de decisiones** se releva la dificultad de llevarla a cabo, sobre todo la proyección articulada a largo plazo y la toma de decisiones participativa y en consenso. En el caso 1, en primer lugar, destaca el cuestionamiento a la efectividad de las reuniones semanales de coordinación, los llamados GPT, a los que asiste todo el equipo directivo y docente. Para los y las participantes docentes HC y TP, estos debiesen ser espacios de reflexión y planificación, no obstante, se consideran como meramente informativos, información que podría ser entregada por otras vías alternativas más efectivas.

*Sí, yo creo que tienen que reestructurar el concepto de GPT que tienen. Yo creo que, de hecho, se lo hemos dicho formal e informalmente, que es tan sencillo como que nos manden un correo con todas las cosas que nos están comunicando; porque se está perdiendo un espacio vital para la escuela, de diálogo en torno a las dinámicas mismas del establecimiento. Y que le den la prioridad, la importancia necesaria, la verdad, porque al mes de los cuatro GPT, solamente se hacen tres, porque nos incluyen una reunión de apoderados, y siempre hay una actividad, siempre hay una actividad, de hecho, el próximo miércoles tenemos una actividad de autocuidado, y tampoco va a haber GPT. (Profesores HC, caso 1)*

Para los docentes TP del caso 1, por su parte, esto refleja claramente la dificultad de una planificación de tipo estratégico. Se menciona el trabajo diario, desde la urgencia, en respuesta a la contingencia. Se destacan los GPT como espacios en los que se podría lograr colaboración, discusión y planificación conjunta de alto valor. En estas instancias, la asistencia está asegurada, y en ellos se reúnen no solo los directivos, sino los profesores de ambos ámbitos (TP y HC) por más de dos horas semanalmente.

*Sí, lo que pasa es que sí, que se lograría trabajar. Lo que pasa es que en este momento nosotros tenemos reuniones informativas, pero no producimos nada. Yo creo que el único trabajo que este año hemos visto en el GPT fueron las organizaciones de las distintas actividades y que funcionó, que se generaron comisiones y que cada comisión organizaba alguna de las actividades que teníamos para el segundo semestre. Funcionó, pero eso yo lo llevaría a lo mejor a un trabajo, no sé, más a largo plazo o mediano-largo plazo, que tampoco se ve en los colegios. En los colegios se trabaja para el día a día y para llegar a fin de año, pero las proyecciones no se ven, qué es lo que vamos a hacer, o sea hoy día hasta este momento nadie habla del próximo año. (Profesores TP, caso 1)*

Esta debilidad en planificación estratégica del caso 1, se torna aún más evidente en el trabajo de evaluación docente, puesto que en el establecimiento no cuentan con datos ni evidencias para presentar remediales con anticipación. Por esto mismo, las decisiones se toman sobre la marcha y esto, afecta tanto el proceso de planificación como la posible mejora continua.

*Necesitamos presentar qué vamos a hacer para que lo que hemos hecho este año sea mejor en el otro, y no verlo apurado en diciembre cuando ya estamos a punto de salir de vacaciones y ya están los ánimos y todos dicen. "Veámoslo en marzo". Y cuando llegamos a marzo nos metemos en esta bola de nuevo y terminamos haciendo la evaluación del primer semestre los últimos dos días en vez de hacerla a lo mejor, el segundo mes. (Profesores TP, caso 1)*

El equipo directivo del caso 1, respecto a su gestión y planificación, valora el haber logrado una evidente separación de roles y funciones directivas, sin superponer esfuerzos y decisiones. Como se verá a lo largo del análisis, no obstante, esta estrategia merma las prácticas de distribución del liderazgo en este liceo. Si bien cada espacio debe tener autonomía en el cargo, esta independencia puede actuar como inconexión y segregación en la planificación estratégica, con decisiones tomadas de forma aislada que perjudiquen la cohesión. Esta última, a su vez, permitiría la construcción de una visión conjunta que es altamente demandada por los docentes.

*Es que nosotros diferenciamos claramente lo que es administrativo, lo que es pedagógico, lo que es convivencial, lo que es de orientación. Entonces no hay... si bien es cierto, esta idea de los círculos organizacionales está dando vuelta, o sea la*

*convivencia pasa necesariamente por lo técnico-peda..., por lo pedagógico, pero yo sé que no debo estar acá, quien debe tomar... quien debe estar informado es el jefe Hugo. Lo mismo en convivencia, uno sabe lo que pasa acá, pero tiene que estar informado con la orientadora, con la parte administrativa, entonces, no, no, yo creo que ahí no tenemos... O cuando hay topones, por ejemplo, de roles, es más fácil despejar eso: "No, esto me corresponde a mí, mira". El tema es cómo hemos aprendido a trabajar con la dupla de suposición. (Equipo directivo, caso 1)*

Con respecto a la planificación y la toma de decisiones referida a los docentes, destaca un espacio que se institucionalizó el año de esta investigación, en que se asignó dentro de la planificación horaria del profesorado, espacios para reuniones con distintas instancias escolares, como PIE, convivencia, etc. Esto implicó para el equipo directivo que los profesores ya no puedan aludir a la falta de tiempo para el trabajo conjunto.

*Este año primera vez nosotros podemos, dentro del horario de clases, del profesor, de su horario de trabajo, asignarle 45 minutos de reuniones con convivencia, 45 minutos con orientación, ¿ya? más las tres horas que le corresponden con el PIE. Cada profesor, al menos de Lenguaje, Matemáticas tiene esas horas, ya. Hacia atrás no las tenían. Entonces, es un tiempo en el cual, en la distribución, ya el profesor está comprometido por horario. Antes el profe decía: "No, yo tengo muchas pruebas que revisar, tengo mucho que planificar, tengo que llenar el libro de clases", te fijas. En cambio, ahora no, ya se acostumbró a esa distribución horaria. (Equipo directivo, caso 1)*

Sin embargo, los docentes TP del caso 1 hacen referencia a una gestión que no ha logrado planificar estratégicamente los recursos humanos, temporales y de infraestructura. En este sentido, no se coincide con lo que el equipo directivo visualiza como una mejora. Se produce entre las posturas del equipo directivo y los docentes una discrepancia importante. Lo que el primer grupo advierte como una correcta planificación, el segundo lo observa como una planificación deficiente. Al respecto, los docentes manifiestan una sobrecarga de espacios de aula, que no están coordinados correctamente entre profesores, así como la ausencia de un espacio físico que apoye el trabajo docente.

*Sí, exactamente ocurre así, y no sé por qué. Yo con el colega tengo los horarios que podríamos coincidir normalmente o falta un profesor o hay que cubrir algo, eh... no se logra. Los espacios no están bien diseñados. Ni los espacios, ni los tiempos. Es clase, clase, clase. Uno sale de una y entra a otra. Sí, hay un tema de diseño y que tiene que ver con varios factores, incluso de espacio físico porque tampoco tienes lugares donde trabajar. (Profesores TP, caso 1)*

En el caso 2, por su parte, si bien se presentan tácticas organizadas de planificación estratégica, sus representantes mencionan la dificultad de que éstas se realicen de manera tal que representen a toda la comunidad y que respondan eficientemente al contexto de aula. Se menciona que el hecho que la mayoría de las decisiones se tomen solo por el equipo directivo, conlleva errores. Esto se explica por una falta de cohesión y liderazgo distribuido, que pudiese llevar a decisiones contextualizadas y situadas a las necesidades docentes.

*Pero, ¿cómo bajar? Generalmente, por ejemplo, hay decisiones que se toman entre las personas que componen el equipo directivo que son seis, y somos una cantidad de funcionarios, somos cien. Entonces que las decisiones solo pasen por un grupo tan pequeño es muy complejo, porque nos ha pasado en situaciones súper específicas que finalmente cometemos errores, porque no... finalmente no hay una bajada, no hay un reunirse a conversar, a planificar, y eso finalmente nos lleva al error. (Profesores HC, caso 2)*

En lo que refiere a la planificación estratégica se contrasta el ámbito de la evaluación con la toma de decisiones. Se plantea, la creación de actividades sin objetivos claros, que si bien, resultan exitosas al instante de su realización, no cuentan con formas de evaluación, por tanto, no se traducen en evidencias ni permiten la toma de decisiones basadas en datos.

*Entonces eso es lo que yo dije en la reunión: “Bueno qué vamos a evaluar si no sabíamos qué queremos lograr”. Y no... o sea es imposible, yo podría decir bueno faltó esto, no sé, esto no funcionó. Pero en relación a lo que yo quería obtener no puedo evaluar porque no sé qué era lo que quería obtener. Esto fue lo que nos pasó a nosotros con el We Tripantu, porque hicimos la actividad, salió maravillosa, obtuvimos muy buenas críticas, pero no nos planteamos nunca un objetivo... ¿entonces qué evaluamos después? (Profesores HC, caso 2)*

Interesante en el caso 2, es el discurso propuesto por los profesores HC, en relación a los resultados y la gestión interna del establecimiento. En este caso, se menciona, particularmente, que los resultados de pruebas estandarizadas presenten tendencia a la baja durante los 10 años que se ha mantenido la dirección. Esto, en virtud del foco puesto en el desarrollo técnico profesional que ha sido exitoso, pero no integrado a lo científico humanista, lo cual, afecta negativamente los resultados de pruebas externas.

Como parte de los problemas, se menciona la alta rotación de profesores y profesoras científico humanistas, lo que dificulta un plan de trabajo a mediano y largo plazo. Asimismo, se releva el bajo capital sociocultural de los y las estudiantes como un factor que hace más compleja la mejora de los aprendizajes.

*Por ejemplo, el hecho de que... yo creo que de... la directora lleva en gestión diez años, y en diez años hemos tenido malos resultados y cada vez han ido empeorando. Ahora, a eso hay que sumarle varios factores, por ejemplo, que no hay permanencia de profesores (...) Yo llegué en el 2011 y desde el 2011 hasta el año pasado los profesores de matemáticas rotaban todos los años, no había profes, o sea no había un trabajo sistemático, por lo tanto, los resultados eran bajos, que los niños no desarrollaban ninguna habilidad. En el Departamento de Lenguaje, también, se fueron las profesoras jubiladas y se cayó ese Departamento y se tuvo que ir rearmando hasta que ahora está un poco más estable, lo mismo que el de matemáticas que llevan como dos años. Bueno, nuestro capital socio-cultural igual es complejo porque los chiquillos no tienen un capital cultural diverso, entonces trabajar con ese capital es muy complejo. (Profesores HC, caso 2)*

Por último, sumamente relevante es la mención que realizan los profesores TP, sobre la baja articulación entre asignaturas y entre los ámbitos TP y HC. Se menciona transversalmente la baja articulación alcanzada, considerando que a diferencia del caso 1, éste si cuenta con reuniones de coordinación integradas.

#### **7.1.4. Delegación de tareas y responsabilidades y al liderazgo de tipo vertical**

Por otra parte, en relación a la **delegación de tareas y responsabilidades y al liderazgo de tipo vertical**, sumamente significativa para el caso 1 es la noción asignada a los roles y delegación de funciones dentro del equipo directivo. En este establecimiento, se observó claramente la presencia de un director que no delega con facilidad y que es más bien vertical en la toma de decisiones. El delegar aparece asociado, en este establecimiento, solo a quienes se consideran con experiencia para la función, correspondiente a la cantidad de años de servicio en el establecimiento. El consenso y las decisiones colaborativas del equipo directivo son principalmente vinculados a situaciones consideradas de gravedad.

*Uno sabe más por viejo que por diablo". El director siempre que sale y tiene alguna reunión, me deja a mí a cargo del colegio. Por lo viejo, (risas) por la experiencia: "¡Nooo él! (encargado de convivencia) puede cometer cualquier barbaridad", el inspector general, que este año no más está de inspector general también, la orientadora tiene un poquito más de años con nosotros como orientadora, pero igual él me dice: "Tú (UTP) vai a tomar las cosas más frías, tú no vai a...", - "Ya". En ese sentido él como que se apoya un poco en mí y yo empujo a los demás, te fijas. Pero estando él presente, él es el dueño de la situación. Yo, solo en el momento en que no esté y a veces en situaciones graves consensuamos, por ejemplo, este tema de que se pierda un celular, él asume la responsabilidad, él directamente. (Equipo directivo, caso 1)*

Se evidencia en esta cita la presencia de un liderazgo directivo representado en la figura del poder, del dueño. Algo que desde la micropolítica se explica, como caracterizado por el liderazgo ejercido por una persona (director), sin posibilidad de distribuir a otros/as, quienes tienen escasa participación en la toma de decisiones. Si bien es posible que cada uno ejerza su función y cargo con autonomía, no hay responsabilidad compartida.

Por esta razón, para el caso 1, se habla de un liderazgo de tipo vertical. El equipo de gestión, en este establecimiento, aparece en un segundo plano y dependiente de las disposiciones del director.

*En un principio uno lo puede asociar como un liderazgo que es vertical, ¿ya? Parte por todas las orientaciones y actividades que fije el director del colegio, ¿ya? En segundo lugar, en el segundo plano, pasamos al equipo de gestión, en el cual ya se empiezan a distribuir las tareas, dependiendo de las áreas que el director haya impuesto. (Equipo directivo, caso 1)*

Es importante destacar como esta noción de liderazgo, que se aleja de la efectividad que muestra la evidencia, sea naturalizada por el equipo de gestión, como una regularidad propia del funcionamiento de los establecimientos escolares.

*Yo pienso que en la mayoría de los colegios pasa eso, ¿ya? Por un tema que es muy importante, que... el primer y último responsable del establecimiento es el director, más allá de los inconvenientes que pueda o... los problemas que haya causado cualquiera de nosotros en las áreas, ¿te fijas? (Equipo directivo, caso 1)*

Esta postura fue respaldada, a su vez, por el cuerpo docente científico humanista. Según este, el liderazgo vertical se expresaría en que no se respetan los protocolos y las decisiones las toma el director como único líder. En este caso, es importante destacar esta figura "paternalista" omnipresente, capaz de resolver y de dar la "última palabra" que describen los profesores.

*Sí, igual yo tengo la experiencia de esta escuela solamente. Aquí han pasado distintos equipos directivos, pero siempre la cultura escolar los ha visto como los guías, como el... ¿hay un problema mayor, ¿quién lo soluciona? "Dirección", ¿verdad? aunque el protocolo diga que tiene que pasar por inspectoría. No, de repente, se saltan todos los protocolos y el director es el que da la última palabra. Entonces, como en los últimos años he visualizado que existe una figura potente del equipo directivo, y específicamente del director, o sea, somos bien paternalistas, por decirlo de alguna forma, o sea siempre estamos buscando como esa figura así del... del que resuelve conflictos, el que está siempre presente. (Profesores HC, caso 1)*

El caso 2, en relación con la delegación de tareas y responsabilidades y la impresión respecto del liderazgo de tipo vertical, presenta un discurso muy diferente al caso anterior, al menos desde la percepción del propio equipo directivo. En sus palabras, en este caso se da un liderazgo de tipo distribuido, que tiene una directora fuerte y clara, pero que delega roles y funciones. Además, ella entrega responsabilidades y posibilidades de participar en la toma de decisiones conjunta, lo que genera una sensación de alta confianza laboral, de una meta compartida y una misma visión dentro del equipo directivo.

*Yo siento que aquí el liderazgo está súper distribuido. Tenemos una reina madre que es bien obrera, es nuestra directora, pero ella distribuye en cada uno de nosotros una cantidad enorme de responsabilidades, basada en la confianza y en el compromiso que casi todos tenemos por el colegio, para el colegio y con el colegio. Entonces, no hay como una línea vertical ni horizontal. Nos abrimos... somos muchos brazos que trabajamos en pro de la consecución de los objetivos, del PME, y todo lo que significa ehhh un buen trabajo en una institución educativa para que sea como de calidad, en todas las áreas: pedagógicas, académicas, sociales, culturales y nuestras carreras que son fundamentales para entender cómo funciona el Técnico-Profesional. Así es que en eso estamos como bien organizados dentro de este liderazgo. (Equipo directivo, caso 2)*

Como se ve en este ejemplo, el equipo directivo no percibe que sus responsabilidades, que siempre emanan de la directora, sean impuestas. Por el contrario, estas son entendidas como delegación de tareas y funciones que priorizan un trabajo en equipo más proactivo y eficiente.

*Pero nunca como imposición, o al menos nosotros no lo sentimos así. Porque de repente llegan trabajos, tareas que hay que hacer, sacar rápido, y la Sra. Mariana nos manda decir: "Laura, usted vea esto", "Gloria vea esto". Entonces ella como que va delegando, pero es también una forma de ordenar al grupo, porque o si no nos metemos todos a ver todo y no funciona. Es como una forma de ser más proactivos. Pero nosotros nunca lo tomamos como una imposición, sino que es una forma de organizar a este grupo, que es equipo y como que seamos como más proactivos. Es con esa finalidad, pero nunca de imponer, porque yo siento que al igual que nosotros también se siente la libertad de decir: "No, yo creo que no, que, a lo mejor, yo no competo en esta tarea y..." (Equipo directivo, caso 2)*

Si bien el equipo directivo trabaja de forma colaborativa, la visión que el profesorado y los apoderados tienen al respecto no implica que este formato se replique con el resto de la comunidad educativa o que esta reconozca las prácticas como de tipo distribuido. Los profesores científico humanista del caso 2 reconocen en la UTP la figura de un líder personal que guía, organiza y conduce el trabajo. Este líder otorga responsabilidades, pero no hace partícipe a sus docentes del proceso pedagógico.

*Porque es la persona que finalmente toma las decisiones, quien corta el queque como se dice coloquialmente. Pero sí existe un liderazgo, o sea entendiendo al líder como a esta persona que guía el trabajo, yo lo veo, así como principalmente con nuestra jefa de UTP. Ella es como finalmente la que nos guía, quien nos organiza el trabajo, quien nos da las directrices que debemos seguir, nos otorga también responsabilidades. (Profesores HC, caso 2)*

Como se mencionó, en el caso 2, si bien dentro del departamento de asignatura científico humanista se trabaja colaborativamente, los profesores no participan como equipo, de la toma de decisiones. Esto implica que los docentes no intervienen en la ejecución de actividades, propuestas curriculares, ni en el análisis o evaluaciones pedagógicas basadas en datos y evidencias, etc. Es importante destacar que este punto es de vital importancia para la motivación de los docentes.

*Porque finalmente por esto que yo te decía de la jefatura, trabajamos como grupo. En el departamento de historia proponemos actividades, pero finalmente quien acepta o no si esas actividades se pueden implementar es la jefatura. (Profesores HC, caso 2)*

Los docentes HC, como se observa aquí, explicitan la falta de autonomía en sus funciones. Tanto el departamento de Historia, como el de Lenguaje dan cuenta de decisiones arbitrarias de la dirección cuando se trata de propuestas pedagógicas para actividades masivas que vienen de las unidades. Esta centralidad de la toma de decisiones genera desgano, desmotivación y molestia en los maestros.

En este punto, desde la micropolítica es interesante observar que, por el contrario, el área técnica profesional, realiza un sinnúmero de actividades, aprobadas por dirección y altamente valoradas como propias de la identidad del Liceo. Se evidencia así el foco hacia lo técnico, en desmedro de ámbitos humanistas que permitan abordar temas políticos más complejos o el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

*Por ejemplo, te voy a poner un ejemplo súper específico. Nosotros como departamento queríamos conmemorar el 11 de septiembre, y bueno es un tema que genera bien... hartas complicaciones porque es un tema político, ... genera división, ahora menos, sobre todo en los estudiantes. Pero en los mayores, sí genera división, entonces tocarlo es un tema complejo. Y generamos un proyecto de trabajo para ir trabajando en el aula porque nos coincide con un programa de estudio y poder conmemorar de alguna manera. Hacer una exposición de los trabajos que nosotros estamos haciendo en clases, que son memorias familiares... territorialidad, percepción del espacio geográfico, estamos viendo el tema de los Detenidos Desaparecidos, Derechos Humanos. Entonces, propusimos, tenemos esta propuesta, pero finalmente no podemos implementarla hasta que se nos*

*dé el vamos y muchas veces, no sé... por ejemplo, el año pasado no pudimos hacer nada, no pudimos hacer la actividad porque se nos dijo que no, entonces no somos autónomos, no tenemos autonomía (...) La razón, dijeron, es que "puede generar división", pero entre los adultos y nosotros trabajamos para los estudiantes. (Profesores HC, caso 2)*

Con todo, se evidencia la ausencia de prácticas de distribución hacia el resto de la comunidad educativa, que sí ocurren entre los directivos. Los docentes HC se refieren, específicamente, a la falta de discusión pedagógica conjunta, así como de prácticas de distribución docente. Esto ocurre, por ejemplo, en consejo de profesores, frente a las actividades que les piden presentar desde dirección, las que en su mayoría no logran ser desarrolladas.

*Se le pide al Departamento de Lenguaje que haga una propuesta, entonces el Departamento de Lenguaje hizo una propuesta, se aborda en un consejo de profesores, pero no es como: "Ya, profesores, vamos a... el departamento trae esta propuesta, ¿qué opina el resto? ¿Cómo lo podemos hacer? ¿Cómo lo podemos mejorar? No hay ese trabajo, entonces finalmente se impone una actividad. (Profesores HC, caso 2)*

Por último, los apoderados perciben un liderazgo de tipo piramidal, determinado porque las decisiones son tomadas por la directora. Consecuentemente, el liderazgo de los docentes no logra ser reconocido como tal.

*(El liderazgo) lo veo súper específico, piramidal, o sea, no veo que haya una distribución de responsabilidades como esparcidas dentro de los distintos grupos o de los profesores. O sea, dentro de lo que a mí me ha tocado... participar acá, porque como que igual los apoderados, en general, como que la directiva trata de incorporarlos, pero no siento que el resto de... como los profesores ... traten como de sumar un poco o de apoyar a la parte apoderados o hacerlos participar, ¿ya? Y dentro de lo que yo he visto, es un poco dependiente de las decisiones de... mucho de la directora. (Apoderados, caso 2)*

#### **7.1.5 Relación equipo directivo–docentes**

Otro criterio a considerar es la **relación equipo directivo–docentes**. Esta categoría comprende las prácticas de liderazgo y/o gestiones desarrolladas por el equipo directivo ampliado, para orientar y planificar los procesos institucionales estratégicos y conducir a los actores de la comunidad al logro de los objetivos y metas institucionales. La interacción que ocurre entre ellos –directivos y docentes- es el medio por el cual ocurre tal gestión y su forma será decisiva para determinar la eficiencia y eficacia educativa.

El caso 1 manifiesta una clara distancia relacional entre directivos y docentes, principalmente hacia y desde los profesores científico humanistas. Esto se explica, como se ha mencionado anteriormente, por el claro foco que se ha observado de los Liceos TP hacia los talleres técnicos profesionales, en desmedro del plan común científico humanista. En esta línea de análisis, el equipo directivo del caso 1 da cuenta de lo que considera un trato despectivo del profesorado hacia la labor directiva. Los directivos explican esto porque los docentes no comprenderían el trabajo de gestión pues al estar abocados a su labor de aula, no lograrían tener una visión global de la escuela. Esto expresaría la distancia entre ambos equipos y constituye una respuesta micropolítica interesante de examinar, si consideramos la trascendencia tanto de las interacciones como de las prácticas de liderazgo para el resultado del proceso de enseñanza y aprendizaje, las que en este caso tienen una connotación negativa para la gestión y desarrollo escolar.

*Y esa desconfianza se da producto de muchas cosas que no son... que son mitos. Y lo conversaba el otro día con Luciana, y Luciana decía: "Pero es tan distinto cuando uno está en la sala de clases, porque uno se preocupa de su clase, en cambio cuando uno está fuera de la sala de clases, uno tiene la visión de todo el colegio". Y eso hace una diferencia, o sea, porque es distinto cuando yo veo la particularidad de mi curso, las individualidades y ese es mi mundo. Pero cuando yo tengo dieciocho cursos, diecisiete cursos, hay una realidad diferente. Como de repente aquí un profesor que es muy despectivo, por ejemplo: "Ah es que se aburrieron de jugar" o "Yo lo mío, yo estoy ocupado, cuando tenga tiempo le respondo", porque yo también podría ser pesado y decirle: "Bueno, mi tiempo es tan importante como el suyo profesor". (Equipo Directivo, caso 1)*

Esta mirada no se restringe específicamente al profesorado HC, pues aparece también en palabras del experto TP en mecánica que llega al equipo directivo. Este menciona que sus primeros "enemigos" fueron sus colegas docentes. El nuevo directivo, en este rol, "adquiriría otra mirada", distinta - incluso contraria - al profesor de aula.

*Pero es que mira, hay un ejemplo, el inspector general asumió este año. Siempre, siempre, yo ya llevo, voy a cumplir diez años aquí, de los diez años, él siempre ha querido ser inspector general, siempre. Él es profesor de mecánica, ya, y el director a fines del año pasado nos pidió la opinión: "qué pasaba con este docente que quería ser inspector general, yo le quiero dar la oportunidad". "Bueno, si se enmarca dentro de lo que corresponde como inspector general, y él siempre ha tenido ganas, ya po' démosle la oportunidad". ¿Cuáles fueron sus primeros enemigos? Sus colegas. Eso, ya. ¿Por qué? Él con otra mirada, se dio cuenta que los profesores no llegaban a la hora en la mañana, no tomaban el curso, el recreo lo querían hacer más largo, no cumplían con lo que se les pedía. Entonces, él tuvo su experiencia propia, te fijas. Entonces eso hace que cuando*

*tú lo cambias, le cambias el chip al profesor, ya no es el que hace la clase, es el que va a estar cargo de que los chicos se... hay una visión completamente distinta. (Equipo Directivo, caso 1)*

Sin embargo, si se aborda la posición de los docentes a este respecto, esta difiere de lo que se expresa en los equipos directivos. Los profesores consideran que no se los hace partícipes de los diagnósticos y decisiones de forma sistemática y continua. Estiman, a su vez, que ellos/ellas detectan problemas que el directivo capta de manera muy distinta, por lo que sería fundamental reflexionar conjuntamente. En este sentido, así como un docente no lograría “ver” lo que es necesario para la gestión global de un liceo; un directivo, no lograría “ver” las demandas y necesidades que ocurren en el aula y en la relación directa con los y las estudiantes. Es interesante como ambas miradas –directivas y docentes- se movilizan en planos paralelos. No se observa, en el caso 1, un punto en común, aun cuando estas son demandas que podrían ser trabajadas y complementadas:

*En lo personal, creo que hay bastantes instancias donde nos incorporan en la toma de decisiones, toman nuestras decisiones, pero creo que la participación tiene que ver con algo más sistemático, que se mantiene en el tiempo y que no es como ocasional solamente. Porque constantemente en los últimos seis, siete años, hemos estado pidiendo que sea sistemático ¿verdad? Que nos escuchemos los profesores, que veamos cómo solucionamos los problemas, que diagnostiquemos los problemas entre todos... Los problemas que puede detectar el equipo directivo en su oficina pueden distar mucho de los problemas que detectamos nosotros, los profesores. Entonces, por eso, nosotros hemos propuesto crear espacios de conversación en torno a las dinámicas de la escuela, entonces, en esa participación, yo creo que estamos un poco al debe. (Profesores HC, caso 1)*

De esta manera, los profesores no perciben espacios formales de trabajo conjunto con el equipo directivo, lo que no les permite reconocer lineamientos claros que son fundamentales para la gestión organizacional estratégica. Si esto se vincula con el código anterior, se visualiza un importante foco de tensión en la interacción directivo–docente, pues ambos responsabilizan al otro grupo por la falta de trabajo colaborativo y de una mirada mancomunada hacia los procesos de gestión, liderazgo y aprendizaje.

*Todo lo hacemos de manera informal. Sí, espacio hay, pero no formal, en torno a... En torno a un desayuno, en torno a un almuerzo, en torno a una necesidad que se presenta en el minuto, pero todo es en un espacio informal porque los tiempos no se dan como... no nos alcanzan como para... y están dentro de las peticiones que Juan Pablo nombraba, queremos que haya lineamientos, queremos que haya lineamientos claros. (Profesores HC, caso 1)*

Es importante considerar, a su vez, que algunos de los docentes reconocen que las acciones implementadas por el equipo directivo pueden estar alejadas de sus expectativas, porque son ellos quienes no participan y delegan la responsabilidad en la dirección. Esta posición de comodidad es un punto importante a evaluar en las prácticas de liderazgo del liceo.

*Sí, o sea básicamente las acciones que se implementan se alejan un poquito de la visión que uno tiene, porque si uno delega a las autoridades toda la responsabilidad de ejecutar las políticas internas, después el resultado final se aleja de lo que son sus expectativas. De repente, es sumamente cómodo mirar desde afuera y dejar al equipo directivo que lidere, que implemente su proyecto y nosotros un poco ajenos, pero en el corto plazo nuestras expectativas no se cumplen como profesionales. Entonces, va a generar un ruido. Repercuten, digamos. Sí, entonces uno viene y empieza a pedir espacios que al comienzo no solicitó y ya se da cuenta que, si uno no está ahí cooperando, el resultado final se aleja a las expectativas de uno. (Profesores HC, caso 1)*

Por último, es muy interesante como la “confianza” depositada desde el equipo directivo al docente HC no es evaluada por este como una entrega de libertad y autonomía laboral, sino más bien como desinterés y desatención a la labor docente, la cual no es acompañada y se vive en aislamiento.

*Sí, o sea no existe mayor, cómo decirlo, cuestionamiento a lo qué se está haciendo, cómo se está haciendo, para qué se está haciendo, sino que es: “Yo confío en usted, haga su clase de historia”. “Usted tiene que cumplir con el currículum”. “Yo sé que usted va a cumplir con el currículum, solitario”. (Profesores HC, caso 1)*

En el mismo ámbito de análisis, por el contrario, el experto TP percibe la autonomía como un importante “voto de confianza” desde el equipo directivo. En este caso, no se aprecia un interés de recibir acompañamiento pedagógico desde el equipo directivo y/o trabajar en colaboración con otros entes educativos. De esta manera, se sienten escuchados y respaldados por dirección, con espacio para la acción independiente y autosuficiente.

*Yo, en lo personal, siento que por lo menos aquí, en este establecimiento me dejan trabajar tranquilo. O sea, a uno, por lo menos a mí, en mi apreciación, me dejan hacer mi pega, ha habido un par de propuestas, un par de ideas, pero no existe una intervención demasiado fuerte que de repente, lo viví en otro liceo que el director quería dominar todo lo que pasaba, incluso dentro de mis talleres, lo cual tampoco es sano. Aquí, por lo menos sí he sentido que me dejan trabajar y he llegado con propuestas y me las han aceptado cuando han sido favorables a los chiquillos, digamos, porque siempre han sido pensadas en ellos, así que no puedo... o sea desde ese punto de vista,*

*yo siento que los jefes que tengo no me han hecho... no me han complicado, ha habido cierto liderazgo en ese sentido, me han dejado hacer. (Profesores TP, caso 1)*

### **7.1.6 Relación entre los docentes Científico Humanista (HC) y Técnico Profesional (TP) desde la gestión organizacional**

Por otra parte, un elemento a considerar es la **relación entre los docentes Científico Humanista (HC) y Técnico Profesional (TP) desde la gestión organizacional**. La categoría Desarrollo y Gestión de la organización escolar en análisis, como se ha mencionado, incorpora las prácticas de liderazgo y/o gestiones desarrolladas por el equipo directivo ampliado, para orientar y planificar los procesos institucionales estratégicos, así como conducir a los actores de la comunidad al logro de los objetivos y metas institucionales. Esto repercute directamente e indirectamente en la interacción, relación y prácticas que establecen entre los docentes en el establecimiento, en pro de la visión compartida y el logro de las metas de aprendizaje.

En el caso 1, la distancia entre los docentes TP y HC es notoria y manifiesta. Discursivamente, se expresa desde los docentes HC la sensación de ser menos considerados que sus colegas TP, en tanto, los recursos, el foco y la mirada del Liceo estaría puesta en lo técnico profesional.

*Ser Técnico-Profesional es muy potente el equipo técnico profesional, se termina por absorber un poquito eh... La parte humanista, entonces, como que está todo orientado hacia allá, por ejemplo, reuniones especiales para allá, recursos, por ejemplo, a ellos les llegan muchos recursos para implementar su proyecto, en cambio a nosotros, Plan Común, nada, entonces sí, somos como el... ¿cómo decirlo? como el hermano pobre de la escuela, ya. (Profesores HC, caso 1)*

Al respecto, se aprecia una sensación de pesadumbre desde la docencia HC en su interés por dar mayor relevancia al plan común. Estos no solo percibirían que el área TP tiene mayor prioridad en los establecimientos, sino que el ámbito científico humanista no es considerado en igualdad de condiciones por la gestión.

*Desde primero medio empiezan a... aunque nosotros siempre hemos querido darle mayor importancia a... siempre lo hemos conversado con Juan Carlos, mayor importancia en primero y segundo medio a la parte humanística, a las asignaturas que corresponden, digamos, del plan general. Pero eso no ha sucedido porque siempre está el hecho de que el técnico-profesional tiene la prioridad. Entonces, siempre se está buscando eso. (Profesores HC, caso 1)*

Para este plantel docente, la desigualdad entre los ámbitos técnico y científico humanista se vivencia como una mirada cultural del liceo. La falta de interés por el HC se asocia, entonces, a

un proceso permanente e inflexible que pretende no alterar el estatus quo, lo que implicaría modificar las condiciones de los docentes TP. En este punto, se observa una manifiesta tensión micropolítica, en una cultura escolar que se mantiene estática y cerrada a la mejora o el cambio.

*Sí, es cultural, pero también tiene que ver con no cambiar el statu quo, o sea, fortalecer el HC significa entrar a cuestionar, lo que te decía hace poco, el exceso de horas que tienen, uno versus el otro, entonces, eso ya van a sentir que es un ataque, que es personal. Imagínate, si yo pienso, que yo tengo tres horas de matemáticas en un cuarto medio. Y esos mismos alumnos tienen 20 horas, 30 horas en mecánica. Más, en mecánica con todos los módulos. (Profesores HC, caso 1)*

Los profesores HC manifiestan la necesidad de que los docentes técnicos validen la labor científico humanista, tal como ellos consideran la técnica. Este grupo muestra interés en plantear la importancia de complementar ambos planes, lo que permitiría promover un desarrollo integral en el aprendizaje de los niños/as y jóvenes del liceo.

*Sí, siempre les decimos cómo mejorar algo, un espacio. De hecho, ellos tienen un laboratorio de computación que es exclusivo para la especialidad y no po' uno se los solicita y no tienen mayor problema, entonces hay un buen vínculo. Lo que sí podría ser es que en un momento pudiéramos dialogar en torno a lo vital que son los dos ejes, verdad, tanto TP como nosotros. Y que ellos también le dieran la importancia al área humanista como nosotros le damos la importancia también al área técnico-profesional. Exacto. Por ahí podríamos conversar con ellos y decirles que, pucha, tratemos de complementarnos bien. (Profesores HC, caso 1)*

Para ejemplificar esta asimetría en el foco hacia lo técnico se puede destacar la jornada escolar completa (JEC) que se focaliza específicamente en un reforzamiento técnico profesional. Aun cuando la gestión organizacional tiene la opción de complementar el desarrollo y fortalecimiento de todo tipo de competencias y aprendizajes escolares, las disciplinas del área científico humanista no fueron consideradas en la extensión horaria.

*Los talleres para complementar la Jornada Escolar Completa, y allí era donde a principio se orientaban a desarrollo artístico, deportivo, hasta espiritual de los estudiantes, pero al final muchas escuelas han tomado esos espacios para fortalecer aquello que requieren fortalecer y esta escuela requiere fortalecer el ámbito técnico-profesional. Entonces yo podría (...), pero está institucionalizado el discurso de que esta escuela es una escuela técnico-profesional, entonces todo tiene que estar focalizado hacia esa área. (Profesores HC, caso 1)*

Un posible argumento para explicar este foco en la TP en el uso de la JEC, como plan de gestión institucional tan acentuada y evidente, es la presencia de una comunidad escolar que comparte este lineamiento y focalización. Las familias de niveles socioeconómico y culturales vulnerables experimentan una incertidumbre respecto a la educación superior. Por esta razón, entre sus expectativas se manifiesta el deseo de que sus hijos e hijas egresen del liceo con un título que, “les de seguridad”, les permita ingresar al mundo laboral y romper el círculo de alta complejidad sociocultural.

*Ganas siempre ha habido, nosotros siempre hemos querido, digamos, darle la importancia que corresponde, y, de hecho, digamos, uno se los expresa a los alumnos, pero es muy potente la parte técnico-profesional y como es una visión generalizada tanto externa: apoderados, niños, en donde: “Bueno, yo no sé si va a poder seguir estudiando mi hijo, pero por lo menos ya tiene un título”. Ya tiene un dominio. (Profesores HC, caso 1)*

A pesar de lo anterior, es interesante evaluar cómo el liderazgo de los estudiantes está exigiendo a los docentes una mejora en el ámbito científico humanista, para, por ejemplo, obtener puntajes más altos en las pruebas estandarizadas y poder acceder así a la educación terciaria. Con todo, actualmente este es un llamado urgente que el liceo debe resolver, el que les permita acompañar al plan común y fomentar estrategias de integración, que se focalicen no solo en el ingreso al mundo laboral del estudiante, sino también se ajuste a las nuevas demandas y oportunidades que tienen los jóvenes.

*Como tú lo dices que también por un tema de la exigencia del estudiante, entonces el estudiante quizá no te exige a ti directamente que quiere mejorar su puntaje en historia, pero sí ya en tercero y en cuarto te empieza a conversar del instituto, la escuela también tiene ahí un liderazgo claro que se abre a muchos programas de apoyo, de afuera, constantemente está sacando a los chiquillos a ferias educativas, entonces en tercero y cuarto los chiquillos mientras están en el técnico-profesional se les abre la opción, se abren a la opción de seguir estudiando y de hecho, es bien gratificante el indicador de chicos que están en..., o más que indicador, en el número de estudiantes que está estudiando en institutos o en universidades porque, claro, no estaba dentro de lo que estábamos formando inicialmente, estábamos formando profesionales, o sea técnico-profesionales en dos áreas en específico, y complementándolo un poquito con las otras asignaturas, pero producto también de la oferta que hay educativa hoy en día, los chiquillos fueron capaces de tomar esa oferta y es grato, el otro día vinieron tres alumnos que salieron el año pasado de cuarto medio, están estudiando en el INACAP, los tres juntos mecánica. (Profesores HC, caso 1)*

En este sentido, en el caso 1, se reconocen las bajas competencias científico humanistas que desarrollan los y las estudiantes en el Liceo. Si bien estos se destacan por la formación técnica en su especialidad, esto no se condice con el desarrollo de competencias básicas de lenguaje y matemática. Los profesores de esta área mencionan que, año a año, un grupo importante de estudiantes regresa al establecimiento a pedir apoyo en estas asignaturas que cursan en educación superior.

*Sí, ese es el gran pero, ese es el gran pero, porque ellos egresan con competencias sumamente dispares con otras escuelas, es verdad que, como decíamos recién, el fuerte es técnico profesional, ellos, de hecho, resaltan de hecho en lo técnico profesional, nos comentaban el otro día, un chico que estaba estudiando mecánica, que ellos no tienen ningún problema con los estudios de mecánica, ninguno, porque eso se fortaleció en la escuela, en los cuatro años acá, porque ni siquiera es en los últimos dos años porque acá existe esa... esa política que es desde primero medio. (Profesores HC, caso 1)*

Los docentes técnicos profesionales, por su parte, confirman lo planteado por los profesores científico humanistas y reafirman esta idea de que el foco debe estar puesto en lo técnico, mientras que la labor de los profesores HC se entendería como complementaria de ese proceso. Se explicita una posición que releva la formación para el trabajo, sobre todo en la especialidad Mecánica Automotriz, en desmedro de otras competencias, así como de posibles proyecciones que los/las jóvenes puedan tener.

*Claro, cuántos hicieron la práctica, pero no tienen la idea, como dice el profesor técnico-profesional y nosotros estamos preparando gente que va a ir a ganarse la vida afuera, que después con eso que se ganan la vida, a lo mejor, después pueden ir a una universidad o a un instituto, no estoy diciendo que no se pueda. Yo soy bien claro cuando les digo, yo les digo a mis apoderados y a mis alumnos: "Yo no enseño a nadie de aquí o lo preparo para la universidad, yo los preparo para la vida, yo les entrego las herramientas para que se ganen la vida, después usted verá con sus esfuerzos cómo lo hará después." Pero, eso es lo que aquí debería hacer el de Castellano, o sea el de Lenguaje, el de Historia... si es un colegio Técnico-Profesional que todos vayan para allá poh'. (Profesores TP, caso 1)*

El caso de la especialidad de Gastronomía tiene una postura particular a este respecto, pues en ella se manifiesta un mayor valor y reconocimiento al valor de las habilidades científico humanistas en la formación de niños/as y jóvenes. En ella se declara que cualquier especialidad tendrá a la base competencias científico humanistas que tienen un valor en el desarrollo futuro de los estudiantes. No obstante, al igual que en los casos anteriores, en este los ámbitos HC y TP no convergen, puesto que el plan estratégico de la gestión académica no permite que se

complementen. Los docentes y estudiantes experimentan esto como caminos paralelos que no confluyen en un punto en común.

*Ya, pero es que ahí está el tema, el trabajo del GPT o el trabajo de los líderes del establecimiento, en ser capaces de generar equipos de trabajo para que todos apuntemos a donde mismo porque las matemáticas... yo siempre como le digo a mis estudiantes, el que va a estudiar gastronomía no se escapa ni de las matemáticas, ni del Lenguaje ni de Historia, ni del Inglés, todo lo contrario, es súper valido y súper importante todo eso junto, el tema está en que la proyección... el sistema en el que está diseñado los programas, los contenidos y los programas de estudio no está para ser compatible al cien por ciento. Entonces mientras al alumno le están enseñando raíces cuadradas, que en gastronomía no la uso, podrían a lo mejor estar enseñándoles más geometría que sí la utilizo o más proporciones, o no sé, en el caso de ellos, por ejemplo, llevar el tema de la lectura de planos, trabajar el cálculo, análisis, estadística, a lo mejor, eso sí. Pero en los programas de estudio, lamentablemente, eso está separado. (Profesores TP, caso 1)*

En este ámbito, micropolíticamente se advierte una mirada desde los docentes TP hacia los científicos humanistas, de baja valoración en los contenidos y las técnicas de enseñanza empleadas para el plan común. En lo técnico pedagógico, que se desarrollan en el ámbito de las competencias, la metodología corresponde al “aprender haciendo” que estructura cada uno de este tipo de talleres. Por el contrario, asignaturas como lenguaje y matemáticas son, en muchos casos, descontextualizadas y no se ajustan directamente a la realidad del estudiante, lo que distanciaría a este del aprendizaje.

