

INVESTIGACIONES

Estrategias, dificultades y facilitadores para el desarrollo espiritual de niños y adolescentes: una descripción desde los relatos de directores de colegios de Valparaíso, Chile¹

Strategies, problems, and facilitators in the spiritual development of children and adolescents: a description based on the accounts of schools' directors from Valparaíso, Chile

*Francisco Vargas-Herrera^a
Loreto Moya-Marchant^a*

^a Facultad Eclesiástica de Teología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
francisco.vargas@pucv.cl, loreto.moya@pucv.cl

RESUMEN

En la última década ha aumentado la investigación en Chile sobre las prácticas de liderazgo de los directores, sin embargo, no existe saber acumulado acerca de qué hacen o dejan de hacer en relación con el desarrollo espiritual de sus estudiantes, aspecto que está mandatado por la Ley General de Educación. Este artículo aborda, desde las voces de directores escolares de colegios laicos y confesionales de la Provincia de Valparaíso, diversos aspectos relacionados con las estrategias que ellos gestionan para generar condiciones que promuevan el desarrollo espiritual de sus estudiantes y cuáles son las dificultades y facilitadores que encuentran en ello. Se identifica el abordaje desde una perspectiva ética y/o valórica como la manera de dar cumplimiento al mandato de la ley y se describen diversas tensiones entre la importancia que confieren al desarrollo espiritual de sus estudiantes y las reales posibilidades que tienen para gestionar estrategias que lo promuevan.

Palabras clave: directores escolares, liderazgo pedagógico, espiritualidad en colegios.

ABSTRACT

During the last decade, research concerning director's leadership has increased in Chile. However, there is no gathered information about what they do or do not do in regards to their students' spiritual development, an aspect regulated by Chile's General Law of Education. This article approaches different aspects concerning the strategies used by directors from secular and religious schools from the province of Valparaíso, based on their accounts, in order to create conditions that promote their students' spiritual development, as well as the problems, and facilitators involved therein. The directors reflect how they approach this subject based on ethics and/or values as the way of complying with the law and they describe the stress caused by the importance ascribe to their students' spiritual development and the actual feasibility of them managing strategies that promote this type of development.

Key words: School directors, Leadership in schools, Spirituality in schools.

¹ Este artículo ha sido financiado por ANID (Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile) en el marco del concurso FONDECYT INICIACIÓN 2023 código de proyecto 11230211 cuyo investigador responsable fue el Dr. Francisco Vargas Herrera.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, el sistema escolar está regulado por la Ley General de Educación (LGE) (Ministerio de Educación, 2009) que norma y orienta todas las acciones pedagógicas desarrolladas desde la institución escolar. Esta ley señala que uno de los objetivos del sistema educacional es lograr el desarrollo espiritual de los estudiantes, por lo tanto, generar condiciones que favorezcan este tipo de desarrollo constituye una tarea de cada establecimiento educacional del país. No obstante, el tema de la espiritualidad y su desarrollo desde la institución escolar es un asunto que sólo se ha estudiado incipientemente en el contexto nacional (Vargas & Moya, 2018a). Esto aun cuando, la ley es clara al señalar que

La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas (Ministerio de Educación, 2009).

El presente artículo explora cómo los directores escolares de una provincia chilena, gestionan y operacionalizan diversas acciones para dar cumplimiento al mandato de esta ley en lo referido al desarrollo espiritual de los estudiantes y qué facilitadores y dificultades encuentran en ello. Para esto se abordarán las preguntas: ¿qué estrategias despliegan en sus colegios los directores de colegios laicos y confesionales para generar condiciones que permitan abordar el desarrollo espiritual de sus estudiantes? y, ¿cuáles son las dificultades y facilitadores que encuentran los directores de colegios laicos y confesionales para que en su colegio se aborde el desarrollo espiritual de sus estudiantes?