*Y cuando nosotros hacemos trabajos que tienen que ver con las matemáticas no les cuesta. Yo les enseño costos a mis alumnos y tengo que enseñarles a multiplicar y no es que la profesora no les enseñe, lo que pasa es que ellos se desconectan, la matemática es lo que les enseñaron a solucionar una fórmula y se acabó. Entonces no lo aplican. Y ahí tiene que ver con el trabajo en conjunto. Ahí yo creo que hay un error con los liderazgos de los establecimientos, con destinar tiempo para trabajar en equipo ese tipo de cosas. (Profesores TP, caso 1)*

Por otra parte, la relación entre los docentes Científico Humanista (HC) y Técnico Profesional (TP) observada desde la gestión organizacional, en el caso 2, mantiene una distancia entre ambos grupos, aunque de forma menos evidente que en el caso 1. La estructura organizacional y reuniones periódicas del Liceo, en las que representantes TP y HC participan, permiten que estos tengan al menos una sensación de que se intenta una mayor cohesión entre los ámbitos. Ahora bien, estas instancias no logran concretar la implementación de estrategias integrales de enseñanza y aprendizaje en beneficio de sus estudiantes. De esta manera, por una parte, el

equipo directivo reconoce que existe una brecha entre ambos planteles, aunque esta se ha ido acortando en el último periodo de tiempo.

*Se ha ido un poco acortando esta brecha entre los profesores TP y los profesores del Plan Común, ahora, claro, yo no sé si sea la persona más autorizada porque yo también soy profesora TP y este año que estoy haciendo clases, claro tengo harta cercanía también ahí con la especialidad, pero en mi otro rol, por ejemplo, con el grupo de profesores de la enseñanza básica súper bien, yo siento que somos un grupo que en general nos respetamos mucho. (Equipo Directivo, caso 2)*

En sintonía con el equipo directivo, los profesores HC de este caso dan cuenta de conflictos pasados entre el plan común y las especialidades. Sin embargo, con la jubilación de un grupo relevante de profesores y la llegada de un grupo joven de profesionales, tanto directivos como docentes describen un cambio relacional favorable. Ahora bien, este no se han logrado concretar trabajos en conjunto, la mejora del clima laboral plantea una mirada integrada hacia los estudiantes.

*Yo creo que cambiaron varias cosas: las especialidades siempre habían estado súper polarizadas y había bastante conflictos entre el Plan Común y las especialidades y esos conflictos interpersonales en los profesores finalmente se bajaba a los estudiantes, entonces era bien complejo. Pero, yo creo que con esto del... (Llegada de nuevos profesores) como que cambió la gente. (Profesores HC, caso 2)*

Es interesante de considerar que los profesores HC entienden esta brecha de lo disciplinar (plan común) versus el oficio (especialidad) desde una mirada cultural del liceo, la que excede a sus docentes. Estos indican que los propios estudiantes no reconocen el valor que les puede dar el plan común a su formación, que los apoderados matriculan a los niños y jóvenes por su excelencia técnico profesional, razones que otorgan “mayor poder a los profesores TP”. Ahora bien, si bien reiteran que esto ha ido cambiando en el tiempo, aún hay resabios visibles y latentes.

*Por ejemplo, a mí me pasaba, que yo he trabajado en todos los niveles de enseñanza media. En primero y segundo no se ve tanto porque los niños son Plan Común todos, pero tercero y cuarto medio sí po’: “Ah no voy a entrar a Historia, si no me sirve” (...) Solamente esto era lo importante y no lo demás, y eso finalmente se tradujo en que este grupo de profesores se sentía más poderoso frente a este otro tipo de profesores. Esa situación ha ido cambiando sí y ha disminuido un montón, pero todavía hay vestigios de poder (...) y claro porque éramos un colegio Técnico-Profesional, entonces lo técnico profesional era lo que importaba y de hecho, este colegio, atrae matrícula justamente porque es técnico- profesional porque en verdad es muy bueno, pero no solo somos eso, o sea un niño que, no sé, se convierte en chef o que hace un buen trabajo en una cocina*

*no lo hace solamente porque cocina bien poh', lo hace también porque se expresa bien (...). (Profesores HC, caso 2)*

Coherentemente, los profesores TP se reconocen como un “grupo cerrado” lo que se expresa de forma evidente en la forma de trabajar. Si bien estos admiten esfuerzos de cohesionar estrategias articuladas entre el plan común y las especialidades, estas todavía no tienen mayores resultados.

*Sí, es verdad. Nosotras somos un grupo súper cerrado en cuanto a la forma de trabajar, yo creo que compartimos con los otros profes en actividades extraprogramáticas del colegio. Se trata mucho de trabajar de forma articulada, así como de juntar los módulos, de juntar las especialidades con HC, pero cuesta un montón. (Profesores TP, caso 2)*

Por otra parte, cuando los docentes y directivos se refieren a la brecha entre TP y HC, se evalúan las estrategias metodológicas comparativamente. En este sentido, se mantiene la construcción discursiva del caso 1 que contraponía la enseñanza disciplinar a la del “hacer” el oficio en la práctica. No obstante, la mirada en este segundo caso no es despectiva como en el caso 1. En este segundo establecimiento, la dirección declara que la enseñanza TP motiva mucho más a sus estudiantes, con grupos más pequeños, en contraposición a grupos numerosos en el plan común más distantes a la formación humanista. Ahora bien, esto no se refiere de manera despectiva.

*Yo siento que en las prácticas en cada una de las especialidades son distintas a lo que significa el Plan Común desde la estructura, la forma y el fondo porque, por ejemplo, el profesor del Plan Común, si bien es cierto nos preparamos en las universidades y somos pedagogos, nuestro rol es como enseñar para que los niños aprendan ¿cierto? en cambio en el rol TP está esto del aprender haciendo fuertemente, entonces los chiquillos tienen ya una mirada distinta del hacer, del hacer en el aprendizaje de estar en la sala de clase. Porque están en sus talleres, porque están en los patios, porque están en los potes, porque están haciendo lo que a ellos les gusta. Entonces, de por sí, hay una otra disposición desde el profe, desde con el niño y desde el otro grupo que está como más en la sala de clases porque es más disciplinar su... su metodología ¿cierto? y debe ser así desde que los chiquillos son muchos más por curso, acá nosotros, la mayoría de las asignaturas de las TP, separan a los niños para ir a TP y a sala, entonces ya son grupos más chiquititos, y nada po', si a los más chiquititos les gusta lo que están haciendo, se sienten felices, desde el segundo medio que ellos, por lo menos se ponen su traje de cocinero, ya les cambia totalmente la cara y la sonrisa porque se sienten absolutamente metidos en la especialidad. (Equipo Directivo, caso 2)*

Los profesores HC reconocen, a su vez, que el trabajo del plan común con los estudiantes es de tipo abstracto a diferencia de la formación en el oficio. Justamente, el desarrollo de un

pensamiento crítico, en asignaturas como lenguaje e historia, requiere competencias de nivel superior, que sumado a un capital social cultural bajo de los estudiantes, escasa planificación estratégica pedagógica conjunta entre docentes, hace de esta enseñanza un proceso mucho más complejo de abordar y desarrollar, en contraposición de los que ocurre en los talleres de especialidad.

*En el caso de Historia es más complejo porque lo que nosotros buscamos es desarrollar un pensamiento crítico igual que Lenguaje, entonces lo nuestro es como un poco más abstracto, no es algo que... tangible, que yo pueda observar, que yo pueda exponer, pero yo creo que la falta de tiempo no nos permite coordinarnos, entonces por eso nuestras actividades son más específicas por área y no tan transversales. (Profesores HC, caso 2)*

Por el contrario, los profesores TP perciben su trabajo en talleres como mucho más complejo que la enseñanza en el plan común. Estos consideran que, a diferencia de un curso del plan común donde los “estudiantes pueden resolver una guía autónomamente”, ellos/as deben estar en cada grupo de estudiantes supervisando el oficio, lo que no les deja tiempo de planificar o pensar en un trabajo de forma articulada.

*Porque tenemos distintos tiempos, yo siento, entonces por ejemplo, nosotras, los profesores siempre piensan y existe ese prejuicio: “claro como cocinan es más sencillo o como trabajan de a dos es más sencillo”, pero la verdad es que en nuestro trabajo, una sola en un taller es increíblemente pesado, nosotras de verdad que ya no lo soportamos, sobre todo con los chicos de hoy porque están sumamente pesados, entonces nuestros tiempos son súper difíciles de agarrar con otros tiempos porque normalmente estamos en talleres, normalmente los tenemos a los chicos moviendo, entonces es difícil hacer tiempo para poder trabajar articuladamente. (Profesores TP, caso 2)*

Si se analiza esto desde el liderazgo distribuido, como proceso de influencia social basado en la interacción, es fundamental considerar que las evaluaciones de los profesores sobre la función docente de los otros están cargadas de prejuicios y estereotipos. Esto es causa de una importante brecha y fricción que limitaría el trabajo docente colaborativo y la visión estratégica compartida.

*Es que yo siento, en lo personal, que HC tiene un prejuicio con TP, yo siento que ellos creen que nuestra pega es más fácil, siempre lo he sentido de esa forma. Es lo que decía en un comienzo: “Ahh porque cocinan, ah porque están en taller”. (Profesores TP, caso 2)*

De este modo, profesores HC y docentes TP reconocen desde una mirada estratégica, la falta de articulación entre ambos para lograr lineamientos comunes que favorezcan el desarrollo

integral del estudiante. Cabe recalcar, que el equipo directivo no hace referencia a este asunto, lo que da cuenta de una distancia desde la gestión hacia la aplicación curricular.

*Exactamente, yo creo que no sé po' Lenguaje va para un lado, nosotros vamos para un lado, entonces al final los niños, yo creo que muchas veces, por ejemplo, en la actividad que decía la Carmen, sí pasa, porque la profesora le daba una actividad de su ramo, pero no articula con lo que nosotros vamos a hacer después, entonces los niños se pierden, y eso a rasgo general, es eso po', nos falta trabajar hacia un mismo camino, yo siento y eso creo que es la clave para trabajar de forma articulada. (Profesores TP, caso 2)*

Es llamativo que al reconocer esta distancia y falta de un trabajo articulado entre TP y HC se admite, a su vez, a nivel de interacción personal, el ser de "mundos distintos". Ambos se presentan desde el estereotipo de un TP que es efectivo, fuerte y resolutivo y un HC que es delicado, incumplidor y dúctil.

*Porque ellos se sienten súper como pasados a llevar, pero ¿por qué? Porque claro somos de dos mundos distintos. Nosotros somos así Pa, pa, pa, pa (con énfasis), ellos no. Entonces, de repente yo digo:" ¿pero por qué ellos?, por ejemplo, hay un profesor que llega todos los días atrasado y no le dicen nada. "Oye ya po' otro día más de atraso y te vai", un año, dos años, tres años, y no un atraso a la semana, y no de diez minutos. A nosotros de repente Victoria, llegamos atrasadas y: "Oye ya po', ya po'" y no podemos llegar atrasadas, entonces andamos como reloj o si venimos atrasadas por x motivo, no sé po' avisamos y ahí nos organizamos, pero llega nuestro reto porque corresponde, y yo no me voy a sentir porque Victoria me retó. Entonces yo creo que, a lo mejor en algunas cosas, pero ahora último, no sé, ahora que tú eris más nueva, a lo mejor hay notado que ha mejorado mucho más, o sea en el sentido de que se nota un poco más "O sea ya po' dejémonos de cosas blandas y pongámonos las pilas, si queremos pedir, también tenemos que dar. (Profesores TP, caso 2)*

Así, se reconoce desde los docentes TP su comodidad y hábito a trabajar en equipo, en contraposición a un profesor de plan común que trabaja de manera mucho más aislada. El docente TP no se manifiesta cómodo al solicitar cambiar su grupo de trabajo, aunque finalmente reconoce que la obligación es el único medio para fomentar algún tipo de interacción.

*De hecho, cuando ellos hacen actividades y nos separan nosotras como, así como que: "¡Brrrrrrr ¡(sonido de rabia), nos separaron y tenemos que irnos con otro grupo". Entonces estamos muy acostumbradas y estamos muy cómodas como trabajamos, nosotras trabajamos muy contentas, entonces cuando nos sacan un poquito de la zona de confort, nos complica. De repente uno más allá de "Hola y chao", ellos tampoco te pueden pedir,*

*porque no pueden pedir que uno establezca relaciones con gente que uno no quiere establecer relaciones (...). O sea yo digo, a mí tienen que obligarme a compartir con otra gente aquí, para que yo lo haga, porque difícilmente lo voy a hacer yo sola, entonces en ese tipo de actividades cuando terminan yo digo: "Sí igual lo pasé bien", y probablemente si lo siguen haciendo sí, y lleva a tener una relación, uno siempre en alguna actividad como que engancha con uno más que con otro. Entonces, con ese que enganchai como que establecís un poquito más de relación y conversai un poquito más, no es con todos, pero así se logra el objetivo. Entonces, yo siento que una buena estrategia es seguir haciendo eso po'. Seguir haciéndonos actividades y trabajos que sean en grupos divididos. (Profesores TP, caso 2)*

Con todo, es interesante como en el caso 2 se explicita y explica la brecha entre docentes TP y profesores HC, se reitera que ésta ha mejorado en el tiempo. Sin embargo, micropolíticamente permanece latente la cultura del liceo de situar en un lugar de poder superior a las especialidades y, con ello, a los docentes TP. Este aparece como un punto común para ambos casos, evidencia importante de considerar a la hora de evaluar la posibilidad de abrirse a la dirección de un liderazgo distribuido, como proceso de influencia social basado en la interacción. Esta brecha de poder implícito de un plantel sobre el otro conlleva desencuentros anclados en la gestión organizacional de ambos casos, en desmedro de una visión estratégica compartida de los liceos, la que es trascendental para el logro y las mejoras en el aprendizaje de los estudiantes.

#### **7.1.7 Reuniones de coordinación**

Por otro lado, un criterio importante de abordar es la eficacia, desarrollo e implicancias de las **reuniones de coordinación**, para la gestión organizacional de los liceos. La construcción de una visión estratégica compartida se realiza

*en el marco de procesos de planificación participativos, liderados por los equipos directivos, de manera que reflejan las necesidades y los intereses de los distintos miembros de la institución, lo que fortalece el compromiso con los planes y metas de mejoramiento por parte de todos los actores de la comunidad educativa. (MBDLE, 2015, p. 21)*

En este sentido, las reuniones de coordinación constituyen los espacios formales de excelencia para alcanzar tales objetivos.

El caso 1 destaca por tener instalada una reunión semanal de 3 horas continuas en la que se congrega toda la comunidad educativa (GTP). Sin embargo, los docentes TP y HC describen esta instancia como una reunión de tipo informativa que debe ser reestructurada urgentemente. Ambos grupos mencionan que la información entregada podría ser socializada por otras vías y

se debería destinar este tiempo a un trabajo reflexivo y colaborativo, que tenga por objetivo mejorar las deficiencias del liceo. Se menciona que dada la alta cantidad de información que cada ente educativo entrega, esta, en parte, se pierde. En las reuniones participan todos los actores educativos y no toda la información que se releva necesariamente le compete a cada uno. Esto en desmedro de instancias que permitan conocer y analizar problemáticas relevantes para el liceo, Se pierde, en palabras del equipo, la utilidad que pudiese tener este tipo de encuentros para una mejora estratégica de la gestión, enseñanza y aprendizaje.

En este establecimiento no cuentan con otros espacios de reflexión conjunta que reúnan directivos y docentes, ni docentes entre sí, considerando claro, que es una comunidad educativa más pequeña y por lo general cuenta con un profesor HC y un docente TP por asignatura y especialidad. Los docentes reiteran el valor de contar con periodos de reunión conjunta de toda la comunidad educativa, no obstante, insisten en la urgencia de organizar este espacio de forma estratégica, por equipos, dar información segmentada al usuario que corresponda, generar intervalos de análisis y toma de decisiones basadas en evidencias y datos estratégicos, valorando que cultural y formalmente está instalado el concepto de GPT.

Cabe recalcar, que el equipo directivo, no comparte esta evaluación, pues estiman importante informar a toda la comunidad en conjunto, sin un mayor análisis o crítica al respecto.

*Yo diría que el GPT más que nada, yo diría que es en cierto aspecto informativo. Sí, ese es el concepto que hay. El director llega nos informa, el jefe de UTP nos da, digamos, qué es lo que hay que hacer, la persona encargada de convivencia igual, entonces, esos son nuestros GPT, y en instancias, digamos, en que hay actividades por las cuales se suspende un día, porque se prioriza alguna actividad, valga la redundancia, pero eso de vincular, de... no está (...) Deberíamos re-estructurar todo el GPT, porque hay muchas cosas que quedan ahí, que no alcanzamos a conversar, no alcanzamos a ver ni las problemáticas que tenemos nosotros no alcanzamos a darlas a conocer. (Profesores HC, caso 1)*

El caso 2, por el contrario, desde el año en curso de esta investigación ha implementado una reunión semanal de los coordinadores con equipo directivo, luego los coordinadores con sus docentes, más reuniones por especialidades y asignaturas y departamentos.

*Una vez a la semana es la de los coordinadores, pero además cada coordinador tiene una reunión de departamento con su equipo en algún horario de la semana, o sea es un horario que está establecido por horario y allí ellos se juntan todas las semanas y después los coordinadores van a esta otra reunión que es de coordinadores generales. Pero, en el fondo, cada miembro de cada profesor, se reúne con su equipo en algún momento de la semana. (Equipo directivo, caso 2)*

Se valora positivamente las reuniones de coordinación general, como un espacio formalizado de entrega de información, en contraposición a lo que se realizaba años anteriores de forma completamente informal y anecdótica.

*Esto de las reuniones de coordinación general en la que estuviste tú ayer es solamente este año y las por departamento desde el año pasado. Entonces, antes de eso trabajábamos de manera aislada. Y de pasillo, claro. Pero cada profesor se ponía de acuerdo: “Oye hagamos esta actividad” “¿Te tinca si lo hago así?” “¿qué tal tu planificación?”, pero eran conversaciones que se daban si es que... siempre y cuando hubiese interés porque si no había interés no se daban, pero ahora está institucionalizado por lo menos el tema de la reunión por departamento, entonces los departamentos nos reunimos, planificamos, generamos actividades en conjunto, se socializa el trabajo, hay un seguimiento del trabajo que está haciendo cada uno, hay un acompañamiento. (Profesores HC, caso 2)*

Los profesores, en especial los TP, valoran positivamente que las reuniones estén segmentadas por ciclos y especialidad y que cuenten por lo general con representantes del equipo directivo. Estos distinguen y estiman la existencia de instancias informativas separadas de otras con foco más pedagógico.

*Entonces, pero, yo creo que al principio era de puro esto, esto, esto, como informativa, informativa, informativa, entonces un día nosotros de a poquito, empezamos así como bien... empezamos a decirles como... porque también uno tiene que ver que hay personas que son muy... que piensan que uno las está atacando, entonces, uno... tiene que ser cuidadoso, hay que ser cuidadosos con cómo, el tono en que uno lo usa, un montón de cosas, y ahí le dimos a entender, de que también necesitábamos, de que aparte de ser informativas, fueran también de reflexión, y ahí empezamos a trabajar y ahora son mezcladas. (Profesores TP, caso 2)*

Si bien los profesores HC reconocen los esfuerzos realizados de institucionalizar estas prácticas, apuntan a la falta de un trabajo reflexivo y colaborativo para la comunidad docente en conjunto y entre niveles, ciclos, plan común y especialidades. Instancias que aborden desde una visión más integrada el establecimiento, sus necesidades y demandas.

*Tenemos ciertos horarios establecidos de ciertas situaciones, por ejemplo, nos reunimos todos los miércoles a las 07.45. De 7.45 8.00 de la mañana en sala de profesores se hace una mini-reunión en que a los profesores se les entrega información, solo es entregar información. Luego tenemos los consejos pedagógicos que son todos los miércoles el de básica es de 2 a 3 y media y el de media es de 3 y media a 5. Nos*

*juntamos pocas veces todo el conjunto de profesores, pero esos consejos se convierten en solo informativos, no hay un trabajo más reflexivo. (Profesores HC, caso 2)*

En este ámbito, la propuesta de los profesores HC, asociada a prácticas distribuidas de liderazgo, es generar instancias colaborativas de trabajo, por equipos complementarios de docentes en niveles, asignaturas y especialidades. Espacios de trabajo que permitan realizar análisis integrados, de, por ejemplo, los resultados y estrategias para enfrentar los bajos resultados SIMCE.

*Yo generaría equipos de trabajo, por ejemplo, ehhhh, por ejemplo, frente... no tomamos decisiones en conjunto, yo creo que eso es lo que más nos complica porque finalmente se imponen cosas y no se nos dice cómo hacerlo, no sé, vamos a hacer un ensayo de SIMCE, pero ya ¿cómo?, ¿de qué manera? ¿Cómo se hace? ¿Cómo lo podemos mejorar? (Profesores HC, caso 2)*

Para ellos, es apremiante la instalación de un trabajo compartido hacia la construcción de estrategias conjuntas desde la reflexión y hacia propuestas que permitan revertir los resultados que categorizan al liceo con resultados bajo lo esperado en comparación a su nivel socio económico.

## **7.2 Gestión del proceso de Enseñanza y Aprendizaje**

El ámbito de la Gestión del proceso de Enseñanza y Aprendizaje hace referencia a aquellas prácticas realizadas en el establecimiento educacional para asegurar la sustentabilidad del diseño, implementación y evaluación de su propuesta curricular. El liderazgo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como se ha mencionado, es de mayor complejidad en espacios que integran enseñanza humanista científica y técnico profesional, ámbito que fue expuesto por los participantes en ambos casos.

Esta dimensión incluye 7 códigos resultantes del análisis. En primer lugar, los participantes se refieren al (1) **acompañamiento docente** como una falencia en el ámbito EMTP. En el caso uno es una práctica inexistente y no solicitada. En el caso 2, por su parte, se hace explícita la necesidad de los profesores HC de recibir acompañamiento y retroalimentación desde el equipo directivo. Los docentes TP de ambos casos no consideran el acompañamiento como parte de sus prácticas, por el contrario, a mayor autonomía, mayor es la sensación de confianza profesional hacia ellos.

El segundo código corresponde al (2) **desarrollo de competencias transversales** que se considera fundamental en las trayectorias juveniles de los estudiantes EMTP. En la medida que desarrollar rutas formativas que integren la formación del plan común y las especialidades, así

como el vínculo con el mundo laboral y la continuidad de estudios, son acciones que requieren competencias transversales instaladas. En este ámbito se observa que en el caso 1 existen falencias anteriores en la gestión técnica pedagógica que requieren ser subsanadas para plantearse formación transversal e integrada. En el caso 2, por otro lado, se han instalado procesos incipientes que generan una sensación de unidad hacia la transversalidad en la gestión y el aprendizaje.

Con respecto a la (3) **enseñanza pedagógica técnico profesional v/s científica humanista**, se aprecia uno de los resultados más interesantes de esta investigación. Micropolíticamente la tensión entre ambos estilos de enseñanza, se contraponen y tensionan desde las atribuciones que hacen los unos de los otros. Para los docentes TP, la especialidad centrada en la práctica es la metodología que estos estudiantes requieren, situada y contextualizada. Si bien, los logros por especialidad son relevantes, el problema radica en las opciones de distribución, pues los docentes TP optan por un trabajo aislado y autónomo sin valorar la necesidad de trayectorias transversales con el Plan Común.

La (4) **organización del tiempo escolar** apareció como uno de los temas que más ampliamente se debatió entre por los participantes. Esto en la medida que se declara una escasez de tiempo para cumplir con las labores cotidianas, en completo desmedro de prácticas reflexivas, de colaboración o de proyecciones conjuntas a largo plazo. Este elemento específico genera alto desgaste profesional y una sensación de siempre apostar a lo urgente e inmediato, por sobre lo importante. Por otro lado, el (5) **fortalecer el liderazgo docente** se vincula con la necesidad de que los profesores y docentes se movilicen e influyan como líderes pedagógicos, con espacios validados para la distribución del liderazgo. En el caso 1, las condiciones para favorecer este espacio desde el equipo directivo son asistemáticas y dependen casi exclusivamente de las voluntades y motivación de cada profesor. En el caso 2, por su parte, esta ha sido una demanda clara de los profesores que los directivos han intentado intencionar.

La (6) **reflexión pedagógica**, en general, en estos espacios educativos de alta complejidad como estos, se viven de manera aislada, con escasos espacios de acción. Esto determina que existen pocas o nulas oportunidades que le permitan a los profesores conjuntamente, de manera reflexiva y profunda, establecer remediales y planes de acción para tomar decisiones de gestión pedagógica con miras en la mejora de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Por último, aparece también el (7) **agotamiento docente**, que se asocia, principalmente en el caso 1, a un agobio en el cumplimiento de metas inmediatas, sin necesaria trascendencia, visión ni misión a largo plazo, lo que desgasta y afecta la salud de los participantes. Para el caso 2, el desgaste está asociado a un espacio educativo altamente exigente y demandante en lo emocional, principalmente hacia el manejo de estudiantes y apoderados.

### 7.2.1 Acompañamiento Docente

Si se analiza en detalle cada código, el **acompañamiento docente** aparece como un tema complejo en los liceos TP. Los nuevos desafíos derivados de las prácticas de liderazgo que hoy están a la base de la mejora continua suponen para los equipos directivos desplazarse desde enfoques más tradicionales de supervisión y control de las prácticas docentes –posibles dispositivos de resistencias y distancias– hacia prácticas de acompañamiento asociadas con el aprendizaje profesional entre el profesorado. Entendido este como un proceso pedagógico para direccionar la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes. Ahora bien, en ambos casos de estudio, no se observa acompañamiento docente. En ninguno de los establecimientos habría prácticas institucionalizadas ni sistemáticas desde el equipo directivo, que permitan analizar falencias y proponer mejoras basadas en evidencias. Este hecho, podría explicar en parte el “nivel insuficiente” que presentan ambos liceos en relación a los aprendizajes de los estudiantes.

En el caso 1, no se menciona este acompañamiento docente pues este no se comprende como parte esencial del proceso pedagógico. En este establecimiento, en particular, como hay un profesor por asignatura, se hace más difícil el acompañamiento entre pares. No surgen, a su vez, reflexiones por departamento que permitan vislumbrar este tipo de requerimientos ni se manifiesta desde el equipo directivo la necesidad de instalar este tipo de prácticas.

Al respecto en el caso 2, como se ha mencionado anteriormente, son los profesores científicos humanistas los que mayormente aluden a este tipo de falencias asociadas al área pedagógica, y manifiestan, asimismo, la necesidad de recibir acompañamiento desde el equipo directivo. Para el docente TP, la autonomía de su labor es visualizada como un “voto de confianza” sin requerir, solicitar o esperar prácticas de acompañamiento.

*Porque por ejemplo el departamento, yo, no sé, podría decir que el 100% de los departamentos hacemos ese trabajo de reflexión y nos detenemos a ver el currículum, de qué manera podemos organizar las actividades, cómo evaluar, lo hacemos, pero no tenemos un feedback desde el equipo directivo. Porque no hay tiempo. Yo creo que principalmente es eso. (Profesores HC, caso 2)*

Más que un acompañamiento en el aula, se espera una participación del equipo directivo en las reuniones de departamento, para poder recibir feedback y alinear, a partir de este, el trabajo hacia una visión compartida. En este caso, se manifestó reiteradamente la necesidad de una retroalimentación pedagógica al trabajo docente.

*Pero también de los coordinadores, pero también de quien debiese supervisar ese trabajo porque está bien ser autónomo, pero quién... no sé po', yo en la pertinencia creo que alguien del equipo directivo debiese asistir en alguna oportunidad a las reuniones de departamento para observar. No, eso no pasa. No, por lo menos en nuestro caso, no han*

*venido nunca, pero sí hay departamentos en que se ha ido. No sé, Matemáticas, Lenguaje, que son como los focos SIMCE y PSU, pero al resto, no. Entonces, no es un trabajo sistemático, entonces de qué manera yo sé cómo equipo directivo que el trabajo se está haciendo, cuál... qué... finalmente es eso, cuál es mi aporte. (Profesores HC, caso 1)*

En este contexto, se torna relevanten los discursos de los profesores HC, pues en ellos se reconoce la necesidad de mejorar estas prácticas. El acompañamiento se asocia, por tanto, a la toma de decisiones informadas, en base a evidencias para promover la mejora continua con foco en la prevención, anticipo y preparación, en contraposición con actuaciones individuales para remediar errores ya cometidos.

*En la bajada de información, en lo que se espera, entonces, yo creo que finalmente lo que no se hace es ir supervisando el trabajo, no necesariamente en el sentido punitivo, sino ir evaluando para ir tomando medidas que sean, cuando sea pertinente y no al final cuando ya no hay nada que hacer. (Profesores HC, caso 2)*

La ausencia de estas prácticas tiene un impacto micropolítico importante. El profesorado HC declara que se sienten desmotivados, pues estas serían estrategias clave para transformar la práctica educativa, para el desempeño profesional y su impacto en el rendimiento educativo. En este sentido, el acompañamiento docente como sistema formativo, es entendido como una estrategia para el desarrollo profesional. En estos establecimientos en los que no se da esta práctica, esta ausencia actúa en desmedro de una cultura de colaboración, confianza, altas expectativas y reencuentro del sentido pedagógico.

*Me gusta ese feedback que se da y cuando no existe, cuando no hay algo... no sé si decirlo así, pero uno se empieza a desinflar, a desmotivar un poco porque qué pasa, mi trabajo no está siendo evaluado, por lo tanto, ni yo sé cómo lo estoy haciendo o yo puedo creer que lo estoy haciendo maravilloso y en verdad no. (Profesores HC, caso 2)*

Por último, el caso 2 muestra los beneficios de la, recientemente instalada, práctica de evaluación y retroalimentación entre pares. Si bien se reconoce la falencia de no contar con visitas por parte del equipo directivo, asumen esta práctica como una interesante oportunidad de aprendizaje. Estos señalan que recibir a un par en el aula no genera temor, que las visitas se coordinan de manera tal de tener un tiempo propicio para la retroalimentación efectiva.

*El año pasado vino la agencia y nos vinieron a observar distintas clases, y en la mayoría estábamos súper bien evaluados. Entonces queríamos observarnos entre nosotros porque ese tiempo no lo tenemos, de ver cómo trabaja mi colega y de compartir buenas prácticas, o hacer este trabajo reflexivo. Entonces, por ejemplo, a mí me tocó visitar a un profesor de matemáticas, y fui a ver su clase y estuve toda la hora y después nos*

*sentamos a conversar. Entonces él me dijo: “Mira, ya, mira yo te sugiero esto...”, me acuerdo que él todo el rato les decía a los niños: “No, es que ustedes no saben, no es que ustedes no...”, entonces hablamos de esto del refuerzo positivo. Bueno y el colega me dice: “Bueno, sí, tienes razón” y ahí uno va compartiendo, y él me dice: “No sé”. Bueno, ahora me toca que me van a ver a mí, ahí vamos a tener otra conversación, pero igual eso es pertinente porque finalmente lo hacemos entre pares. Entonces no hay alguien “sobre”, no hay una jerarquía, por lo tanto, uno no se atemoriza, consensuamos las fechas: - “Mira tal día te voy a visitar, ¿qué te parece?”- “No, mira anda mejor este día con este curso”. (Profesores HC, caso 2)*

### **7.2.2 Desarrollo de competencias transversales**

Por otra parte, el **desarrollo de competencias transversales** es una condición fundamental en la gestión del proceso de enseñanza–aprendizaje. Es más, para que los estudiantes puedan aprovechar los beneficios de la EMTP, es primordial que exista dentro del liceo la posibilidad de desarrollar rutas formativas, que asocien los distintos niveles y espacios de formación tanto con el mundo del trabajo como con la formación de tipo académico. Es fundamental que la formación TP no se limite a la acumulación de capital humano. En este contexto, el desarrollo de competencias transversales debe ser un objetivo del PME de todo liceo técnico profesional. En la medida en que las trayectorias formativas deben vincularse, como derecho educacional, a la capacidad de cada estudiante de llevar una vida más digna y libre, a fortalecer también sus habilidades sociales, intelectuales y mejorar su capital cultural y social.

En este ámbito, en el caso 1 no se dan las condiciones para el trabajo en capacidades transversales. Se observan, en cambio, necesidades de institucionalización en la gestión directiva técnico–pedagógica que requieren ser subsanadas antes de plantear metas de transversalidad. En este liceo, la segmentación del trabajo y la ausencia de reflexión conjunta limita la posibilidad de plantearse proyectos de tipo complementario, en beneficio de una formación transversal e integral para cada estudiante.

El caso 2, ha comenzado desde hace poco a plantear la necesidad de incorporar de manera institucionalizada las competencias transversales. Aunque aún incipiente, son prácticas altamente valoradas por la comunidad educativa en su conjunto. Pensar la escuela en conjunto y homologar prácticas de evaluación, indicadores de logro, etc., que incluyan a los distintos niveles y profesores HC y TP, genera una sensación de unidad hacia la construcción de una transversalidad en la gestión y el aprendizaje.

*Igual este año y el año pasado hemos asistido a una capacitación transversal en donde estamos todos los profesores aprendiendo un tema común. El año pasado tuvo que ver con el portafolio, que era un tema muy como complicado porque era la primera vez que*

*se evaluaban los TP en Chile y acá nosotros teníamos muchos profesores que estuvieron en ese desafío. Afortunadamente a todos les fue muy bien. Y este año estamos en una capacitación los días miércoles hasta la tarde, muy tarde, hasta las seis y media, en la cual los profesores todos estamos aprendiendo igual y tiene que ver con el tema de la evaluación, la rúbrica, los indicadores de logro, cómo construir instrumentos evaluativos, etc. etc. Y estamos ahí de nuevo todos unidos trabajando todos po', los técnicos y los no técnicos, entonces, los de enseñanza básica, los especialistas de enseñanza media y lo podemos hacer. (Equipo directivo, caso 2)*

El impacto que tiene esto en los estudiantes, también es reconocido por los y las participantes. Se realizan algunas actividades durante el año, que tienen un eje común que se aborda desde las distintas especialidades para la construcción conjunta. Esto crea vinculación efectiva y genera un impacto micropolítico interesante de considerar. Ahora bien, estas instancias son mucho mejor evaluadas por parte del equipo directivo, mientras que algunos profesores consideran que se todavía se sigue trabajando de manera segmentada. Algunos de ellos indican que estas actividades indicando no se logra articular bien, que se reitera la misma desde sus distintos lugares o que se evalúa desde focos poco complementarios.

*Fue súper bueno porque para los niños ver a estos... porque ellos ven a los profesores de especialidad como semidioses. Es cierto, si es muy bonito. Entonces, que vaya la profesora, también claro, se va generando un vínculo entre las dos profesoras, que a lo mejor comen en comedores distintos, van a hacer sus horas de colaboración en un espacio distinto, fue una oportunidad bonita ahí de encuentro. Y siento que ha sido muy buena esta colaboración que se ha podido generar, cuando hemos hecho la Caleta CTP, la feria del libro, que son actividades transversales, pero que cada uno desde su disciplina va aportando para estas actividades y ahí yo siento que se genera esta... esta vinculación un poquito más efectiva y desde lo pedagógico también, porque claro si es por juntarnos para comer asado, claro. (Equipo directivo, caso 2)*

### **7.2.3 Enseñanza - Pedagogía Técnico Profesional v/s Humanista Científica**

Por otra parte, en la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, desde una mirada micropolítica y distribuida, que aborde las distancias y fricciones entre las especialidades y las asignaturas, es necesario referirse a la **Enseñanza-Pedagogía Técnico Profesional v/s Humanista Científica**. En apartados anteriores se hizo referencia a un cuestionamiento entre docentes TP y profesores HC en la que se revelaba que ambos planteles consideran tener mejores prácticas docentes que sus colegas.

En el caso 1, los profesores TP reiteran que la metodología aplicada que permite la especialidad podría ser una mejor estrategia, incluso para pruebas estandarizadas como la PSU, en tanto forma parte de un aprendizaje situado y significativo a la realidad práctica de los y las estudiantes.

*A ver el tema de la PSU es como complejo para los chicos, pero es que yo creo que también tiene que ver con eso, sí mira, los resultados al final cuando tú le enseñas a un niño matemáticas a través de juegos aprende mejor y cualquier resultado posterior va a ser siempre mejor, yo creo que esto funcionaría igual si tú les enseñaras las asignaturas del plan común o del general, se las enseñas asociadas a lo que la van a poder aplicar en otros sentidos, y te insisto, yo creo que le sería más fácil a la profesora de matemáticas después enseñarles otras cosas porque ella también tendría credibilidad, resulta que yo creo que es ahí donde nosotros ganamos, en cierto sentido, tenemos ventajas sobre los profesores del área, del área HC, es que nuestra credibilidad, que es lo que hablábamos delante, tiene que ver con que nosotros terminamos con un producto: el motor funcionando, la torta terminada, el plato sabroso, es un producto que ven los chiquillos, el resto es todo nubes, que para ellos son absolutamente ehhhh, ¿cómo se dice? Ehhhh. (Profesores TP, caso 1)*

Nuevamente se releva este valor que el aprendizaje aplicado a la especialidad tendría para los estudiantes, según los docentes TP. No obstante, micropolíticamente para este caso 1, si bien estos profesores manifiestan que las estrategias de enseñanza aplicadas a la acción conllevan un mayor impacto, no sugieren en ningún momento -incluso mediados por incidentes críticos- la necesidad de reflexionar en conjunto para instalar nuevas prácticas de gestión. Estas podrían incluir la colaboración entre pares para pensar transversalmente las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, se refleja y evidencia un docente TP que trabaja de manera aislada -y que se siente a gusto así- y que evalúa de manera poco significativa las estrategias de enseñanza HC. Asimismo, los docentes de este plantel no manifiestan una intención de desarrollar prácticas de colaboración que pudieran pensar en metodologías transversales entre niveles, asignaturas y especialidades, en beneficio de los estudiantes.

*Ideas abstractas, iba a decir deformes (risas) es que son abstractas, entonces para ellos no tiene sentido, hacer una raíz cuadrada ¿para qué? En cambio, sí una raíz cuadrada yo la asocio a una actividad concreta voy a entender. Hoy día el tercero medio de gastronomía tenía un proyecto que les enseña geometría a partir de cubrir una torta o cómo construir una torta a partir de la geometría y tiene más sentido para ellos. Tiene más sentido porque da un mejor resultado y probablemente a partir de eso la profesora va a poder enseñarles otras aplicaciones de la geometría de manera más significativa, que la que están logrando con los datos. Es lo mismo que, por ejemplo, en pintura: medio*

*litro, el cuarto. Las pinturas vienen en nuestro país, que es una estupidez también, un octavo, un tres cuartos, medio, siete octavos y así sucesivamente, pero no vienen de a litro. Y podrían ser litros, porque tú vas a: "Oiga sabe que necesito medio litro de pintura" – "No, son 0,25 o un 0,50", no tiene que ser 1/16 de pintura. Entonces, también es importante las equivalencias, entonces ahí las puedes aplicar po'. "Oye sabes que 1/16 equivale tanto en...". (Profesores TP, caso 1)*

#### **7.2.4 La organización del tiempo escolar**

Desde otro punto de vista, para la gestión de la enseñanza y el aprendizaje, **la organización del tiempo escolar** se vuelve un elemento crucial. Pese a las transformaciones de los sistemas educativos y de las múltiples demandas que hoy conlleva la gestión y la docencia, la forma de organizar y gestionar el tiempo en las escuelas no ha sufrido cambios que se adapten a tales desafíos.

Tanto profesores, docentes como directivos manifiestan de manera directa, la escasez de tiempo para poder cubrir todas las demandas requeridas. En el caso de los directivos, el uso de tiempo efectivo se destina principalmente a labores administrativas dentro y fuera del liceo; mientras que, entre los docentes, las actividades en el aula, la corrección y la planificación aparecen como las labores que más tiempo requieren de sus jornadas. Todos ellos consideran que las demandas de un trabajo colaborativo, reflexivo, de mirada común y de prácticas de distribución de liderazgo, no logran ser abarcadas. Aun cuando ellos no cuentan con el tiempo necesario para su realización, existe consenso sobre la importancia que estas labores tendrían en la mejora educativa.

En el caso 1, es interesante visualizar como el equipo directivo reconoce trabajar desde la urgencia, lo que sobrepasa cualquier gestión de tiempo planificado y calendarizado. En las visitas al establecimiento, fue posible apreciar el uso de tiempo en situaciones de crisis: visitas de apoderados en espacios sin atención dispuesta para ello, peleas y robos tanto dentro como en las puertas del liceo. Si bien se comprende que estos eventos deben ser atendidos de manera prioritaria, no están siendo evaluados dentro de los planes de mejora continua para intentar prevenir, delegar y mantener el trabajo planificado.

*El tema está en que lo urgente es lo importante. Entonces las planificaciones a ustedes se les va a las..., se va lejos o se pierde, o se diluye entre lo urgente y lo importante, lo urgente, es lo que hay que dar respuesta ahora, porque el apoderado en este minuto tenía tiempo para venir a hablar con usted y necesita porque si no, y si no usted va a tener un apoderado que va a reclamar y va a ir a un lugar determinado y va a ser escuchado, y va a sacar la frase de contexto y no va a decir: "yo fui en un tiempo que no me correspondía ir". (Equipo directivo, caso 1)*

Se observó, en este contexto, la suspensión de reiteradas reuniones de equipo directivo, por atenciones de crisis y/o llamadas al director desde los servicios locales de educación. De esta manera, espacios destinados a la reflexión conjunta, a la integración HC y TP y al acompañamiento docente, se identifican como difíciles de implementar. Los directivos señalan que no se pierde el foco a largo plazo, aun cuando hay un tiempo cotidiano que es utilizado en eventos que no están descritos entre las funciones específicas de cada quien. Estas, en muchos casos, exceden y desbordan el hacer diario y desvinculan las prácticas tanto de liderazgo como de gestión necesarias para realizar mejoras continuas en el establecimiento.

*Y lo importante que usted planifica se va perdiendo por lo urgente, urgente, si usted se va comiendo esa planificación. Ahora no quiere decir que no hay rumbo, el rumbo está fijado, el tema está en lo cotidiano, cuántas cosas hacemos que no tienen que ver propiamente con nuestra función po', entonces... El día a día nos mata. El día a día nos mata ¿ya? y nos saca de nuestros... no del rumbo, diría yo, pero de lo que se debe hacer. (Equipo directivo, caso 1)*

Los profesores HC, por su parte, concluyen que la escasez de tiempo funciona como el “talón de Aquiles” de las escuelas. Es interesante que sea este grupo de profesionales, y no el equipo directivo, quienes reconozcan que esta dificultad. Esta última, según los profesores afecta y se hace evidente en la imposibilidad de realizar una revisión conjunta del PEI, para implementar prácticas colaborativas en la promoción de dinámicas de escuela, reflexión pedagógica o miradas transversales integradas.

*Sí, eso es lo difícil, yo creo que deben ser pocas las escuelas que tienen institucionalizados los espacios para analizar cómo van las dinámicas de su escuela, o sea y que sea riguroso, mensualmente, un par de veces semestralmente ¿verdad? que se elabore el proyecto educativo, que se vaya actualizando, entonces sé que hay escuelas que lo realizan, pero es como el talón de Aquiles de muchas, de que faltan tiempos. (Profesores HC, caso 1)*

Finalmente, es interesante analizar que en ninguno de los participantes del caso 1 se apreció una autocrítica con respecto a la gestión eficiente del tiempo. La “falta de tiempo” se asume como un determinante externo, sobre el cual no hay control y no sería posible manejar sus consecuencias o efectos. Esta mirada determina las posibilidades de desarrollar prácticas de distribución de liderazgo que se focalicen en el trabajo conjunto, con múltiples líderes que aporten al mejoramiento continuo de los liceos, puesto que los distintos actores consideran no tener tiempo disponible.

Por otro lado, con respecto a la organización del tiempo escolar, en el caso 2, el equipo directivo hace referencia a la dificultad de destinar tiempo a la reflexión pedagógica. En este

establecimiento, el tiempo que se destina a las demandas administrativas es alto y con ello se restan espacios de conversación que den opciones de generar cambios y mejoras más profundas.

*Mira, la verdad es que eso no es tan así, porque en una comunidad no todos participan, es como difícil, muchos de ellos lo hacen porque se les instruye hacerlo, pero así como una participación 100% en las cosas que se están como haciendo no porque igual tienen sus horarios, sus obligaciones personales y esto también nos pasa la cuenta, dentro de lo que son los tiempos en el colegio, porque no hay mucho tiempo para lo que hay que hacer y poco tiempo para estas instancias de compartir, de vivir una pedagogía diferente, porque nos vemos embargados por horarios de clases, por horarios pedagógicos, por horarios que hay que hacer... sacar la pega administrativa y avanzar, entonces no es como para ponernos a conversar y a compartir, esa bajada no es fácil, pero se logra, pero no es fácil. (Equipo directivo, caso 2)*

En este caso, el equipo directivo experimenta una situación similar a la hora de pensar en la disponibilidad para estar en el Liceo, en los patios, para los estudiantes, docentes y trabajar el ámbito de la diversidad. En este caso, se aprecia una autocrítica respecto el escaso tiempo que se puede asignar al acompañamiento docente.

*Siento que estoy de acuerdo con Jenny, yo creo que el tiempo, el tiempo como para estar en el patio, el tiempo como para estar más, aunque estamos harto, pero a lo mejor más dentro de lo que es la problemática de la sala de clases, puede ser una crítica que de repente a uno le van imponiendo, pero de verdad que sí hacemos el esfuerzo por estar afuera, por estar en las salas, por conocer los niños, por darle la pelea al tema de la diversidad, de opiniones y de lograr consenso y de unión y de tratar de que vivamos todos en una convivencia sana, apoderados, niños, funcionarios y todos los que somos, porque somos, como te decía yo al principio, es una tremenda comunidad de muchos niños, de muchos... (Equipo directivo, caso 2)*

Para los profesores HC en el caso 2 la sensación es similar, aunque enfocada en la dificultad de realizar trabajos transversales entre docentes. Las dimensiones del liceo determinan que hay semanas que entre profesores no se ven. En este sentido, activar un proyecto integrado en un contexto en el que priman la escasez de tiempo y la distancia es difícil de pensar, aun cuando existiría la motivación por parte del plantel.

*De hecho, mi propuesta del mes del libro del próximo año, como una actividad transversal es que trabajemos por proyecto, o sea que cada niño según su interés, su motivación pueda hacer un trabajo con un profesor específico y no necesariamente yo le imponga leer un libro, por ejemplo. Ahora, claro, el tema de los profesores de especialidad es*

*mucho... yo lo veo que es un poco más fácil, tú has observado que este colegio es gigante, entonces geográficamente, espacialmente estamos divididos, no nos vemos todos los días porque desayunamos, almorzamos, pero todos en diversos comedores que hay tres al menos, almorzamos, entonces no tenemos tiempo de compartir, hay gente que yo no veo en todo el día, me voy y recién cuando estamos firmando el libro para irnos, nos saludamos. Hay gente que en la semana no se ve, entonces el trabajo es súper complejo porque el trabajo es muy grande y el tiempo es muy carente, entonces al carecer de tiempo es más complejo. (Profesores HC, caso 2)*

En este caso, es interesante rescatar que los profesores TP manifiestan tener esta misma percepción. Si bien existe una intención de mejorar las prácticas pedagógicas, no se cuenta con el tiempo necesario para ello. Prevalece la percepción de “*andar corriendo todo el día*” alta y la impresión de escases de tiempo se vive como algo tangible, que afecta el quehacer cotidiano.

*Sí, de ambas partes. Sí, porque por mucho que la dirección o el equipo directivo o los jefes de cada departamento quieran hacerlo, nosotros muchas veces, así como súper objetivamente no pasamos de un “hola y chao” con un profesor, entonces a veces cuesta mucho a ver: “Oye ven, hagamos esto, planifiquemos esto, vayamos a este lado, ya sí”, eso no lo hacemos porque falta comunicación desde la básica que es como la comunicación de: “Hola ¿cómo estás?”, más allá de eso no pasa. Porque tampoco hay tiempo, porque andamos todos corriendo. (Profesores TP, caso 2)*

### **7.2.5 Fortalecer el liderazgo docente**

Otro código interesante en la categoría gestión del proceso de enseñanza–aprendizaje, corresponde a las prácticas para **fortalecer el liderazgo docente**. Este se asocia con la creación de una visión transversal entre profesores, docentes y directivos, en contar con los espacios suficientes para mejorar sus prácticas y contar con las condiciones para desarrollar sus competencias. El liderazgo docente equivale a profesores trabajando como líderes pedagógicos, con participación en la toma de decisiones. Este liderazgo, desde una mirada micropolítica, es el resultado de la dinámica entre relaciones interpersonales en lugar de acciones individuales.

Al respecto, el caso 1, no presenta prácticas institucionalizadas para fortalecer el liderazgo docente. Sus acciones son asistemáticas y responden principalmente a las voluntades de docentes que se muestren con mayor disponibilidad para participar de acciones específicas.

*Yo creo que primero por las capacidades que tiene cada uno de ellos, ya, por la voluntad, porque también es cosa de voluntad, aquí no se trata de hacerse cargo de algo o responsable de algo porque sí, ya, y tampoco nos aprovechamos de los, entre comillas, “pajarito nuevo la lleva”, ¿te fijas?, a pesar de que yo este año yo lo hice con el profe*

*nuevo... aposté a una cosa así y me resultó, y fue bien visto por todos, por ejemplo, tenemos el profesor de Lenguaje en enseñanza media que llegó este año a trabajar. (Equipo directivo, caso 1)*

El equipo directivo del caso 1 tiende a asociar el liderazgo docente con las reglas y la participación. En este sentido, se observa una conceptualización sobre el liderazgo de tipo vertical y normativa, por esta razón, más que profundizar en los espacios de tipo participativo–reflexivo, aparece cierta desconfianza a los espacios de liderazgos docentes, pues estos no serían bien utilizados. Ahora bien, la dirección otorga espacios de participación en comisiones, no obstante, la colaboración y participan en estas es baja. Cabe considerar que las comisiones son actividades puntuales principalmente destinadas a la organización de eventos escolares. Con todo, como se evidenció en apartados anteriores, los docentes participan en escasos espacios de reflexión y acciones pedagógicas colaborativas de tipo sistemático y formal, que sean parte de un plan estratégico para la mejora continua.

De esta manera, la cultura escolar del caso 1, desde el equipo directivo, no entrega las condiciones para facilitar un liderazgo docente que responda a prácticas de distribución de liderazgo.

*O sea siempre está la posibilidad con ciertas normas, o sea hay ciertas cosas que no pueden no dejarse de hacer, por ejemplo, el tema de las clases, porque cualquier cosa, un liderazgo también pudiera decir: “Oye suspendamos clases por todo”, y no es así, sino que hay ciertas normas y bajo esas normas... por ejemplo, cómo organizamos ahora el día del profesor, había una comisión, sabía que tenía el... no el apoyo, pero que el centro de alumnos también estaba involucrado y eso significó coordinarnos. Estamos en esa actividad. Entonces, hemos dado eso. Ahora, que sea un poco, como yo te digo, todo para el pueblo, pero sin el pueblo, también pasa, porque también está la comodidad de mucha gente, que, si bien es cierto, participa en las comisiones, después dicen: “No, yo no sabía”. (Equipo directivo, caso 1)*

Para el caso 2, el fortalecer el liderazgo docente ha sido una demanda que se ha abordado de manera incipiente. En este contexto, desde el año de realización de esta investigación, se han organizado sistemáticamente reuniones de coordinación, que permiten a los directivos y representantes, estar informados, participar y replicar lo acordado con los profesores. No obstante, cuando esta información trasciende a quienes no participan de estas instancias la sensación es diferente. Se mantiene la percepción de que los profesores proponen actividades, pero es la jefatura la que decide si se realizan o no. Si bien esto podría ser entendible en cualquier institución profesional, en este caso, la reiteración de las negativas, micropolíticamente han generado una sensación de desgano y malestar en los docentes.

*Porque finalmente por esto que yo te decía de la jefatura, trabajamos como grupo. En el departamento de historia proponemos actividades, pero finalmente quien acepta o no si esas actividades se pueden implementar es la jefatura. (Profesores HC, caso 2)*

Por último, para que las prácticas de liderazgo docente se desarrollen, es fundamental contar con espacios de confianza laboral y profesional. Los liceos TP, así como parte importante de la educación pública nacional, mantiene contratos anuales para los docentes, los que año a año deben esperar para saber si serán nuevamente incorporados en el siguiente periodo. Desde una mirada micropolítica, esto fomenta tensiones en las relaciones de poder, pues se debe ser cauteloso, por temor a perder tu fuente laboral. En el caso 2, esto apareció como un elemento transversal en los docentes HC quienes se detuvieron en el temperamento de la directora, que determinaría una participación mucho más condescendiente por temor a la desvinculación laboral.

*Sí en algunas situaciones (la directora) se enojaba con causa, en otras, encuentro que no, ehhhh sí po' la gente tiene temor de perder la pega en definitiva porque este trabajo es súper inestable, o sea yo trabajo a..., yo estoy a contrata, llevo siete años. Entonces yo a fin de año estoy de brazos cruzados, no sé qué pasa conmigo, claro uno tiene fe en su trabajo y eso, pero igual es súper inestable y si la directora se enoja conmigo a fin de año, entonces es complejo. (Profesores HC, caso 2)*

#### **7.2.6. Reflexión pedagógica**

Por último, un código fundamental en la categoría gestión del proceso de enseñanza–aprendizaje en desarrollo es la **reflexión pedagógica**, como posibilidad de mejora del quehacer docente en contextos de alta complejidad. Por lo general, en ambos liceos, las inquietudes docentes se viven de manera aislada y, por tanto, resulta difícil crear alternativas de acción que les permitan remediar procesos de enseñanza y aprendizaje que no están siendo satisfactorios. La reflexión pedagógica, para que tenga efectos consistentes en el aprendizaje de los estudiantes, debe ser permanente, colaborativa e institucionalizada. En este sentido, esta práctica permite analizar las propias prácticas, buscar remediales en conjunto y de forma contextualizada al liceo, lo que favorecería la toma mejores decisiones de tipo pedagógica en pro de la mejora del aprendizaje. En primer lugar, se debe destacar que, en ambos casos, son los docentes HC quienes aluden a la reflexión pedagógica. Estos abordan la necesidad de generar contribuciones de forma colaborativa, transversal e integrada. Para los docentes TP, por otro lado, el quehacer en la práctica ya es reflexivo en sí mismo y asocian, por tanto, este tipo de acciones, a desafíos de asignaturas del plan común, no de las especialidades.

Al igual que lo que ha sucedido con códigos anteriores, para el caso 1, la primera dificultad que manifiestan los docentes para llevar a cabo la reflexión pedagógica es la escasez de tiempo.

Asimismo, y puesto que esta instancia no está institucionalizada se considera como un desafío, que si bien es importante es muy difícil de concretizar.

*Sí, eso es lo difícil, yo creo que deben ser pocas las escuelas que tienen institucionalizados los espacios para analizar cómo van las dinámicas de su escuela, o sea y que sea riguroso, mensualmente, un par de veces semestralmente ¿verdad? que se elabore el proyecto educativo, que se vaya actualizando, entonces sé que hay escuelas que lo realizan, pero es como el talón de Aquiles de muchas, de que faltan tiempos. (Profesores HC, caso 1)*

Cabe considerar que el caso 1 tiene institucionalizado las reuniones de trabajo conjunta (GPT) una vez por semana con toda la comunidad educativa de forma paralela. No obstante, como se describió en apartados anteriores, estas instancias son de tipo informativo. En este sentido, en este caso habría un espacio instalado para generar prácticas colaborativas de reflexión pedagógica que no está siendo utilizado.

*Yo diría que el GPT más que nada, yo diría que es en cierto aspecto informativo. Sí, ese es el concepto que hay. Ya, informativo, el director llega nos informa, el jefe de UTP nos da, digamos, qué es lo que hay que hacer, la persona encargada de convivencia igual, entonces, esos son nuestros GPT, y en instancias, digamos, en que hay actividades por las cuales se suspende un día, porque se prioriza alguna actividad, valga la redundancia, pero eso de vincular, de... no está. (Profesores HC, caso 1)*

El Liceo del caso 2 comenzó con prácticas sistemáticas de coordinación, las que incluían espacios para la reflexión pedagógica el año de la presente investigación. En este contexto, se estaban institucionalizando estos espacios por departamento, para luego ser transferidos en comités ampliados. Si bien, al momento de la investigación aparece como una práctica muy bien recibida, aún no estaba en proceso de evaluación.

En el caso 1, el espacio institucionalizado se atribuye específicamente a la labor de la jefa de UTP. En este contexto, hay una persona que asume un cargo y logra este importante desafío, que llevaba pendiente bastantes años. En esto se manifiesta, a su vez, la falta de liderazgos transversales y prácticas de distribución, pues la implementación de las instancias de reflexión depende de un liderazgo particular. El cambio ocurrido en la escuela se describe como radical: el paso de consejos de profesores que implicaban catarsis y quejas a una toma de decisiones colaborativas. Si bien la instalación de estas instancias se encontraba aún en proceso durante la investigación, era altamente valorada principalmente por los profesores HC.

*Ese logro yo se lo atribuyo a la jefa de UTP, ella como que... ella está muy preocupada de esto, de la reflexión pedagógica, que nosotros no habíamos tenido tiempos*

*establecidos de... o sea no de hacer catarsis, porque generalmente uno va al consejo de profesores y hace catarsis: "Ah no, es que no tenemos tiempo, no es que esto..." y solo emite juicios y... y queja, pero finalmente no se llega a ningún puerto. Pero este trabajo de reflexionar y de finalmente sacar algo a flote y decir: "Bueno, esta idea sirve, esta no, de tal manera podemos mejorar los resultados, conversémoslo, por qué nos estamos equivocando", eso es una idea propiamente de ella. (Profesores HC, caso 2)*

Asimismo, estos profesores valoran el impacto que la reflexión pedagógica conlleva para el proceso de enseñanza–aprendizaje. En la medida que la puesta en común de experiencias contextualizadas ha permitido generar conocimiento compartido que está impactando positivamente en el aprendizaje de aula.

*Es que mejora la clase, eso hace que la clase sea más fluida, que las actividades que se proponen son pertinentes al aprendizaje que se está abordando, el hecho de compartir buenas prácticas nos permite finalmente salir de la rutina, entonces sacamos a los chiquillos de ese espacio. Yo siento que ha sido bien positivo, o cosas que a mí se me ocurren o a un colega se le ocurren que yo no las haría, por ejemplo, y al ponerlas en práctica obtengo buenos resultados, entonces en ese sentido finalmente repercuten en el aprendizaje de los estudiantes. Yo creo que es súper positivo. (Profesores HC, caso 2)*

Cabe considerar, que en el caso 2, la práctica de reflexión pedagógica está en proceso de desarrollo. Sobre esta implementación se mencionan dos elementos relevantes. Por una parte, la dificultad de que en las reuniones directivas ampliadas –en las que se toman las decisiones finales– se reciban los análisis realizados por departamento. En este contexto, aún hay liderazgos individuales que no logran reportar las conclusiones por grupos y, por lo tanto, la información necesaria no ha llegado a la coordinación general.

*Ahora el de la coordinación general, también siento que ha sido súper positivo, pero el hecho de que... de que finalmente no sé qué tan representativo es, siempre me he cuestionado eso, desde que se implementaron... desde que se implementó, porque por ejemplo se nos entrega un documento, no sé, los resultados SIMCE del primer semestre, y eso hay que darle bajada en la reunión de departamento. Entonces, se reúne el departamento, por ejemplo, en mi caso el de historia, y hacemos análisis de resultado, entonces yo voy con esa propuesta a la reunión de coordinación general, pero no todos los coordinadores lo han hecho de esa manera, entonces muchas veces se ha hablado a título propio y no ha habido una puesta en común de lo que realmente el departamento opina o piensa, entonces no hay, no es... (Profesores HC, caso 2)*

Por otro lado, se mantiene el discurso de las relaciones de poder en estos procesos implementados. Para que una reflexión pedagógica y cualquier proceso de gestión colaborativo sean ejecutados, en términos de liderazgo distribuido, deben estar instaladas relaciones e interacciones de confianza relacional, que en el caso 2, al menos los docentes HC no perciben como tal. Como se ha mencionado, los contratos laborales a plazo anual y el temperamento de la directora, perjudican la sensación de poder expresarse de muchos docentes lo que afecta micropolíticamente el proceso.

*Yo creo que eso es como lo más... la eficiencia del tiempo, sí, instancias reales de participación en que haya un trabajo en que todos nos sintamos libres de opinar porque yo creo que mucha gente se resta de opinar porque tiene cierta reserva o ciertos temores. (Profesores HC, caso 2)*

### **7.2.7. Agotamiento Docente**

Por último, en el ámbito de la Gestión del proceso de Enseñanza y Aprendizaje, el **agotamiento docente** se convierte en un indicador clave para el profesorado y los directivos. Como plantean Bernal y Donoso (2012-2013)

las múltiples tensiones vividas por los profesores en las instituciones educativas a veces acaban repercutiendo negativamente sobre su salud. La exposición en la práctica profesional a un aumento de tensión –creciente a medida que se ha ido haciendo más compleja, intensa y extensa la función docente, mientras que las condiciones laborales y los medios necesarios se han mostrado insuficientes para el buen desarrollo del nuevo perfil del profesor– no acaba necesariamente en enfermedad. Naturalmente, el profesor trata de aliviar esas tensiones, pero no siempre lo hace desde un estado de pérdida de salud. Además, hay que tener presente que las repercusiones psicológicas sobre la salud de los docentes son cualitativamente variables y actúan de modo diverso dependiendo de distintos factores (estatus socioeconómico, tipo de institución en que enseña, experiencia profesional). (p. 264)

Sin adentrarnos en un análisis propio del Síndrome de Burnout en docentes, es fundamental considerar las vivencias asociadas a la salud mental laboral y cómo estas afectan micropolíticamente las interacciones dentro y fuera del aula. En el caso 1, los profesores TP se refieren a esta temática y el diálogo expuesto es potente. En este, el docente asocia el agobio con un cumplimiento de metas inmediatas, sin necesaria trascendencia y proyección del aprendizaje. Esta sensación de constante inmediatez hace perder la noción de visión y misión a largo plazo, lo que desgasta, desmotiva la labor docente y repercute negativamente en la salud.

*Claro, si hay varios factores, pero tiene que ver al final con que perdemos el tiempo los profesores cuando hablan del agobio, al principio yo no entendía ¿qué es el agobio del profesor? Y ahora lo entiendo, lo he entendido en el último tiempo, que tiene que ver no necesariamente con el papeleo, tiene que ver con cumplir metas inmediatas y no una proyección de un trabajo serio. Entonces, al final, dejas de ser profesional y pasas a ser un dictador de materia, que es lo que a veces a nosotros nos toca, al final les tengo que enseñar matemáticas a los cabros y no ir al costo directamente. (Profesores TP, caso 1)*

En el caso 2, para el equipo directivo, el agotamiento docente está asociado al desgaste propio de un espacio educativo altamente exigente en lo emocional. Los profesores deben no solo aplicar estrategias para controlar grupos de estudiantes, manejar la convivencia escolar, sino también recibir maltrato por parte de los apoderados y contener constantemente a los estudiantes. Este escenario supera el rol de enseñanza y desfavorece la labor enfocada en los aprendizajes.

*Yo siento que es el agotamiento de los profesores, que el quehacer diario, no diría que el quehacer diario, estas otras cosas que se van sumando, de manejar la convivencia, la atención de apoderados desgasta mucho porque hay apoderados que maltratan a los profesores, entonces de eso hay que... y que nos maltratan a nosotros también, a veces, entonces tenemos que nosotros contener... siempre tener este rol de contención, pese a la problemática escuela que nosotros tenemos que tratar de abordar, como mantenerse en esa, mantenerse en este rol de contención, mantenerse... mantener como alta la moral a veces es como complicado, pero yo siento que entre todos como que nos vamos... apoyando. (Equipo directivo, caso 2)*

Es importante rescatar que el equipo directivo describe las circunstancias actuales como superiores en cuanto a la salud mental de los docentes y directivos, de lo que eran en años anteriores. Según ellos, los últimos años se han alcanzado condiciones importantes que se vinculan con el bienestar profesional. A su vez, se caracterizan las condiciones laborales del pasado como de menos ganancias y más agobio, en las que prevalecía la idea de que el docente realizaba hacía su trabajo por vocación y compromiso.

*Yo creo que al compromiso que viene... al compromiso de la gente que viene un poco más fresca en relación al trabajo de las escuelas municipales, los profesores estaban muy cansados, no existía el horario que existe ahora, que es poco, pero la posibilidad de trabajar un 70/30, ojalá fuera mucho más porque el agobio es fundamental, pensar en un profesor varón con 65 años trabajando con estos niños, estos y quiero decir con todos, no solamente CTP, te diré que es un desafío gigante, profesores hombres que ya han formado familias, hijos, la han luchado toda, la han ganado todas, con los sueldos que eran bajísimos, entonces obvio que uno siente que antes estaba mucho más agobiado*

*el profesor como profesional, como persona y lo que le quedaba era su inmensa vocación. (Equipo directivo, caso 2)*

Los docentes TP están de acuerdo con lo planteado por el equipo directivo y suman a esto la condición de vulnerabilidad que vivencian sus estudiantes y cómo ellos se vincularían a estas circunstancias. Los distintos problemas de los estudiantes, en palabras del docente, son sostenidos por ellos, lo que genera una sobrecarga emocional importante. Cuando el profesor está comprometido con sus estudiantes, puede hacer propios sus conflictos y dificultades, sin necesariamente contar con herramientas para distanciar y ofrecer un apoyo claro, sin involucrarse emocionalmente en ello. Señalan, a su vez, que entre los profesores se apoyan con estrategias para abordar estas situaciones, por lo que la contención, escucha y respaldo entre pares se considera fundamental.

*Sí po' aparte yo siento que nos ha tocado luchar a nosotras como equipo, de decirnos: "Oye sabís que tú cabro está mal, pero no te lo llevís para la casa", o sea es súper... es ... es complicado entender y ayudar a los cabros, exacto, separarlos porque... por ejemplo, ellas que ya están... que tienen mucha más experiencia y es parte de la edad, que una se va poniendo más sensible, que la afectan más las cosas, entonces ella con la Yani, por ejemplo son como muy de afectarse por los cabros, entonces nosotros como cabros, yo sí me afecto mucho con las historias de mis alumnos, pero también entiendo que tampoco es mi culpa, entonces yo lo que hago es ayudar lo que más puedo, abrirles un mundo de posibilidades que está aquí dentro del colegio, apoyarlos, decirles que "Sabís que lo que necesitís aquí vamos a estar", pero tampoco me lo puedo llevar para la casa. (Profesores TP, caso 2)*

El desgaste, que se planteó anteriormente, manifiesta claras repercusiones en la salud física y mental de los profesores, el momento de quiebre del estrés laboral, estaría en el deseo de no seguir trabajando. En este contexto, los profesores mencionan que la mejor estrategia de autocuidado ante el estrés es trabajar desde una consciencia presente, que considere dar lo mejor de sí en el Liceo y al llegar a casa, separar lo laboral de lo personal. A su vez, se rescatan las actividades de este espacio de lo privado las que permitirían descansar, clarificar y disfrutar.

*Entonces, porque eso nos afecta nuestra labor como docentes, entonces llega un momento en que uno no quiere venir po'. Teníamos una compañera que no se quería levantar en la mañana: "saben chiquillas, ya estoy chata este año, no quiero venir", entonces "haz un click, haz tu vida fuera de aquí" y cuando estemos aquí, eso es yo les decía. "cuando estemos aquí enfoquémonos aquí", ayudemos a los cabros, abrámosle camino, pero cuando estemos en la casa, después de las cinco tenemos que ver nuestras cosas, es nuestra vida, es otra cosa, pero cuesta, cuesta un montón. (Profesores TP, caso 2)*

De esta manera, el autocuidado se comprende como un aprendizaje orientado a un objetivo que tiene que ver con el manejo de aquellos elementos que repercuten en el bienestar y en la salud de las personas. Según la investigación, los docentes no contarían con las herramientas necesarias que les permitan protegerse de aquellos elementos propios su demandante labor diaria (Bravo et al., 2008). Por esta razón, es imprescindible incorporar espacios de capacitación y acompañamiento en temáticas de autocuidado y salud mental, para generar mayores condiciones para que el aprendizaje ocurra desde la satisfacción y bienestar profesional docente y directivo.

### **7.3 Gestión de la convivencia y participación de la comunidad escolar**

En este importante ámbito escolar, se incluyen aquellas prácticas del establecimiento para gestionar la participación de la comunidad escolar, relacionarse con los estudiantes, sus familias y la comunidad externa. Esto con el objetivo de conocer las necesidades, expectativas y requerimientos de los contextos socio-culturales en los que estos se desenvuelven, para orientar la gestión y las prácticas de liderazgo hacia la mejora continua y el logro de las metas institucionales, desde una cultura de colaboración, trabajo en equipo y respeto mutuo. En este contexto, se propuso analizar la promoción de la participación de todos los actores de la comunidad educativa. En tanto, para MINEDUC (2016)

el diálogo como proceso sistémico en el que la diversidad de opiniones tiene un espacio, y son activamente escuchadas las diferentes formas, constituye un aspecto fundamental para la micropolítica escolar. Por tanto, la escucha no toma solo una forma verbal, sino que también se traduce en acciones que muestran al otro la legitimidad de sus ideas u opiniones (p, 3)

Como plantea el MBDLE (2015), se decidió unificar convivencia y participación, por lo que se presentan en este apartado también las prácticas que aseguran la convivencia de los actores de la comunidad educativa en función de un ambiente propicio para el aprendizaje y en coherencia con el PEI de cada Liceo. Asimismo, se incluyeron las prácticas que “promuevan una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza, que impulsan interacciones positivas para asegurar la aceptación de otros, independiente de sus características socioculturales”. (p. 26) Se analizan, entonces, las prácticas directivas que promueven la participación de la comunidad educativa, en un ambiente donde la colaboración, la inclusión, la comunicación y la confianza son claves para la mejora continua y el logro de aprendizajes de los estudiantes, en concordancia con el segundo eje estratégico de trabajo de la nueva Política Nacional de Convivencia Escolar.

En esta dimensión 6 se reconocen códigos, el primero de ellos corresponde al (1) **clima laboral y convivencia escolar**. En ambos establecimientos observados aparece el clima como satisfactorio, así como una sensación de bienestar laboral. En los dos casos se destaca este

punto en comparación a lo que sucede en otros liceos de sus comunas. Se aprecia un clima tanto de respeto como de buen trato y, aunque puntualizan conflictos de disciplina a resolver, las interacciones micropolíticamente expuestas son evaluadas positivamente. El segundo código, la (2) **colaboración docente**, desde la mirada micropolítica de la interacción, es entendida como una forma de desarrollar un capital social compartido. En ambos casos, la colaboración aparece baja, aunque en el caso 2 es superior en tanto hay más de 1 docente por asignatura/especialidad con espacios institucionalizados para el trabajo con sus pares. Desde los datos recolectados, se aprecia una cultura que segrega entre asignaturas y especialidades, cuyas acciones dependen de liderazgos y motivaciones individuales, más que planes estratégicos de colaboración.

Con respecto a la (3) **condición de vulnerabilidad escolar** de estos liceos, esta no significa en sí misma un determinante o condición negativa. Por el contrario, se visualiza para emplazar un espacio de análisis de forma situada y contextualizada. En ambos casos, la condición de vulnerabilidad no es parte de un repertorio discursivo asociado a situación de alta complejidad sociocultural que determine positiva o negativamente las prácticas de gestión. En los dos establecimientos se valora el significado que la educación tiene para estos estudiantes y la necesidad de trabajar recursos y herramientas en uso de drogas, experimentación, orientación sexual, entre otras, pero no por la condición de vulnerabilidad en sí, sino al reconocer una multiplicidad de trayectorias juveniles diversas y necesarias de acompañar. Ahora bien, esto último se asocia a códigos anteriores que conllevan un desgaste emocional importante por la escasez de recursos de autocuidado y que deben, por tanto, ser atendidos.

Un criterio mucho más específico, es cuarto código de esta dimensión y que corresponde a la (4) **disciplina escolar**. En el caso 1, los apoderados son los únicos que se refieren explícitamente a este ámbito, y demandan acciones tanto de los docentes como de las directivas más firmes y tajantes frente a prácticas que alteren el orden escolar. En el caso 2, se evalúa de forma positiva los protocolos implementados, asumen que, aunque no son un liceo "libre de violencia", sí cuentan con un espacio de convivencia mayoritariamente sano, de respeto y armonía. En relación con la (5) **participación de los estudiantes**, en el caso 1 se observa una gestión inicial e incipiente, con un CCAA que se instala en el año de esta investigación y prácticas verticales de acompañamiento que deben ser modificadas para una participación genuina. En el caso 2, por su parte, no se hizo explícito este ámbito, aun cuando se reiteran las altas expectativas hacia las juventudes, estas no implican la participación estudiantil en la gestión escolar.

El último código que conforma esta dimensión es el de la (6) **participación de los apoderados**. Se observa una situación similar en ambos establecimientos analizados. En el caso 1, por su parte, la participación de los padres se define como baja y no existen planes estratégicos específicos destinados al fortalecimiento de este ítem. En el caso 2, por otro lado, se manifiesta mayor implicancia en este ámbito, el que se expresaría en el 50% de asistencia que se logra a las reuniones de apoderados, número que se valora positivamente. Ahora bien, se argumenta

que la baja participación de los padres no es algo específico de la escuela sino de todos los espacios, pues sería un fenómeno cultural transversal.

### **7.3.1 Clima laboral y convivencia escolar**

En un análisis detallado, del clima laboral y convivencia escolar, este es definido por el Ministerio de Educación como el conjunto de relaciones e interacciones que se dan entre los participantes de una comunidad educativa (estudiantes, docentes, asistentes de la educación, directivos, padres, madres y apoderados y sostenedor). Estas relaciones refieren tanto a las que se dan entre individuos, como aquellas que se establecen entre los grupos, equipos, cursos y organizaciones internas que forman parte de la institución. Asimismo, la convivencia escolar incluye la relación de la comunidad educativa con las organizaciones del entorno en el que se encuentra inserta (MINEDUC, 2011). Puesto que en el contexto de esta investigación se están observando las interacciones a nivel micropolítico, se analizará el clima laboral percibido por la comunidad a nivel más acotado que el concepto en sí mismo conlleva.

Con todo, para ambos casos observado, el clima laboral es considerado satisfactorio, con una sensación de bienestar laboral. Ambos establecimientos destacan la cordialidad y los buenos tratos que se dan al interior de cada escuela, aspecto que aparece transversalmente en todos y todas las participantes. En el caso 1, específicamente, se destaca que el clima y la convivencia son muy positivos, por sobre lo que sucede en otros establecimientos. Este es un discurso compartido, de relaciones saludables, de apoyo mutuo, de contención, afables y de bienestar interpersonal, entre toda la comunidad educativa. Aun cuando se puntualizan ámbitos de la disciplina, en general se describen las interacciones, desde el ámbito micropolítico, como positivas.

*Entre nosotros, sí, sí, es muy cordial y de llevarse bastante bien, y de ayudarse y apoyarse siempre. Como grupo nosotros allá, he recibido los comentarios inclusive de colegas que se han ido: "Lo que existía en el complejo o existe en el complejo no lo encuentras en cualquier colegio". Y eso no lo encuentras en cualquier grupo humano, de clima, de colegas, y eso tú no lo ves. La contención. La contención, yo estuve en otro colegio y no, o sea, totalmente ajeno a lo que uno vive aquí. (Profesores HC, caso 1)*

En el caso 2, la percepción es similar: un clima de respeto y buen trato. Tanto los profesores HC como los docentes TP de este liceo manifiestan alta satisfacción en virtud del bienestar profesional y personal que se vive en el lugar. Destacan, a su vez, el cambio que ha ocurrido en este ámbito, pues antes habría un predominio de rumores entre los funcionarios que afectaba la convivencia. La mejora en este ítem se ha logrado mediante reuniones de esparcimiento y autocuidado en las que comparten los más de 70 funcionarios de la escuela. A su vez, se destaca cómo se ha ido trabajando sobre la figura del docente "dueño de la verdad", como una

característica intrínseca a la profesión, que hacía más difícil las interacciones entre ellos y dificultaba el diálogo.

*Yo creo que ha sido la buena voluntad y la disposición por parte de finalmente trabajar en un ambiente sano, libre de conflicto, que podamos conversar las cosas, antes no se conversaban, era como un cahuín, antes era: “no, es que este me dijo esto y...” Eso ha mejorado mucho. Hemos hecho cosas para mejorarlo, por ejemplo, a principio de año hicimos un asado: “Ya, hagamos un asado”, propusimos a la directora que hubiera, cómo se llama esto, actividades de... actividades de autocuidado para que pudiéramos salir del trabajo y compartir en un ambiente un poco más grato. Para el día del profesor también, ahora salimos de paseo... compartimos todos, lo pasamos bien, entonces eso también nos permite conocer al de al lado en otra perspectiva y finalmente uno abre la mente frente a la opinión que tiene de la persona o del docente y somos... los profes igual tenemos este conflicto de que nos sentimos un poco superiores, entonces somos un poco dueños de la verdad y eso es súper complicado, porque si somos, aquí somos casi sesenta profesores, sesenta dueños de la verdad, llegar a un consenso es muy complicado, es como el complejo del profesor la verdad, y... pero yo creo que ha mejorado bastante, de hecho ahora es mucho más fácil el diálogo. (Profesores HC, caso 2)*

Sin embargo, es necesario destacar en el caso 2, las interacciones que se dan entre toda la comunidad educativa, pues prevalece la distancia entre especialidades y otros funcionarios y profesionales. En este sentido, si bien se reconoce un clima general de bienestar profesional, los grupos de especialidad se consideran un “grupo cerrado” y así son vistos por el resto de la comunidad. Esto, observado micropolíticamente, además de la escasez de tiempo que ya se refirió en apartados anteriores, limita las posibilidades de gestionar culturas colaborativas que trabajen por el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes.

*Sí, pero también como profes saben que el grupo de gastronomía es súper cerrado, de repente a mí me llega a dar pena porque cuando almorzamos, como que entran como con miedo: “¿podemos pasar?”, entonces es como que... “pero pasen, si nosotras no hacemos nada”, y la verdad es que yo siento que esa es la sensación general del colegio como para con nosotras. Creo que las antiguas saben cómo nosotros somos, pero por ejemplo los nuevos como que dicen: “qué son cerradas”, pero los chiquillos saben, por ejemplo, hay un profesor de Educación Física que él llega y entra no más, y pide un pancito de repente, pide cosas ricas, y agarra para el leseo y dice: “Ya po’ sírvanme algo rico”. Pero él también dice que lo molestan. “Ah, ya tú vai con las de alimentación”, entonces es como que somos un grupo aparte. (Profesores TP, caso 2)*

### **7.3.2 Colaboración docente**

Un segundo criterio a evaluar corresponde a la colaboración docente. En este punto, el foco está puesto en la mirada micropolítica de la interacción, intercambios que permitan mejorar la calidad de relaciones en un equipo y construir conocimientos en conjunto a través de la formación y la experiencia profesional, además de fomentar una cultura de colaboración y de apoyo, cuyos aprendizajes resultantes son de beneficio para toda la comunidad. En ambos casos observados, la colaboración docente es baja, aunque superior en el caso 2. Para el caso 1, más allá de la gestión del tiempo que no ha destinado espacios institucionalizados para ello, hay una cultura que segrega entre especialidades y asignaturas y dentro de ellas.

Es interesante analizar un diálogo específico de un docente HC que no reconoce la importancia de colaborar con otro docente de asignatura por no corresponder a su área. En este, se revela la falta de una mirada estratégica de la colaboración y participación en beneficio del aprendizaje de los estudiantes. De esta manera, al menos discursivamente, el caso 1 no reconoce los beneficios que hoy la evidencia manifiesta sobre la colaboración docente entre pares. Ahora bien, sí hay una demanda por el acompañamiento. Se reitera la sensación de un docente aislado, que trabaja solo y que no recibe guía y/o acompañamiento, como una demanda hacia el equipo directivo.

*Somos nosotros y somos uno de cada uno, entonces y cada uno con su área que es totalmente distinta, porque yo no me voy a poner a cuestionar lo de otro profesor porque no, no es mi área o pedirle a él que se meta en Matemáticas cuando él es profesor de historia, entonces... O sea, a eso se apunta cuando vemos que el profesor está un poco solo, es básicamente que no existe ese acompañamiento, ni los cuestionamientos que tiene que haber dentro de un trabajo, sí, uno tiene que estar respondiendo a ciertas metas institucionales, tiene que estar cumpliendo cierto, cierto calendario escolar, entonces hay cosas que... Que se puede dar ciertas orientaciones también porque te pueden decir: "Oye mira, esto es lo mejor, considero que esto puede resolverlo de una u otra manera, puedes enfocarte en estos puntos", no hay. (Profesores HC, caso 1)*

A su vez, en el caso 1, la participación y la colaboración han ido descendiendo. Como ya se ha mencionado, culturalmente, en ausencia de prácticas distribuidas de liderazgo, las acciones dependen de liderazgos individuales. Esto quiere decir, personas que desde la motivación propia participan, pero que, muchas veces, después de un tiempo se sienten sobre exigidas o pierden el interés. En este sentido, en este establecimiento no se aprecia una gestión eficiente de la participación colaborativa del profesorado.

*O cuando tú dices: "Lo voy a hacer yo" – "Ya, él, él, él, otra vez". Yo antes me dedicaba todos los años a hacer el campeonato de baby. Porque siempre lo hacía yo, entonces me decían: "No, pero ahora hay otros, deja el espacio". Nunca más se hicieron. Ahora si me dijeran: "Hazlo", no lo haría". (Profesores TP, caso 1)*

El caso 2, en virtud de la colaboración docente, manifiesta mayores procesos de instalación de este tipo de prácticas. Los docentes de especialidad valoran satisfactoriamente el trabajo con sus pares. Asimismo, es importante recalcar que son equipos que deben trabajar juntos, hacer duplas para los talleres, compartir cursos y estar dispuesto en sus funciones al trabajo grupal, lo que, como se ha mencionado, genera grupos con buen nivel de funcionamiento, pero cerrados a otras especialidades y asignaturas.

*Así que yo siento que sí tenemos un muy buen liderazgo y.... eso a nivel general, y en nuestro equipo también, uno siempre habla como su equipo porque yo no trabajo con otros profesores, pero en mi equipo, si po', hay súper buen liderazgo, ese liderazgo lleva a trabajar en equipo, y trabajar en equipo quiere decir que se cubre cada espacio que está vacío de la mejor manera, como está el apoyo entre todos, no hay malas caras, no hay malos comentarios, ehhhh normalmente cuando tenemos que decirnos algo lo decimos a la cara, así que siento que eso parte también de la cabeza. (Profesores TP, caso 2)*

En el caso 2, la colaboración docente se vivencia por parte de los profesores TP asociada a un compromiso con la institución. Los planteles colaboran con actividades extras a sus labores asignadas en pro del Liceo lo que para ellos es parte fundamental de su compromiso institucional, el que perciben se valora y retribuye, por ejemplo, permitiendo que en alguna ocasión se retiren antes de su hora de término. Sin embargo, en la especialidad de gastronomía se manifiesta que otras especialidades y asignaturas no cumplen con este tipo de participación. Este equipo plantea que el resto les tienen "envidia", que los ven de manera negativa, pues tendrían mucho más poder dentro del Liceo. Se observa, por cierto, que, en el establecimiento, esta especialidad tiene mayor poder y participación, además de que constituye una de las mayores anclas del Liceo de excelencia hacia el contexto exterior.

*No, en ese sentido no es, pero, por ejemplo, si la directora nos pide o el equipo directivo nos pide una cosa anexa, nosotros lo hacemos, de hecho la otra vez un profesor nos decía: "es que si eso no está dentro de mi horario me deberían pagar horas extras", entonces nosotros decíamos, yo decía, ya como nosotros somos de espíritu de servicio que ellos también debieran ser espíritu de servicio porque es electricidad, también tienen que trabajar con gente y servir a las personas también, pero nosotros más todavía, eh no sé po' si a mí la directora me dice: "Carolina, mire, necesitamos una brigada, de hecho ustedes eso lo han hecho, una comida de unos abuelitos, del Rotary, del Rotary Club, nos quedamos, cuál es el problema. Entonces otros no piensan así, como extra-pedagógicas, aparte de nuestras funciones, pero nosotros somos cocina. Entonces a veces a nosotros nos piden estos pequeños eventos y a nosotros no nos pagan extra, pero nosotros también, por un tema, como lo que te decíamos denante, nos piden, pero también nos retribuyen, o sea la otra vez nos quedamos para algo, nos dijeron: "No, les*

*devolvemos dos horas, tres horas”, ¿te acuerdas? – “el día que usted tenga libre esas tres horas se va antes” - “Perfecto”, a lo mejor no me pagan con plata, pero con tiempo. Entonces, y eso a algunos como que llama a la envidia, como que nosotros siempre estamos ahí. (Profesores TP, caso 2)*

### **7.3.3 Condición de vulnerabilidad escolar**

Por otra parte, un criterio fundamental dentro el ámbito de la convivencia y participación escolar corresponde a la **condición de vulnerabilidad escolar**. Esta no comprende en sí misma una condicionante negativa, pero sí constituye un contexto que debe ser reconocido para trabajar de forma situada y contextualizada. En la medida que esta investigación se realiza en Liceos de alta vulnerabilidad, es fundamental analizar cómo esto interviene (o no) en las interacciones micropolíticas de prácticas de distribución de liderazgo.