2. ACERCA DE LAS DEMANDAS Y GESTIÓN DE LOS DIRECTORES ESCOLARES EN CHILE

En las últimas décadas las investigaciones sobre mejoramiento escolar enfatizan que la calidad de los directores, fundamentalmente su capacidad de liderazgo, resulta ser un factor decisivo en la mejora de los establecimientos educacionales (Day, 2007; Leithwood et al., 2006; Leithwood et al., 2008; Robinson et al., 2009). Por lo tanto, un buen director es relevante para lograr calidad educativa centrada en los aprendizajes de los escolares (Barber et al., 2010; Hallinger, 2011; Leithwood et al., 2010). En este sentido, la investigación en educación ha focalizado su atención en el liderazgo pedagógico como un elemento clave de la calidad escolar (Bush, 2013). Los hallazgos de dicha investigación señalan que cuando un director se centra en la calidad de la enseñanza, afecta el aprendizaje de los estudiantes de forma indirecta, puesto que su liderazgo se ejerce sobre ámbitos como la motivación, las habilidades, las prácticas y las condiciones de trabajo en que se desempeñan los profesores (Leithwood et al., 2008; Ministerio de Educación, 2015). En este contexto, la política pública en Chile relacionada con directores de escuelas y liceos los sitúa efectivamente como líderes pedagógicos (Ministerio de Educación, 2015), es decir, desde un estilo de liderazgo que busca fortalecer la práctica pedagógica de los educadores y los aprendizajes de los estudiantes (Weinstein & Muñoz, 2012).

En el contexto nacional, el concepto de liderazgo pedagógico parece estar centrado en el cumplimiento de metas asociadas de forma casi exclusiva al fin de la educación

vinculado al desarrollo en el ámbito intelectual. Prueba de ello es el creciente estilo de rendición de cuentas (Núñez et al., 2012) y las exigencias del cumplimiento de las metas de los convenios de desempeño (Ministerio de Educación, 2015), en donde el aumento en el puntaje de pruebas estandarizadas (que miden aspectos cognitivos) posee importantes impactos, especialmente en la asignación de recursos económicos.

Por otra parte, en Chile es creciente la idea de que los directores tienen un rol estratégico en el liderazgo de los procesos educativos, especialmente en el cumplimiento de las políticas educacionales y en la consecución de los objetivos de los colegios plasmados en sus respectivos Proyectos Educativos Institucionales (Vargas & Moya, 2020). En definitiva, los directores son concebidos como quienes conectan la política educativa con lo que sucede en los centros escolares actuando directamente sobre el núcleo pedagógico, es decir, sobre la relación profesor-alumno-curriculum (Weinstein & Muñoz, 2012). Asimismo, son contemplados por la normativa nacional como quienes formulan, hacen seguimiento y evalúan las metas y objetivos del establecimiento (Ministerio de Educación, 2004).

Esto explica por qué desde hace al menos diez años existe en el país un marcado interés por fortalecer el rol que ejercen los directores en los colegios. Esta preocupación se ha concretado en diversas iniciativas como ampliar sus atribuciones y responsabilidades, asumir el desafío de su selección y formación, (Elacqua et al., 2010; Galdames & Rodríguez, 2010; Weinstein et al., 2010) y la elaboración de un modelo de gestión contenido en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Ministerio de Educación, 2015).

Dicho modelo busca propiciar mejoramiento de ‘los logros de aprendizaje y la formación integral de todos los estudiantes del establecimiento’ (Ministerio de Educación, 2015, p. 20). Esta expresión da cuenta de una doble exigencia acerca de cuáles son los aspectos en los que se debe mejorar, ya que alude a dos ámbitos de la educación: logros de aprendizaje y formación integral. Por tanto, los directores están movidos a gestionar eficazmente los procesos de enseñanza y aprendizaje, preocupándose por asegurar calidad ‘en todos los ámbitos formativos’ (Ministerio de Educación, 2015, p. 24).

A esto debe sumarse que es sabido que los directores dedican mucho tiempo a tareas administrativas que les resultan impuestas por demandas desde fuera de la propia escuela, las que no están relacionadas con el aprendizaje ni la formación integral de los estudiantes, poseen carácter de urgente y no responden a ninguna planificación previa (López et al., 2011). Esta situación es paradójica, puesto que la definición acerca de qué es buen director transita actualmente hacia priorizar el liderazgo de los centros escolares y los procesos de enseñanza aprendizaje, por sobre las tareas de tipo administrativo (Bush & Glover, 2003; Bush, 2013; Plessis, 2013).

Considerando las características del sistema educativo chileno, este artículo produce y analiza datos desde las voces de directores de colegios laicos y confesionales de la Provincia de Valparaíso, Chile.

3. ACERCA DEL CONCEPTO DE ESPIRITUALIDAD

Nunca es fácil intentar definir qué es la espiritualidad. Por lo mismo, lo primero que se realizará es distinguir ciertos conceptos que en el lenguaje cotidiano parecen usarse indistintamente. Nos referimos al caso de la espiritualidad, la religiosidad y la confesionalidad.