En el caso 1, la condición de vulnerabilidad no es parte de un repertorio discursivo que determine positiva o negativamente las prácticas de gestión. Su vivencia se expresa en el ámbito de las expectativas que conllevan trabajar en este tipo de Liceos vinculada, particularmente, con el impacto que puede generar en la vida de los estudiantes. Asimismo, se explicita el vínculo entre los estudiantes y entornos sociales más cercano al uso de drogas y actos de violencia, apoderados/as que trabajan largas horas fuera del hogar y con menores recursos personales para un acompañamiento al aprendizaje. Frente a ello, consideran, en especial los profesores - más que el equipo directivo- no haber logrado aún prácticas pedagógicas y de gestión que sean contextualizadas a las necesidades particulares de los estudiantes.

Ahora bien, los participantes del caso 1 valoran dos logros importantes alcanzados el año de la investigación. El primero, un proyecto de huerta escolar desarrollado por un grupo de estudiantes, quienes obtuvieron un premio externo que fue muy significativo para la comunidad y la construcción del jardín. A su vez, luego de muchos años inexistentes, la constitución del centro de alumnos, que lentamente comenzaba su desarrollo y participación.

En el caso 2, la condición de vulnerabilidad escolar, si bien está presente en el repertorio discursivo a modo de desafío para la gestión escolar, no es directamente asociada a la condición de alta complejidad sociocultural que viven mucho de sus estudiantes. Se alude, más bien, a la condición de las juventudes que se manifiestan hoy en día de manera muy diversa en los ámbitos sexuales, de experimentación y vivencias de su adolescencia y juventud. El equipo directivo menciona el caso de 7º básico, en el que varios adolescentes se declaran bisexuales. En este contexto, destacan la falta de herramientas para acoger y trabajar con temáticas que hoy deben ser resueltas respetando el derecho de las adolescentes en sus distintas orientaciones.

*Si, hay que pasar... el puente tiene rosas y con espinas más encima, entonces se hace difícil. Es un despertar de muchas cosas de los chiquillos, es un despertar hoy en día sexual que no deja de decir, tenemos muchas niñas en séptimo que nos dicen abiertamente que son bisexual, por ejemplo, y uno dice: "ah ya", tratando un poco de naturalizar, pero igual no deja de hacerte pensar que ya si... no es que todavía... (Equipo directivo, caso 2)*

El uso de drogas entre los estudiantes aparece como un ámbito que se debe considerar. Sin embargo, al igual que con el tema de la sexualidad, el uso de drogas se vincula a experimentaciones propias de la juventud y no a una condición de vulnerabilidad de los estudiantes. Los directivos mencionan la necesidad de prevenir, contener y sanar este tipo de situaciones, lo que demandaría tiempo, gestiones y accionar de herramientas con las que no todo el profesorado cuenta.

*Y el consumo de drogas o el consumo de... de cosas, porque ya no es drogas, o sea los chiquillos aspiran hasta el... Aspiran hasta esta cuestión del encendedor, ehhhh las pastillas y así, es como en esta búsqueda de experimentar ¿qué más? algo que otro no haya probado pa' probarlo yo, es como un poco eso y es difícil porque se hacen tanto daño en esa búsqueda y nosotros tratando ahí, de que... de contener. Contener, sanar, prevenir, contener, sanar, prevenir, prevenir, entonces en eso se nos va como harto... y yo creo que ya los chiquillos de cuarto ya no tienen esa dificultad, están como más tranquilos. (Equipo directivo, caso 2)*

Los profesores HC del caso 2, a diferencia de lo que sucede entre el equipo directivo, sí reconocen la condición de vulnerabilidad como condicionante a su gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre sus labores, ellos declaran atender situaciones de alta complejidad como las peleas fuera del establecimiento. Esto genera una alta sobrecarga pues implica citar apoderados, entrevistar estudiantes, etc., y suspender actividades ya programadas. Estos "incendios" son vivenciados con regularidad y generan una sobredemanda a la labor docente.

*O sea, perdemos tiempo, perdemos tiempo po'. En los incendios. Es que al ser este un colegio de alta vulnerabilidad tenemos, por ejemplo... recién hubo una pelea. El lunes hubo una pelea que fue fuera del colegio, pero es parte de la escuela, entonces nos tenemos que hacer cargo de la situación, eso genera que tengamos que estar citando apoderados, entrevistando apoderados, entrevistando alumnos, por lo tanto, las actividades que están programadas se van retrasando, no se pueden cubrir finalmente. (Profesores HC, caso 2)*

Este mismo grupo identifica, a su vez, un bajo capital sociocultural entre los estudiantes del Liceo. Es interesante que la condición de vulnerabilidad en sí misma no se asocia con este bajo capital. Ahora bien, ellos asocian la heterogeneidad de capitales como factores que complejizarían no solo el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también exigirían nivelaciones sistemáticas y un trabajo mucho más paulatino con los estudiantes.

*Bueno, nuestro capital socio-cultural igual es complejo porque los chiquillos no tienen un capital cultural diverso, entonces trabajar con ese capital es muy complejo, hay que... todo el rato nivelar... ser sistemático, tiene que ser paulatino, claro. (Profesores HC, caso 2)*

#### **7.3.4 Disciplina escolar**

Otro criterio a analizar dentro de la convivencia y participación es el de la **disciplina escolar**. Esta comprende un conjunto de normas y sanciones definidas de manera interna en cada establecimiento, pero a su vez debe ser entendida como parte del mundo interior de los quienes participan en un determinado sistema. En este sentido, cada persona generaría los hábitos necesarios para su autocontrol, lo que le permitiría actuar de manera consciente y perjudiciar a quienes lo rodean. Desde esta perspectiva, se relacionan tanto los elementos del ambiente de cada escuela como los seres individuales que en ella conviven. La escuela contribuye, de esta manera, a formar ciudadanos para vivir en armonía y democracia (Márquez, 2007).

En el caso 1, es interesante que son los apoderados los únicos que se refieren al ámbito disciplinar como tal. Estos demandan un liderazgo directivo y docente mucho más firme frente a los casos de indisciplina escolar. Si bien se reconoce que existen acciones disciplinarias en el establecimiento, estas no serían suficientes y se vincularían a la condición de vulnerabilidad escolar de los estudiantes. Para los apoderados, los docentes y directivos admiten actos de insurrección asumiendo que son parte de esta condición de vulnerabilidad. En este sentido, la complejidad de la vida de estos jóvenes implicaría que se responda de forma condescendiente a sus faltas, sin aplicar un protocolo disciplinar que prevenga y sancione los actos de indisciplina.

*O sea, yo lo que he visto, sí se desenvuelven bien con los... con los líderes negativos, porque los conocen también, los conocen bien y conocen a sus familias, pero yo creo que sí, les falta un poquito también, porque deberían poner, un poquito, un poquito más de mano dura, porque ellos como que... si bien es cierto, los retan, les llaman la atención, pero como que ellos, como que los aceptan como son, como que: "Ya, porque son así porque tienen esta vida, porque les pasó esto, entonces", pero igual, yo creo que deberían poner un poquito más de mano dura para que, no sé po', para que este niño o esta... para que esta, para que lo piensen como dos veces antes de... de ser así. (Apoderados, caso 1)*

Los apoderados también consideran que los niños, adolescentes y jóvenes han internalizado menos normas disciplinares que antaño. En este contexto, las acciones de los estudiantes se entienden como un llamado de atención, una forma de pedir más contención y límites.

*Sí, sí. Es que hoy en día los niños no tienen disciplina po', no la tienen, entonces, ellos como que piden eso de que haya alguien como que los corrija, que los contenga, porque como en la casa los papás no están presentes, y ellos hacen lo que quieren, entonces como que el mismo niño pide que haya como una mano dura que tenga para sentirse, yo creo, que más seguro, no sé. Sí, pero hace falta disciplina. (Apoderados, caso 1)*

Por último, los mismos apoderados presentan un discurso que se ha extendido el último tiempo y que vincula el conocimiento de los derechos de los niños con los riesgos que estos toman. Este reconoce en respuesta a la exposición y difusión de la convención de los derechos del niño, el trato hacia este grupo debe ser respetuoso y en reconocimiento de sus derechos. Este marco implicaría que las acciones disciplinares sean hoy más “blandas” y que, por tanto, los adolescentes y jóvenes sean cada día más osados y no se ajusten a límites por una “falta de castigo”.

*En todas partes, en todas partes, es como con el... ya salió como esa ley que a los niños no se les puede hacer nada, porque los niños los pueden demandar y cosas así, entonces el mismo sistema ha ido haciendo que los colegios se vayan poniendo blandos, los profesores se vayan poniendo blandos, los... porque no se puede hacer nada en contra de un niño, o sea, no se les puede castigar porque ya es... como agredir a un niño. Entonces, el mismo sistema ha hecho que los niños se vayan poniendo más, más cómo ser, más osados, más como pasando barreras que antes no pasaban. (Apoderados, caso 1)*

En el caso 2, el equipo directivo se refiere también a la disciplina escolar y evalúa de manera positiva los protocolos implementados. Si bien, no describen el establecimiento como un liceo “libre de violencia”, sí declaran contar con un espacio de convivencia sano y armónico.

*Yo no sé si será el liderazgo del equipo directivo o el... o no nos resultó no más una vez que hubo una pelea muy grande en el colegio, la verdad es que no fue pelea, fue un atentado de un alumno contra otro, que la verdad que nos significó pedir apoyo en varias otras personas desde nuestra jefatura, desde lo social, desde lo jurídico, para poder no afectarnos tanto dentro de lo que significa porque nosotros en esto de la educación ponemos el corazón, entonces cuando pasan cosas como tan fuertes como esas, nos cuesta separarnos el cuerpo del alma, o sea andamos juntos, caminamos por este mundo juntos, y desde la directora hasta la...a la perrita que duerme allí lo sienten, entonces yo creo que fue como doloroso, una experiencia que nos sentimos, como de*

*repente, no culpables, sino que sin todas las herramientas en el momento para haber previsto, para haber solucionado de alguna manera... (Equipo directivo, caso 2)*

### **7.3.5 Participación de los estudiantes**

Al incorporar el ámbito de la participación en esta dimensión, aparece el código que corresponde a la **participación de los estudiantes**. En este ámbito se incluyen las prácticas del establecimiento para gestionar la participación de la comunidad escolar, relacionarse con los estudiantes, sus familias, así como con la comunidad externa y conocer las necesidades, expectativas y requerimientos de sus contexto socio-culturales. En el primer caso, este aspecto aparece como una práctica inicial e incipiente, pues si bien no contaban con centro de alumnos (CCAA), tenían un primer grupo en este cargo el mismo año de la investigación. En relación con ello, el equipo se siente satisfecho con esta nueva implementación y destacan que las generaciones más pequeñas (8 básico) están participando, lo que aseguraría una continuidad del proyecto a futuro.

*Ya lo formalizamos, y nos da esperanzas que vamos a tener centro de alumnos para rato, porque las generaciones más pequeñas están participando más, entonces eso da pie a que podemos tener centro de alumnos. De hecho, hay un chico de cuarto medio que se va, hay uno de tercero medio que le queda un año más, y los otros tres son de octavo. Entonces tienen toda una vida por delante para sacarle brillo al centro de alumnos. (Equipo directivo, caso 1)*

Los profesores TP, por su parte, reconocen la importancia de la implementación del CCAA, sin embargo, aducen la escasa identificación y comprensión de los integrantes del CCAA de lo que significa un real proceso de participación, pues este se asocia a la “pérdida de clases”, por ejemplo.

*Sí, bien, bien que se haya logrado, bien que estén haciendo cosas, bien que se proyecten, faltan algunas cosas, algunas condiciones que tienen que cumplir, creo yo, que tiene que ver con la responsabilidad de los chicos, o sea de entender y que les ha costado, el no usar el nombre del centro de alumnos para perder clases, por ejemplo, eso les cuesta, pero bien que parta, y que parta de alguna manera. (Profesores TP, caso 1)*

En la entrevista al grupo de jóvenes que conforma el Centro de alumnos, se evidencia la necesidad de un trabajo de acompañamiento, para desarrollar prácticas de participación, colaboración, toma de decisiones, implementación de proyectos, entre otras. En este sentido, los datos dan cuenta de que hay un bajo conocimiento de lo que implica el ejercicio de participación,

que necesariamente debe ser acompañado por personal del establecimiento. Los profesores TP reconocen, no obstante, esta necesidad y visualizan una oportunidad a largo plazo.

*Pero también es un trabajo a largo plazo porque no es ir por opinar, ni participar en una actividad por perder clases. Hay que enseñarles y para eso hay que hacerlos participar en una serie de factores antes de participar en decisiones determinadas. (Profesores TP, caso 1)*

Asimismo, es interesante la acción micropolítica escolar asociada al tipo de participación estudiantil que se espera del CCAA, pues las prácticas de liderazgo implicadas siguen siendo verticales, y la opinión de los estudiantes tiene ciertos límites. Por lo tanto, esta cultura, distante a la distribución, no concibe la participación estudiantil en las tomas de decisiones que les competen, por ejemplo. Se mantiene, entonces, una visión TP de cultura autocrática, en la que el poder y la toma de decisiones residen en unos pocos. Esto afecta negativamente las opciones de colaboración y prácticas distribuidas de liderazgo en este Liceo.

Para el caso 2, la participación estudiantil, no se estableció como un ámbito vital a la cultura escolar. La referencia estuvo asociada a las nuevas juventudes de hoy, mucho más libres que las formadas en dictadura. Se reiteran las altas expectativas y las posibilidades de aprender de manera conjunta.

*Yo creo mucho, mucho en la juventud, mucho (...) yo siento que los jóvenes como que dan este servicio de país que no lo dan los viejos de Chile, aunque sea cruel porque estamos muy aporreados los más viejos, cachai, hemos vivido cosas que son muy feas pa' atrás, entonces como que la juventud está viviendo como en este país que debe ser, en este país que debió ser siempre a lo mejor (...) entonces es como rico... a mí me encanta trabajar con chiquillos jóvenes, me encanta de verdad que sí, no por eso de dejar de pensar en la sabiduría de los más antiguos, que uno igual admira y la hace vida ¿cierto? pero yo creo que uno se nutre de los chiquillos, sí, harto. (Equipo directivo, caso 2)*

### **7.3.6 Participación de los apoderados**

Otro criterio es la **participación de los apoderados**, ámbito fundamental para la cultura escolar y su conducente impacto en los procesos de aprendizajes de los estudiantes. En el primer caso, este ámbito se considera bajo, sin planes de acción específicos para fortalecerlo, en una práctica de tipo incipiente, al igual que la participación de estudiantes.

En el segundo caso, por su parte, se da cuenta de mayor implicancia de los apoderados. El equipo directivo destaca el desarrollo y evaluación de diversas estrategias para promover la

asistencia a las reuniones de apoderados y acercar a los padres y apoderados al establecimiento para que participen de forma activa. Ahora bien, se destaca un fenómeno social de baja participación de apoderados en el espacio escolar.

*La verdad es que siempre nos falta, siempre nos falta un algo. Hemos cambiado las horas de citación, que más tarde, que más temprano, que más... que, a las cuatro, que, a las cinco, que, a las seis, hemos citado a otros actores de redes para que vengan a convocar a estos papás, hemos preparado comida rica para que vengan estos papas, si al momento de encuentro, por ejemplo, una escuela para padres que sea, además de nutritiva para el espíritu, para el conocimiento, que sea nutritiva para la guatita. Le hemos buscado varias formas, pero nos cuesta, nos cuesta acercar a los padres al colegio, es una cosa como... yo siento que no tiene que ver con el colegio, es como... es como que no hay tiempo. Es un fenómeno social. (Equipo directivo, caso 2)*

Sin embargo, el equipo directivo valora el 50% de asistencia a reuniones que por lo general mantienen a lo largo del año escolar. Se explicita la complejidad para lograr participación activa y asistencia sistemática que asegure una implicancia en los procesos de enseñanza–aprendizaje de los estudiantes. Se consideran, además, que las citaciones de apoderados que no son reuniones para todos/as, tienen que ver con procesos sancionadores o disciplinarios. Por último, se vinculan las dificultades específicas de asistencia de los apoderados con la condición de vulnerabilidad del establecimiento, así, se relevan las jornadas laborales extensas sin permisos para estas citaciones o actividades, falta de dinero para la locomoción colectiva, entre otros factores para justificar la baja participación de los apoderados.

*La verdad es que no es como tan abierta, ahí hay un poco más de tensión en el tema porque son las reuniones de apoderados ¿cierto? las que se convoca a la mayor cantidad de padres una vez cada mes y medio y las citaciones de padres son cada... regularmente por un tema sancionador o un tema disciplinar, no es porque a ellos les encante estar en el CTP, la verdad es que cuesta mucho que vengan. Hemos tratado de ver factores, uno de los factores es que sentimos que los papás, los pocos que trabajan o los muchos que trabajan, trabajan en trabajos que no les permiten venir al colegio muchas veces al día, y los otros pocos que no tienen plata para la locomoción, o sea son causales como bien específicas y los otros por timidez también porque no les gusta develar ante los otros sus vidas familiares, y eso para nosotros es súper respetable, pero aun así hay bastante concurrencia o sea nunca en las reuniones de apoderados hay menos de veinte apoderados, pensando que los cursos van de 35 a 40, igual es buena convocatoria porque somos veinte cursos... 28 cursos, igual es hartó. (Equipo directivo, caso 2)*

El equipo directivo de este caso realiza un análisis interesante al relevar la tensión que habría entre ser apoderado/a y trabajador/a al mismo tiempo. Las largas horas de jornada laboral, van

en desmedro de una participación activa dentro de los liceos. Por ello, se han ajustado nuevos canales de comunicación, como el WhatsApp entre apoderados y con el profesor jefe. Ahora bien, mencionan la complejidad que significan este tipo de redes pues se han generado conflictos graves y otras han funcionado muy bien. Para el público objetivo, valoran a su vez positivamente la difusión en Instagram y Facebook.

*Nadie, nadie tiene mucho tiempo, como que la vida del trabajo de los papás no se ajusta a veces con su vida de apoderado. Entonces, bueno, ha proliferado explosivamente el liderazgo del WhatsApp, porque por ahí claro, los papás toman decisiones, los grupos de... hay grupos en algunos cursos que están muy bien armados y que funcionan muy bien, pero hay otros grupos en que se han armado guerras por el WhatsApp. Entonces, tal vez, en eso nosotros podríamos, bueno igual hemos ido mejorando en ese sentido, de gestionar las redes sociales del colegio porque este año hay un Instagram, se van subiendo noticias, información al Facebook del colegio porque nos dimos cuenta que ese era un súper buen elemento de difusión. (Equipo directivo, caso 2)*

Los apoderados perciben, por su parte, a diferencia del equipo directivo, que la gestión realizada por el Liceo para incluirlos es deficiente. En este sentido, reconocen que su liderazgo como apoderados tiene un bajo impacto, el cual podría mejorar si la gestión institucional de esta participación tuviera estrategias más efectivas. Es más, los apoderados dan cuenta de una voluntad de ser parte de la mejora continua del liceo y no ser invitados solo a las celebraciones. Si bien reconocen que las puertas están abiertas para proponer cambios, no se sienten acompañados en el proceso y no se animan, por tanto, a presentar nuevas propuestas.

*Hoy día lo veo bajo, bajo el liderazgo que tenemos nosotros, eh hhhh sí podría... sí podría hacer o tener mucho más liderazgo, pero falta un poco la conexión con la parte directiva del colegio. O sea, de tener un poquito más de fuerza, que te inviten a otras cosas, no solamente a los actos del colegio, sino que... básicamente un vínculo es cómo podría ir mejorando, teníamos nosotros inicialmente varias ideas, de postular, no sé po' a temas de que arreglaran el entorno del colegio, los jardines exteriores, cosas por el estilo, pero es como muy: "Ah ¿quieren hacer eso? Ya vean cómo lo hagan", así lo siento yo, o cómo lo hacen, digamos. (Apoderados, caso 2)*

Asimismo, los participantes cuestionan el tipo y canal de información que se utiliza para informar solo sobre las reuniones de apoderados, que consideran pocas al semestre. En este contexto, destacan la existencia de otros canales que no exigen la presencia de ellos y que pueden tener un alto impacto en la comunicación con apoderados. Con todo, la información que reciben desde el establecimiento se considera poco oportuna y escasa, lo que merma a la vez, contar con apoderados más implicados en los procesos de los estudiantes.

*O yo informar a la... a los mismos apoderados de mi curso, pero siento que no hay, no hay ese tipo de información, o a lo mejor, no sé, como se hacen reuniones tan lejos, entregar informativos a los alumnos: “esto se está haciendo”, no necesariamente uno tiene que estar acá para estar informado. O sea, a ver, de partida, yo creo que... de hecho yo estaba acostumbrado a las reuniones... reuniones mensuales, más informativas, qué es lo que está pasando en el colegio con tal profesor, eh, de repente, me entero por mi hija que un profesor ya no está, que lo reemplazó otro, yo creo que todas esas cosas debieran, debieran estarse revisando con los apoderados, los rendimientos de los alumnos, también siento que al no ser revisados mensualmente, no ayuda, porque bimensual son tres reuniones, a la sexta reunión se termina el semestre, y no hay forma de reponer el rojo. (Apoderados, caso 2)*

Los apoderados manifiestan la necesidad de tener información sobre los planes de vinculación con el medio que se están desarrollando en el establecimiento. Estos últimos son fundamentales en los liceos TP ya sea para la continuidad de los estudios superiores y/o el ingreso al mundo laboral de los estudiantes. Sin embargo, los apoderados señalan que, en esta materia, la información disponible es escasa y cuando se accede a ella es por medios más bien informales.

*Sí, me gustaría saber si es... si es un plan del colegio. Si es plan del colegio que el niño vaya y participe en tal cosa, si es el plan del colegio que venga gente de la universidad a darle charlas a los alumnos y los invite a charlas a la universidad, si el colegio hizo esa gestión o fue la universidad que se acercó acá. Es como importante saber, porque como esto es todo de boca en boca, los primeros comentarios que yo tenía antes de venir al colegio eran: “¡cómo se te ocurre! ¡Cómo se te ocurre que vayas a poner a tu hija ahí!”, pero... pero no, ha sido, como te digo, una experiencia distinta a la que yo esperé. (Apoderados, caso 2)*

Como ya se adelantó, los apoderados manifiestan una baja proactividad para proponer cambios y mejorar su participación y liderazgo. Con ello, se visualiza la necesidad de un acompañamiento mucho más dirigido por parte del liceo, que logre desarrollar en ellos herramientas que les permitan organizarse y mejorar su participación genuina.

*Lo que uno quiere es que los niños aprendan, les vaya bien, pero... no sé, no se me ocurre cómo podría ser, pero sí creo que tienen que tener algún tipo de participación los papás al respecto, haciendo qué, no sé (...) Mmmmm no sé, nunca habían hecho la pregunta a lo mejor, eh, no sé si no está el interés, yo creo que es eso nadie se ha hecho la pregunta: “Oye, cuál es la mejor forma para que participe toda la gente o que toda la gente esté informada o que traigan las necesidades del grupo, las inquietudes”. (Apoderados, caso 2)*

Con todo, los apoderados apelan a una valoración en distintos niveles, que el liceo considere importante el involucramiento de las familias, por un lado. Así como la creación y gestión de espacios genuinos de participación no solo en niveles informativos o consultivos. En otras palabras, el llamado de los padres es a tener espacios de participación en los que se acompañe a quienes están motivados para crear, de esta forma, espacios comprometidos de apoyo mutuo.

#### **7.4 Desarrollo de capacidades profesionales de liderazgos**

Tal como presenta el MBDLE (2015), se consideró como última dimensión, el desarrollo de las capacidades profesionales, acotados en esta instancia a las prácticas de liderazgos. Es interesante la propuesta del Marco de la buena enseñanza, en tanto, por lo general, este ámbito se considera dentro de otra dimensión u área general. Los y las participantes hicieron constante mención a conceptos propios del espacio discursivo del liderazgo y la micropolítica, por lo tanto, se hizo necesario aunar códigos tales como: Características del Liderazgo EMTP; Confianza en el equipo; Liderazgo directivo general; Liderazgo distribuido: Liderazgo docente; Liderazgo estudiantes y Liderazgo informal, en una dimensión que permitiera comprender los espacios de gestión y desarrollo de competencias personales que exigen interacción para convertirse en prácticas exitosas.

Por otro lado, esta dimensión se enmarca en la Reforma Educacional en marcha, que apunta a desarrollar las condiciones y facultades para en cada comunidad educativa se lidere el cambio educacional que esta requiere (Mineduc, 2016). Esto implica fortalecer el rol de los directivos, docentes y de las comunidades educativas, por medio del reconocimiento de las trayectorias, territorios y necesidades específicas. De esta manera, la dimensión considera las prácticas ejecutadas para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, habilidades personales y la motivación de los agentes al interior de un establecimiento. En este contexto, los líderes escolares se consideran protagonistas en el diseño de sus procesos formativos, en función de particularidades del territorio y contexto. A su vez, este enfoque pone en valor las capacidades tanto del equipo directivo como de los docentes y se establecen relaciones interpersonales positivas, certeras y seguras en los miembros, que promuevan el surgimiento de nuevos liderazgos.

A continuación, se presentan de manera general los 7 códigos que constituyen esta dimensión. El primero de ellos es el de las (1) **Características del Liderazgo EMTP**. En primer lugar, en el caso 1, estas destacan por una percepción de los apoderados explícita hacia características asociadas a la figura del director/a en un rol de jefatura y poder, que se replica en la mirada de los estudiantes, quienes relacionan liderazgo al cargo, desde su mayor rango. En el caso 2, por su parte, para el equipo directivo, las características de un liderazgo específico a este tipo de liceos se vinculan principalmente a la formación continua y una alta disposición al cambio y al aprendizaje. En relación a la (2) **Confianza en el equipo**, el caso 1 no se manifestó

explícitamente al respecto, por el contrario, el trabajo individualizado es reconocido por algunos como confianza profesional al fomentar autonomía, pero también para otros, como ausencia de acompañamiento efectivo. En el caso 2 encontramos una postura similar, pues la confianza también se asocia a la autonomía y al reconocimiento de competencias y capacidades del otro.

El tercer código refiere al (3) **Liderazgo directivo general**. En el caso 1, el director es descrito como resolutivo, protector y capaz de “dar la última palabra”, con una alta demanda administrativa, que lo hace estar menos presente en el liceo y, por tanto, esto perjudica la posibilidad de que se generen capacidades docentes y procesos pedagógicos de mejora. El caso 2, por su parte, ha logrado instalar prácticas sistemáticas para favorecer condiciones materiales y organizacionales para que profesores y docentes puedan realizar su trabajo. Como ámbito específico el (4) **Liderazgo distribuido**, aunque es transversal a toda la investigación, aquí se concentra en las referencias directas al dominio de la distribución en ambos casos. Para el 1, el equipo directivo expresa un claro y robusto discurso en el que se asocia el liderazgo distribuido a la colaboración y delegación de actividades, por tanto, a una distribución prioritariamente de tipo formal. El caso 2, transita de alguna manera por al menos 5 tipos de distribución, desde lo formal a lo oportuno, lo que da cuenta de un carácter situacional de las respuestas dadas. Se diferencia con el caso 1, por una mayor cohesión, complementariedad y alineamiento, lo que se expresa en estos mayores niveles de distribución.

El quinto código hace referencia al (5) **Liderazgo docente** y se vincula, en parte, al análisis realizado en la dimensión anterior desde una mirada en la gestión pedagógica. Ahora bien, aquí el foco está puesto en cómo se generan las capacidades docentes en la particularidad del contexto y territorio. En el caso 1, el protagonismo del liderazgo docente se logra desde un líder estricto, disciplinado y riguroso, propositivo y mancomunado a la gestión directiva, sin presencia de estrategias sistemáticas para generar capacidades docentes. En el caso 2, el liderazgo docente es altamente valorado por los apoderados, a su vez, el equipo directivo reitera la necesidad de aprovechar la amplia gama de formación continua que hoy tienen los docentes y los propios docentes validan en cómo se transforman en referentes para sus estudiantes.

El (6) **Liderazgo de los estudiantes** es entendido como un poderoso espacio de comprensión de los mismos jóvenes, de sus trayectorias, factor fundamental en la distribución de liderazgos en los liceos. Ahora bien, en los dos establecimientos se aprecian escasas estrategias sistemáticas y situadas desde la gestión institucional para favorecer tales liderazgos y asegurar una participación más genuina. Para ambos casos, el liderazgo se asocia a espacios formales de participación como es el Centro de Alumnos. El último código de esta dimensión es el del (7) **Liderazgo informal** entendido como ámbito crucial en la micropolítica escolar. En el primer caso, se manifiesta la informalidad como una práctica continua producto de una planificación directiva que no ha logrado una cohesión y visión compartida. El segundo caso, con mayor planificación

lograda, reconoce como líderes informales tradicionales a los asistentes de la educación, que tendrían una influencia directa en los estudiantes.

#### **7.4.1 Características del Liderazgo en Educación Media Técnico Profesional**

Diversos fueron los supuestos que la comunidad educativa manifestó sobre el liderazgo escolar. Por esta razón, se ajustó una categoría particular que se denominó **Características del Liderazgo en Educación Media Técnico Profesional (EMTP)** que recoge las principales descripciones del liderazgo que aparecieron durante la recolección de datos. En el establecimiento 1, en primer lugar, los apoderados interpretan el liderazgo desde una figura más tradicional, asociado al rol jefatura y la expresión personal de carisma. Estos relacionan, a su vez, a quien toma las decisiones y consideran los aportes de otros, por el bien de la comunidad escolar.

*Bueno un líder es el que siempre como que da la orden o algo... o pone las cosas más ordenadas para que el resto pueda... pueda funcionar. Da su opinión, recibe la opinión del resto y ahí sacan una conclusión y hacen lo mejor. (Apoderados, caso 1)*

Es particularmente interesante que los apoderados mantengan el concepto de liderazgo asociado a una persona particular, en el caso escolar, al director o directora. Este es descrito como quien tendría capacidades de organizar y crear, mantener una voz fuerte, que micropolíticamente, sería posible asociar a la presencia de una figura de poder.

*Sí, sí po' tienen que ser líderes o personas que tengan personalidad, personas que les guste hacer cosas, armar cosas, crear cosas, y que tengan voz porque... que tengan como una voz, como que le den seguridad al resto. (Apoderados, caso 1)*

Este mismo grupo destaca también en el rol de líder a una persona con principios de rectitud e integridad, con dotes comunicacionales y con condiciones para favorecer el trabajo con otros miembros de la comunidad.

*Que se porte bien, que se pueda comunicar bien con el resto, que siempre, o sea que esté la mayor parte optimista, y que pueda unirse al resto para poder hacer algo productivo o algo bueno poh'. (Apoderados, caso 1)*

Por último, el ámbito de la cercanía y accesibilidad, también es una característica que los apoderados valoran en los líderes en el ámbito del liceo.

*Es cercano y uno puede, por ejemplo, decirle lo que uno quiera o acotar algo, o pedirle algún favor. Bueno, de hecho, él le facilitó la sala, él cuando vine recién a ver si es que*

*mi hija podía quedar, él me recibió y él me dio todas las comodidades y me dijo que las puertas estaban abiertas para mi hija y todo eso. (Apoderados, caso 1)*

Por otro lado, en el caso 1, los estudiantes, al igual que los apoderados, asocian el liderazgo a un lugar de poder, relacionado con el cargo, en este caso, principalmente el director. El líder es quien dirige, manda, delega, desde un lugar de mayor jerarquía que otros.

*Como el que manda todo. (Estudiantes, caso 1)*

*Es que por eso po', por ejemplo, ustedes decían que hay cargos, o sea si yo tengo un cargo importante soy líder. (Estudiantes, caso 1)*

*Un líder obviamente va a decir cosas que va a hacer po', y la cosa es que las haga po', las acciones. (Estudiantes, caso 1)*

Ahora bien, los estudiantes difieren a la hora de describir las características personales del líder. Para algunos, el rol implica simpatía, carisma y accesibilidad, mientras que otros esperan mayor rigurosidad y distancia.

*Que sea simpático igual, qué se lleve bien con todos. No po', no puede ser pesado. Tiene que ser carismático (...) Igual ser líder no significa ser siempre buena onda. Igual hay que tomar su cargo y ser estricto. (Estudiantes, caso 1)*

Por último, algunos estudiantes también reconocen en los profesores un espacio de liderazgo, cuando éstos traspasan el rol pedagógico y aconsejan desde sus experiencias de vida.

*Es que tenemos varios profesores que no solo pasan materia, sino que también nos dan consejos para el buen vivir. (Estudiantes, caso 1)*

Finalmente, en el caso 1, el equipo directivo asocia, a su vez, el liderazgo con la autoridad, aunque reconoce variaciones en el tiempo. En este sentido, la cultura educativa organizacional le ha dado diferentes valores al liderazgo y este ha variado desde la imagen de autoridad que se asumía directamente con un cargo. En contraposición, la imagen actual se caracteriza porque el liderazgo está en constante disputa por ser reconocido o no como autoridad por otros miembros de la comunidad educativa.

*Años atrás era distinto porque ya la autoridad venía dada, pero ahora que hay un cuestionamiento a la autoridad pareciera ser que cuesta más ganarse esa autoridad delante los alumnos, o sea el liderazgo, es como que está en constante disputa, por así decirlo, con los actores, con los apoderados, con los alumnos, o con los mismos profesores también. (Equipo directivo, caso 1)*

Como fortaleza en la acción de las prácticas de liderazgo, el equipo directivo valora la capacidad de reírse de sí mismos, ser autocríticos y positivos frente a las complejidades propias del mundo TP.

*Encuentro que la capacidad de reírnos de las cosas que suceden es una gran fortaleza, porque también nos permite mirar el otro lado del vaso, y a lo mejor ahí somos como muy críticos nosotros, pero, pero yo creo que es una fortaleza esa capacidad. (Equipo directivo, caso 1)*

Para el equipo directivo del caso 2, por su parte, las características del liderazgo EMTP, están asociadas con la importancia de la formación continua y capacitación para un aprendizaje constante y situado, que permita innovar, tener disposición al cambio y a la mejora de las propias prácticas de liderazgo. Esto es un punto de alta relevancia, que ha permitido a este equipo, instalar mejoras sustantivas, aunque incipientes al momento de esta investigación, con un desarrollo futuro propicio para ser ejecutadas, instaladas y evaluadas.

*Nosotros vamos tomando decisiones en torno a lo que... a lo que vamos creciendo también y a lo que vamos aprendiendo porque también regularmente nos estamos capacitando, por una o por la otra ventana o puerta, sale uno del grupo a recibir otro tipo de conocimiento e información y nosotros, el resto, estamos como... somos como esponja, estamos dispuestos a innovar, a cambiar, a mejorar nuestras prácticas, si la verdad es que en esto hay aprendizaje a cada rato. (Equipo directivo, caso 2)*

Asimismo, el equipo directivo destaca la importancia de que tanto ellos como el profesorado presenten actitudes consecuentes hacia los estudiantes, en tanto, se transforman en un ejemplo de su formación, en especial, en contextos de alta complejidad como estos. En palabras de este grupo, la responsabilidad de ser puntuales, atentos a las necesidades de todos, es un punto que se debe marcar aún más fuerte en estos espacios. Ahora bien, se reconoce también la dificultad del trabajo docente, y la importancia de ser líderes cercanos, contenedores y que capaces de generar climas propicios de aprendizaje.

*Yo siento que así como bien en lo... así como... bueno tiene que ser con los profes del Nacional no sé, tiene que ver con el rol de la profesión docente, o sea esto de estar siempre siendo un modelo en muchas cosas, no la perfección, sino que el ser consecuente, el hombre y la mujer consecuente con lo que uno está mostrando a los estudiantes en el momento que está parado frente a ellos y con... en el rol propio de uno que tiene que llegar a la hora a trabajar que si no llega a la hora es como que tiene cuarenta almas que están allá abajo gritando y haciendo desorden, el poder entender que el trabajo con los estudiantes se hace cada día más difícil, con muchas más situaciones de disfunciones en las casas y esos niños cargados de muchas cosas llegan a los colegios con una parada que les hace muy difícil la vida al profe, entonces tratar de*

*estar siempre con esto de la sonrisa, de repente es difícil, es difícil, es difícil mantenerse así con este clima bonito, que uno quisiera porque bueno... no siempre hay de dulce, hay de agraz también. (Equipo directivo, caso 2)*

#### **7.4.2 Confianza en el equipo**

Por otra parte, para que las prácticas de liderazgo puedan desenvolverse de manera efectiva, la **confianza en el equipo** es una categoría esencial. Como se mencionó, es vital que se demuestre confianza en las capacidades del equipo directivo y docente y se establezcan relaciones interpersonales positivas entre los miembros que promuevan nuevos liderazgos. En el caso 1, no se hizo referencia directa a este ámbito. Se planteó, en apartados anteriores, que el equipo directivo, no presenta prácticas institucionalizadas para fortalecer el liderazgo docente y la interacción entre docentes de especialidades es muy incipiente. A su vez, el docente TP asocia la confianza exclusivamente con la autonomía del trabajo, es decir, si perciben un espacio independiente para trabajar, este daría cuenta de la autosuficiencia y el reconocimiento por parte de la directiva.

Para el caso 2, la mirada es similar. La confianza también se asocia a la autonomía y el reconocimiento de las competencias del otro. En este sentido, se valora positivamente la presencia de la directora, quien entrega directrices y luego no supervisa. La supervisión entonces, no se visualiza como un proceso de acompañamiento continuo, sino en su rol de vigilancia e inspección, en tanto se “confía” en que los requerimientos se llevarán satisfactoriamente a cabo.

*No, a pesar de que yo llevo poquito, yo creo que es algo fácilmente reconocible acá es el liderazgo que ejerce el equipo directivo, y como decía mi colega, nosotras tenemos nuestra matriarca ¿cierto? que es la directora, que ella es una líder ya innata. Aparte que ella es muy... deposita mucha confianza como en todo su equipo, entonces no es que como que ella da una misión y después tiene que andarla como supervisando, sino que ella confía en que se hacen bien las cosas. (Equipo directivo, caso 2)*

Como se mencionó en apartados anteriores,

la confianza relacional ha sido identificada como un factor central en los procesos de mejora escolar. Posee un carácter dinámico y se encuentra determinada por las “facetas” de benevolencia, honestidad, apertura, previsibilidad y competencia. Una deficiencia de cualquiera de éstas puede mermar la confianza al interior de las escuelas. (Peña et al, 2018, p. 1)

En este ámbito, el equipo directivo del caso 2, valora claramente estos puntos, en especial la previsibilidad, que se define como la posibilidad de anticipar las acciones y respuestas del otro, y que permite generar confianza respecto al actuar quienes participan en un sistema.

*Yo creo que la confianza que se va generando desde el ser consecuente, porque hacemos todo lo que tenemos que hacer en el respeto, en el compromiso, en el trato con los estudiantes, en el “yo cuento con esta inspectora”, “yo cuento con este inspector”, entonces el profesor se va familiarizando con esto del CTP, y va como... re... no utilizando, pero recurriendo a este ser humano que se llama “x”, pero que está dispuesto a apoyarlo, entonces en esa confianza es como que se va abriendo esta brecha. (Equipo directivo, caso 2)*

A su vez, para el equipo directo de este caso, la confianza se expresa tácitamente a través de la benevolencia, en tanto, por ejemplo, si alguien no ha podido aportar al trabajo de otro, en el momento de concretar un proyecto, se apoyará. A su vez, se valora y respeta la competencia de los colegas, comprendida como la capacidad que demuestran las personas de comportarse de acuerdo a los estándares demandados por su rol en las competencias funcionales, conductuales y los conocimientos de quienes ejecutaron la labor.

*Todo se va compartiendo, entonces en el momento en que yo pude haber dicho: “No, hagámoslo así”, ya estoy, pero no estuve, o no participé o no abrí la boca. Entonces, lo que me queda es sumarme a lo que está preparado y sumar y respetar a ellos, no sumar en contra de ellos. (Equipo directivo, caso 2)*

En el ámbito de la benevolencia, también aparece una valoración por la confianza especialmente entre el equipo directivo y los docentes TP de Gastronomía, asociado por ejemplo a los permisos administrativos y el participar de actividades del Liceo. La motivación y el compromiso son recompensados con la confianza de que estarán disponibles, para responder también a requerimientos que estén fuera de lo establecido en sus horarios formales y/o sean necesidades personales.

*No, yo creo que acá el tema es bien humano. Por ejemplo, si ellos saben que nosotros acá siempre van a contar con nosotros, con del Departamento de Gastronomía y yo por ejemplo, de repente uno necesita... aunque independiente que nosotros tengamos derecho a cinco o seis días que son administrativos, yo si voy, porque también ellos pueden decir que no, pero yo le digo: “Mire necesito tal día y tal cosa” – “Ningún problema tómeselo”, porque saben que si ellos nos piden algo, nosotros ahí estamos. (Profesores TP, caso 2)*

Un ámbito fundamental para el caso 2, es la confianza asociada al uso de recursos públicos en el Liceo. Los profesores TP declaran valorar la recepción que demuestra el equipo directivo ante sus requerimientos personales y profesionales y, además, la transparencia en el manejo de los recursos. Este equipo plantea la existencia de un accountability educativo eficiente y nítido, cuyos objetivos son siempre mejorar la calidad de la educación de los estudiantes.

*Y lo mismo ellos como jefes po', porque si fueran jefes que piden, piden, piden y al momento en que uno pide algo y le dicen que no, uno deja de sacarse la camiseta, yo creo que acá a uno le gusta lo que hace porque siente que... dentro de todo, yo siento que es un muy buen trabajo, está muy bien liderado, no se ven esas cosas como raras, los recursos van siempre pa' donde tienen que ir, el trabajo es siempre súper transparente, se hablan de cifras como corresponde, cada uno hace su trabajo. (Profesores TP, caso 2)*

Este plantel enfatiza que los recursos recibidos son correctamente empleados, respondiendo de manera rápida y eficiente a las necesidades de infraestructura y materiales que los docentes TP pueden presentar. Se mantiene, por tanto, el foco en que los estudiantes cuenten con todos los recursos materiales para favorecer el aprendizaje.

*Ya, hoy día me llegaron tres millones que son para esto, como que siempre es súper transparente con el tema de las platas, entonces nosotros no, nunca nadie pudiera decir: "Oye, no sé porque no arreglan esa luz si llegó esa plata", como que siempre es otra cosa, o sea uno pide algo y lo arreglan, siempre están preocupados, yo por eso digo que el foco son los niños, porque más allá de que uno lo pida la luz, finalmente es para ellos, porque igual uno puede trabajar sin luz, uno como profesor, pero para los niños no es lo óptimo. Entonces, sí po. (Profesores TP, caso 2)*

### **7.4.3 Liderazgo directivo general**

Otro ámbito de análisis en esta categoría corresponde a las apreciaciones sobre el **liderazgo directivo general**. Como se ha planteado en los apartados teóricos, Anderson (2010) plantea que

no importa el nivel ni el tipo de comparación o de cambio, siempre se llega a la misma conclusión: el liderazgo directivo a nivel de escuelas juega un rol altamente significativo en el desarrollo de cambios en las prácticas docentes, en la calidad de estas prácticas, y en el impacto que presentan sobre la calidad de aprendizaje de los alumnos en las escuelas. (p. 35)

Asimismo, la visibilidad del impacto de un liderazgo eficaz es mayor en escuelas vulnerables. De hecho, no existen instancias documentadas de escuelas de bajos resultados en condiciones

difíciles, como en esta investigación, Liceos de alta vulnerabilidad, que hayan logrado mejorar sin la intervención de un líder eficaz. En este sentido, si bien otros factores pueden contribuir a tales cambios, el liderazgo funciona como el elemento catalizador.

La influencia producida por las acciones de los líderes sobre las prácticas de los docentes y sobre los resultados de los estudiantes es esencialmente indirecta. El desempeño de los docentes se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo. Este último factor incluye las condiciones internas que corresponden al aula de clase y a la escuela como organización, y también las condiciones externas que son susceptibles a la influencia de las acciones del directivo escolar. En suma, el rol y la influencia del liderazgo directivo sobre el mejoramiento escolar consiste esencialmente en comprometerse y ejecutar prácticas que promueven el desarrollo de estas tres variables mediadoras: las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, y las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores. (Anderson, 2010, p. 38)

Al respecto, los docentes TP del caso 1, validan en su director la figura de líder, de tipo resolutivo y protector, capaz de tomar decisiones y de dar la *última palabra*:

*El líder capaz de tomar decisiones, el llevar el bienestar del liceo, que es de la cabeza principal, eso para mí es liderazgo (...) bueno, si estamos hablando del liceo tiene que ser el director. Se supone que es él, él es el que tiene que llevar el liderazgo del liceo. (Profesores TP, caso 1)*

Por otra parte, en las observaciones de la investigadora se observó que en este caso el director está dedicado a la labor administrativa y ejecutiva fuera del liceo, como parte de la implementación de los servicios locales de educación. En este contexto es relevante la mirada que tienen los docentes TP pues, según ellos, faltaría un equipo que “secunde” y acompañe la labor directiva, que complemente y soporte las ausencias de cualquiera de sus miembros. Al reconocer el liderazgo asociado casi exclusivamente al rol de director, esta ausencia se hace palpable y compleja para la gestión eficiente del establecimiento, factor micropolítico que afecta negativamente la presencia de prácticas de distribución de liderazgo.

La ausencia del director funciona en desmedro de la ejecución de prácticas que promueven el desarrollo de variables mediadoras que debiesen facilitar los directivos para la mejora escolar. Entre estas acciones aparece la promoción de las motivaciones de los maestros, sus habilidades y capacidades profesionales, así como las condiciones de trabajo en las cuales realizan sus labores, gestión que desde los docentes y profesores no es percibida de forma sistemática y práctica implementada.

*Sabes tú que yo creo que desde el punto de vista desde la jerarquía, por lo menos, desde la dirección, yo he sentido que este año por lo menos, sobre todo, sobre todo este año, he sentido que el director ha estado muy ausente del colegio, porque este cambio al nuevo sistema le ha significado mucha burocracia, que seminarios, que encuentros, que reuniones, que reuniones acá, allá y al final es un tema que te saca de tu puesto de trabajo y no lo secunda a lo mejor alguien que vaya con la misma línea tal vez, no sé ¿será eso? Porque él está trabajando con un equipo que existía, tampoco tiene un equipo de trabajo propio, y eso también afecta, digamos, porque a lo mejor puede tener todo el entusiasmo un jefe, pero si no tiene quien lo secunde para que le mueva el buque de la forma correcta no va a funcionar. (Profesores TP, caso 1)*

Por otra parte, en el segundo caso, el liderazgo directivo ha instalado prácticas sistemáticas para favorecer las condiciones organizacionales y materiales en las cuales los docentes y profesores desarrollan su trabajo. Han implementado incipientemente, además, un equipo directivo funcional a la labor cotidiana y de gestión. Al respecto, el equipo directivo del caso 2, hace referencia a la selección directiva en Chile, culturalmente asociada a una contratación por contactos, más que por trayectoria y competencias profesionales. No obstante, el sistema público cuenta hoy con un proceso de Alta Dirección Pública que transparenta el proceso de contratación y permite, a personas que cumplan con un perfil educativo específico, postular a cargos directivos.

*Yo siento que hay directores en los colegios de Chile que usan el cargo para hacer no educación, sino que para hacer otro tipo de profecías en las instituciones de educación, por ejemplo, promover prácticas de dividir para gobernar, promover prácticas de profesores de elite, por ejemplo yo conozco un colegio de aquí en Maipú que la colega se presentó a trabajar con pelo rubio, cuando llegó de pelo negro no la contrataron y existe, puedo nombrar quién es, donde está, cosas que van como desde otro foco, desde otra mirada, desde no ver a la persona humana que tiene las capacidades como para entregarse a la educación. Sino que se van haciendo esos juegos en el tema de los directores. Y además que no son concursados, son elegidos por los dueños de los colegios. (Equipo directivo, caso 2)*

Justamente, para el caso 2, la alta dirección pública valida y evidencia las capacidades profesionales con las que cuentan los directores/as para ejercer su labor. Particularmente, en este establecimiento, la directora, pues ella fue contratada a través de este proceso.

*Por lo menos nosotros, acá en los municipales, tenemos directores que a lo menos han concursado con papeles, o sea, por último, que exista el mérito dentro de los conocimientos, sabemos que hay un tema de dedocracia, pero por lo menos existe el mérito de haber concursado con documentos que a uno la habiliten y la faculden para ser director de escuela o de liceo. (Equipo directivo, caso 2)*

#### 7.4.4 Liderazgo distribuido

Continuando en esta categoría, un código de suma relevancia para el análisis es el **liderazgo distribuido**. Como propone Ahumada et al (2017)

para Harris y DeFlaminis (2016), existen elementos centrales que diferencian el liderazgo distribuido de otro tipo de liderazgo: en primer lugar, debe ser entendido como práctica antes que como rol o responsabilidad; en segundo lugar, el énfasis debe estar en las interacciones más que en las acciones; finalmente, el liderazgo distribuido no está restringido a aquellos con roles formales dentro de las organizaciones, sino que la influencia y agencia son ampliamente compartidos dentro de las escuelas. (p. 5)

Desde esta mirada analítica del liderazgo distribuido, es muy interesante el discurso que ambos casos plantean. Se debe considerar que el discurso general de las observaciones y entrevistas se hacen en relación a las interacciones, influencias y ámbitos informales relativos a este concepto, por lo que este apartado, intenta enfocarse en aquellas referencias más directas a la distribución en la interacción y gestión.

En el caso 1, se expresa un discurso claro y contundente desde el equipo directivo, que asocia la distribución principalmente a la colaboración y delegación de actividades. Esto da cuenta, por un lado, de una distribución formal, es decir, la asignación de las responsabilidades en las estructuras y roles formales de la institución –los otros “no se meten”-. Mientras por otro, de una distribución pragmática, es decir, asignar tareas de carácter más puntual a ciertos profesionales en la organización –comisiones por actividad-, con la finalidad de descomprimir o bajar la carga de tareas que se concentran en la dirección. Culturalmente ambas prácticas se condicen con un estilo de gestión de tipo tradicional–jerárquico que, como ya se ha mencionado, se evidencia en este liceo.

*Ahhhh (Suspiro profundo), en las grandes cosas del colegio es colaborativo. Por ejemplo, el segundo semestre nos fijamos cinco actividades, seis, cinco, seis actividades para fin de año, general, por ejemplo, el día del TP, que es el 28 de agosto, el aniversario del colegio la primera semana de octubre, de septiembre, las fiestas patrias, septiembre, viene el día del maestro ahora en octubre, después tenemos la finalización del año, la navidad. Cada uno de los integrantes del equipo de gestión asumió la responsabilidad de organizar una de estas actividades con el apoyo de todos, te fijás, y a su vez, por ejemplo, a mí me tocó fiestas patrias, yo tuve el apoyo de los cinco, de los cuatro restantes del equipo de gestión y, a su vezm de eso con todos profesores del colegio, y no tan solo profesores, sino que todo el personal auxiliar, los inspectores, incluidos hasta los apoderados, porque todos colaboran y todos participan en estas actividades, te fijás, en ese aspecto, en grandes hitos, digo yo, existe ese trabajo colaborativo porque*

*participamos todos, por ejemplo, ya, en la parte diaria que... el quehacer diario, de la conducta de los chiquillos, por ejemplo, el Elio en básica y el inspector general en media, y allí yo no me meto ¿ya? o un problema de orientación, lo ve la orientadora solamente, y no nos metemos nosotros. (Equipo directivo, caso 1)*

Al respecto, los profesores HC del caso 1, tal como se mencionó en el análisis de dimensiones anteriores, describen protocolos que no se cumplen y cómo, por lo general, las decisiones las toma el director como único líder. Ahora bien, es interesante explicitar que el docente busca esta figura *paternalista* omnipresente, capaz de resolver y de dar la *última palabra*, lo cual, reitera las prácticas formales de distribución observadas, dentro de una cultura jerárquica y posicionada en un líder específico, en detrimento de otros liderazgos directivos y docentes. Asimismo, los docentes TP de este caso se manifestaron ampliamente al respecto. Ellos reconocen una ausencia de prácticas de distribución de liderazgo, en una constante cultura formal de interacción e influencia. Ahora bien, este grupo valora la necesidad de compartir los liderazgos, aun cuando en el liceo se reconocen imposiciones jerárquicas que prevalecen en la gestión.

*No, yo creo que primero es que cada uno tiene que hacer bien lo suyo, eso es lo primero y segundo creo que compartir los liderazgos es súper bueno, pero volvemos al tema anterior como aquí son imposiciones jerárquicas, las que se dan en los colegios en general, generalmente aquel que está impuesto jerárquicamente en un cargo le cuesta compartir liderazgo porque se siente amenazado, siempre ocurre, siempre ocurre (...) eso, también creo que falta, y que tiene que ver con el liderazgo, abrir las posibilidades de hacer cosas nuevas, sin sentirse amenazado, yo creo que ese es el gran tema con los líderes. (Profesores TP, caso 1)*

Micropolíticamente, las posibilidades de nuevos liderazgos serían experimentados como una amenaza por quienes ocupan cargos de alta jerarquía dentro de la institución. Este discurso se reitera bastante, los docentes TP reconocen que en la escuela está ausente la cultura colaborativa, pero está sí estaría presente en otros ámbitos laborales. En el liceo, para este plantel, los roles formales de liderazgo se sentirían intimidados por liderazgos nuevos, en tanto, el líder se asocia a la figura de poder.

*Hablo de los líderes o de los cargos jerárquicos formales. Claro, ellos se sienten todos amenazados, cuando llega alguien con ideas nuevas, gente que se podría potenciar a lo mejor para ser un buen líder dentro del... no, ellos se sienten amenazados. Lo que pasa es que no sé si será por formación o deformación de los docentes en general que no tienen la cultura de equipo de trabajo, que es lo que a uno le pasa por ejemplo cuando trabaja en el mercado laboral no docente, que uno tiene que generar equipos de trabajo y uno aprende que, como dijo alguien alguna vez, uno tiene que tener con uno a los*

*mejores para ser un mejor líder y las jerarquías o los bandos instalados dentro de los colegios no lo sienten así, lo sienten como una amenaza. (Profesores TP, caso 1)*

En palabras de los profesores TP, habría una cultura del equipo directivo con prácticas de distribución formal, que no sería receptivo a nuevas ideas, lo cual, distancia las prácticas de colaboración e interacción de tipo incremental y cultural del liderazgo distribuido.

*Porque lo que pasa es que yo siempre he sentido lo mismo, como en todo lo que era del colegio o del equipo jerárquico, es que cuando uno llega con ideas nuevas, hay que casi llegar diciendo: "jefe, a usted se le ocurrió hacer tal cosa" (risas) sí, si es verdad. (Profesores TP, caso 1)*

Con respecto al liderazgo distribuido para el caso 2, el equipo directivo se refiere discursivamente al tránsito, entre al menos 5 formas de distribución: formal, pragmática, estratégica, incremental y oportuna, vivenciadas como una taxonomía o un continuo, para sugerir el flujo existente entre ellas y responder a su carácter situacional. Lo estratégico e incremental se evidencia dentro del equipo directivo, desde el reconocimiento que se da a los liderazgos de cada departamento, de los equipos complementarios como convivencia y apoyo de inspectoría, quienes en conjunto estarían alineados en el acompañamiento a las trayectorias escolares, de egreso y de proyección laboral o continuidad de estudio de los estudiantes.

*Además del liderazgo que cada departamento tiene, si bien es cierto, personas que le pueden apoyar o personas con las cuales uno puede contar, por ejemplo, yo siento que este equipo gigante de convivencia también forman parte los dos inspectores generales que son y han sido compañeros fieles, nobles y súper consecuentes con la labor mía que es muy social, dentro de lo que podemos nosotros ponerle al aprendizaje sociabilidad, y con la parte de la... técnica que tiene que ver con esta otra parte pedagógica que se hace desde el área de la convivencia que tiene que ver con llevar a los chiquillos a terminar sus estudios, a proseguir estudios superiores, a estar informados, a abrirse a esta puerta gigante que significa también, el mundo laboral o el mundo profesional. Y cada uno de nosotros va abriéndose de brazos, hay inspectoras de pabellones que nos ayudan y desde ahí todo el mundo coopera en pro de que esto resulte. (Equipo directivo, caso 2)*

A diferencia del caso 1, en el que los roles y funciones se presentan segmentados y fragmentados, el equipo directivo del caso 2 manifiesta una alta cohesión de este equipo, en un trabajo que tiene a los estudiantes como objetivo final. Ahora bien, esto no se da en una horizontalidad, sino en una estructura jerárquica de gestión, que tiene a la directora en la cúspide.

*Entonces, eso también... bueno la lidera un poco a ella, nosotros somos un poco más, pero nosotros trabajamos en pares, no es que como que: "esta pega es como de puros inspectores, esta pega es de la pura orientadora, esta pega es solo mía.", no es así, porque todos trabajamos para lo mismo, con la directora, sobre todo nosotras dos trabajamos harto juntas, pero con los inspectores estamos siempre a la par trabajando, cuando... bueno, tú pudiste presenciar las reuniones de equipo. Cuando traba... en las reuniones de equipo todos nos metemos en los temas de todos y todos opinamos, entonces finalmente las visiones como liderazgo, eso también yo siento que se nota hacia el resto, yo siento que los profes, los asistentes ven eso, lo que me ha tocado a mí, como soy nueva, yo no tengo como una impresión mucho... cuando llegué no tenía una impresión de cómo era esto, y conversando con ellos, uno se da cuenta que ellos sí reconocen el liderazgo que se ejerce acá desde el equipo directivo, reconocen a cada persona con su labor, con su función y por supuesto que a la Directora ahí a la cabeza. (Equipo directivo, caso 2)*

En este sentido, el equipo directivo del caso 2, considera que es visto por los profesores y docentes, como un equipo colaborador, de alto compromiso y presencia. Asimismo, un grupo que favorece, agiliza, viabiliza y entrega condiciones desde la gestión, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje ocurra.

*Yo siento que valoran en general los profesores que nosotros somos como un equipo aperrado, como todo terreno, eso pienso yo que es ... que es una, una fortaleza y la cercanía, esto de atender siempre, bueno yo estoy haciendo clases este año y bueno todo se me ha facilitado, estoy... ayer yo le agradecí a mis dos equipos, al equipo de alimentación porque me han hecho muy fácil trabajar y al equipo directivo que también me ha hecho muy fácil poder salir, salir de aquí y pertenecer un ratito allá, y siento que hay mucha colaboración aquí, yo siento que los profesores perciben en nosotros este espíritu colaborativo, que es de verdad, no es que vayamos por el discurso, sino que de verdad estamos convencidos de que en la medida que a ellos les va bien, nos va bien. (Equipo directivo, caso 2)*

Como se mencionó en análisis anteriores, los docentes y profesores reconocen cambios incipientes en este tipo de prácticas, con gestiones claves para dar espacios a la colaboración y reflexiones conjuntas entre representantes. A su vez, explicitan la existencia de jerarquías y una toma de decisiones que ocurre en un grupo directivo muy reducido. Si bien este equipo recibe inquietudes por parte de los docentes, no acompañan ni retroalimentarían directamente en aula.

Los docentes TP, por su parte, reconocen la dificultad de armar equipos y cómo esto ha ido mejorando. Explicitan, a su vez, la rotación docente como un factor que dificulta la instalación de prácticas, pero que se ha ido reducido los últimos años. Estos docentes ejemplifican con lo que

sucede en el equipo de matemáticas, que ha conformado un equipo distribuido, en el cual todos aportan a la mejora de su gestión y prácticas de enseñanza, sin la presencia de un jefe. Estructura que se intenta mejorar en todo Liceo.

*Hay mucha rotación, mucha rotación, entonces este año hemos logrado, dos años, tres años, hemos logrado más o menos, un poquito más, hubo unos años en que todos los años cambiaban, entonces que algunos dejaban tirada la pega antes de mitad de año, entonces con ese contexto es muy difícil armar un equipo de trabajo, entonces ahí el líder se pierde, porque no hay equipo. Entonces, ahora como se está formando, recién yo noto como que está armándose el grupito, en matemáticas está re bueno el grupo y ahí no se ve un jefe, ahí sí que yo veo un líder, y ahí como que todos aportan. (Profesores TP, caso 2)*

Ahora bien, los apoderados de este segundo caso, no perciben este equipo directivo que dice trabajar distribuidamente, junto a sus docentes y comunidad educativa. Por el contrario, observan grupos aislados de trabajo que no estarían cohesionados y alineados para una mejora conjunta. En este sentido, mencionan la ausencia de una identidad de liceo que permita a todos estar articulados en pro de la mejora del aprendizaje y trayectorias de los estudiantes.

*Sí po', a eso me refiero, a eso me refiero a que hoy día se hace todo así. Cada uno hace su pega, pero no es, no es un engranaje completo, es una rueda de entrada única. O sea, un engranaje se compone de varias piezas, hoy día está como todo independiente, no está funcionando en su totalidad, yo creo que debiera haber algo que aglomere todo esto, como... como el eje, el eje del engranaje y que haga funcionar todo el mecanismo. Hoy día yo creo que cada persona se siente, como te dijera, cumpliendo, por lo que te acabo de decir yo: el profesor con enseñar, uno con mandar los hijos al colegio o cumplir con las normas, que se porte bien, pero no hay algo que... que una todo eso. (Apoderados, caso 2)*

En las propias prácticas de distribución que comprenden a los apoderados, ellos reconocen la dificultad de llegar a acuerdos en reuniones de apoderados. Como ya se mencionó en dimensiones anteriores, estas serían muy pocas durante el año. Con todo, se destaca la necesidad de una mayor participación de los apoderados, a través de representaciones más sistemáticas y continuas, en un eslabón que favorezca que todos cuenten con la información necesaria. En este sentido, las ideas de este grupo están enfocadas a prácticas más distribuidas que favorezcan la efectividad en la toma de decisiones y el reconocimiento de sus inquietudes.

*Imposible, entre cinco personas conversando no se van a poner nunca de acuerdo, menos cuarenta y tanto. Por lo tanto, yo creo que debiera ser algo como participativo, cada cierto tiempo, donde los líderes de cada... de cada curso participen de algo, de*

*algo, no sé qué y que ellos estén informados, y que ellos puedan transmitir al resto de los apoderados ehhehhh qué es lo que se está haciendo o traer ellos las inquietudes de los apoderados, qué es lo que necesitan hacer, algo así debiera ser para que sea algo más cerrado y que se pueda llegar a alguna decisión final, no se me ocurre otra forma porque la verdad es que la gente como que... (Apoderados, caso 2)*

#### **7.4.5 Liderazgo docente**

Otro código interesante de analizar para esta categoría, es el del **liderazgo docente**. El fortalecimiento de este fue analizado en la categoría de gestión del proceso de enseñanza y aprendizaje, asociado con la creación de una visión transversal entre profesores, docentes y directivos, con espacios para mejorar prácticas y con las condiciones para desarrollar sus competencias. Entonces, el liderazgo docente equivale a profesores como líderes pedagógicos, que participan en la toma de decisiones y cuyos liderazgos, desde una mirada micropolítica, son el resultado de la dinámica entre relaciones interpersonales en lugar de acciones individuales. En esta dimensión, por su parte, el foco está puesto en cómo se potencian las capacidades, habilidades personales y la motivación, y cómo los líderes docentes se consideran protagonistas en el diseño de sus procesos formativos, en función de las particularidades del territorio y contexto.

En el caso 1, el equipo directivo hace referencia a los liderazgos individuales que proyectan los profesores y docentes, independiente de la gestión escolar que ellos puedan realizar. Para ellos, en la actualidad los estudiantes valoran la credibilidad que un docente pueda expresar, desde su puntualidad, su capacidad de escucha, contención, aplicación de contenidos, respeto, tolerancia, etc., condiciones que serían fundamentales para el ejercicio docente de hoy.

*Yo ahí... yo ahí voy a ser tajante en una cosa, yo creo... vuelvo a insistir lo que señalé al principio, no basta si tengo el título de profesor y me paro delante de curso voy a tener el liderazgo del curso. Hoy día la cosa no va por ese camino. Está el tema de la credibilidad, o sea, esta generación que tiene más acceso a la información, tiene un montón de cosas que otras generaciones no tenían, es más crítica, de quién se le pone adelante, y a quién le cree. O sea, por ejemplo, si yo le dijera que tenemos promedio un veinte por ciento de atraso en el colegio, pero tenemos un curso en básica que no llega atrasado; tenemos un curso que cada tres días tiene cien por ciento de asistencia, versus el otro que tiene un sesenta por ciento de asistencia, tiene un treinta por ciento de atraso, entonces a quién le creen, y las reglas son las mismas. Entonces, no es un tema de a quién... qué es lo que haga la escuela, el reglamento, los consensos, es un tema de a quién le creen. Si el profesor llega a tal hora, y dice que a tal hora va a realizar la prueba y se las da a revisar a todos y les pidió que fuera con lápiz rojo, todos los niños lo hacen, entonces es un tema de credibilidad de quién se para adelante, ese es un tema que yo*

*veo fuerte, que falta en muchos casos, porque dar por hecho de que los alumnos: “Ah, yo soy el profesor y me tienen que hacer caso”, no es así po’. (Equipo directivo, caso 1)*

Asimismo, el equipo directivo concibe al líder pedagógico, en el contexto escolar, como estricto, disciplinado y riguroso. Prácticas de liderazgo ligado a lo autoritario influirían, por lo tanto, en los aprendizajes y en la convivencia. Por el contrario, prácticas ligadas a la cohesión, sociabilidad, ternura y afabilidad, no ofrecerían acciones efectivas en estos contextos.

*Ya. Por ejemplo: “Noooo si el líder pedagógico es el que se para y manda y ordena, hoy día no tiene resultados”, tenemos resultados, y tenemos. Así, bien estricto, autoritario. Bien estricto y jodido, como que el director dice: “esta profesora estudió en la escuela militar y tiene resultados”, tiene resultados, y los otros profesores que son tiernos, que son amorosos que: “pucha, tome niño”, y que se mete la mano al bolsillo y soluciona todos los problemas del curso. Ahí no da resultados. Tenemos problemas conductuales, tenemos problemas de relaciones entre los chicos. (Equipo directivo, caso 1)*

Por otra parte, frente a un liderazgo docente, el equipo directivo, manifiesta la problemática del líder docente en enseñanza media, donde los estudiantes no aceptan a quien solo dicta contenidos, esperando otro estilo de liderazgo para la construcción del proceso de enseñanza – aprendizaje.

*“Bueno, en general, todos los profesores preguntan cómo lo voy haciendo y cómo... y ellos mismos dan a conocer si quieren hacer algo que escapa a lo normal dentro del curso o del colegio, te fijas, esto se da más en la media que en... o sea en la básica más que en la media porque... de hecho el profesor básico es más mamá, es más papá con todos sus chiquillos, ya, los profesores de media son como el catedrático, es el que dicta y ahí es donde tenemos serios problemas con los chicos, que los chicos hoy día no aceptan que les vengam a recitar los contenidos, no, bajo ningún punto de vista” (Equipo directivo, caso 1)*

Por último, sobre la comprensión y evaluación de los liderazgos docentes, el equipo directivo del caso 1 asocia la presencia de liderazgos a quienes son propositivos y se alinean a sus propias propuestas. Por el contrario, reconocen que habría ausencia de liderazgos en aquellos docentes que exigen espacios distintos a lo esperado, como son el tiempo libre y de planificación. Asimismo, no reconocen liderazgo en los profesores que no estarían realizando de forma comprometida su trabajo.

*En general hay, hay algunas diferencias, hay algunos tienen más liderazgos que otros, ya, hay un alto porcentaje que son pasivos, que se dejan llevar por lo que más hablan (...) Claro, así es, entonces, porque ¿qué es lo que vemos nosotros?, el que más habla*

*es como que es un poco líder, ya, el que quiere hacer cosas positivas bueno ahí está el líder positivo y el otro, el que dice: "Ohh nosotros queremos que nos den más tiempo libre", "nosotros queremos tener más tiempo para planificar, para...", y etc. Entonces, eso nos encontramos, lo mismo que ocurrió con el inspector general ocurre con el profesor que me apoya a mí en la parte técnico-pedagógica, él se da cuenta de que los profesores no planifican, que los profesores hoy día no se dan el trabajo de hacer su prueba, si no que buscan en internet y bajan las pruebas que se le acomodan y la toman no más, ¿te fijas? (Equipo directivo, caso 1)*

Los profesores HC de este primer caso, por su parte, reconocen la importancia que tiene para el liderazgo docente, sociabilizar prácticas tales como la construcción del proyecto educativo. Si bien este grupo dice exigir participación, a su vez, consideran importante ser autónomos y proactivos para lograrla. En este establecimiento, según se manifiesta transversalmente, las prácticas de liderazgo docente no han logrado instalarse, aunque sí se descatan los esfuerzos que se hacen al respecto.

*Sí, sí está en carpeta, está en capeta, sí igual en eso se ha evolucionado, se ha ido evolucionando. Yo recuerdo que hace once años atrás vi a un colega elaborando el proyecto educativo, que se lo estaba pidiendo el ministerio de UTP y estaba ayudando, pero él encerrado solo, sacando unas ideas por acá, sacando otras ideas por allá y ese fue el proyecto educativo durante cuatro años de la escuela, nunca se sociabilizó, nunca se discutió, pero después de ese error como que se elaboró algo más participativo y de esa senda... ese trabajo también dejó... ¿cómo decirlo? la vara un poco alta. Entonces, cada vez que se habla de proyecto educativo nosotros decimos: "Ojo, nosotros ya hemos trabajado en el proyecto educativo, sabemos lo inclusivo que hay que ser, sabemos que tiene que ser lo más participativo posible", entonces también, o sea también por ese lado nosotros exigimos la participación, tampoco vamos a estar esperando a que nos digan: "¿Oye, quieren participar?", sino que nosotros queremos participar en nuestro proyecto porque nos interesa ¿verdad?" (Profesores HC, caso 1)*

Los docentes TP, plantearon una interesante discusión respecto a este tema. Este grupo reconoce que, en liceos como estos, se asocia directamente el jefe con líder, es decir, se vincula el liderazgo a un determinado cargo jerárquico. Sin embargo, los docentes rescatan que ocupar un cargo de poder no necesariamente significa cumplir un rol de liderazgo. Este grupo reconoce, por tanto, que los líderes son los docentes y profesores que día a día están con los estudiantes, de ahí la relevancia de este liderazgo para los estudiantes.

*Sí, lo que pasa es que líderes, no sé, el concepto de líder que no es lo mismo que jefatura ¿cierto?, se mal entiende en este tipo de establecimiento con estructuras de jefatura, porque al final son jerarquías y no liderazgos reales. Los liderazgos acá, prácticamente*

*los líderes son los profesores, los docentes, si hablamos de líderes, claro, pero los liderazgos no se dan... en establecimientos como este no se dan liderazgos naturales. (Profesores TP, caso 1)*

Asimismo, estos profesores destacan cómo los estudiantes actuales valoran al líder docente y no al rol de jerarquía o autoridad. El liderazgo de los profesores, en palabras de este equipo, promueve en los estudiantes el autodominio, la responsabilidad, y la libertad en la toma de sus propias decisiones.

*Se nota porque el profesor no necesita hacer mucho para que los chicos funcionen, y eso habla de un liderazgo, porque los chicos ante las órdenes o por simples órdenes desde la jerarquía no se mueven, pero cuando uno ve que los chicos se mueven y logran resultados sin grandes esfuerzos de parte del líder significa que están con él, o sea el ejemplo que yo puedo dar no sé po' hoy día, que los chicos del cuarto salieron, hoy día salieron a la calle, pero salieron porque saben que van a llegar al taller de allá y llegan, no es que se vayan, que van a escapar o que van a... no, eso habla del liderazgo porque saben que tienen un tipo que se maneja, que es bueno, que... porque cuando uno no es bueno en lo que hace no va a ser nunca líder porque no convence a nadie. (Profesores TP, caso 1)*

En el caso 2, los apoderados valoran positivamente el liderazgo docente. Los apoderados visualizan y reconocen en la labor profesional de maestros y maestras. Ahora bien, no distinguen entre acciones propias de los profesores y aquellas que serían parte de la planificación estratégica de liceo. Esto, en términos micropolíticos, explica la distancia que los apoderados perciben de un equipo directivo del cual no se sienten acompañados.

*No, de hecho, soy un desastre bailando (risas), ese tipo de... de baile, digamos, pero yo siento eso, siento eso, sí siento que los profesores son los que... como los que reman, se juntan, hacen cosas, puede ser, que no alcanzo a ver, el tema de que eso es una exigencia de la directiva o de la directora o de los que estén a cargo, porque sí veo, de repente, yo trato, vengo para acá al colegio, me dicen: "no, están en tal reunión de... los profesores de no sé qué..." y puede ser que eso es un plan. (Apoderados, caso 2)*

El equipo directivo, por su parte, vincula el liderazgo docente con las oportunidades de profesionalización con la que hoy cuentan los docentes y profesores, que fortalecerían los liderazgos de estos últimos. El equipo directivo considera que la mayor rentabilidad económica, el acceso a redes y la formación continua han facilitado la labor docente.

*En cambio ahora, por lo menos profesores nuevos tienen más oportunidades de poder profesionalizarse dentro de la profesión de profesor y encontrar más respaldo económico*

*también en el tema laboral, porque existe la posibilidad de perfeccionarse, de ganar más lucas, y de ir aprendiendo más cosas, hay más oportunidades en las redes, entonces todas esas cosas, yo creo que han ido facilitando la pega del profe, de todas maneras, y haciéndola un poco más noble porque aún es poco, porque el tiempo se hace muy poco, en realidad todavía, pero se ven esas mejoras y yo creo que la gente joven viene ya con esos respaldos de mejoras. (Equipo directivo, caso 2)*

A su vez, según el equipo directivo, hoy los estudiantes se manifiestan de manera más compleja y demandan, por tanto, más de los profesores que en el pasado. En respuesta a estas características de los estudiantes, los líderes docentes han logrado influir en ellos desde la búsqueda de herramientas diversificadas y situadas a la realidad del liceo. Asimismo, la directiva valora que los profesionales del liceo trabajen desde un lugar de liderazgo no asociado al poder, sino que desde la nobleza y la entrega profesional.

*Y los chiquillos que son estas generaciones de tanta demanda, porque los niños de ahora son demandantes en todo, bueno estrujan al profe po' y si el profe puede dar, y sabe y maneja sus contenidos y tiene como esta entrega, los chiquillos también los van valorando, entonces se produce como una congruencia entre el chiquillo que quiere, quiere, quiere y el profe que busca por aquí, que busca por allá porque también hay que buscarle a los que no quieren, que son los más difíciles, entonces yo creo que eso, como el frescor de esta pedagogía se hace importante, la experiencia de los profes que han venido, vienen también de otras realidades escolares, que también los hace fuerte acá, porque acá se trabaja bien, yo vengo de realidades que son súper pahh (onomatopeia), súper particulares y no se ajustan a los niños, sino que se ajustan a la gente grande que es más difícil, acá la gente grande es más fácil, los niños son más difíciles, pero la gente grande, por así decirlo, es mucho más noble, más tranquila, tiene menos poder, mal utilizado... (Equipo directivo, caso 2)*

Entre los profesores HC del caso 2, a este respecto, se manifiesta en particular la presidenta del sindicato de profesores del plan común. Específicamente, ella reconoce su liderazgo tanto en la influencia que tiene como en las interacciones en las que ella participa desde su rol. Es particularmente interesante la asociación que la presidenta realiza con el ámbito del poder, el que considera podría ser más amplio como organización en beneficio de todos los estudiantes.

*Yo no, porque yo me considero un líder dentro de esta escuela. Soy presidenta del sindicato, entonces como que igual tengo cierto poder entre comillas, y congrego a casi todos los profesores del Plan Común, de hecho muchas de las cosas que se consultan o que se piden pasan por mí, yo las llevo a la jefatura, y tengo una muy buena relación con la jefatura también, no soy confrontacional, no tengo ningún problema de ese tipo, pero sí siento que claro, teníamos menos poder del que deberíamos tener, o sea no un*

*juego de rol, de poder por tener, si no por lograr algo en los chiquillos, que es lo que todos esperamos finalmente. (Profesores HC, caso 2)*

Los profesores TP conciben, a su vez, el liderazgo docente desde la relación de referente que este tendría frente a los estudiantes. El equipo de gastronomía, particularmente, se percibe cercano a los estudiantes, pues traspasa historias personales que son ejemplos para los jóvenes.

*Entonces ellos te ven como referente po' "¿profe cómo lo hizo? ¿Profe dónde estudió? ¿Y usted lo hizo así? ¡Y tan joven profe y qué edad tiene usted!". Y entonces al traspasar experiencias, sí uno es un gran referente y si uno se detiene a hablar con diez, porque muchas veces en los tiempitos que tenemos ellos se acercan, si son cabros que te buscan, uno no tiene que andarles buscando conversa: "Ya, pero déjame trabajar como un rato" y ahí uno se da cuenta de que es referente y es líder de sus alumnos, yo siento que como equipo de gastronomía somos unas líderes súper positivas, yo siento que los cabros nos ven como algo positivo más que negativo. (Profesores TP, caso 2)*

#### **7.4.6 Liderazgo de los estudiantes**

Otro ámbito a considerar en esta última dimensión es el **liderazgo de los estudiantes**. En este ámbito, hay que reconocer que la situación específica de la escuela secundaria es diversa, dinámica y supuestamente sensible a las necesidades de sus estudiantes, más aun, si se consideran las complejidades del espacio técnico profesional. En este contexto, "el liderazgo estudiantil puede ser una fuerza poderosa en la conformación de las comprensiones que los jóvenes tienen de sí mismos, sus prácticas de liderazgo y sus acciones en el mundo que les rodea" (McNae, 2014, p. 226). En este sentido, los estudiantes son entendidos, cada vez más, como una parte esencial del liderazgo escolar distribuido.

Los apoderados del caso 1 se detienen en la preocupación que generan los líderes negativos que participan del liceo y afectan los procesos de enseñanza–aprendizaje. Específicamente, describen la presencia de escolares que entorpecen y perjudican a sus compañeros y los materiales del liceo. Si bien micropolíticamente este es un aspecto de suma relevancia para los apoderados y para toda la comunidad educativa, solo fue expuesto por el grupo de apoderados.

*Ah, son esos niños que son complicados po', que desordenan al resto, que siempre andan pesimistas en todo, que les contestan a los profesores, que no quieren hacer nada. Por ejemplo, si... hay utensilios en la sala, por ejemplo, pusieron escobillones nuevos ahora, los sacan para tirarlos al techo, lo sacan para tirárselos a otros niños, y que andan, por ejemplo, tirando cosas en la sala, porque en la sala de mi hija pasa eso. Entonces... o que anden molestando al resto, o que se rían del resto. Entonces, eso para mí es un líder negativo, o que no quiera hacer lo mismo que los demás, o sea como que*

*quiera tirar todo para abajo lo que los demás quieran hacer, eso, para mí eso no es un líder... (Apoderados, caso 1)*

Para los profesores HC, por su parte, el fortalecimiento del liderazgo de los estudiantes ha sido una debilidad de la gestión del establecimiento. Por muchos años, el Centro de Alumnos (CCAA), como instancia formal de participación ha estado ausente. Como se ha mencionado, el mismo año de esta investigación se conformó esta instancia, la que también fue entrevistada. Hay gran entusiasmo en levantar líderes desde este espacio, lo que se ha asociado a la presencia, por ejemplo, de un estudiante en práctica que los acompañó en la participación de un concurso de huerta en el que obtuvieron el primer lugar.

*Sí, o sea es que nace también como una debilidad de escuela, nosotros siempre, en los últimos cinco años, analizábamos de que teníamos una debilidad que nuestros estudiantes no eran representados a través de las formas tradicionales, y a partir de eso, ya se empezó a trabajar en conformar centro de alumnos, no resultaba, no resultaba, y ahora este año, yo creo que también hay un cambio, porque hay un alumno en práctica que los invitó a participar en un concurso. El proyecto "El Huerto", que ganaron. (Profesores HC, caso 1)*

En este sentido, se manifiesta la intención de potenciar el liderazgo escolar desde las vías tradicionales, por medio de redes y proyectos a largo plazo. Cabe recalcar que para ello debieron contar con una persona en práctica quien logró sumar respaldo e instalar el proyecto. En este sentido, se cuestiona la continuidad del centro de alumnos (CCAA) una vez que el estudiante en práctica termine su laboral.

*Entonces eso también hace fortalecer a los chicos como Centro de Estudiantes, ya no es solamente organizar una actividad en la escuela, sino que salir, elaborar proyectos, juntarte con centros de alumnos de otras escuelas y eso igual los va potenciando. Entonces, yo creo que también allí hay un elemento externo que tenemos que analizar, que aparece un alumno que es capaz de canalizar aquella inquietud que tienen los chiquillos con un proyecto de su universidad. (Profesores HC, caso 1)*

Los estudiantes del CCAA del caso 1, refieren a un liderazgo estudiantil. Este grupo reconoce este liderazgo como un proceso de influencia e interacción, cuyo el foco debe estar en ser consecuentes, respetar sus promesas y con ello ser reconocidos desde el respeto y la confianza. Para ellos, la enseñanza media es más compleja, pues en ese espacio es más difícil ser escuchados, no así, en la enseñanza básica, a quienes podrían "controlar" mejor. Es interesante la mirada micropolítica que esta noción del liderazgo comprende.

*Ganarse su respeto y confianza. Haciendo lo que en un principio se dijo que iba a hacerse. Y sobre todo los de media, porque los más chicos uno los puede ir controlando*

*porque igual te escuchan, pero los de media no tanto. Cuesta un poco de controlar y que te escuchen. (Estudiantes, caso 1)*

Frente a ello, los estudiantes plantean la necesidad de un liderazgo más dominante con sus compañeros de enseñanza media. En el caso del CCAA, se observan pocas estrategias de influencia hacia los grupos más de los niveles más grandes, así como escaso acompañamiento por parte de la escuela, ambos factores permiten comprender esta mirada más autoritaria que dicen necesitar. Tanto en la observación como en la entrevista grupal, se revelan estudiantes con un bajo capital social y cultural, que exigen que como representantes sean acompañados y formados en estrategias de liderazgo. Si bien son un grupo de jóvenes motivados tienen dificultades para gestionar proyectos, canalizar ideas y mostrar herramientas para convocar a sus compañeros.

*Haciendo igual... haciéndose respetar uno porque igual hay veces que te agarran pal leseo y ahí tiene uno que sacar un poco la voz y ser un poco más pesada. (Estudiantes, caso 1)*

Por otro lado, en el caso 2 el liderazgo de los estudiantes, es visto por el equipo directivo, como aquellos niños y jóvenes que manifiestan aptitudes para congregar, influir y organizar a sus compañeros.

*Sí, absolutamente, yo siento que tiene que estar está en cada uno de nosotros y si no le llamamos líderes, podrían ser personas proactivas que tienen como un compromiso para ejecutar diferentes acciones porque nuestras tremendas campañas solidarias desde lo que se suma hacia afuera, desde la presentación de las situaciones de los niños, donde se ve que en ellos también hay líderes que son muy positivos, desde que se mueven las masas en los chiquititos, desde que uno los escucha hablar de una manera distinta y uno se da cuenta que ellos sí pueden hacerlo. (Equipo directivo, caso 2)*

El establecimiento del caso 2 cuenta con instancias formales de participación escolar tanto en los niveles de básica como de enseñanza media, a través del CCAA y otras instancias, como cuando han logrado instalar prácticas de respeto y autocontrol entre pares. Valoran, en este ámbito, la capacidad de muchos estudiantes de opinar, organizar y realizar votaciones para el CCAA. Estos espacios, a diferencia del caso 1, cuentan con acompañamiento y mayor respaldo. No obstante, cuando se les pregunta a los profesores o al equipo directivo sobre el liderazgo de los jóvenes, estos no vinculan este con los procesos de mejora escolar.

Finalmente, desde la distribución, en ambos casos, la participación real aún es incipiente y en el caso 1 marginal a la distribución cultural de las prácticas escolares.