Cuando se habla de espiritualidad se alude a una capacidad que está presente en todos los seres humanos (Farran et al., 1999) abriéndolos a las realidades más profundas de la existencia, como son las preguntas por el sentido último o el propósito existencial (Wright, 2000). Se destaca que la espiritualidad no necesita una religión o una institución para ser vivida, pues al tener este carácter inherente, se puede desarrollar independientemente de las religiones (Vargas & Moya, 2018a).

La religiosidad, por su parte, se distingue de la espiritualidad por el hecho que ella involucra la creencia en un ser superior y, por lo tanto, exige un acto de fe religiosa (Farran et al., 1999; Vargas & Moya, 2018a). Desde la perspectiva de la religiosidad, el fundamento de la vida y la manera de vivir y estar en el mundo (*ethos*) surge de una relación entre la persona y un ser superior.

Finalmente, la confesionalidad aparece cuando una persona se hace parte de una tradición religiosa concreta, como sería el judaísmo, catolicismo, etc. Ciertamente, al igual que la religiosidad, en ella se puede dar una experiencia espiritual, aunque mucho más circunscrita ya sea al ser superior en quien se cree o a la religión escogida (Farran et al., 1999; Vargas & Moya, 2019). Por lo mismo, el presente artículo no entiende como sinónimos espiritualidad y religión.

Para seguir profundizando en la comprensión de la espiritualidad y siguiendo a Torralba (2012), se presentan tres maneras de distinguirla. La primera manera es entender la espiritualidad asociada a aspectos valóricos y/o éticos. Esto no significa que sólo aquellos que desarrollan su espiritualidad tienen una conducta ética, sino que las personas que han cultivado su espiritualidad actúan de una manera ética determinada, particularmente preocupada del otro y de la dignidad de las personas. Es una conducta ética que nace del desarrollo espiritual que permite, tal como decíamos anteriormente, que la persona sea consciente de su propia existencia, pero también del mundo que la rodea (Torralba, 2012; Vargas & Moya, 2019).

La segunda manera de comprender la espiritualidad es asociada a una conexión con todos los seres. Desarrollar la espiritualidad significaría desde acá, conocerse uno mismo en su yo más profundo, sin embargo, es en este autoconocimiento que se toma conciencia de que no se está solo en el universo. La espiritualidad no lleva a un individualismo, sino más bien a una responsabilidad y conexión con lo que le rodea, sean los otros, la naturaleza, etc. Esto permite al ser humano sentirse parte de un Todo que es mayor que él y desde allí tomar conciencia de su existencia (Torralba, 2012; Vargas & Moya, 2019).

Finalmente, la espiritualidad está asociada con la realidad última, con el ser fundamental o con Dios. Si bien en esta manera de comprender la espiritualidad podríamos incluir la religiosidad o confesionalidad, no se puede reducir a ellas, puesto que la espiritualidad, en cuanto potencial humano, puede desarrollarse en diversos lugares o espacios vitales y allí ofrecer conexión con una realidad última y respuestas de sentido y felicidad (Torralba, 2012; Vargas & Moya, 2020).

4. METODOLOGÍA

Este artículo sigue una metodología cualitativa basada en entrevistas en profundidad (Olabuénaga, 2012) aplicadas a los directores escolares de los centros educativos que participaron de esta investigación. Para ello se estableció un marco muestral de veinte establecimientos educacionales, lo que se consideró como un número suficiente para

que se produjese la saturación de información, criterio utilizado en cuanto propio de la investigación cualitativa (Vallés, 2009). Esta selección de colegios tuvo como criterios de base su ubicación geográfica y los niveles de escolaridad a los que atiende (sólo se consideró a establecimientos educacionales que ofrecieran simultáneamente educación básica y media).

Se definió *a priori* que la muestra contendría establecimientos laicos y establecimientos confesionales en porcentajes iguales (50% para cada caso). Los directores fueron contactados por vía telefónica o por correo electrónico y cada entrevista fue desarrollada en el propio establecimiento educacional. Dichas entrevistas fueron grabadas digitalmente y transcritas *ad verbum*. Cada director firmó un consentimiento informado. En cuanto a la estructura de la entrevista, se utilizó un protocolo semi-estructurado de diecinueve preguntas (Holstein & Gubrium, 1995).