*Porque nosotros acá hacemos reuniones de centros de alumnos desde el cuarto básico y todos opinan y los niños chicos nos sorprenden con su voz, sus palabras, sus pensamientos, así que yo siento que se da y se respeta porque yo siento que los niños grandes respetan la opinión de los chicos, a veces, no en el juego porque igual en los patios se agarran a combos o se pasan a llevar o... pero no quiere decir que ellos no sean capaces de organizarse de todas maneras y votar, por ejemplo, todos votan para la elección de centro de alumnos, es desde cuarto básico en adelante, los niños toman conciencia de las listas, de la organización, de lo que significa, de la responsabilidad, en el comedor los chiquillos tiene organización para ir al comedor, y no es solo es impuesta porque estén o no los inspectores a la entrada del comedor, pero ellos se respetan, si hay que entrar ordenados en una fila, no sé los más chicos, los más grandes, las mujeres, los hombres, es como socialmente, ya están como instalados. (Equipo directivo, caso 2)*

#### **7.4.7 Liderazgo informal**

Otro punto de análisis es el **liderazgo informal**, ámbito crucial en la micropolítica escolar. Por lo general desde lo individual, lo promueven personas que no tienen un cargo de responsabilidad, por lo tanto, no dirigen ni toman decisiones de forma directa en la escuela. Como se ha mencionado, según Ball (1989), el liceo como organización social funciona como campo de batalla en el que se estructuran relaciones de poder de todo tipo, tanto desde los individuos como de entidades o planteles. Estas relaciones tienen por objetivo el logro de metas específicas y se expresan como micropolíticas al interior de los establecimientos.

En el caso 1, los profesores HC manifiestan transversalmente y de manera continua la informalidad de sus prácticas y liderazgos consecuentes, producto de una gestión y planificación directiva que no ha logrado cohesión y visión compartida. En este contexto, han surgido liderazgos de estudiantes en práctica, de profesores recién egresados, quienes con su entusiasmo y motivación personal han logrado impactar de forma positiva en el liceo.

*Nos organizamos en torno a una necesidad que se presenta en el minuto, pero todo es en un espacio informal porque los tiempos no se dan como... no nos alcanzan como para (no se entiende gritos de niño), y están dentro de las peticiones que Juan Pablo nombraba, queremos que haya lineamientos, queremos que hayan... (Profesores HC, caso 1)*

El equipo directivo del caso 2, por su parte, describe al líder informal tradicional, que, sin un lugar de poder, realiza una labor fundamental en el liceo, en especial en la influencia directa con los estudiantes. En este caso específico, los asistentes de la educación como quienes ostentan este liderazgo informal.

*Ellas son toda la gente que no trabaja como profesor en el colegio es asistente de la educación hoy en día, entonces entran auxiliares, entran inspectoras de pabellón o de patio, que se llamaba antes, entran la enfermera o las asistentes de la enfermería, las chiquillas que son asistentes de aula y cada una va ejerciendo como este liderazgo... (Equipo directivo, caso 2)*

Para el equipo directivo, los asistentes de la educación, trabajan, influyen y se manifiestan desde el afecto, el apego y la voluntad lo que es valorado y reconocido por sus estudiantes. Esto se manifiesta concretamente en que, por ejemplo, los estudiantes han escogido al auxiliar de aseo como el representante de su licenciatura de 4 medio por dos años seguidos.

*Yo siento que por el cariño, ellas funcionan mucho desde el cariño y de ahí van surgiendo estas nuevas... no sé, desarrollo personal también para ellas porque se sorprenden con el cariño, por ejemplo, cuando llega la licenciatura de los cuartos medios, acá en el colegio los niños nombran un chaperón, que es el profesor jefe más un funcionario del colegio, no necesariamente profesor, que puede ser elegido por ellos, y ya yo llevo dos años consecutivos y Don Claudio es el chaperón de los niños y Don Claudio es asistente auxiliar de aseo, él es el que estaba cortando los árboles allá afuera, y que está barriendo, el que está arreglando la puerta, el que aprieta la perilla, etc. etc. así es que en eso... (Equipo directivo, caso 2)*

Este último punto, asociado con los liderazgos informales presentes en los liceos investigados, se condice con el estudio realizado en Chile por Manghi y Valdés (2020), que describe las funciones de los asistentes de la educación. Estos corresponden a profesionales que no cumplen el rol de maestros, sino que se desempeñan como personal de aseo o inspectores de patio y cumplen una importante función en términos de la inclusión en las escuelas. Los autores plantean que los asistentes de la educación no solo tienen mucha información sobre la vida familiar de los estudiantes, sino que además se vinculan afectivamente con el alumnado. Por esta razón, los asistentes, apoyan y acompañan a los estudiantes. Los espacios de encuentro entre los asistentes de la educación y los estudiantes muchas veces ocurren durante los periodos de clase.

A partir de las conversaciones con estos estudiantes en los espacios escolares en los cuales inspectores de patio y auxiliares de aseo frecuentemente transitan es que ven claramente que la escuela debería ser un espacio de apoyo y acompañamiento para el alumnado. En este contexto, los estudiantes tienden a confiar en los asistentes de la educación y comparten con ellos aspectos propios de la vida personal (p. 26)

Una de las características de este grupo, según los autores, es que los asistentes inspiran respeto en los estudiantes. Este no funcionaría solo desde responsabilidad laboral, sino como respuesta emocional, pues los inspectores y el personal de aseo escuchan, acogen y se

preocupan por las vidas de los niños, niñas y jóvenes. Los autores reconocen una relación que se contruye en una lógica recíproca, al apoyo de un grupo, los estudiantes responden con el respeto.

Asimismo, en contextos situados como estos casos analizados, los inspectores y auxiliares, también pasan a cumplir un rol pedagógico. Al respecto, Manghi y Valdés (2020) indican que los asistentes asumen un desafío de enseñanza que consideran parte de sus tareas, aun cuando no tengan formación específica para esto. En este contexto, los asistentes de la educación crean estrategias disciplinares que comprenden juegos y canciones, por medio de los cuales se acercan a los estudiantes. Por otro lado, la labor pedagógica de este grupo de adultos pasa por la formación de hábitos en los estudiantes. Con todo, los autores plantean que la labor de los asistentes constituye un aporte concreto a los establecimientos educativos que ha transitado desde una visión disciplinar más tradicional hacia estrategias que consideran el respeto y la cercanía entre estos grupos. Esto permite que los inspectores y auxiliares mantengan “con los estudiantes una relación más afectiva, dialogante e inclusiva”. (Manghi y Valdés, 2020, p. 27)

## VI. Discusión y conclusiones

### Capítulo 8: Discusión de resultados

Este capítulo presenta una discusión analítico-teórica construida a partir de los resultados. Esta se articula con las teorías, conceptos y autores expuestos en los capítulos teórico conceptuales de la actual investigación. Con este propósito, se hará referencia a cada objetivo específico, a partir de la interacción entre los resultados y el marco teórico, así como a los principales hallazgos construidos sobre la base del análisis de datos. Los objetivos de esta investigación fueron los siguientes:

- 1) *Describir las concepciones que directivos y docentes construyen sobre el liderazgo escolar distribuido, y las nuevas demandas que éste conlleva para la organización educativa chilena en sectores de alta vulnerabilidad.*
- 2) *Identificar las prácticas de distribución del liderazgo que construyen entre sí, equipos directivos y profesores en el contexto de educación pública secundaria de alta vulnerabilidad.*
- 3) *Explorar las condiciones micropolíticas que limitan y las que favorecen el desarrollo de las prácticas de distribución del liderazgo entre directivos y docentes en el contexto de educación pública secundaria de alta vulnerabilidad.*

#### 8.1 Concepciones que directivos y docentes poseen sobre el liderazgo escolar distribuido y sus demandas

Anticipando el análisis de las prácticas micropolíticas de distribución en los establecimientos, se torna factible y necesaria la pregunta *¿qué concepciones tienen profesores y directivos respecto del liderazgo escolar distribuido y las demandas que ello conllevaría para la institución?* Son justamente, estas concepciones, las que, como formación discursiva, estarán a la base de las micropolíticas de distribución.

En el marco de esta investigación, se optó por el concepto de *concepciones* por la amplitud del mismo, en tanto contiene de modo analítico las conjeturas, opiniones y percepciones que el profesorado y directivos sostienen de manera implícita y explícita. Estas concepciones surgen sobre la base de indicios, hechos o causas similares. Según Da Ponte (1999) el foco analítico de las concepciones se refiere de modo general, a los organizadores implícitos de los conceptos, los cuales serían predominantemente de naturaleza cognitiva y condicionarían la forma en que los individuos enfrentan las tareas. Esta característica es fundamental para esta investigación pues el discurso es entendido como una práctica social, para la cual se pueden definir sus condiciones de producción al igual que el ámbito de las concepciones.

En este sentido, se comprende que todo discurso, que incorpora las concepciones, tiene un contexto de producción y este contexto es la formación discursiva.

Los discursos no emanan del interior de los sujetos, ni tampoco son una inoculación ideológica que determine el pensamiento de los sujetos. Los discursos articulan el conjunto de condiciones que permiten las prácticas: constituyen escenarios que se erigen en facilitadores o dificultadores de posibilidades, hacen emerger reglas y sostienen relaciones. En definitiva, las prácticas discursivas ponen de manifiesto que hablar es algo más y es algo diferente a exteriorizar un pensamiento o describir una realidad: hablar es hacer algo, es crear aquello de lo que se habla cuando se habla. (Iñiguez, 2003, p. 78)

En este sentido, develar las concepciones, supuestos y conjeturas, favorece la comprensión de las prácticas micropolíticas y de distribución del liderazgo de los Liceos estudiados. Considerar el punto de vista de los otros, permite ganar su compromiso, sobre todo cuando las diferencias sirven de oportunidad para aprender acerca de los méritos relativos de cada punto de vista. “Verificar y corregir los supuestos y concepciones que se presentan en la conversación, permite aumentar la validez de la información”. (Ulloa y Gajardo, 2016, p. 12)

En el análisis de datos, aparecen variadas interacciones entre los distintos actores sociales, como entre directivos y docentes y entre docentes TP y profesores HC, marcadas por concepciones que generan tensiones micropolíticas. Ahora bien, esto no es considerado conscientemente en la interacción. Por tanto, las concepciones entre docentes TP y profesores HC, los supuestos sobre el liderazgo de los directivos y las trayectorias de los estudiantes, conllevan una serie de tensiones, que, al no ser develadas, generan micropolíticamente una distancia con las prácticas de colaboración y distribución. Es decir, al instalarse las concepciones en un espacio latente, estas tienen un impacto, pero no son parte del esfuerzo consciente que se requiere para el cambio escolar.

Como señalan Larrañaga et al. (2013), es necesario tener en cuenta que

el funcionamiento y resultados de la EMTP debieran ser de gran interés para las perspectivas de desarrollo del país, por dos tipos de razones. Primero, por su rol en la formación de competencias laborales que es una de las bases de la productividad de la economía. Segundo, por el papel que puede jugar en la movilidad social de los jóvenes pobres y vulnerables. (p. 11)

En este sentido, sorprende el bajo nivel de conocimiento que se tiene de la EMTP en el contexto nacional. Según los autores, estas falencias de información son síntoma de la despreocupación que ha habido por esta modalidad educativa enfocada como “opción educativa para grupos

sociales postergados y con baja capacidad de voz política” (Larrañaga et al., 2013, p. 2). Ahora bien, la evidencia de la presente investigación muestra que las concepciones asociadas a la condición de vulnerabilidad escolar de estos liceos, no significan en sí mismas un determinante o condición negativa. Este constituye un importante hallazgo que sugiere la posibilidad de opciones de mejora escolar.

La condición de vulnerabilidad no aparece como un repertorio discursivo en el cual la situación de pobreza determine positiva o negativamente las prácticas de gestión. Se valora el significado que la educación tiene para estos estudiantes, la multiplicidad de trayectorias juveniles que es necesario acompañar y la necesidad de desarrollar recursos y herramientas para la prevención del uso de drogas y la orientación sexual, entre otras temáticas. Se destaca, eso sí, que en ninguno de los casos los docentes y directivos necesariamente cuentan con las herramientas para abordar estos temas.

Lo anterior, implica un desgaste emocional importante por la cantidad de emergentes e imprevistos que conlleva en relación a la gestión y el aula. Esto se manifiesta en escasos recursos de autocuidado, sobre todo para docentes HC. Montecinos y Uribe (2016) plantean que un tema recurrente en la literatura es la relación entre “las creencias de autoeficacia colectiva de los docentes” frente a las características socio económicas de sus estudiantes, dichas creencias de los docentes respecto de los aprendizajes podrían modificarse preparando a directivos y docentes para “enfrentar las barreras al aprendizaje que surgen en contextos de alta vulnerabilidad social” (p. 2).

El estudio relevó la diversidad de capitales socioculturales de los estudiantes de cada uno de los liceos analizados. Si bien la condición de vulnerabilidad no se asocia con un bajo capital, la heterogeneidad y la diversidad de capitales de los estudiantes aparecen como factores que complejizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto exige, por tanto, trabajo sistemático paulatino con los alumnos para nivelarlos. También es indispensable considerar las expectativas de la comunidad educativa respecto de sus estudiantes, pues ellas son expresión directa de concepciones asociadas a la condición de vulnerabilidad que marca a estos liceos.

En estos contextos, las altas expectativas se refieren a continuidad de la trayectoria escolar a la vida laboral y/o, en menor medida, a los estudios superiores, lo que se comprende por la función de formación técnica de esta modalidad educativa. En este sentido, se observó que, si bien la condición de vulnerabilidad no implica que los participantes vean las opciones futuras como asociadas específicamente a situaciones de pobreza, sí se observa una visión asociada eminentemente a lo técnico, en detrimento de la educación superior. Esta opinión es expresada particularmente por los profesores HC, quienes manifestaron tener menores expectativas respecto a los estudiantes.

En relación al liderazgo, un hallazgo interesante es la concepción sobre cuáles son elementos que un profesor, docente o directivo requiere para ser líder. En ambos liceos, los docentes TP asocian el liderazgo al *aprender haciendo*. Para ellos, la práctica, la acción y el oficio les permiten a los docentes de esta modalidad ser líderes. En otras palabras, la práctica los convierte en modelos a seguir y, por esta razón, generan relaciones de confianza con sus estudiantes. Así lo expresa un docente TP:

*Ahora, ¿qué ventajas tenemos nosotros dentro del área TP para generar liderazgo o para ser líderes? Es que donde practicamos lo que enseñamos, los chicos se afianzan en lo que uno les va mostrando, o sea ellos van creyendo en el liderazgo por los ejemplos o por los modelos o porque ven lo que el profesor hace y con eso generamos la confianza de ellos, para que nos sientan líderes. A diferencia, yo creo, ... del profesor que enseña en el aula que tiene que enseñar su materia y no tiene esa oportunidad de ser un gran líder. Siento que los líderes se forman fuera del aula, o se muestran fuera del aula. Los profesores que son líderes generalmente son aquellos que llevan el grupo de teatro, que tienen un grupo de coro, que tiene un grupo de excursión, no sé, ahí se gestan los líderes porque ahí los chicos ven las facetas del liderazgo. No las ven como un profesor no más, el docente de turno. (Profesores TP, caso 1)*

En esta intervención está implícita la concepción de que un profesor de asignatura, de plan común, *no tiene la oportunidad de ser un gran líder*. La concepción de liderazgo, entonces, está asociada a una persona en particular, con atributos ejemplares que los estudiantes pueden imitar. En ambos casos, se mantiene una premisa que refleja una tensión micropolítica fundamental a considerar si se pretende distribuir el liderazgo.

En este mismo sentido, aparece el reconocimiento –o no– de los docentes de especialidad no como profesores, pues no tienen una licenciatura que los avale, a diferencia del profesor de asignatura que sí posee un título universitario. Las concepciones asociadas a esta mirada tensan las relaciones, tal como lo expresa este profesor TP:

*Y lo otro es que siempre, bueno ahora no es tanto, pero cuando yo recién llegué estaban los viejos, los que ya están jubilados: “es que ustedes no son profesores”- claro, también, “Ohhh”- También, tienen ese prejuicio. Pero, ahora no es tanto. Pero en ese tiempo: “es que ustedes no son profesores”, y después te iban a buscar: “Es que se tiene que sindicalizar porque eso le va a servir para después”. “Entonces, bueno pónganse de acuerdo: ¿soy o no soy?”, siempre yo antes, yo por lo menos me sentía como que muy... “Ah, usted no es profesor”. (Profesores TP, caso 2)*

Es esta tensión entre docentes TP y profesores HC que se expresa, en parte, en las concepciones de liderazgo, dificulta las posibilidades de establecer prácticas de distribución en

los liceos observados. En estos establecimientos, se manifiesta una visión de trabajo por *islas* con intenciones incipientes de reflexión conjunta en beneficio de las trayectorias transversales de los estudiantes, las que aún no son satisfactorias.

Como propone Bush (2016) se quiere avanzar a un tipo de liderazgo “transformacional” que apunte a una visión conjunta y a una “mayor adhesión a los objetivos de la escuela” (p. 120). Para esto es necesario participar en interacciones que permitan transformar creencias y ratificar ideas. Ahora bien, en los establecimientos observados, los actores educativos no transparentan las concepciones que tienen en relación al liderazgo y los directivos no reconocen el rol jerárquico con el que han sido categorizados por sus colegas, sino que se presentan a sí mismos como líderes distribuidos. Ambos elementos favorecen a que las formas en que se manifiesta el liderazgo mantengan un estatus quo. Esta investigación indica, por tanto, la necesidad de visualizar y evaluar las interacciones desde un enfoque micropolítico y, en este sentido, constituye un aporte al campo de la investigación educativa.

En el caso 2, la concepción del liderazgo y sus demandas actuales se vinculan con lo que propone la evidencia. Si bien se presenta un liderazgo directivo asociado principalmente al rol de la directora con intentos de delegar, el equipo directivo reconoce para el liderazgo EMTP, la necesidad de formación continua y de aprendizaje situado constante, con disposición al cambio y a la mejora de las propias prácticas. Tal como señala Darling-Hammond et al. (2007), para los actores y las comunidades profesionales, los líderes educativos se formarían en la práctica, en la actualización profesional, así como en el contexto de un marco definido por la política pública y las organizaciones.

En el caso 1, por otra parte, apoderados y estudiantes manifiestan una visión jerárquica y tradicional con respecto a las características que definen a un líder, alejada del dinamismo de la distribución. En este sentido, se describe un líder asociado a una persona específica y a un cargo, principalmente del director, quien tiene el *deber* de liderar. En este mismo caso, el equipo directivo en primera instancia asocia liderazgo a autoridad, aunque manifiesta que con el tiempo ha variado la imagen de la misma y que el liderazgo no lo entrega la sola posesión del cargo. Esta visión se opone a lo que propone la evidencia: un liderazgo que responde a los requerimientos emergentes de la organización escolar, no debe ser entendido como un fenómeno individual asociado a ciertas características de personalidad, sino como un proceso colectivo y distribuido entre todos los miembros de una comunidad (Harris, 2003; Hopkins y Jackson, 2003). Como señalan Montecinos y Uribe, “el liderazgo distribuido moviliza el trabajo colectivo, desarrollando los talentos profesionales que ya existen en las escuelas, con un sentido de futuro compartido respecto de las potencialidades y aspiraciones de sus estudiantes”. (2016, p. 6)

## 8.2 Prácticas de distribución del liderazgo que construyen entre sí los equipos directivos y profesores

La perspectiva de liderazgo distribuido planteada en esta investigación

examina cómo las responsabilidades del liderazgo y las acciones a través de las cuales son ejecutadas se distribuyen entre el liderazgo posicional e informal. Esto requiere un análisis de dos ámbitos: a) las tareas incluidas dentro de su ubicación y entendidas como responsabilidades del liderazgo y b) la relación entre las macro y micro actividades con los procesos involucrados, es decir, las acciones a través de las cuales se ejerce el liderazgo. Esto conlleva el estudio de cómo se lleva a cabo y de qué es. A partir de esta perspectiva, los líderes escolares deben formar parte activa y protagónica de la definición de tareas y en ejecución de las mismas, lo que requiere la utilización activa de las teorías defendidas por los profesionales y las teorías en uso. (López, 2013, p. 86)

Por ello, la claridad de roles y funciones, aspecto fundamental en la gestión estratégica distribuida, se torna fundamental como ámbito a analizar. Al observar esta categoría en los dos casos del estudio las diferencias son notorias. Uno de los casos, evalúa como una debilidad la claridad de roles y funciones, producto de una ineficaz gestión del liderazgo directivo en este ámbito, en tanto, se considera que cantidad de personal es adecuado, es decir, no es carencia de recurso humano, sino, que no están claramente definidas las responsabilidades y ámbitos de acción de cada uno. Prevalece, en este caso, un liderazgo asociado al director, de tipo vertical y piramidal que conlleva no solo un traslape a nivel directivo, sino que también una sobrecarga docente percibida en soledad y vivenciada principalmente por los profesores HC. En este establecimiento, los docentes TP perciben que esta debilidad reconocida en el equipo directivo, no se traspasa a ellos como docentes, pues para ellos actuar con autonomía y sin mayores directrices implica confianza relacional. En este sentido, este plantel declara saber cómo llevar sus funciones en independencia, algo fundamental al examinar el patrón de interacciones entre los profesionales que gestionan y ejecutan las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

*No, yo lo he sentido como un respeto y un respaldo a mi trabajo. O sea, de hecho, después que lo he planteado me dicen. "Ya, hazlo, si tú sabes qué es lo que hay que hacer". Entonces, eso ya me da cierta tranquilidad, porque en el fondo me validan como especialista. Y eso, por lo menos, a mí me deja conforme, digamos, de cómo viven el liderazgo de este establecimiento, en estos momentos. (Profesores TP, caso 1)*

De esta manera, las funciones entendidas como responsabilidad del liderazgo impactan de manera muy distinta a docentes TP, quienes viven la autonomía como respaldo y respeto a la labor profesional. Los profesores HC, en cambio, perciben esto como ausencia de acompañamiento:

(Respecto a la relación entre equipo directivo y plan común) *Un poco solitario, o sea como muy autónomo, muy independiente, muy, muy centralizado, tiene muchas atribuciones el ejercicio docente, básicamente. Sí, o sea no existe mayor, cómo decirlo, cuestionamiento a qué se está haciendo, cómo se está haciendo, para qué se está haciendo, sino que es: "Yo confío en usted, haga su clase de historia". (Profesores HC, caso 1)*

Esta comprensión disímil de un mismo fenómeno es fundamental para comprender el estado incipiente de distribución del primer caso: una distribución formal, asociada solo a la manera en que se asignan las responsabilidades en las estructuras y roles formales de la institución. En este establecimiento, las funciones se asumen de manera informal, espontáneamente y emergen a partir de los requerimientos del momento, sin prácticas de distribución de otro tipo. El equipo directivo considera que distribución se corresponde con la delegación de funciones. Esto se condice con la propuesta de Harris (2012) que señala esta relación entre distribución y delegación de funciones, no solo como una falta de comprensión del término y del alcance del liderazgo distribuido, sino también como un cruce de conceptos con nociones más tradicionales del poder.

En el primer caso, se manifiesta una discrepancia notoria entre lo que el equipo directivo presenta como un plan estratégico y cómo este es evaluado por la comunidad educativa en relación a la planificación estratégica y la toma de decisiones. En este caso, la mayoría indica actuar desde la contingencia y la urgencia, con insuficiente discusión pedagógica conjunta, con grave ausencia de recolección de datos e información que permita prever y tomar decisiones en base a conocimientos, así como enfocarse en procesos de mejora continua. En este sentido, la independencia asociada a distribución de tareas que el equipo directivo describe, merma las opciones de prácticas de distribución efectivas. En este caso, la independencia actúa como inconexión y segregación, decisiones sin colaboración, ausencia de cohesión y visión compartida, estas últimas altamente demandadas por los profesores HC.

Como ya se revisó en capítulos anteriores, el liderazgo distribuido compromete modificaciones en cómo se distribuye el poder y la autoridad, por esto debe ser entendido desde la micropolítica (Harris, 2014).

Para Harris y DeFlaminis (2016), existen elementos centrales que diferencian el liderazgo distribuido de otro tipo de liderazgo: en primer lugar, debe ser entendido como práctica antes que como rol o responsabilidad; en segundo lugar, el énfasis debe estar en las interacciones más que en las acciones; finalmente, el liderazgo distribuido no está restringido a aquellos con roles formales dentro de las organizaciones, sino que la influencia y agencia son ampliamente compartidos dentro de las escuelas. (Ahumada et al., 2017, p. 5)

Desde el punto de vista de Ahumada (et al., 2017), este liceo no consideraría el liderazgo como práctica, pues el énfasis se pone en el rol y las responsabilidades, no sobre la interacción e influencia.

En el segundo caso, por otro lado, si bien se pudo visualizar distribución pragmática, estratégica y oportuna, en distintos formatos y momentos, esta no se manifiesta de forma sistemática e implementada. En este establecimiento, existe claridad en funciones, equipos que logran reflexionar pedagógicamente, pero no una red interna que aúne estos esfuerzos en un liderazgo distribuido de tipo cultural. Si bien, los resultados TP de estos estudiantes son notorios, los resultados en pruebas estandarizadas dejan de manifiesto una necesidad de distribución. Tal como señala Ahumada et al. (2017) “lo que caracteriza al liderazgo distribuido es la forma de organizarse y las relaciones sociales involucradas en la realización de dicha tarea, plan o proyecto” (p. 7), elementos que no aparecen en ninguno de los casos de estudio. Los autores advierten sobre la necesidad de tener en cuenta “las variables estructurales, políticas, sociales y culturales presentes en la escuela y el territorio, que favorecen o dificultan la distribución del liderazgo” (p. 7). En esta investigación, específicamente, se manifiesta lo parcelada de las miradas, la distancia entre HC y TP y, a su vez, la falta de foco en las interacciones y relaciones sociales involucradas en los establecimientos.

Los estudios chilenos revisados por Ahumada et al. (2017) “dan cuenta de la dificultad para instaurar un liderazgo distribuido en culturas donde existe una concentración del poder y una visión individual y jerárquica del liderazgo” (p. 8), lo que también se observó en esta investigación. El liderazgo distribuido enfatiza un sistema escolar participativo y democrático donde se comparten las responsabilidades. En este sentido, “es imprescindible (...) que el liderazgo distribuido emerja desde los distintos actores de un establecimiento, generando una cultura escolar orientada hacia un trabajo colaborativo (Fullan y Hargreaves, 1996), y el logro de resultados de aprendizaje en los estudiantes (Harris, 2014)”. (Ahumada et al., 2017, p. 8)

Otro elemento importante del análisis de distribución, se asocia a la interrelación entre directivos, profesores HC y docentes TP. En el apartado anterior queda de manifiesto las brechas a nivel cultural y de intercambio, principalmente entre la especialidad y el plan común. Si se considera el proceso de influencia social basado en la interacción y las evaluaciones que docentes y profesores hacen los unos de los otros, se evidencian prejuicios y estereotipos, que profundizan la actual fisura entre planteles. Como ya se ha visto, esto limita las posibilidades de distribución, el trabajo docente colaborativo y transversal, así como la visión estratégica compartida.

*Sí po', en primero y segundo, ellos realizan talleres que están vinculados con la especialidad, entonces también eso tiene un desmedro en el Plan Común y no así en la especialidad que sale sumamente fortalecida y robusta de acá. De hecho, nosotros tenemos un mejor perfil de egreso que otras escuelas en lo técnico-profesional. Entonces*

*sabemos, de cómo los estudiantes se desenvuelven bien en las asignaturas técnico-profesionales que están estudiando ahora, no así en las humanistas ¿verdad? O matemáticas, ¿por qué vienen los chiquillos que están en la universidad a pedir apoyo a la profesora de matemáticas? Historia, no tanto, porque también si no está, cómo decirlo, si no está estudiando historia afuera, o no sé, periodismo o leyes, o carreras específicas, historia no es tan requerido. No así, como matemáticas y lenguaje, y los chiquillos vuelven. Te prometo que todos los años hay un desfile de unos cuatro o cinco en marzo que vienen a buscar apoyo. Entonces nosotros sabemos, sabemos que hay una... que estamos al debe en el Plan Común, pero es básicamente porque no somos la prioridad. (Profesores HC, caso 1)*

Tanto esta relación entre los profesores de una y otra especialidad como la posición de poder implícito que se otorga a lo técnico pedagógico es evidencia importante a considerar para comprender la posibilidad de abrirse a la distribución. Asimismo, es necesario tener en cuenta la presencia de brechas y desencuentros anclados en la gestión organizacional de ambos casos, que dificultan la construcción de una visión estratégica compartida de los liceos, algo trascendental para el logro y mejora en el aprendizaje de los estudiantes.

Se manifiestan, en estos casos, prácticas de interacción que limitan la distribución según la evidencia empírica, aportada por Harris (2012) de que

las escuelas exitosas se reestructuran y rediseñan deliberadamente para que el liderazgo se pueda compartir y extender ampliamente. Se remodelan roles y responsabilidades, se crean nuevos equipos, se aplanan estructuras y se entrega autonomía y responsabilidad, en conjunto con retroalimentación y acompañamiento. (p, 30)

Lo observado en la presente investigación da cuenta, por el contrario, de un estatus quo instalado, una cultura tradicional que enfatiza lo técnico-profesional y se caracteriza por jerarquías marcadas. Si bien, se valora la autonomía tanto TP como HC, esta ocurre sin acompañamiento y con baja reflexión pedagógica.

Estos resultados distan del criterio inherente al liderazgo distribuido, pues se presenta una autoridad que funciona eminentemente de arriba hacia abajo. Para Harris (2012), no se trata de delegar tareas y responsabilidades, sino de reconocer que la práctica del liderazgo se construye a través de la acción e interacción conjuntas, lo que Spillane (2005) denomina el *líder plus*. Esta perspectiva implica el compromiso colectivo de los profesores, padres, personal de apoyo, estudiantes y directivos en las tareas esenciales de formación y mejora. Es interesante el análisis que lleva a cabo Harris (2012) del trabajo de Spillane (2005), pues para la autora, la mejor forma de comprender el liderazgo distribuido es como práctica distribuida entre los líderes, los

seguidores y la situación o contexto escolar. Si bien parece contradictorio incluir la palabra seguidores, esto se explica desde la distribución, pues en ella el liderazgo no se impone al seguidor, sino más bien los seguidores desempeñan un papel crucial en definir y dar forma a las prácticas de liderazgo. La influencia del seguidor ha sido por lo general minimizada, considerándolo por lo general, receptor del proceso más que agente de influencia activa sobre el mismo.

Este análisis de Harris (2012) se visualiza de manera clara en ambos Liceos. En el primer caso, con muy pocos liderazgos fuera del equipo directivo y seguidores receptores y sin espacios para una actividad recíproca. Ahora bien, sí aparece la idea del líder en el aula, pero sin mayor protagonismo de los estudiantes. Para el equipo directivo, en este caso, los docentes desconfían de la gestión, lo que revela tensiones y visiones que se contraponen y no logran confluir.

*Yo creo que los profesores desconfían del equipo de gestión, entonces: “Ahhhh los genios pensantes”, y cuando tú dices: “bueno, pensemos esto juntos”, te das cuenta que terminan haciendo lo que dicen justamente los genios pensantes o sea, porque en el fondo ahí está el tema, porque hay una particularidad, “¿por qué no se van todos los alumnos a la 1 PM?” o ¿por qué en vez de irse a la una, no se van a las 12?”? Y hay una razón porqué po’, y cuando tú les empiezas a explicar la razón, ellos, claro, te das cuenta que tienen la particularidad de su curso, pero no la particularidad del colegio, y tener esa mirada es lo que se confronta entre el aula y el que está en el equipo de gestión. Para mí, ese es un tema que me llama la atención, que ocurre. Y las opiniones de parte de las otras personas, así someras, livianas: “Noo, es que ahí están un poco... están entretenidos”, creen que estamos jugando, y de repente estamos viendo temas bastante conflictivos, el tema es cómo avanzamos. (Equipo Directivo, caso 1)*

En el caso 2, por su parte, existen opciones para que otros líderes asuman funciones y rutinas de liderazgo, desde los cargos formales, como Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), encargado de convivencia, inspección general, etc. Sin embargo, para Harris

este foco está en personas individuales, y no en una propuesta de distribución de la “persona plus” que implica múltiples líderes en múltiples niveles. Entonces, la naturaleza, tipo y modalidad de la práctica de liderazgo en los liceos producen una diferencia en su capacidad de desarrollo y mejoramiento. Indica que las escuelas tienen capacidades internas muy diferentes para desarrollarse, crecer e innovar. Estas capacidades dependen en gran medida de los patrones de actividad de liderazgo. (2012, p. 28)

Este prisma explicaría porqué los resultados de ambos Liceos en el ámbito técnico profesional son exitosos. La práctica distribuida entre los líderes, los seguidores y la situación escolar técnico profesional se organiza por especialidad. Por ejemplo, hay un líder docente de mecánica

automotriz, los estudiantes participan como agentes de cambio con modalidad de aprendizaje por competencias, en un contexto valorado, con recursos personales y económicos, con redes y respaldo institucional reconocidos, elementos que confluyen para un resultado notorio. Ahora bien, esto ocurre de manera aislada para cada especialidad, no entre ellas o entre modalidades técnicas y el plan común, lo que explica los bajos resultados en las pruebas estandarizadas de ambos casos.

En este mismo contexto, se observa una contraposición entre las estrategias de enseñanza técnico profesional para el oficio, versus las utilizadas en las asignaturas científico-humanista del plan común. En este punto específico, aparecen notorias fricciones en la interacción y formas de pensar la educación de ambos grupos. En el caso 1, micropolíticamente los docentes TP manifiestan que sus estrategias de enseñanza aplicadas a la acción conllevan un mayor impacto, pero no sugieren en ningún momento -incluso mediados por incidentes críticos- la necesidad de reflexionar en conjunto para instalar prácticas de gestión de la escuela, ni tampoco la intención de colaborar entre pares para pensar transversalmente las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

En este mismo caso, un grupo de profesores TP consideran el liderazgo como propio de quienes ejercen el rol docente de especialidad. Esto, porque al enseñar a partir de una metodología de *aprender haciendo* se convertirían en líderes lo que no ocurriría en la enseñanza disciplinar que consideran abstracta:

*Se da en todos, se da en todos porque la problemática de los chicos es la misma. Si en el fondo cambia el contexto, pero en todos se dan los mismos conflictos. Ahora, ¿qué ventajas tenemos nosotros dentro del área TP para generar liderazgo o para ser líderes? Es que donde practicamos lo que enseñamos los chicos se afianzan en lo que uno les va mostrando, o sea ellos van creyendo en el liderazgo por los ejemplos o por los modelos o porque ven que el profesor hace y con eso generamos la confianza de ellos para que nos sientan líderes. A diferencia, yo creo, que, desde el aula, el profesor que enseña en el aula tiene que enseñar su materia y no tiene esa oportunidad de ser un gran líder. Siento que los líderes se forman fuera del aula, o se muestran fuera del aula, los profesores que son líderes generalmente son aquellos que llevan el grupo de teatro, aquel que tiene un grupo de coro, el que tiene un grupo de excursión. No sé, ahí se gestan los líderes porque ahí los chicos ven las facetas del liderazgo, no las ven como un profesor no más, el docente de turno. (Profesor TP, caso 1)*

De esta manera, se refleja y evidencia un docente TP que trabaja de manera aislada y manifiesta sentirse a gusto de esa forma, a la vez que evalúa de manera poco significativa las estrategias de enseñanza de sus colegas HC. Por esta razón, este profesional no manifiesta intenciones de

desarrollar prácticas de colaboración o metodologías transversales entre niveles, asignaturas y especialidades, que beneficien a los estudiantes.

En el caso 2, se observa una evaluación similar: se desestima el trabajo del profesor de asignatura pues este conllevaría menor presión y mayor oportunidad de descanso. Por el contrario, el docente TP debe estar siempre atento y vigilante a la actividad grupal de los estudiantes, tal como se expone en la siguiente cita:

*Además, trabajamos en equipo. Entonces, tenemos que estar todo el rato rotando entre grupo, grupo y grupo porque hay cosas que éste no entendió, que hay que estar vigilando, que no se vayan a cortar, que no se vayan a quemar. Entonces nosotros no paramos en todo el taller, entonces en matemáticas, en lenguaje, a lo mejor, de repente, no sé a lo mejor, tú das una guía, y te puedes sentar un ratito, aunque sea a llenar el libro, a veces nosotras ni siquiera a eso alcanzamos. (Profesores TP, caso 2)*

En ambos casos, la relación de baja confianza relacional, entre especialidades y asignaturas de plan común genera una barrera para distribuir el liderazgo en los liceos. Harris (2012, p. 35) se pregunta “hasta qué punto el liderazgo distribuido constituye una posibilidad real. Las divisiones jerárquicas y la división de materias no son la situación idónea para un liderazgo horizontal, dinámico y, en definitiva, democrático”. Es posible plantear que la dificultad es más gravitante para los liceos TP pues en ellos se establecen focos de asignatura v/s especialidad que no logran ir por un mismo camino y actúan, por lo tanto, como espacios fronterizos.

Frente a ello, Harris, propone que

el liderazgo distribuido comprenda interacciones fronterizas sostenidas. Requiere que se crucen constantemente las fronteras para crear sólida experiencia dentro de la organización y para asegurar la renovación constante de los aprendizajes. Plantea, que la mayoría de las escuelas no están diseñadas para fomentar las interacciones de este tipo. Se les premia por focalizarse en su propia sala de clases con autonomía, por materia o departamento. Para cruzar fronteras y maximizar los aprendizajes es necesario que la organización construya confianzas y busque formas alternativas para transmitir el conocimiento, lo que implica grandes desafíos. Esencialmente, hay tres importantes barreras que dificultan la distribución del liderazgo: la distancia, la cultura y la estructura (Harris, 2012, p. 37).

Estas barreras son las que están presentes en ambos casos estudiados y se desglosan a continuación de manera independiente.

En relación a la **distancia**, los liceos estudiados tienen amplias infraestructuras con talleres de especialidad y salas de asignatura para varios niveles. En este tipo de organizaciones complejas, el espacio físico y la distancia pueden constituir una barrera para distribuir el liderazgo ya que la separación geográfica hace más difícil que los profesores se conecten. En ambos casos analizados, esta barrera es manifiesta. Los espacios físicos de especialidades y plan común están en extremos diferentes, también distantes de los directivos. En este sentido, los espacios no llaman a la colectividad, sino que, por el contrario, propician el trabajo por *islas* independientes, al que ya se ha hecho mención. Los lugares comunes son compartidos en escasas ocasiones, puesto que los docentes de especialidad permanecen, por lo general, en sus talleres. Uno de los profesores HC del caso 2 indica que nunca se dirige a los talleres, lo que da cuenta de una distancia expuesta y latente.

*De hecho, yo a electricidad no voy nunca. Es porque no me nace, de hecho, no me gusta ir para allá. Porque tuve malas experiencias, entonces prefiero no ir. Porque, por ejemplo, tú llegas, golpeas y nadie te abre la puerta, y esas cosas, entonces tomé la decisión de no ir más. Pero sí, uno de mis mejores amigos, acá en la escuela, es de la especialidad. (Profesores HC, caso 2)*

Según Harris (2012, p. 37), “para superar la distancia de infraestructura los liceos deben contar con soluciones basadas en tecnologías de la información y comunicación que permitan superar la barrera de la distancia y cruzar las fronteras mediante formas alternativas”.

Respecto al segundo punto, el liderazgo distribuido implica en esencia un cambio desde la **cultura** del modelo *de arriba hacia abajo* hacia una modalidad de liderazgo más orgánica y espontánea, que es a su vez más difícil de controlar. Este cambio conlleva abandonar el liderazgo que reside en una persona y adoptar un liderazgo más complejo, que se manifiesta como propiedad distribuida. Ahora bien, en ambos casos observados, como se ha expuesto, el director y la directora constituyen fuertes figuras de poder. En el primer caso, el poder es jerárquico y vertical. En el segundo, si bien hay claras intenciones de subdividir en equipos, ello ocurre con baja autonomía y alto poder de control. Como indica un profesor HC sobre la presencia de la directora en sus reuniones:

*Por ejemplo, al principio durante los primeros meses, solo la reunión era de los coordinadores con la jefa de UTP, con una de las jefas de UTP. Por ahí por mayo empezó a incluirse a la otra jefa de UTP que es la de básica, y ahora ha estado yendo la directora, participando prácticamente de todo, yo diría que de junio hasta la fecha. Sí, me parece una buena participación. Lo que sí siento es que la figura o la presencia de la directora hace que ciertas personas no opinen y eso igual como que intimida un poco, puede causar eso: “ah mejor me quedo callada”. Es que nuestra directora es súper pasional, ella es muy visceral, entonces ella se enoja con alguien y tú sabes inmediatamente que está enojada*

*contigo. Se le pasa, sí, se le pasa, pero le puede durar mucho tiempo. De hecho, ella estuvo un año completo enojada conmigo, un año completo. (Profesores HC, caso 2)*

Para Harris (2012) el desafío para quienes trabajan en las escuelas es entender el liderazgo principalmente como un recurso organizacional que se maximiza a través de las interacciones entre individuos y equipos, que lleva a nuevos desarrollos, desafíos y permite resolver problemas.

En relación a la **estructura** de las escuelas observadas, esta presenta una serie de barreras para distribuir el liderazgo. La organización de la escuela sigue dominada por la división de materias, de los estudiantes, así como de los aprendizajes en bloques discretos y manejables. Este punto es una barrera evidente en ambos casos, puesto que hay una separación y un manejo disímil entre las asignaturas de plan común y los talleres de especialidad. Estos bloques distantes, son la mayor barrera de la distribución, si se consideran, además, las tensiones micropolíticas que se dan entre ambos planteles. De esta manera, profesores HC expresan la distancia TP v/s HC y la dificultad incluso de cohesionar distintas especialidades y distintas asignaturas:

*Ahora qué es lo positivo de las especialidades, que como siempre son un grupo de trabajo y trabajan en torno a lo mismo. Es más fácil trabajar pienso, a diferencia de los departamentos del Plan Común, por ejemplo, que somos muchos, somos más de doce asignaturas, por lo tanto, es más complejo unificar criterios en torno a un trabajo específico, porque tenemos menos tiempo, no nos vemos todos, nos vemos por separado, entonces es más complejo. (Profesores HC, caso 2)*

Por el contrario, Harris (2012) señala que el liderazgo distribuido implica acabar con barreras artificiales y que las escuelas funcionen en forma más fluida. El desafío para las escuelas es, por lo tanto, encontrar formas de erradicar las estructuras organizacionales y los sistemas que restringen los aprendizajes.

### **8.3 Condiciones micropolíticas que limitan o favorecen el desarrollo de las prácticas de distribución del liderazgo**

Es necesario considerar los efectos de una perspectiva distribuida del liderazgo en los procesos de influencia y poder entre el líder y sus seguidores. Por ello, se requiere poner más atención a factores micropolíticos, de competencia entre líderes y el uso retórico del trabajo asociativo como un modo de control de la identidad profesional de los educadores. (Ahumada et al. 2017, p. 7)

Esto permite reconocer el papel político e ideológico que desempeñan las escuelas en un entorno social más amplio, en el que las dimensiones sociales, culturales y económicas se tienen en cuenta.