Para realizar el análisis de los datos producidos se siguieron los siguientes pasos:

- Lectura inicial de los datos: Esto fue revisar y leer las transcripciones de cada entrevista con la finalidad de identificar preliminarmente temas, concepciones o ideas comunes o divergentes que, agrupados a partir de sus significados, permitieran levantar categorías preliminares amplias.
- Definición, selección y agrupación de unidades de análisis: Se optó porque estas fuesen ideas presentes y extractadas desde los discursos transcritos. Estos extractos fueron seleccionados por su representatividad frente a un tema, concepción o idea y por su relevancia para los propósitos de esta investigación.

Los resultados serán presentados a partir de las preguntas que aborda esta investigación. Los extractos de las entrevistas que se han seleccionado y que se utilizan para dar sustento a los análisis que se presentan, han sido catalogados a partir del tipo de colegio que lidera el entrevistado. La forma de rotulación será DCC para director de colegio confesional y DCL para director de colegio laico.

5. RESULTADOS

5.1. ANÁLISIS PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿QUÉ ESTRATEGIAS DESPLIEGAN EN SUS COLEGIOS LOS DIRECTORES DE COLEGIOS LAICOS Y CONFESIONALES PARA GENERAR CONDICIONES QUE PERMITAN ABORDAR EL DESARROLLO ESPIRITUAL DE SUS ESTUDIANTES?

Las opiniones mayoritarias de los directores se encuentran presentes en dos sentidos. Por una parte, ellos comprenden este mandato legal con un carácter normativo y, por lo tanto, como algo que se debe cumplir ya que la ley así lo señala. Por otra parte, sus voces giran en torno al hecho de que desconocen cómo y qué implicancias tiene para ellos el cumplimiento de este mandato. Las voces de directores de colegios laicos y confesionales no presentan variaciones importantes en relación con estos dos sentidos principales.

El desarrollo espiritual está mandatado por la ley precisamente porque es algo importante en la educación chilena y por eso debemos cumplirlo. La forma de abordarlo (...) no se trata digamos así de un desarrollo como concreto en sí mismo, (...) nosotros

educamos la espiritualidad desde el ámbito de nuestras creencias religiosas y así damos cumplimiento a este mandato (DCC).

Sin embargo, en el caso de los directores de colegios laicos las voces referidas al cumplimiento de la ley ‘en cuanto ley’ parecen ser más explícitas y taxativas.

Yo entiendo este mandato de la ley como algo que se debe cumplir. Que se debería cumplir, es importante, por eso me imagino que está dentro de la ley. En este caso, me parece que esto se cumple, para mí tiene sentido que este mandato legal, que este artículo 2 tenga, tenga esta referencia a lo multidimensional y específicamente que haga referencia a lo espiritual (DCL).

Por otra parte, todos los directores declaran que despliegan diversas acciones que contribuyen con la generación de condiciones adecuadas para que sus estudiantes se desarrollen en el ámbito de su espiritualidad. Estas producciones discursivas permiten identificar diferencias entre las opiniones de directores de colegios laicos y de colegios confesionales. Los primeros declaran que lideran acciones que están especialmente en el ámbito de lo que denominan desarrollo valórico y/o psicosocial y para ello describen un panorama diverso de acciones orientadas al desarrollo de los objetivos que se han trazado para estos ámbitos. Las acciones que al respecto declaran promover son, por ejemplo

construir un panel de valores que cada mes vamos reforzando, proponemos un valor diferente que ayuda a nuestros alumnos a enfocarse con más precisión en ese valor, por ejemplo, en marzo el valor es la responsabilidad. Esto se relaciona con el desarrollo psicosocial y valórico de nuestros alumnos y desde ahí con la espiritualidad, porque un desarrollo armonioso ayuda a que las personas se eduquen integralmente (DCL).

Otros directores (siempre de colegios laicos) en esta misma línea señalan que favorecen la realización de jornadas de curso que tienen por objetivo promover un desarrollo psicosocial más holístico y que, aunque no tratan sobre temas que se podrían considerar explícitamente relacionados con el desarrollo espiritual, sus discursos los sitúan en este mismo ámbito ya que

nuestras jornadas de curso, sí se relacionan mucho con la espiritualidad, ya que ellas buscan que los alumnos se conozcan mucho más profundamente. En esos espacios se profundiza la dimensión espiritual con más fuerza que en la cotidianidad porque autoconocerse nos ayuda a tener más conciencia de quiénes somos y qué tenemos que hacer con nuestras vidas (DCL).

Varios directores de colegios laicos mencionan que desde su rol facilitan condiciones para que sus estudiantes participen de actividades de solidaridad o de voluntariado y reconocen en ellas que son experiencias que contribuyen con el desarrollo espiritual de sus estudiantes ya que

cuando nuestros alumnos ayudan a otras personas, ponen en práctica una forma de solidaridad, ellos ahí profundizan o se abren a lo que podríamos decir es espiritual

porque la solidaridad, es salir de uno, es de alguna forma, renunciar al ‘yo-yo’ y entrar en la búsqueda de sentido por medio de ayudar (DCL).

Siempre en el grupo de los directores de colegios laicos, estos sitúan la asignatura de religión como una disciplina escolar que cubriría o abarcaría el ámbito del desarrollo espiritual.

es que acá nosotros ofrecemos clases de religión y esa es una estrategia es la clase por excelencia para este tema ¿no? para el tema de la espiritualidad desde un enfoque de los valores o de la ética (DCL).

Por otra parte, los directores de colegios confesionales, sin excluir varios de los aspectos antes mencionados, incluyen algunos rasgos específicos para las acciones que lideran. Algunas de ellas están en el ámbito de lo ritual o sacramental y las mencionan argumentando que estas experiencias, en el contexto de sus colegios, adquieren dimensiones educativas ya que las posicionan en el ámbito de lo que denominan educación de la religiosidad o de lo trascendente argumentando que

cuando tenemos misas, las oraciones, las celebraciones de los sacramentos en general, no sólo buscamos cumplir con el mandato religioso de nuestra institución, su sello identitario, sino que también, conscientes de que nuestros estudiantes no todos comparten nuestra fe, buscamos que estos ritos les eduquen en el valor de la religiosidad, del respeto por lo religioso, estos espacios son educativos, porque educan para el respeto y educan la religiosidad innata de los niños y jóvenes (DCC).

Además, los directores de colegios confesionales señalan que promueven la participación en actividades que denominan de pastoral, ya que estas serían un espacio propicio para que los estudiantes se desarrollaran en el ámbito de la espiritualidad puesto que

la pastoral del colegio es clave para el desarrollo espiritual de los alumnos. Nosotros promovemos este espacio de diversas formas. En primer lugar, asignamos recursos, ponemos recursos para que exista un equipo de pastoral, son profesores. Ellos no trabajan sólo con los alumnos, trabajan también con la pastoral de profesores, de auxiliares, de apoderados, y repercuten en toda la vida del colegio, apostamos por el desarrollo de nuestros alumnos en el ámbito de su fe, de su espiritualidad (DCC).

5.2. ANÁLISIS PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿CUÁLES SON LAS DIFICULTADES Y FACILITADORES QUE ENCUENTRAN LOS DIRECTORES DE COLEGIOS LAICOS Y CONFESIONALES PARA QUE EN SU COLEGIO SE ABORDE EL DESARROLLO ESPIRITUAL DE SUS ESTUDIANTES?

Las opiniones recogidas desde las voces de los directores reconocen la existencia de elementos que dificultan y que facilitan que ellos puedan generar condiciones que promuevan el desarrollo espiritual de sus estudiantes. Estas voces no presentan diferencias entre directores de colegios laicos y confesionales, más bien, son bastante concordantes y se alinean en torno a los tópicos que a continuación se presentan.

5.2.1. Elementos que dificultan la generación de condiciones para promover el desarrollo espiritual de los niños y jóvenes

- Una excesiva importancia a la rendición de cuentas y la estandarización.

Los directores señalan transversalmente estar inmersos en un sistema que les demanda de forma permanente rendir cuentas de manera estandarizada. Esto, desde sus voces, constituye un factor que dificulta generar condiciones adecuadas para favorecer el desarrollo espiritual de sus estudiantes. Los discursos más bien giran en torno a posiciones críticas de lo que consideran una visión reduccionista de la educación que se centra, de forma primordial, en la medición de forma estandarizada y centrada en aspectos cognitivos que son presentados como opuestos a aquellos que denominan como formativos.

Lo que más me dificulta es una manera de entender la educación como algo excesivamente cuantificable, medible de forma estandarizada. Es muy sencillo que eso nos lleve a una idea reduccionista de la educación, la rendición de cuentas que impera nos moviliza a hacernos cargo en primer lugar de lo que se nos va a medir ¿y eso es de verdad lo más importante? No estoy seguro, pero al final igual me alineo, me alineo con ese estilo de educación, porque que no lo haga tiene impactos, tiene consecuencias (DCC).

- Una excesiva multiplicidad de tareas que los obliga a priorizar aspectos tangibles y emergentes.