La perspectiva crítica dirige sus análisis en esta dirección. Recorre en un viaje de ida y vuelta las dinámicas micropolíticas desarrolladas en las escuelas, para dirigirse después hacia coordenadas más amplias desde donde comprender los mecanismos de dominación, las ideologías, las relaciones sociales, políticas y económicas, que explican también por qué la escuela es como es. Trata de cuestionar y promover el cambio por los actores institucionales de aquellas dimensiones explícitas y de las que permanecen ocultas, que están enraizadas en la estructura y en las interacciones dentro de la organización, y que se proyectan en el modo de ver sus relaciones con la sociedad. (Bardisa, 1997, p. 21)

Al analizar este objetivo, en ambos casos aparecen notorias limitantes micropolíticas que obstaculizan las prácticas de distribución de liderazgo. En el caso 1, estos obstáculos fueron más evidentes, mientras que en el caso 2 se observaron algunas acciones concretas que intentan revertir estas limitantes, pero que aún así son incipientes. Ahora bien, determinar las limitantes permite reconocer y validarlas como oportunidades de fortalecimiento de la distribución. Esto se constituye como un cambio profundo y cultural, no asociado a recursos económicos, sino a comprensiones, interacciones y relaciones que deben ser ajustadas, reconocidas y situadas.

Las altas expectativas sobre los aprendizajes y trayectorias juveniles, que fue uno de los primeros conceptos expuestos en este capítulo, se vinculan con la continuidad de la formación escolar en la vida laboral. Esto se comprende por la función formadora de esta modalidad educativa centrada en lo técnico. Específicamente, en ambos casos estudiados, las mayores expectativas las manifestaron los docentes TP y los equipos directivos, no así los profesores HC. Para Oyarzún e Irrazábal (2003),

en los jóvenes, la transición de la escuela al trabajo o hacia la continuidad de estudios superiores ha sido siempre un momento crítico en la construcción de un plan de vida. Esta problemática se complejiza en la actualidad, pues los años de escolarización ya no garantizan un empleo y, si bien se siguen solicitando credenciales o licencias educativas, otros factores vinculados con el capital social y cultural resultan — a veces — muy definitorios para la inserción laboral y educacional. Nos enfrentamos, entonces, al fenómeno genérico que las transiciones de los jóvenes de hoy, a lo menos, se caracterizarían por ser largas y complejas (p. 201)

Estos autores plantean, a su vez, que:

el capital cultural, su acumulación y utilidad frente a las opciones de vida que barajan los jóvenes, es una función muy importante que debe cumplir el liceo con un mayor nivel de calidad, pero, al mismo tiempo, también observamos que siendo ella —el liceo—, una de las principales instituciones socializadoras de los jóvenes, en la mayoría de los casos el capital social, es más bien adquirido extra a la experiencia educacional. He ahí una interesante reflexión a desarrollar, en tanto efectivamente, los jóvenes constituyen la imagen del «liceo» a partir de las significaciones sustentadas en su percepción sobre las relaciones de saber y la construcción de los vínculos que tienen lugar en la realidad cotidiana escolar. La realidad cotidiana del liceo es el lugar más próximo en el cual los jóvenes se manifiestan y debemos comprender que estas percepciones son también tributarias de un orden más estructural, ligado en este caso a la normatividad de nuestro propio sistema educativo (Oyarzún e Irrazábal, 2003, p. 222).

De esta manera, es posible plantear que las trayectorias de formación escolar y de proyección futura, se construyen justamente en el espacio micropolítico, en tanto este comprende tanto los comportamientos patentes como los sutiles que los jóvenes internalizan de los docentes, profesores y del equipo de gestión. Esto a nivel de discurso, en las actitudes y también en lo procedimental como fenómeno político (Blase, 2002). Se considera, que el liceo TP materializa las expectativas preferentemente mediante convenios con empresas para que sus estudiantes puedan realizar las prácticas educacionales. Ahora bien, con baja participación de los estudiantes y sin canales formales de acción, los liceos no cuentan hoy con una visión desde los estudiantes, sus motivaciones e intereses futuros, condición micropolítica que limita las prácticas de distribución del liderazgo. En la presente investigación se valida que en los liceos se pierden micropolíticamente espacios de subjetividad juvenil, fundamental para construir un proyecto educativo que responda a las demandas actuales.

Al mismo tiempo que preguntarse por cuáles son los proyectos de los jóvenes y en qué medida el liceo o el centro de formación técnica están verdaderamente interesados en ellos, si el liceo no integra a los jóvenes sobre la base del reconocimiento, solo queda un escenario que dista de sentar condiciones favorables para el desarrollo de la identidad personal. Si el liceo se vacía de conocimientos significativos para los jóvenes, y si la problemática vital de éstos no es tomada en cuenta, se desaprovecha un espacio de gran potencialidad para fortalecer la construcción de la subjetividad. Pues no se trata solo de habilitarlos correctamente para estudiar o para trabajar, se trata de la posibilidad de asentar la identidad, la individualidad, la biografía de estos sujetos y con ello la capacidad de sostener en el tiempo sus propios proyectos personales. (Oyarzún e Irrazábal, 2003, p. 222)

Si se considera la participación de los estudiantes en los liceos, en tanto prácticas de los establecimientos para gestionar la participación y relacionarse con la comunidad escolar,

reconociendo sus requerimientos socioculturales, en el caso 1 se aprecia una práctica inicial e incipiente. Si bien por varios años no existió Centro de Alumnos en el establecimiento, este comenzó su funcionamiento el mismo año en que se realizó esta investigación. En términos micropolíticos, en esta escuela las prácticas de liderazgo implicadas, son verticales, es decir, si bien existe la opinión de los estudiantes, no se concibe la participación de estos en la toma de decisiones. Se mantiene, entonces, una visión TP de cultura autocrática, que focaliza el poder en una minoría y desconoce las trayectorias juveniles, por lo tanto, afecta negativamente las opciones de colaboración y prácticas de distribución en este Liceo.

*No correspondería. Es porque, es mi punto de vista, es como si yo te dijera: “¿Oiga yo puedo tomar decisiones en su casa?” Esta es mi casa, nosotros tomamos las decisiones y eso es darle mucho... mucha opinión, o sea está bien, pero son opiniones, pero no tomarles mucho el quehacer a los cabros. No al mismo nivel de determinación. Decirles, “bueno sí, los vamos a tener en cuenta”, pero no deberían tomar decisiones dentro de este colegio o dentro de cualquier colegio porque no corresponde, es como que, vuelvo a repetir, vaya a la casa de él y: “Mira, tu sillón ¿por qué no lo pintamos café?” (Profesores TP, caso 1)*

Según Oyarzún e Irrazábal,

En esta lógica los sistemas de educación no están al margen de los efectos que provocan las transformaciones macrosociales. Por un lado, es observable que el sistema de educación está afectado por su propia crisis a nivel de sus sentidos y orientaciones, lo que a su vez impacta en la desestructuración de las biografías de los sujetos, e interroga sobre las posibilidades de su integración social. Por otro lado, es evidente que la profundización de la segmentación educativa, por circuitos diferenciados en el sistema escolar, impregna las representaciones y resiente los proyectos y metas de los sujetos (2003, p. 224).

En ambos casos, se reflejan implícitamente bajas expectativas hacia los ámbitos científico humanista de manera estructural y en la red de interacciones. Estas bajas expectativas aparecen desde los profesores HC, de los estudiantes, directivos, docentes TP y también por parte de los apoderados. Consecuentemente, las mayores expectativas están depositadas en el mundo técnico profesional, tanto en la formación dentro del Liceo como en sus expectativas futuras.

Esta limitante micropolítica, se evidencia en estudios como los de Bellei et al. (2020) quienes manifiestan que los Liceos con mejoras implementadas y continuas, adaptaron efectivamente un cambio de foco, con el abandono de la visión de la educación técnica como un canal terminal o enfocado solo a la retención de estudiantes. El aumento de las expectativas y mayores opciones de acceso a la educación superior ha generado una revalorización de la formación general, lo

que en algunos casos se ha traducido en un incremento de las horas de asignaturas fundamentales y módulos articulados con instituciones de educación superior.

Al año 2021, son múltiples las instituciones de educación superior en Chile que ofrecen convalidación de asignaturas a través de los Convenios de Articulación con Liceos Técnico Profesionales y de la Articulación MINEDUC con el fin de que los estudiantes puedan elegir la mejor opción para continuar sus estudios. Otras Instituciones, ofrecen convenios de Articulación directos con Liceos de Enseñanza Media Técnico Profesional (EMTP), que permiten reconocer aprendizajes adquiridos por los estudiantes egresados de estos establecimientos, siempre y cuando continúen estudios en carreras técnicas y profesionales afines a la especialidad que cursaron en el Liceo.

Aunque esté presente esta oferta de las Instituciones de Educación Superior, Bellei et al. (2020) reconocen el gran reto que esto significa, pues si bien la gran mayoría de los participantes del estudio declara que su oferta busca una formación integral en lo cognitivo, social y personal, las estrategias para desarrollar estos propósitos en los Liceos, son generalmente muy incipientes.

En la muestra de esta investigación se evidencia que el foco, en ambos establecimientos, está en lo técnico. Esto define micropolíticamente las relaciones entre los profesores HC y docentes TP y limita, a su vez, las prácticas de distribución, pues genera tensiones y una ausencia de metas transversales compartidas que benefician a los estudiantes. De esta manera, el tipo de interacciones de inflexión y distancia, entre el plan común y las especialidades TP, se considera un importante hallazgo en esta dimensión de análisis. En el caso 1, la distancia entre docentes TP y profesores HC es notoria y manifiesta, discursivamente se expresa tácita y explícitamente. Por parte del plantel HC se describe la sensación de ser menos considerados profesionalmente que sus colegas TP, en tanto el foco, recursos y cultura organizacional está puesto en esta última modalidad. Asimismo, ellos dan cuenta de una sensación de pesadumbre del docente HC en su interés por relevar al plan común, en una cultura escolar que se mantiene estática, poco flexible, y que limita las opciones de distribución.

*Es que estamos orientados y siempre estuvimos orientados hacia sacar chicos en el área de técnico profesional, o sea, nunca fuimos orientados a rendir una mejor PSU, un mejor SIMCE, porque no iban hacia allá, o sea tal como lo que dijimos recién, el hermano pobre, nosotros somos como el complemento, pero no nos daban el rango de la importancia, como el complemento de apoyo hacia el técnico profesional, si aquí la importancia es sacar a un chico que se pueda desenvolver sin tener que llegar a un estudio superior. (Profesores HC, caso 1)*

Según el planteamiento de Greenfield (1986) las organizaciones funcionan como artefactos culturales, por tanto, son espacios sociales inventados que se construyen a partir de significados compartidos y de las intenciones de sus participantes. “Los principios que guían el análisis del

funcionamiento de la organización están representados en el modo en que esos actores definen, interpretan y manejan las situaciones con las que se enfrentan” (Ball, 1989, p. 42). Como se ha señalado, no hay una única abstracción llamada organización, sino una variedad de percepciones individuales de lo que se puede o se debe tratar con los demás, dentro de las circunstancias en las que ellos se encuentran. Para Bardisa (1997),

el análisis micropolítico pone el acento en la dimensión política de la escuela, caracterizada en su interior por la presencia de intereses diferentes, por el intercambio, la influencia y el poder. Cada parte en la lucha intenta establecer la unanimidad alrededor de un sistema concreto de significado o lógica de acción. Para conocer la política educativa es primordial reconocer que las instituciones escolares son campos de lucha, que los conflictos que se producen son vistos como algo natural y no patológico, y que sirven para promover el cambio institucional, lo cual no significa que las escuelas presenten una situación de conflicto permanente. (p. 20)

El prestigio, la influencia y el poder de los departamentos, cambia con las reformas educativas que modifican los currículos tradicionales. Los profesores con materias nuevas o desgajadas de otras, tardan en conseguir reconocimiento entre los colegas o son mirados con reticencia mientras logran consolidarse. Lo mismo ocurre cuando se intenta llevar a la práctica estudios interdisciplinarios o contenidos transversales en el currículo, porque hay intereses en juego. Los cambios afectan a la micropolítica institucional. Los «barones» luchan por mantener el statu quo, y los innovadores por lograr un cambio o una innovación. También se mueve la correlación de fuerzas cuando materias como las lenguas clásicas casi desaparecen del currículo y los profesores se ven abocados a impartir «materias afines», de modo que puedan cumplir con el número de horas de docencia previsto, para las que en numerosas ocasiones no se sienten preparados. El prestigio del departamento o de las materias correspondientes, se tambalea, en no pocas ocasiones relegadas a optativas, mientras crece el de otras. (Bardisa, 1997, p. 47)

Este análisis queda expuesto en la siguiente cita de profesores TP:

*Pero una vez una colega me dijo algo “ah, es que tú no eres profesora” y eso que supuestamente éramos más que conocidas, éramos casi amigas y me dijo: “ah, es que tú no eres profesora” y a mí me salió el chuqui y le dije: “Mira, me vai a disculpar, pero yo soy más profesional que cualquiera de los profesores que están aquí” y me abrió los ojos: “Sí, le dije yo, porque el día que no quiera hacer clases, me voy a retirar. Yo no voy a seguir siendo una vaca sagrada como son muchos aquí, que se sientan en el escritorio, les pasan una guía a los cabros y se sientan a leer el diario. Yo cuando llegue a eso, yo voy a renunciar y prefiero mil veces volver a trabajar de pastelera”, le dije. “pero yo no voy a ser*

*del lote, del montón, para mí esas son vacas sagradas” Y yo creo que eso es más pedagogía que incluso la que tenís tú”, que era profesora de historia. “Hasta luego”, eso le dije. (Profesores TP, caso 2).*

La evidente tensión de profesores HC y docentes TP tiene implicancias importantes en las limitantes que generan. Se evidencia, en primer lugar, una comunidad escolar que en su conjunto se determina por una cultura técnico profesional, por una formación para el trabajo, asociada a la incertidumbre de la trayectoria juvenil y familiar en contextos de bajo capital sociocultural. Estos otorgan a la titulación técnico profesional una posibilidad de romper el círculo de la pobreza que enmarca a muchos de estos hogares. No obstante, actualmente los estudiantes están exigiendo una mejora del plan común, que permita aumentar sus resultados en pruebas estandarizadas y, por tanto, optar a mejores oportunidades de educación terciaria. Se reconocen, entonces, las bajas competencias científico humanistas logradas, pero aún no se logra un plan transversal que integre el plan común con el técnico profesional. Ahora bien, se evidencia la importancia que ambos ámbitos de la formación confluyan para favorecer el aprendizaje, las prácticas sociales y profesionales de los estudiantes.

Al respecto, cabe recalcar la apuesta de las bases curriculares EMTP (2016) que exponen justamente lo contrario a lo evidenciado en los liceos.

La formación Diferenciada Técnico-Profesional de la Educación Media (EMTP) constituye un ámbito de preparación inicial para una vida de trabajo y, más allá, un ámbito de formación integral para la vida adulta. Esta preparación se construye articulando el dominio de las competencias propias de una especialidad con el aprendizaje tanto de los objetivos transversales como de los objetivos y contenidos de la Formación General de la Educación Media. Es la totalidad de la experiencia de Educación Media, es decir, la formación general en conjunto con la formación diferenciada, la que posibilita alcanzar las competencias que permiten desempeñarse y desarrollarse en el medio. A la vez, es el conjunto de tal experiencia el que proporciona las habilidades para continuar realizando estudios sistemáticos, ya sea que estos se efectúen en el ámbito de la capacitación laboral o en la educación superior técnica o académica. (p.12)

Justamente, para González (2021),

distintas voces en el campo nacional, directivos escolares, agencias gubernamentales, centros de estudios e investigadores, coinciden en su diagnóstico respecto a que un “nudo crítico” de la gestión institucional y de la labor de los/as docentes de los establecimientos de la EMTP se relaciona con la falta generalizada de integración entre la Formación General (plan común) y la Formación Diferenciada (especialidades), la que

se expresa, por ejemplo, en la ausencia de una mirada y un abordaje integrado respecto de los perfiles de egreso de las/os estudiantes de plan común y especialidad. (p, 75)

Para el mismo autor, dos causas (entre muchas otras que tal vez puedan existir) podrían explicar la existencia de este nudo crítico. La primera es la falta de diálogo interno entre el ámbito HC y TP: Las prácticas institucionales suelen generar un distanciamiento de las actividades docentes de la formación general y la especialidad, el que se traduce en un casi total desconocimiento de lo que cada tipo de formación hace en lo cotidiano y busca alcanzar con las y los estudiantes. (Sepúlveda, Valdebenito y Jacovkis, 2018). La segunda causa que explica el nudo crítico señalado es la carencia de formación pedagógica general y continua. Predominan en las prácticas de las y los docentes metodologías tradicionales de enseñanza centradas en el cumplimiento cerrado del programa de trabajo de cada asignatura/módulo (Cid, et. al., 2017. En González 2021). Ambas causas, la falta de diálogo y un programa cerrado de trabajo se observaron en la presente investigación.

En el caso 2, esta tensión es menos evidente, pues la estructura organizacional del Liceo permite reuniones periódicas con representantes TP y HC, lo que micropolíticamente genera una sensación de mayor cohesión. Sin embargo, no se logra implementar una estrategia transversal de impacto para los aprendizajes integrales de los estudiantes. Es interesante, que en este caso se extiende la brecha entre lo disciplinar-plan común versus el oficio-especialidad a un plano cultural, en el que los estudiantes y apoderados son quienes no reconocen el valor que puede entregar el plan común a su formación. Se exagera, por tanto, el poder de los docentes TP que, aun cuando ha ido disminuyendo, presenta resabios visibles y latentes.

*Yo creo que primero esto de ser Técnico- Profesional nos ha perjudicado en el sentido de que las carreras tienen mucho poder o los jefes de carrera tienen mucho poder, entonces el Plan Común es como el hermano pobre de las carreras. Entonces, por ejemplo, en la reunión pasada de coordinación general discutíamos de que el Plan Común está al servicio de las especialidades ... y había quienes decían: "No, es que yo no puedo prestar mis horas de trabajo para un trabajo que es de Lenguaje, las horas de mi módulo". Entonces, no se trata de prestar horas, se trata de trabajar de manera colaborativa y todos tenemos que estar dispuestos a eso. "Entonces, no, es que a mí no me sirve porque los niños no logran desarrollar habilidades prácticas, o técnico-profesionales". Pero no solo de lo técnico-profesional vive el hombre, sino también de la palabra, de la expresión, cómo yo me enfrento a ciertas situaciones, entonces como que esa separación todavía no la hemos logrado salvar. (Profesores HC, caso 2)*

*Es que yo llevo casi 20 años trabajando en educación y sinceramente no es por.... pero a veces yo creo que nosotros tenemos más vocación que HC, porque yo he visto profesores de HC que son flojos, pero flojos. (Profesores TP, caso 2)*

Por otra parte, la presencia de un director que no delega con facilidad y actúa de manera vertical en la toma de decisiones que se visualizó en el caso 1, aparece en esta investigación como una condición micropolítica que limita la distribución. En este establecimiento, se delegan responsabilidades en la medida que alguien cumple con la experiencia para una determinada función específicamente dada por la cantidad de años de servicio. El consenso y las decisiones colaborativas del equipo directivo, a su vez, se vinculan principalmente a situaciones consideradas de gravedad. En este sentido se releva la presencia de un liderazgo directivo con una figura de poder (dueño). Esto desde la micropolítica explica el tipo de interacción del equipo directivo, que se caracteriza por el liderazgo ejercido por una persona (director), sin posibilidad de distribuir a otros/as, con escasa participación en la toma de decisiones, aun cuando cada uno puede ejercer su función y cargo con autonomía, pero no con responsabilidad compartida. En este sentido, se habla de un liderazgo de tipo vertical, pues el equipo de gestión está en un segundo plano y depende de las imposiciones del director. A su vez, esta relación está naturalizada por el mismo equipo de gestión y este la reconoce como un elemento propio de los establecimientos escolares.

Los directores ocupan un lugar destacado en la ecuación del liderazgo docente y constituyen, por tanto, una pieza central en el rediseño para que la distribución gane espacio en las escuelas. El enfoque distribuido implica, por tanto, que el director asuma un rol diferente. Este cambio es dramático pues implica el tránsito desde la cúspide de una organización, responsable de la toma de decisiones, hacia un rol que implica desarrollar habilidades de liderazgo en otros. Es necesario, por esta razón, que el director renuncie a una cuota micropolítica de poder, para dar paso a la facilitación, mediación y apoyo para que otros lideren el cambio y, en este caso particular, para que culturalmente se construya un diseño transversal que permita complementar y energizar la interacción entre el plan común y las especialidades.

Ahora bien, en los establecimientos observados, se releva una falta de acompañamiento hacia los docentes. Estos reconocen que no solo la excelencia técnico profesional es un indicador de calidad educativa, sino que deben ser atendidas, a su vez, las pruebas estandarizadas:

*A mí me complica igual porque yo soy súper abierta a las críticas, entonces, por ejemplo, si alguien viene a observar mi clase y después me retroalimenta, a mí me gusta eso porque me gusta saber en qué estoy fallando o qué estoy haciendo bien, y aquello que estoy haciendo mal quiero mejorarlo, entonces, me gusta ese feedback que se da y cuando no existe, cuando no hay algo... no sé si decirlo así, pero uno se empieza a desinflar, a desmotivar un poco porque qué pasa, mi trabajo no está siendo evaluado, por lo tanto ni yo sé cómo lo estoy haciendo o yo puedo creer que lo estoy haciendo maravilloso y en verdad no, y finalmente en los resultados sabemos que no lo estamos haciendo tan bien porque nuestros resultados son pésimos, estamos por bajo de la media SIMCE, la media PSU. Entonces, yo creo que lo estamos haciendo todo mal, pero no estamos haciendo*

*nada para mejorarlo, y finalmente yo responsabilizo al equipo directivo de las malas decisiones que se están... que se han tomado, porque no se ha consultado. (Profesores HC, caso 2)*

Esto se puede comprender desde la propuesta de Ball (1989), pues en su análisis organizativo de las escuelas contrapone los conceptos claves de la ciencia de la organización con aquellos que serían propios de la "micropolítica de la vida escolar" (p. 34). Entre estos aparecen el poder, la diversidad de metas, la disputa ideológica, el conflicto, los intereses, la actividad política y el control. Todos ellos conceptos que están presentes en la interacción entre plan común y especialidades de los Liceos TP observados en esta investigación. En este nivel de análisis, se identifica a los actores de las escuelas como actores sociales con protagonismo sobre la organización y no desvinculados de estas estructuras.

En este sentido, para Bardisa (1997),

las escuelas son particularmente propicias a la actividad micropolítica por dos razones: porque, como ya hemos apuntado, son organizaciones débilmente articuladas, entre cuyos espacios o intersticios puede florecer mucha actividad, y porque las formas de legitimación compiten en la toma de decisiones. Esto último se debe a que la legitimidad formal del director es desafiada por formas profesionales y democráticas alternativas, que son especialmente válidas para las escuelas. Tal situación coloca a los directores ante el problema de equilibrar su responsabilidad con las expectativas de la colegialidad (Hoyle, 1986:148). (p. 21)

## **Capítulo 9: Conclusiones**

### **9.1 Prácticas de distribución del liderazgo y su relación con las condiciones micropolíticas que construyen entre sí equipos directivos y profesores**

En el capítulo anterior, se hizo referencia a cada objetivo específico y se triangularon los resultados con la teoría pertinente. Las conclusiones que aquí se exponen pretenden completar el análisis de resultados de esta investigación, a partir del vínculo que estos tienen con el objetivo general y la pregunta que abrieron este estudio. Se ha recorrido un largo camino teórico-analítico que se desprende de la inserción en los liceos participantes, para analizar las prácticas de distribución del liderazgo y su relación con las condiciones micropolíticas que construyen entre sí equipos directivos y profesores, en el contexto de educación pública secundaria técnico profesional de alta vulnerabilidad en Chile, objetivo general de la presente investigación.

En primer lugar, si retomamos las palabras de Flessa (2009) expuestas en el marco teórico, el estudio del liderazgo educativo en el ámbito escolar otorga una oportunidad para examinar el conflicto y explorar las formas en que la planificación y la implementación divergen entre sí. En la medida que los maestros y los directivos no siempre comparten una visión de la escuela o el trabajo colaborativo, educadores y padres sospechan unos de otros e incluso funcionan como antagonistas, y los planes de reforma de los establecimientos se modifican según las personas específicas involucradas en distintos periodos. Estas tensiones fueron vistas, en el contexto de esta investigación, como oportunidades. Esto se suma al escaso análisis en el ámbito de la EMTP en Chile, de las prácticas de distribución y la micropolítica. En este sentido, esta investigación se comprende como el esfuerzo para ofrecer una contribución interesante y novedosa a la construcción de conocimiento educativo nacional. Responde a lo indicado por Flessa (2009) quien caracteriza los estudios del liderazgo educativo a nivel escolar a través de la lente de la micropolítica como teniendo el potencial de generar análisis interesantes y útiles sobre experiencias y expectativas de quienes está más cercanos a la implementación de la política educativa.

Con todo, analizar estas tensiones permitió construir interesantes hallazgos, fundamentales de considerar para la implementación de prácticas de distribución en liceos técnico profesionales e, idealmente, en el diseño de políticas educativas dirigidas a estas instituciones. En primer lugar, es posible afirmar que las diversas interacciones entre los distintos actores sociales, como entre directivos y docentes, entre docentes TP y profesores HC, entre estudiantes y profesores, así como entre profesores y apoderados, están contenidas en concepciones latentes, que generan tensiones micropolíticas y que no son consideradas de forma consciente en la interacción.

Las principales concepciones, profundamente arraigadas, se asocian a una cultura escolar que privilegia la formación técnico profesional, en desmedro de la científico-humanista. En este

sentido, el foco y los esfuerzos humanos y de gestión, están puestos prioritariamente en la formación de cada especialidad. Esto genera un estatus que que inmoviliza la mejora continua en la formación de habilidades transversales para los estudiantes y dificulta, por lo tanto, la urgente colaboración entre el plan común y la especialidad. Estas tensiones, al no ser develadas, ocurren en un espacio oculto y latente, que impacta negativamente la distribución del liderazgo en los liceos.

Otro hallazgo importante en términos del objetivo general es la concepción de liderazgo que los participantes han construido a lo largo de sus trayectorias personales y profesionales. Los docentes TP, e implícitamente los directivos, atribuyen liderazgo sólo a quienes enseñan a través de la práctica de la formación técnica. Para ellos, el plan común científico-humanista y sus profesores, difícilmente ejercen liderazgo frente a sus estudiantes, dadas sus metodologías de enseñanza de tipo expositivo, y que no fomentan la autonomía. Por otro lado, las disciplinas que enseñan abordan aprendizajes poco significativos, distanciados de las reales necesidades de los estudiantes. Esto, sin embargo, funciona a nivel de concepciones implícitas, ya que algunos profesores HC sí emplean metodologías activas en que los y las estudiantes sí están en el centro del proceso de aprendizaje. Con todo, hay profesores HC desencantados, producto del escaso acompañamiento por parte de los directivos y de una cultura escolar centrada en lo técnico profesional. Así, por ejemplo, la postura micropolítica de un docente TP, es describir como de menor importancia el proceso de enseñanza y aprendizaje del plan común científico humanista, sin sugerir trabajo conjunto para la mejora. No se observa, por tanto, una actitud propositiva, que, en colaboración, busque transitar desde una enseñanza centrada en el profesor a una centrada en el estudiante.

Esta tensión micropolítica, en la que el oficio, la práctica y el *aprender haciendo* son condiciones sine qua non para la práctica del liderazgo, exhibe una visión de líder individual asociada a los atributos de cada persona en particular, con características supuestamente *ejemplares* que los estudiantes, podrían imitar. Este conflicto micropolítico afecta la posibilidad de implementar prácticas de distribución, considerando que el liderazgo distribuido se construye con múltiples líderes que realizan juntos tareas vinculadas entre sí. Sus relaciones son conscientemente manejadas y sinérgicas entre algunas, muchas, o entre todas las fuentes de liderazgo dentro de la organización.

En el caso 2, si bien en mayor medida las concepciones de liderazgo y sus demandas actuales son más cercanas a lo que la evidencia propone, al igual que en el primer caso, el liderazgo es comprendido como fenómeno individual asociado a características de personalidad, algo distinto a las prácticas de distribución, que requieren ser entendidas como proceso colectivo y distribuido entre todos sus miembros.

Otro hallazgo importante corresponde a una comprensión inexacta de los participantes, sobre cómo implementar el liderazgo distribuido en sus liceos. La mayoría de los directivos indica realizar prácticas de distribución y estar en conocimiento de la teoría y su impacto, no obstante, en lo cotidiano, la distribución se experimenta solo en la asignación de responsabilidades para las estructuras y según roles formales de la institución. Para Harris (2012), esta concepción revela una falta de comprensión del alcance del liderazgo distribuido, así como una confusión entre este concepto y las relaciones tradicionales y jerárquicas de poder.

A partir de lo anterior, se evidencia una tensión micropolítica complementaria. El trabajo parcelado, con distribución de tipo formal, que permite autonomía para el trabajo de los especialistas TP y los profesores HC, son tensiones que docentes TP y profesores HC experimentan de manera muy diversa. Para los directores, por su parte, entregar autonomía es parte fundamental de la confianza relacional. El docente TP considera, a su vez, esta *libertad*, como un respaldo a su labor profesional. Sin embargo, al validar este trabajo parcelado, no se favorece el trabajo colaborativo entre docentes TP, se fomenta el liderazgo personal e individual, eminentemente jerárquico y en desmedro de un trabajo transversal colectivo. Por su parte, los profesores HC vivencian esta autonomía de una forma muy distinta, puesto que la perciben como ausencia de acompañamiento y claro desinterés en el plan común. Así, la independencia asociada a distribución de tareas del equipo directivo disminuye las opciones de prácticas de distribución efectivas. La independencia, en un trabajo parcelado, actúa como inconexión y segregación, decisiones sin colaboración, ausencia de cohesión y visión compartida, algo que es altamente demandado principalmente por los profesores HC.

En el segundo caso, si bien hay prácticas que logran distribución pragmática, estratégica y oportuna, estas no están instaladas ni son sistemáticas. Sin embargo, a pesar de ser incipientes, estas prácticas tienen un gran potencial de ser posicionadas pues, en este caso, hay claridad en las funciones y los equipos logran reflexionar pedagógicamente. Pero, no existe en el establecimiento una red que aúne estos esfuerzos en una distribución cultural.

Según lo expuesto, micropolíticamente la cultura escolar en estos liceos se encuentra focalizada en el desarrollo de las especialidades técnicas, con relaciones de poder jerárquicas que presentan una estructura de poder implícita para las especialidades. Todos estos factores dificultan la distribución en la medida en que el liderazgo es considerado en su rol y función y no como una práctica. Harris (2014) indica que en la organización el énfasis debe estar en las interacciones más que en las acciones, siendo lo la forma de organizarse y las relaciones sociales colaborativas involucradas en cada tarea lo que la caracteriza (Ahumada et al., 2017). En ninguno de los casos analizados se cumplen estas condiciones, por lo que para proponer una mejora es importante develar la naturaleza de las interacciones que ahí ocurren. En este contexto, se explican los buenos resultados que ambos establecimientos tienen en lo técnico profesional, aunque los resultados de pruebas estandarizadas son insuficientes en relación a

otros liceos con características similares. Más aún, estos son liceos catalogados en su categoría de desempeño (2019) como *insuficiente*, tanto en los aspectos de desarrollo personal y social como en lo académico, si se toman en cuenta características de los estudiantes.

Lo anterior, podría explicarse, por la baja confianza relacional entre docentes de especialidades y profesores de plan común, uno de los hallazgos más relevantes de esta investigación. En el caso 1, micropolíticamente la distancia entre los docentes TP y HC es notoria y manifiesta, con una cultura escolar que ha mantenido esta diferencia, con escasa apertura a la mejora y al cambio. En el caso 2, se mantiene la distancia entre ambos actores, pero esta es menos evidente. Si bien, se asume una brecha entre asignaturas y especialidades, se han implementado espacios de trabajo conjunto que han minimizado la brecha en el tiempo.

En ambos casos, esta brecha se experimenta como una visión cultural del liceo, en la que la falta de interés por el HC es permanente e inflexible, producto de no querer alterar el estatus que significaría modificar las condiciones con los docentes TP. Aquí, se visualiza una manifiesta tensión micropolítica, en una cultura escolar que se mantiene estática y no se muestra abierta a la mejora y/o el cambio.

Es interesante considerar cómo los profesores HC amplían, precisamente, la brecha desde lo disciplinar (plan común) y el oficio (especialidad) a una mirada cultural del liceo, instalada profundamente en la cultura escolar y que excede ampliamente a los docentes. Estos indican que los propios estudiantes no reconocen el valor que les da el plan común a su formación, que los apoderados matriculan a los niños y jóvenes por su excelencia técnico profesional, razones que “dan mayor poder a los profesores TP”. Este plantel reitera que, si bien esto ha ido cambiando en el tiempo, aún hay resabios de esta separación.

Esta tensión entre el mundo TP y HC que comparten ambos casos, así como la posición de poder implícito que se otorga a la especialidad TP, son evidencia importante para comprender la dificultad de abrirse a la distribución. En los dos establecimientos observados, la presencia de brechas y desencuentros anclados en la gestión organizacional dificulta una visión estratégica compartida, la que es trascendental para el logro y la mejora de los aprendizajes de los estudiantes. La baja confianza relacional entre especialidades y asignaturas de plan común genera una barrera para distribuir el liderazgo en los liceos. En este contexto, es importante, como señala Harris (2014), preguntarse “hasta qué punto el liderazgo distribuido constituye una posibilidad real. Las divisiones jerárquicas y la división de materias no son la situación idónea para un liderazgo horizontal, dinámico y, en definitiva, democrático” (p. 35). Es posible plantear que esta dificultad es mayor para los liceos TP, pues en ellos se dan dos focos (asignatura v/s especialidad) que no logran ir por un mismo camino, y que actúan como espacios fronterizos. González (2021, p. 76) propone definir en cada establecimiento de la EMTP una política institucional que genere condiciones y defina procesos sistemáticos que fortalezcan o bien

instalen prácticas sostenidas y permanentes de trabajo y aprendizaje colaborativo entre docentes que permitan la superación gradual de este nudo crítico y el logro de los objetivos de aprendizaje de la EMTP. Esto debiese ser el resultado de la integración intencionada entre la formación general (HC) y la formación diferenciada (TP) en la medida en que el logro del perfil de egreso de la EMTP, no es el resultado de la síntesis entre ambas.

Finalmente, es importante observar también los hallazgos de esta investigación en el marco de la educación en Chile. Específicamente, se debe considerar que en el año 2018 se dio inicio al Plan de Modernización de la Formación Técnico-Profesional, el cual propone acciones concretas de corto, mediano y largo plazo, para mejorar la calidad de esta modalidad educativa en Chile. Este plan de fortalecimiento considera dotar de más capacidades de desarrollo y crecimiento al sistema para mejorar, con esto, la calidad de la Educación Media y Superior TP, así como para que los estudiantes adquieran las competencias y habilidades requeridas por el sector industrial y que les permita, a su vez, desarrollarse profesionalmente.

Según Vertebral el Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados (2018), este plan de política pública aumenta las

demandas por habilidades que responden a los cambios en el ecosistema, a partir de nuevas necesidades de los grupos consumidores, nuevos valores, etc. Sin embargo, más de un tercio de las competencias que se requerirán en 2021 –como persuasión, inteligencia emocional, enseñar a otros, junto con programación, operación y control remoto de equipos– aún no son consideradas críticas, y se plantea que las competencias éticas deben ser acompañadas por un fuerte desarrollo de competencias sociales y de colaboración (World Economic Forum, 2016). (Vertebral, 2018, p. 15). Por tanto, es esencial el desarrollo de competencias comunicativas y de razonamiento matemático, pues estas estarían a la base del pensamiento crítico, la resolución de problemas y las competencias que se relacionan con la colaboración y la comunicación con otros. (p. 15)

Lo anterior indica la necesidad de un cambio cultural en los liceos, que tenga por objetivo la transversalidad de las prácticas y la colaboración mutua. Esta transformación requiere de un foco en el que confluyan el plan común y las especialidades, y en que la visión y misión de los establecimientos considere el desarrollo de oficios, así como el reconocimiento de las trayectorias juveniles, el desarrollo de una identidad integral, competencias humanas y formales, que aseguren al estudiante una inserción laboral y educativa terciaria satisfactoria, capaz de revertir sus desigualdades de origen.

En este contexto, es fundamental, reconocer las tensiones micropolíticas ancladas en una cultura jerárquica, tradicional y con foco en lo TP, en desmedro del HC, que se presentan en los liceos analizados. Es necesario, por tanto, develar y reconocer las interacciones y juegos de poder al interior de los establecimientos que afectan la formación de los estudiantes. Los resultados de

esta investigación resaltan la alta vocación de las comunidades escolares, el esfuerzo, el compromiso, así como la motivación por mejorar observados en estos liceos.

El liderazgo distribuido supone interacciones fronterizas sostenidas, es decir, que se establezcan cruces que permitan crear una sólida experiencia dentro de la organización y asegure la renovación constante de los aprendizajes (Harris, 2014). La autora plantea que la mayoría de las escuelas no están diseñadas para fomentar las interacciones de este tipo, pues a los maestros se les incentiva a focalizarse en el aula, por materia o departamento. Para promover este cruce de fronteras y maximizar los aprendizajes es necesario que la organización construya confianzas y busque formas alternativas para transmitir el conocimiento. Esto implica grandes desafíos para los liceos analizados.

Estos resultados sugieren ámbitos exploratorios para investigaciones futuras como los siguientes:

1. Profundizar en los niveles de participación e interacción de estudiantes y apoderados, como una de las formas de co-liderar dentro de la cultura escolar. Una baja participación de ambos actores va en detrimento de la cultura de distribución, en tanto, la estructura de los espacios participación de Liceos TP no logra movilizar a estos actores, actores que podrían ser preponderantes desde sus prácticas para movilizar procesos de distribución más amplios, que aporten de manera directa a sus propias trayectorias de aprendizaje escolar y laboral.
2. Profundizar en estudios sobre concepciones, supuestos y conjeturas, que favorezcan la comprensión de las prácticas micropolíticas y de distribución del liderazgo de los Liceos estudiados. Considerar el punto de vista de los otros, permite ganar su compromiso, sobre todo cuando las diferencias sirven de oportunidad para aprender acerca de los méritos relativos de cada punto de vista, por tanto, estudiar el discurso de la interacción y ponerlo sobre el repertorio de los liceos, es una oportunidad viable para favorecer las prácticas de distribución. E

En este contexto, en esta investigación se evidenció la necesidad de revelar las concepciones implícitas que las tensiones micropolíticas ponen en juego. Como plantea Harris (2012, p. 27) la idea central del liderazgo distribuido corresponde a una estrategia para construir colectiva y colaborativamente conocimientos y significados. "Debe proporcionar oportunidades para revelar y mediar las percepciones, valores, creencias, información y supuestos". Por lo tanto, esta relevación y mediación de concepciones, se propone como un punto de partida fundamental para implementar prácticas de liderazgo en un liceo, aumentar las confianzas relacionales y fomentar la colaboración con múltiples liderazgos asociados.

3. Evaluar y monitorear las nuevas políticas de fortalecimiento de la formación EMTP presentadas en Chile y su impacto en las trayectorias escolar/profesional de sus estudiantes TP. Es probable, que su articulación y alternancia con instituciones de educación superior, devenidas de políticas públicas en ocasiones poco situadas a las demandas escolares: 1) genere una sobredemanda a los liceos para cumplir las altas exigencias burocráticas que los convenios conllevan y 2) estén descontextualizadas de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, muchas veces ligadas a competencias transversales y no necesariamente a módulos de especialidad viables de convalidar, sin esa experiencia de aprendizaje de base.

Para finalizar, se hace mención a las preguntas que Harris (2012) se plantea luego de presentar los alcances de la distribución del liderazgo en las escuelas, justamente interroga ¿hacia dónde seguir?

El liderazgo distribuido brinda a profesionales e investigadores una forma diferente de pensar acerca de los líderes y sus prácticas, reflexionando cómo, bajo que modalidades y estrategias es posible maximizarlo. Sin entregar “recetas” poco aplicables dado lo situado de las complejas realidades escolares, más bien, como marco de pensamiento, metodología y práctica, se focaliza en las complejas interacciones y sutilezas del liderazgo en acción. “Ofrece una forma alternativa y potencialmente reveladora de hacer un seguimiento, analizar y describir patrones complejos de interacción e influencia”, (2012, p. 38) donde claramente la introducción de la mirada micropolítica y el análisis de las interacciones de poder para el mundo EMTP conjuga un gran aporte a la investigación.

Lo interesante de esta manera, es presentar una “posibilidad real de examinar el liderazgo a través de un prisma que cuestiona la forma tácita de comprender la relación entre líderes y seguidores” (Harris, 2012, p. 39) porque,

presenta la alternativa de que los seguidores pueden ser en realidad co-productores del liderazgo a través de sus interacciones con los líderes y otras personas. Además, se plantea la posibilidad de que colectivamente, los seguidores influyan más en las prácticas de liderazgo que quienes detentan cargos de liderazgo formal en las escuelas. Una distribución coordinada o colectiva donde el liderazgo está diseminado en varias personas que trabajan en forma independiente no supone ni requiere de una relación de poder implícita, en la que unos tienen más poder que otros. Por lo tanto, profesores, estudiantes y personal de apoyo pueden estar contribuyendo y dándole forma a las prácticas de liderazgo mucho más que aquellas personas con un rol de liderazgo formal (Harris, 2012, p. 39)

Claramente, los liceos estudiados requieren de una distribución coordinada y colectiva. Se visualizó interés, competencias, motivación, pero estructuras de poder que limitaban la mejora escolar. Esta opción de distribución, que conlleva un cambio cultural de mirada, se transforma en una opción, no monetaria, de articular, de permitir por ejemplo que plan común y de especialidad confluyan hacia una mirada conjunta, es decir, se abren múltiples opciones de mejora, considerando, que para ello se debe, según Harris (2012): centrarse en las prácticas del liderazgo, prácticas de interacción con mayor impacto que el resultado; “prestar atención a las interacciones entre los actores, las que son tan esenciales como las acciones que emprenden y por último, reconocer que la situación de cada liceo conforma e influye en la modalidad que asume el liderazgo distribuido en la escuela” (p. 40), por tanto, varía según el contexto.

El liderazgo distribuido no es una panacea ni tampoco un molde para el cambio, es una forma de repensar las prácticas actuales del liderazgo. Implica que las escuelas deben mirarse en el espejo y reflejar el liderazgo en forma nueva y desafiante. Este proceso inevitablemente generará tensiones y ansiedades en la medida que se cruzan fronteras y se rompen barreras. Pero si consideramos la mejora escolar permanente como algo esencial es a todas luces un riesgo que vale la pena asumir. (Harris, 2012, p. 40)

## **9.2 Limitaciones de la investigación**

En primera instancia, es importante destacar que los resultados de esta investigación no pretenden ser generalizaciones más allá de lo observado en la población estudiada. Así, si bien esta investigación no busca representar a todos los liceos TP con IVE sobre 70 de la Región Metropolitana, es posible plantear que las estructuras humanas y de organización se replican en liceos de características similares. Esto podría dar luces a futuras investigaciones y favorecer las prácticas de distribución y micropolíticas en liceos similares.

Duran (2012) retomando a Stake (2005), plantea que un buen estudio de caso se guía por el problema, no por la metodología, en tanto, emplea aquellos métodos que, contribuyen mejor a contestar las preguntas de investigación planteadas. En esto radicaría la fuerza de un estudio de caso: en su capacidad de profundizar a partir de la triangulación, lo que permitiría un mayor aprendizaje a partir de este (Durán, 2012). La ventaja de este tipo de investigación es que permite acercar situaciones de la vida real y comprobar ideas en relación directa con el fenómeno estudiado. En este sentido, la triangulación cobra importancia para minimizar algunos de los problemas señalados por Durán (2012): confusión y pérdida de significados sobre su concepto, confiabilidad, validez y generalización de conocimiento. La triangulación, entendida como la combinación de dos o más técnicas de recolección de datos y la cohesión con los referentes teóricos, permiten en esta investigación profundizar en el foco de estudio.

Por otra parte, si bien, se considera que para esta investigación se alcanzó la saturación necesaria mediante una triangulación robusta de técnicas, principalmente de observación y entrevistas en duplas, probablemente hubiese sido posible profundizar aún más en el análisis, por medio del aumento de espacios de participación de la investigadora en los establecimientos. Por ejemplo, el acompañamiento a docentes y directivos, trabajar a través de bitácoras los incidentes críticos, hubiese permitido una información más nutrida sobre los tipos de interacción específicos que se establecen en los liceos. En este sentido, se sugiere para futuras investigaciones que busquen estudiar prácticas de distribución a través del decantamiento de las condiciones micropolíticas que aportan o limitan la distribución, se sugiere un tiempo de presencia en los liceos más extenso. Esto, para la presente investigación no fue posible, dados los espacios limitados de observación y entrevistas que ofrecieron los liceos, así como los tiempos de la investigadora.

En este sentido, hay que detenerse en las limitaciones de acceso que se tuvo durante el proceso de investigación. Si bien, se contó con apertura completa de reuniones y participantes para las entrevistas en duplas, es probable que el acceso a inflexiones propias de las relaciones humanas que podrían haber explicado ciertos hallazgos, estuvo limitado por la presencia de la investigadora. Es probable que durante la observación se inhiban ciertos comportamientos, más aún, dado que el foco era investigar la distribución, es posible que en las reuniones observadas se intentara distribuir más de lo habitual.

Por último, es importante relevar la falta de estudios previos de investigación sobre el tema del cruce entre distribución de liderazgo y micropolítica escolar en Chile, lo que complejizó realizar un estudio del arte más preciso como parte de la revisión bibliográfica. No obstante, se tomaron los estudios internacionales al respecto y se consideró que, detectar esta brecha en Chile, es una oportunidad que entrega novedad a sus resultados. Asimismo, la utilización de nuevas técnicas acordes y en sintonía con la propuesta teórica, claramente perfectible, hace de esta investigación un aporte que se manifiesta en hallazgos iniciales y que permiten continuar con esta línea de análisis a futuro.

## Referencias bibliográficas

- ADIMARK. (2014). *Mapa socioeconómico de Chile*.  
[http://www.adimark.cl/medios/estudios/informe\\_mapa\\_socioeconomico\\_de\\_chile.pdf](http://www.adimark.cl/medios/estudios/informe_mapa_socioeconomico_de_chile.pdf)
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016a). *Calidad educativa en Educación Media Técnico Profesional desde la perspectiva de los actores clave del sistema*.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016b). *Panorama de la Educación Media Técnico Profesional en Chile*.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017a). *Estudio de trayectorias educacionales en Enseñanza Media*.
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017b). *Se puede. Doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico*.
- Ahumada, L., González, Á., Maureira, O., & Pino-Yancovic. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7* (Informe técnico N° 7). Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.  
[https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT7\\_LA\\_L2\\_12-12.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/12/IT7_LA_L2_12-12.pdf)
- Alonso, L. E. (1994). Sujeto y Discurso: El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 225-240). Síntesis.
- Álvarez, M. (2010). *Liderazgo compartido: Buenas prácticas de dirección escolar*. Wolters Kluwer Educación.
- Anderson, G. L. (2010). Disciplinando directivos: Discurso, legitimación y educación neoliberal. En M. Pini (Ed.), *Discurso y educación: Herramientas para un análisis crítico de los discursos educativos*. UNSAM Edita.
- Anderson, G. L., & Saldivia, S. (2015). Directores y Docentes: ¿Contrincantes o aliados? Repensando el profesionalismo. *Docencia*, 56, 58-68.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo Directivo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>

Antaki, C., Billig, M., Edwards, D., & Potter, J. (2003). El análisis del discurso implica analizar: Crítica de seis atajos analíticos. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(3), 14-35. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.64>

Archondo, S. (2013). *Aprendizaje cooperativo a través de actividades presenciales y tecnológicas para mejorar la competencia de trabajo en equipo en la universidad: Estudio de caso* [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili.

Arellano, D. (1998). *Case Studies Methodology in Social Sciences. Elemental Bases*. Centro de Investigación y Docencia Económicas (Documento de Trabajo, no. 46).

Arellano, M., & Donoso, G. (2020). Formación Técnico Profesional en Chile: Aportes a la transformación de las personas y al desarrollo del país. En M. T. Corvera & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 337-359). Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 17(32), 107-144. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-39252005000100004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252005000100004&lng=es&tlng=es)

Atria, F. (2010). ¿Qué educación es «pública»? En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecós de la Revolución Pingüina. Alcances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 31-50). Universidad de Chile/Unicef/Pehuén.

Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación. N° 15. Septiembre - diciembre*.

Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Ministerio de Educación y Ciencia.

Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. P. & Vanni, X. (Eds.). (2020). *El liceo en tiempos turbulentos: ¿Cómo ha cambiado la educación media chilena?* LOM Ediciones.

Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P. & Vanni, X. (Eds.). (2015). *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después* (1.ª ed.). LOM Ediciones: Universidad de Chile, CIAE.

Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. & Contreras, D. (Eds.). (2014). *Lo Aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* LOM Ediciones/Universidad de Chile/UNICEF.

Benítez, M., Medina, F. J., & Munduate, L. (2011). El Estudio Del conflicto en los equipos de trabajo. Una visión de las contribuciones científicas realizadas en España. *Papeles del Psicólogo*, 32(1), 69-81.

Bernal, A & Donoso, M. (2012-2013). El cansancio emocional del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. The emotional stress of teachers. The teacher welfare as an alternative. Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla. *Cuestiones Pedagógicas*, 22, 2012/2013, pp. 259-285.

Bidwell, C. (1965) *The school as a formal organization*. En Handbook of organizations; III. Rand McNally & Co., p. 972-1022.

Billig, M. (1987). *Arguing and Thinking: A Rethorical Aproach to Social Psychology*. Cambridge University Press- Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Blase, J. (1987). *The Politics of Teaching: The Teacher-Parent Relationship and the Joseph J. Blase; Dynamics of Diplomacy*. 53-60  
<https://doi.org/10.1177/002248718703800212>

Blase, J. (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*; Sage.

Blase, J. (2000). La micropolítica de la enseñanza. En I. F. Goodson, T. Good, & B. J. Biddle (Eds.), *La enseñanza y los profesores* (Vol. 2, pp. 253-290). Paidós.

Blase, J, & Blase, J. (2000). Principals' perspectives on shared governance leadership. *Journal of School Leadership*, 10(1), 9-39. <https://doi.org/10.1177/105268460001000103>

Blase, J, & Blase, J. (2002a). The micropolitics of instructional supervision: A call for research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6-44.  
<https://doi.org/10.1177/0013161X02381002>

Blase, J, & Blase, J. (2002b). Teachers' perceptions of principals' instructional leadership and implications. *Leadership and Policy in Schools*, 1(3), 256-264.  
<https://doi.org/10.1076/lpos.1.3.256.7892>

Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 6 (1).  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41958>

Blase, J. (1993). *The micropolitics of effective school-based leadership: Teachers' perspectives*. *Educational Administration Quarterly*, 29 (2), 142-163.

Blase, J., & Anderson, G. (1995). *The micropolitics of educational leadership: From control to empowerment*. Teachers College Press, Columbia University.

Blase, J., & Blase, J. (1997). The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration*, 35(2), 138-164. <https://doi.org/10.1108/09578239710161777>

Blase, J., & Blase, J. (2006). Teachers' perspectives on principal mistreatment. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 123. Gale Academic OneFile.

Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora. Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9-33. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-112>

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo directivo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47, 253-275.

Bolívar, A., López, J., & Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.

Bolívar, A., & Murillo, J. (2017). El efecto escuela: Un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. En José Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 71-112); Ediciones Universidad Diego Portales.

Bravo, M., & Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 121-144.

Bravo, D., Falck, D., & Peirano C. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: evidencia para el caso de Chile. Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile.

Bryk, A., Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. The Russell Sage Foundation.

Bush, T. (2016). *Mejora escolar y modelos de liderazgo: Hacia la comprensión de un*

liderazgo efectivo. En José Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas* (pp. 19-44). Ediciones Universidad Diego Portales.

Campos, F., Bolbarán, J., Bustos, C., & González, M. (2014). Formación de directores de excelencia: Un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectiva Educativa*, 53(2), 91-111. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.53-Iss.2-Art.256>

Canales, M., & Peinado, A. (1995). Grupos de discusión. En J. M. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). Síntesis.

Carrasco, A., & Flores, C. (2013). *(Des) igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar*. Espacio Público. <https://www.espaciopublico.cl/desigualdad-de-oportunidades-para-elegir-escuela-preferencias-libertad-de-eleccion-y-segregacion-escolar/>

Carrasco, A., & Fromm, G. (2016). How local market pressures shape leadership practices: Evidence from Chile. *Journal of Educational Administration and History*, 48(4), 290-308. <https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1210584>

Ceballos-Herrera, F. (2009). El informe de investigación con estudio de casos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 413-423.

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 19-33.

Centro de Investigación avanzada en Educación (CIAE). (2020). *Liceos que mejoran. Aprendizajes para el desarrollo de oportunidades educativas*. Guía de trabajo basada en el estudio «Comprendiendo el mejoramiento escolar sostenido en educación secundaria en Chile».

Cornejo, M., & Salas, N. (2011). Rigor y calidad metodológicos: Un reto a la investigación social cualitativa. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(2), 12-34. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol10-Issue2-fulltext-144>

Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media: Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. *Última Década*, 9(15), 11-52. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362001000200002>

Coronel, J. (2008). Liderazgo pedagógico: un reto y una posibilidad para la mejora educativa. *En actas del V congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Universidad de Deusto.

Da Ponte, J. P. (1999). Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros. En: K. Krainer, K. y F. Gorffree (Eds.), *On research in teacher education: From a study of teaching practices to issues in teacher education*. Osnabrück: Forschungsinstitut für Mathematikdidaktik. Traducción (resumida) de Casimira López, 43-50.

Dávila, P. V. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 145-155.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. & Brown, E. (2010) *Ten strong claims about successful school leadership*. NCSL.

Derby, F. (2017). Liderazgo distribuido en procesos de gestión curricular (Tesis doctoral inédita). Pontificia Universidad Católica de Chile.

Domenech, M. & Ibáñez, T. (1998) La psicología social como crítica percepción intelectual del tema. *Revista anthrops: Huellas del conocimiento*, 177, págs. 12-21.

Domínguez, M., & Dávila, A. (2008). La práctica conversacional del grupo de discusión: Jóvenes, ciudadanía y nuevos derechos. En Á. Gordo & A. Serrano (Eds.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 97-125). Pearson Educación.

Durán, M. (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional De Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.

Espíndola, E., Sunkel, G., Murden, A., & Milosavljevic, V. (2017). *Medición multidimensional de la pobreza infantil: Una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos*. CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/41214>

Espínola, V., Treviño, J. E., Guerrero, M., & Martínez, J. (2017). Liderazgo para la mejora en escuelas vulnerables: Prácticas asociadas al cumplimiento de metas de aprendizaje. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 87-106. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100006>

Falabella, A., & Opazo, C. (2014). *Sistema de aseguramiento de la calidad y procesos*

de mejoramiento: *Una mirada desde la gestión educativa. Informe Ejecutivo*. Universidad Alberto Hurtado. <https://repositorio.uahurtado.cl/handle/11242/9374>

Fasso, W., Allen, B., & Purnell, K. (2016). Distributed leadership of school curriculum change: An integrative approach. *School Leadership & Management*, 36(2), 204-220. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209177>

Fernández, R. (2006) Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política. *Forum Qualitative Social Research: FQS*. Vol. 7, N° 4. No. 4, Art. 38. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/163/363>

Flessa, J. (2009). Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody Journal of Education*, 84(3), 331-349. <https://doi.org/10.1080/01619560902973522>

Flessa, J. (2019). La investigación reciente sobre liderazgo escolar en América Latina. El valor de un enfoque propio. En José Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (1.ª ed., pp. 317-342). Ediciones Universidad Diego Portales.

Foucault, M. (1987) *El orden del discurso*. Tusquets.

Fundación Superación de la Pobreza (2013). *Umbralés sociales para Chile. Una nueva mirada sobre la pobreza*.

Garay, A., Íñiguez, L. & Martínez, L. M. (2001). Perspectivas críticas en Psicología social: herramientas para la construcción de nuevas psicologías sociales. Departament de Psicologia de la Salut I de Psicologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona.

Garay, A., Íñiguez, L., & Martínez, L. M. (2005). La perspectiva discursiva en psicología social. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, 7, 105-130.

Garay, S. I., Queupil, J. P., Maureira, O., Garay, C., & Guíñez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: Una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(2), 169-188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>

Garay, S., & Maureira, Ó. (2017). *Una nueva perspectiva en el estudio del liderazgo escolar en Chile: La distribución de liderazgo en las escuelas a través del análisis estructural y de redes*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME). <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679536>

García, A., & Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En Á. Gordo & A. Serrano (Eds.), *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social* (pp. 48-74). Pearson Educación.

García Carrasco, J. & Bernal, A. (2008). Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 66 (241), 405-424.

García, I. del V. G. (2010). Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: Una perspectiva teórica. *Omnia*, 16(3), 19-36.

Gergen, M. & Gergen, K. (2003). Qualitative inquiry: Tensions and transformations. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories and issues*. Sage Publications.

Gómez, A. (2010). Micropolítica escolar y procesos de cambio: El papel del supervisor en una institución educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 771-802.

Gonzalez, P. (2021). Herramienta N° 3. Diseño de una estrategia de integración curricular de la formación general y la formación diferenciada en la educación media técnico profesional. Peña Ruz, M. & De la Vega Rodríguez, L. (Editores) *Herramientas para el liderazgo en Educación Media Técnico Profesional*. Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.

Greenfield, T.B. (1986) Theory about organization: a new perspective and its implications for schools. En Bush, T., et al. *Approaches to school management*. Harper & Row.

Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00120-0](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00120-0)

Gronn, P. (2008). The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 141-158. <https://doi.org/10.1108/09578230810863235>

Gronn, P., & Ribbins, P. (1996). Leaders in context: Postpositivist approaches to understanding educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 32(3), 452-473.

Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC). Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), San José, Costa Rica. Colección: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).

Gurr, D. (2019). Panorama del liderazgo en escuelas de alta complejidad socioeducativa. En José Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (1.ª ed., pp. 17-70). Ediciones Universidad Diego Portales.

Gutiérrez, C. (2018). *Expectativas educativas, laborales y familiares de estudiantes de educación media técnico profesional desde una perspectiva de género* [Tesis de grado]. Universidad de Chile.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2014). Liderazgo colaborativo y mejora escolar: Comprendiendo el impacto sobre la capacidad de la escuela y el aprendizaje de los estudiantes. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 71-88.

Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>

Harris, A. (2005), "Distributed leadership", en Davies, B. (Ed.), *The Essentials of School Leadership*, Londres, Paul Chapman.

Harris, A. (2010), "Distributed leadership: Current evidence and future directions", in Bush, T., Bell, L. y Middlewood, D. (Eds.), *The Principles of Educational Leadership and Management*. Sage.

Harris, A. (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. Fundación Chile.

Harris, A. (2014). Distributed leadership matters: Perspectives, practicalities, and potential. Corwin.

Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in Education*, 30(4), 141-146.

Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8(4), 337-347. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9048-4>

Harris, A., & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34. <https://doi.org/10.1177/0892020607085623>

Hord, S. M., & Summers, W. A. (2008). *Leading Professional Learning Communities: Voices from Research and Practice*. Thousand Oaks. Corwin.

Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Madrid.

Horn, A., & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 82-104. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>

Hoyle, E. (1982). Micropolitics of Educational Organisations. *Educational Management and Administration* 10. 87-98. <https://doi.org/10.1177/174114328201000202>

Ibáñez, T. (2005). *Contra la dominación*. Editorial Gedisa.

Ibáñez, T. (2003). La construcción social del Socioconstruccionismo: retrospectiva y perspectivas. *Política y Sociedad*. Vol. 40. Páginas 155 a 160. Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Psicología. <http://revistas.ucm.es/cps/11308001/articulos/POSO0303130155A.PDF>

Ibáñez, T. (2001). *Municiones para disidentes: Realidad - Verdad - Política*. Editorial Gedisa.

Ibáñez, T. & Iñiguez, L. (1996). Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. En J. Alvaro, J. Torregrosa y A. Garrido (Eds.) *Psicología Social Aplicada*. McGraw-Hill.

Ibáñez, T & Iñiguez, L. (Eds) (1997). *Critical Social Psychology*. Sage Publications.

Instituto Nacional de Estadísticas. (2012). *Resultados preliminares Censo 2012*.

Iñiguez, L. (2002) Psicología Social como Crítica. Páginas 39ª 72. En Piper, I.: Compiladora. (2002) *Políticas, Sujetos y Resistencias. Debates y Críticas en Psicología Social*. Editorial ARCIS. Santiago Chile.

Iñiguez, L.: (Editor) (2003) Glosario. Páginas 202 a 207. En: *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC.

Iñiguez, L. (2003). El lenguaje en las ciencias sociales: Fundamentos, conceptos y modelos. En L. Iñiguez (Ed.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales* (pp. 43-82). Editorial Universitat Oberta de Catalunya.

Iñiguez, L., Vitores, A. (2004). Entrevista Grupal. Orientaciones preparadas por Dr. Félix Vázquez (UAB). *Curso de investigación cualitativa: fundamentos, técnicas y métodos*. Facultad de Psicología.

JUNAEB. (2005). SINAIE: Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. *Una Nueva Visión En La Construcción de Igualdad de Oportunidades en la Infancia*.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-40.

Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: Resumen ejecutivo del primer reporte de los resultados del segundo estudio regional comparativo y explicativo*. Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160659S.pdf>

Labrín, K. (2014). *Prácticas que configuran un liderazgo distribuido en un liceo politécnico de la comuna de San Miguel* [Tesis de magíster, Universidad de Chile]. <https://docplayer.es/21994898-Practicas-que-configuran-un-liderazgo-distribuido-en-un-liceo-politecnico-de-la-comuna-de-san-miguel.html>

Lai, E. (2014). Principal leadership practices in exploiting situated possibilities to build teacher capacity for change. *Asia Pacific Education Review*, 15(2), 165-175. <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9314-0>

Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussailant, F. (2013). *Informe completo del estudio de la educación técnico profesional*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo - Chile. Área de Reducción de la Pobreza y la Desigualdad.

Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Fundación Chile.

Leithwood, K., & Beatty, B. (Eds.). (2007). *Leading with teacher emotions in mind* (1° ed.). Corwin.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning* (N° 800). University of Nottingham.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28, 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>

Lincoln, Y. (2002). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The Qualitative Inquiry Reader*. Sage.

Lincoln, Y. & Guba, E. (2003). Paradigmatic controversias, contradiction and emerging confluences. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research. Theories*

and issues. Sage.

Lincovil, C., Donoso, G. & Herrera, M. (2019). Gobernanza de la formación Técnico Profesional en Chile: Hacia un modelo coordinado y orientado a resultados. En L. Sepúlveda, M. J. Valdebenito (Eds.), *Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Loder, T. & Spillane, J. P. (2005). Is a principal still a teacher? US women administrators' accounts of role conflict and role discontinuity. *School Leadership & Management*, 25(3), 263-279. <https://doi.org/10.1080/13634230500116348>

López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: El caso de la investigación en educación. *Cinta de Moebio*, 47, 83-94. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2013000200003>

López, P. & Gallegos, V. (2014). Prácticas de liderazgo y el rol mediador de la eficacia colectiva en la satisfacción laboral de los docentes. *Estudios pedagógicos*, 40(1), 163-178.

Lumby, J. (2009) Collective Leadership of Local School Systems: Power, Autonomy and Ethics. <https://doi.org/10.1177/1741143209102782>

MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la escuela*. Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.

Manghi D. & Valdés R. (2020). Ampliando los horizontes de acción de los asistentes de la educación desde una perspectiva inclusiva. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(40), 15-33. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201940manghi1>

Maureira, O. (2016). Distribución del liderazgo en escuelas de Chile: Un estudio exploratorio. *Revista Intersecciones Educativas* 6(1).

Marfán, J., Muñoz, G., & Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencias a partir del caso chileno. *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 20(3), 19-24.

Martínez, P. C. M. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.

Márquez, J., Díaz, J. & Cazzato, S. (2007) La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, vol. 8, núm. 18, enero-abril, 2007, pp.

Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Maureira, Ó., Garay, S. & López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 689-706.

[https://doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n2.47079](https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.47079)

Maureira, O., Moforte, C. & González, G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146), 134-153.

McNae, R. (2014). Liderazgo Estudiantil en las Escuelas Secundarias: La Influencia del Contexto Escolar en las Percepciones de Liderazgo de las Mujeres Jóvenes. Vol. 12 Núm. 4 (2014): Avances Recientes sobre el Liderazgo Escolar en Países Anglófonos.

Meyers, C., Hambrick, D. (2019). Claves para el liderazgo en contextos escolares de menor desempeño. En José Weinstein, G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (1.ª ed., pp. 71-110). Ediciones Universidad Diego Portales.

Ministerio de Educación. (2013). *Bases curriculares: Formación diferenciada Técnico-Profesional. Especialidades y perfiles de egreso*. Unidad de Currículum y Evaluación.

Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/05/Marco-Buena-Direcci%C3%B3n.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). Estrategias para fortalecer la participación en la comunidad escolar, dimensión: gestinando la convivencia y la participación de la comunidad escolar. División de Educación General.

Ministerio de Educación (2017). Estadísticas de la educación 2016.

<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2129>

Ministerio de Educación. (2021). Educación Pública. <https://educacionpublica.cl/>

Mintrop, R. & Órdenes, M. (2017). Motivación laboral de los docentes: Un desafío

directivo de alto impacto. En José Weinstein, G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la Escuela. Once Miradas* (1.ª ed., pp. 295-332). Ediciones Universidad Diego Portales.

Montecinos, C., Aravena, F. & Tagle, R. (Eds.). (2016). *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones*.

<https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-1.pdf>

Montecinos, C. & Uribe, M. (2016). Nota técnica N°1: Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo XXI, un Enfoque Sistémico. En *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones*. Líderes Educativos. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Montecinos, C. (2017). *Comunidades de aprendizaje: cultura y estructura para promover el aprendizaje docente*. Líderes Educativos.

<http://www.lidereseducativos.cl/recursos/comunidades-de-aprendizaje-y-aprendizaje-docente/>

Montenegro, M. (2002). El cambio social posible: reflexiones en torno a la intervención social. En Piper, I.: Compiladora. (2002) *Políticas, Sujetos y Resistencias. Debates y Críticas en Psicología Social*. Editorial ARCIS.

Montero, M. (2002). Del orden del número al orden del sentido. Una mirada crítica al método. En Piper, I.: Compiladora. (2002) *Políticas, Sujetos y Resistencias. Debates y Críticas en Psicología Social*. Editorial ARCIS.

Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48(1), 63-81. <https://doi.org/10.7764/PEL.48.1.2011.5>

Murillo, F. J. (2006). Dirección escolar para el cambio: Del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4), 11-24.

Murillo, F. J. (Ed.). (2017). *Avances en liderazgo y mejora de la educación. Actas del I Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación*. Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación - RILME.

Núñez, I., Weinstein, J. & Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile (1929-2009). *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 53-81. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2014). *El liderazgo*

*directivo escolar. Un estado del arte en base a ocho sistemas escolares de América Latina y el Caribe.* Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo (TERCE): Análisis curricular.* UNESCO.

Orellana, R & Cox, C. (2020) Liderazgo escolar en Chile Sistematización de hallazgos e implicancias de 21 investigaciones CEDLE 2016-2018. Con dirección. *Cuadernos para el desarrollo del liderazgo educativo.* CEDLE.

Osses, S., Sánchez, I. & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos*, 32(1), 119-133.

Oyarzún, A. & Irrazabal, R. (2003). Comportamiento de las Trayectorias Educativas y Laborales en Jóvenes Estudiantes. *Ultima década*, 11(18), 199-227.

Padilla Beltrán, J. E. & Vega Rojas, P. L., Rincón Caballero, D. A. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. *Revista De Investigaciones UNAD*, 13(1), 23-39.

Peniche, R., Ramón, C. & Rosario V. (2018). El liderazgo escolar entendido desde el directivo y el profesorado en educación superior. *Revista Internacional de Organizaciones*, nº 21, diciembre 2018, 85–108. [http://www.revistario.org/index.php/revista\\_rio/article/view/288/234](http://www.revistario.org/index.php/revista_rio/article/view/288/234)

Peña, J. M., Weinstein, J. & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 17(1), Article 1. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol17-Issue1-fulltext-1174>

Pérez, P., & Azzollini, S. (2013). Liderazgo, equipos y grupos de trabajo: Su relación con la satisfacción laboral. *Revista de Psicología (PUCP)*, 31(1), 151-169.

Piper, I. (2002). Sobre una práctica que, en el sur, se llama a sí misma psicología social crítica. Páginas 19 a 31. En Piper, I.: Compiladora. (2002) *Políticas, Sujetos y Resistencias. Debates y Críticas en Psicología Social.* Editorial ARCIS.

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, vol. 1.* OCDE.

Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology.* Sage.

Potter, J. (1998). *La Representación de la Realidad: Discurso, Retórica y Construcción Social*. Paidós.

Proyecto CAIE. (2007) *¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas?* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina.

Raczynski, D., Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Ministerio de Educación.

Riveros-Barrera, A. (2012) La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, vol. 15, núm. 2, mayo-agosto. Universidad de La Sabana. 289-301.

Rönström, N. (2012). From globalist to cosmopolitan learning: On the reflexive modernization of teacher education. *Ethics & Global Politics*, 5(4), 193-216. <https://doi.org/10.3402/egp.v5i4.20305>

Rönström, N. & Skott, P. (2019). Líderes escolares, maestros de la complejidad. En José Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (1.ª ed., pp. 111-152). Ediciones Universidad Diego Portales.

Rucci, G; Arias, E; Farías, M. González-Velosa, C; Huneus, C. (2015) Educación técnico profesional en Chile. BID.

Ruiz, M. (2013). Liderazgo y responsabilidad educativa: El necesario liderazgo de directores y profesores en la educación. *Revista Fuentes*, (14), 85-104.

Santiago-Delfosse, M. (2004) Troubles psychologiques et psychopathologiques liés au travail: facteur de protection de la santé dans le travail. Castro D., *Les Interventions psychologiques dans les organisations*. Dunod, p. 9-22.

Santos Guerra, M.A. (1990) El sistema de relaciones en la escuela. En: Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Pp.71-94.

Stake, R. (1994), Case Studies en Norman K. Denzwhytein & Lincoln, Y (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Sage, pp. 236-245.

Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), pp. 71-78.

Secretaría Ejecutiva de Formación Técnico-Profesional (2016). Política Nacional de formación Técnico Profesional: Decreto exento N° 848/2016 Santiago, Chile: Subsecretaría de Educación. Ministerio de Educación.

Sepúlveda, L. (2009). *Estado y perspectiva de la Enseñanza Media Técnico Profesional en Chile: Un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes de los actores*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación (FONIDE).

Sepúlveda, L. (2019). Cincuenta años de Educación Media Técnico Profesional en Chile: Continuidad, rupturas y desafíos para el futuro. En L. Sepúlveda & M. J. Valdebenito (Eds.), *Educación Técnico Profesional. ¿Hacia dónde vamos? Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

Sepúlveda, L. & Valdebenito, M. J. (2014). Aspiraciones y proyectos de futuro de estudiantes de enseñanza técnica-profesional: ¿Es pertinente un sistema diferenciado en la enseñanza media? *Polis*, 13(38), 597-620. <https://doi.org/10.4067/S0718-65682014000200026>

Sepúlveda, L. & Valdebenito, M. J. (2019). Gestión directiva en establecimientos de Educación Media Técnico Profesional: Desafíos para el liderazgo. *Calidad en la educación*, 51, 192-224. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.666>

Sepúlveda, L., Valdebenito, M. J., & Jacovkis, J. (2018, diciembre). *Nudos críticos en la gestión directiva de establecimientos de Educación Media Técnico-Profesional (EMTP) en Chile: Desafíos para el Liderazgo*. III Jornada de Investigación en Liderazgo Escolar, Valparaíso, Chile.

Sevilla, M. P. (2017). *Panorama de la Educación Técnica Profesional en América Latina y el Caribe* (N° 222; Serie Políticas Sociales). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://www.cepal.org/es/publicaciones/40920-panorama-la-educacion-tecnica-profesional-america-latina-caribe>

Shotter, J. y Gergen, K. (1988) (Eds.) *Texts of identity*. Sage.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata.

Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: La relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa. *Psicoperspectivas*, 7(1), 114-136.

Sisto, V. (2012) Análisis del Discurso y Psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de Psicología*, vol. 21, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 185-208 Universidad de Chile Santiago, Chile.

Spillane, J., & Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: Implicancias cruciales. En José Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la escuela. Nueve Miradas* (pp. 155-176). Ediciones Universidad Diego Portales.

Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership* (1 Ed.). Jossey-Bass.

Spillane, J. P. (2009). Managing to lead: Reframing school leadership and management. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 70-73. <https://doi.org/10.1177/003172170909100315>

Spillane, J. P. (2012). The more things change, the more things stay the same? *Education and Urban Society*, 44(2), 123-127. <https://doi.org/10.1177/0013124511431567>

Spillane, J., & Diamond, J.B. (2007). *Distributed Leadership in Practice*. Teacher College Press.

Spillane, J., Halverson, R., Diamond, J.B. (2004) Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36:1,3 — 34.

Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281. <https://doi.org/10.1086/656300>

Spillane, J. P., Healey, K., Parise, L. M. (2009). School leaders' opportunities to learn: A descriptive analysis from a distributed perspective. *Educational Review*, 61(4), 407-432. <https://doi.org/10.1080/00131910903403998>

Spillane, J. P., & Orlina, E. C. (2005). Investigating leadership practice: Exploring the entailments of taking a distributed perspective. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 157-176. <https://doi.org/10.1080/15700760500244728>

Stake, R. E. (2005). "Qualitative Case Studies". En: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3.<sup>a</sup> ed.). pp. 273-285. Sage.

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. VI Edición. Morata.

Stake, R. E. (1995). *Investigación con estudio de casos*. IV Edición. Morata.

Stake, R. E. (1994), "Case Studies", en Norman K. Denzwhyte y Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, pp. 236-245. Sage

Stern, P. (1980). Grounded Theory Methodology: Its Uses and Processes. *Journal of Nursing Scholarship* Volume 12, Issue 1. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.1980.tb01455.x>

Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.

Suárez, D. H. (2015). Documentación narrativa, redes pedagógicas e investigación-formación-acción docente. *Docencia*, 55, 17-30.

Subsecretaría de Educación (2016). Política nacional de Formación Técnico-Profesional. Decreto Exento N°848/2016. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2168>

Subsecretaría de Educación Superior (2021). Matrícula de Pregrado en Educación Superior 2021. <https://www.mifuturo.cl/wp-content/uploads/2021/06/Informe-Matricula-Pregrado->

Ulloa, J., Nail, O., Castro, A., & Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 121-129. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100007>

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción.

Ulloa, J., & Rodríguez, S. (Eds.). (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela* (1 ed.). RIL Editores.

Uribe, M., & Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo escolar efectivo: Del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En José Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 111-134). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).

Vaillant, D. (2012). Directores, capacidades y liderazgo educativo. En C. Guedes de Rezende, V. Machado, & L. Rodríguez (Eds.), *La gestión, desafío crítico para la calidad y la equidad educativa* (pp. 51-67). Red de Apoyo a la Gestión Educativa.

Vaillant, D. & Marcelo C. (2015). *El A, B, C, D de la Formación Docente*. Ed. Narcea.

Vaillant, D. (2017). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: Un campo en construcción. En J. Weinstein & G. Muñoz Eds. *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: Once miradas* (pp. 263-294). Ediciones Universidad Diego Portales.

Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 13. 1, pp. 87 – 106.

Vertebral (2018). *Más allá de la reforma desafíos de la educación superior técnico profesional para el siglo XXI*. Consejo de Institutos Profesionales y Centros de Formación Técnica Acreditados.

Villalobos, A., & Melo, Y. (2009). El espacio abierto: Una técnica didáctica facilitadora del desarrollo de competencias generales en la formación profesional superior. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 14(3), 629-652.

Villalobos, C. & Valenzuela, J. P. (2012). Polarización y cohesión social en el sistema escolar chileno. *Revista de análisis económico*, 27(2), 145-172. <https://doi.org/10.4067/S0718-88702012000200005>

Villalobos, C. & Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84 [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063&lng=es&tlng=es).

West-Burnham, J. 2013. Contemporary issues in educational leadership. En Mark Brundrett Ed. *Principles of school leadership*, pp. 9 – 26. Sage.

Weinstein, A. (2013). *Diagnóstico de la Educación Media Técnico-Profesional: Estado de situación y agenda futura* (N° 143; Serie Informe Social). Libertad y Desarrollo.

Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-148.

Weinstein, A. (2016). Intruducción. En José Weinstein (Ed.), *Liderazgo Educativo en la escuela. Nueve Miradas* (pp. 155-176). Ediciones Universidad Diego Portales.

Weinstein, J., Hernández, M., Cuéllar, C., & Flessa, J. (2015). *Liderazgo escolar en América Latina y el Caribe: Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012a). Cuando las atribuciones no bastan: Liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. En José Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 55-82). Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).

Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). (2012b) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE-UC).

Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la Escuela: Once miradas* (1.ª ed.). Ediciones Universidad Diego Portales.

Weinstein, J. & Muñoz, G. (Eds.). (2019). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural: Diez miradas* (1.ª ed.). Ediciones Universidad Diego Portales.

Weinstein, J., Muñoz, G. & Flessa, J. (2019). Liderazgo directivo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la educación*, Santiago, n. 51, p. 10-14, dic. 2019.

Weinstein, J., Muñoz, G., Uribe, M., Concha, C., Garay, S., & Horn, A. (2011). *Liderazgo directivo y calidad de la educación en Chile*. Fundación Chile.

Yáñez, R., López-Mena, L. & Reyes, F. (2011). La técnica de incidentes críticos: una herramienta clásica y vigente en enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 17(2), pp. 27-36. <https://doi.org/10.4067/s0717-95532011000200004>

Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods*. Sage.

Yin, R. K. (1998). The abridged version of case study research: Design and method. En L. Bickman & D. J. Rog (Eds.), *Handbook of applied social research methods*, pp. 229–259. Sage.

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2014). *Técnicas para investigar: Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación, vol. 2*. Brujas. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3185819>

Zancajo, A., & Valiente, O. (2019). Evolución de las políticas de ETP en Chile: Entre el capital humano y el derecho a la educación. En L. Sepúlveda, & M. J. Valdebenito (Eds.), *Educación Técnico Profesional. ¿Hacia dónde vamos?: Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

## VII. Anexos

### Anexo 1: Pauta de entrevista en profundidad grupal por Incidentes Críticos

Se presenta a continuación la pauta base de entrevista en profundidad grupal por Incidentes Críticos que se aplicó para todos los casos. La que sigue, responde a los directivos. La misma, se ajustó para Profesores HC, Docentes TP, Apoderados y estudiantes, según los espacios de acción cuando así fue necesario.

#### **PAUTA ENTREVISTA IC DOCTORADO** **DIRECTIVOS**

*Hablaremos del Liderazgo del Liceo, conversando los puntos fuertes y débiles sobre si es posible compartir las responsabilidades y las tareas dentro del lugar y cómo dan espacio para que todos y todas participen.*

*Se intenta ver como el Liceo propicia un estilo de liderazgo participativo con foco en el desarrollo integral y bienestar de sus estudiantes, como ustedes me comentaron que hacían, lo que se refleja en la promoción del involucramiento de los estamentos de la comunidad educativa – como equipo directivo, profesores, padres y apoderados y estudiantes - a través de diversas instancias, formales e informales y delegación de responsabilidades.*

*Hablaremos desde su realidad, compartiendo ejemplos concretos, de la forma más detallada posible, centrándose en la descripción de los hechos, pensamientos y emociones que tuvo en su momento.*

#### **Concepto de Liderazgo en el Liceo.**

1. Si les pregunto cómo es el Liderazgo en este Liceo, ¿Cómo lo describirían? ¿Cómo se da? ¿Cómo se ejerce el liderazgo en el día a día?
2. ¿Con quienes asocian el rol del liderazgo en el Liceo? ¿Quiénes son para ustedes los líderes formales? ¿Hay líderes informales?
3. ¿Los líderes formales de la institución son capaces de enfrentar desafíos y situaciones emergentes que lo requieran? ¿qué evidencia tienen de ello?
4. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los líderes formales hoy?
5. ¿Cuál es la última situación desafiante del Liceo que mostró un liderazgo claro? ¿Cómo fue, quienes actuaron como líderes? ¿Qué fue lo que permitió este buen manejo?
6. ¿Cuál sería un ejemplo de una situación desafiante que no tuvo un buen manejo desde el liderazgo? ¿Qué sucedió? ¿Por qué no se resolvió de la mejor manera? ¿Creen que la actuación fue correcta dado el contexto? ¿Qué se podría haber hecho mejor?

#### **Liderazgo Compartido.**

7. ¿Consideran que las tareas de liderazgo son compartidas en el Liceo? ¿Sí o no? ¿Cómo se puede ver si son compartidas o no? ¿Me dan algún ejemplo?
8. ¿Cómo se organiza el trabajo en equipo en el Liceo? ¿Están claras las funciones y roles que tiene cada uno?
9. ¿Ustedes creen que el Liderazgo debe ser compartido entre los distintos estamentos del Liceo, más los alumnos o apoderados? O es mejor que cada uno se haga parte sólo de sus responsabilidades.
10. ¿Consideran que dan oportunidades desde el equipo directivo para ceder o entregar el liderazgo a estamentos de la comunidad educativa, como profesores, apoderados y estudiantes? ¿Ejemplo para cada uno?
11. ¿Consideran ustedes que siempre aparece un líder cuando se le necesita? ¿O no siempre es así, cuándo hace falta que haya un líder presente ya que no siempre está?
12. ¿En este Liceo, se generan espacios de trabajo y colaboración para los nuevos líderes que van apareciendo?

### **Liderazgo del equipo directivo.**

13. ¿Cómo organiza el equipo directivo su trabajo para asegurar el trabajo en equipo?
14. ¿Dirían que dentro del equipo directivo el trabajo es colaborativo y participativo? ¿Algún ejemplo?
15. Cuando el equipo directivo debe movilizar a los profesores a realizar alguna acción. ¿Cómo lo hace? ¿Qué medios utiliza?
16. Cómo muestra el equipo directivo su liderazgo hacia los profesores.
17. ¿Recuerda alguna situación donde el liderazgo dentro del equipo directivo no tuvo buenos resultados? ¿Cómo se podría haber hecho mejor?

### **Liderazgo docente.**

18. ¿Cómo describirían ustedes el liderazgo de los profesores?
19. ¿En qué ámbitos y cómo se debería ver el liderazgo en los profesores? El ideal.
20. ¿Qué les falta a sus profesores para alcanzar ese ideal?

### **Participación de los profesores TP.**

21. ¿Cree usted que los profesores pueden participar activamente en este Liceo?
22. ¿Cuáles son los espacios formales en los que los profesores participan?
23. Los/as profesores ¿Tienen un rol importante en este Liceo? Cuál es, ¿cómo se expresa?
24. La participación de los profesores en el Liceo está asegurada y planificada o depende del interés de cada profesor. ¿Cómo se asegura, cómo creen ustedes que se podría mejorar?
25. ¿Se promueve la participación de profesores TP y HC en equipos, comisiones? ¿Cómo? De un ejemplo.
26. ¿Recuerdan alguna situación en la que los profesores hayan movilizado o influido en otros actores del Liceo?

### **Relación profesores – equipo directivo.**

27. ¿Cómo definirían la relación entre equipo directivo y profesores? ¿Por qué, veamos un ejemplo de esa situación?
28. En los establecimientos educacionales hablamos de distintas relaciones de poder formal o informal. ¿Qué temas se resuelven de manera formal, y cuáles informalmente? ¿Creen que es necesario formalizar algunos procesos? ¿Recuerdan algún conflicto que se haya dado informalmente?
29. En el trabajo, aspiramos a tener relaciones de confianza con nuestra jefatura. ¿Consideran que en este Liceo es así? ¿En qué ámbitos se evidencia una relación de confianza? ¿En qué casos es más difícil y podría mejorar?
30. Si deben convencer a los profesores de algo, ¿cómo lo hacen, con quién se comunican, ¿cuáles son los medios?, ¿qué es lo más difícil?
31. ¿Cuéntenme la última reunión que tuvieron con los profesores, cómo fue?
32. ¿Creen que los profesores se sienten respaldados y validados por el equipo directivo? ¿Algún ejemplo donde se evidencie este apoyo o falta del mismo? ¿A qué se debe? ¿Alguna situación que los haga pensar en esto?
33. Seguramente, alguna vez han debido ceder o adaptarse a las demandas de los profesores. ¿Recuerdan algún suceso en particular? ¿Afectó esto las relaciones?

### **Relación TP – HC.**

34. ¿Cómo definirían la relación entre profesores TP y profesores HC?
35. ¿La relación entre el equipo directivo es diferente con los profesores TP y HC?
36. Para cerrar, si tuvieras que decirles a los profesores cómo mejorar las relaciones entre ellos/ellas y hacia el equipo directivo, qué le dirías, cómo lo harían, qué falta por hacer.