Aun cuando las voces predominantes de los directores están en el ámbito de otorgar una alta importancia al desarrollo espiritual en el contexto de la institución escolar, sus discursos transitan ‘mezclados’ con expresiones que sitúan a este tipo de desarrollo en un nivel de prioridad bajo en relación con otras demandas que reconocen como urgentes o prioritarias.

Una dificultad importante para preocuparme como director de estos aspectos no medibles, o digamos, no estandarizados es que los otros aspectos, los académicos, de gestión, los de recursos, etc., son demasiados y son muy diversos. El punto es que tengo que atender muchos aspectos y tengo que dar cuenta de ellos, por eso esos se tornan de primera urgencia y los otros no (DCL).

Se podría pensar que, en el ámbito de los colegios confesionales, este posicionamiento de la generación de condiciones para que los estudiantes se desarrolle en el ámbito de la espiritualidad sería de alta prioridad, sin embargo, no es así. En los discursos de los directores de este tipo de colegios, el único matiz que se levanta es que ellos parecen estar con mayor claridad en desacuerdo con esta postergación.

el desarrollo espiritual como institución de iglesia es lo primero, sin embargo, las exigencias que tenemos son tantas, tantas son administrativas, burocráticas, tantas otras son emergentes. Al final del día si me preguntas qué hice hoy explícitamente para el desarrollo espiritual de los chiquillos, es difícil responder, como que todo lo demás me comió el día (DCC).

- La inexistencia de parte del Ministerio de Educación de una definición concreta acerca de qué comprende por desarrollo espiritual y sus consecuentes apoyos.

Los directores señalan mayoritariamente que no conocen marcos normativos ni de operacionalización que les indiquen con claridad qué se entiende por desarrollo espiritual. Sus voces transitan específicamente indicando que de parte del Ministerio de Educación debería existir en primer lugar una definición adecuada a los contextos escolares para este tipo de desarrollo y junto a lo anterior, demandan de la autoridad ministerial apoyos para dar cumplimiento efectivo a este mandato de la ley.

dificulta también la falta de, podríamos decir claridad, claridad acerca de qué es espiritual o directamente qué vamos a entender por desarrollo espiritual, yo al menos no conozco, no he leído, no he visto información clara de parte del MINEDUC acerca de qué estamos hablando cuando decimos que la educación busca promover el desarrollo espiritual (DCL).

5.2.2. Elementos que facilitan que puedan generar condiciones para promover el desarrollo espiritual de los niños y jóvenes

- La construcción de un buen clima escolar.

Son varias las voces de los directores que transversalmente señalan que uno de los aspectos que facilita que ellos generen condiciones adecuadas para que sus estudiantes se desarrolle en el ámbito de la espiritualidad, es la construcción de un buen clima escolar. Ellos consideran que un clima escolar nutritivo es coherente con una educación propiamente humana y por eso utilizan expresiones asociadas a este tipo de clima escolar tales como dignidad, personas, respeto, confianza, entre otras.

ayuda también un cierto estilo de convivencia, un cierto estilo de clima de estar juntos, un clima que sea respetuoso de todos, que sean todos tratados de acuerdo a la dignidad de personas ¿no cierto?, que tenga respeto ante todo, eso ayuda porque te dice que no somos cualquier cosa, que tenemos aspectos constitutivos como lo espiritual, lo valórico, lo cognitivo, si somos personas, vivimos como personas y eso exige, como te digo, un clima acorde a ello (DCC).

- La participación de los estudiantes en actividades que les ayuden a superar el egocentrismo.

Los directores señalan mayoritariamente que una forma de generar condiciones adecuadas para promover la espiritualidad entre los estudiantes es proponiendo que participen de actividades que les ayuden a ‘salir de sí mismos’. Por lo mismo, sus propuestas de actividades giran principalmente en torno a aquellas que consideran que los ponen en relación con otros o, en el caso de los colegios confesionales, además de esto, los ponen en relación con Dios.

Toda actividad de ayuda social, de compañerismo, de solidaridad, ello les enseña a no leerse como el centro del universo, les ayuda a superar una cultura muy individualista,

muy centrada en el yo, creo que sacarlos y ponerlos en contacto con experiencias de solidaridad, de voluntariado, además de ser muy educativo, les ayuda a desarrollarse espiritualmente (DCL).

Directores de colegios confesionales y laicos señalan que otras actividades que ayudan a desarrollar la espiritualidad en la línea de superar el egocentrismo, son la promoción de reflexiones profundas que muevan a los estudiantes a encontrarse consigo mismo

ayuda también la reflexión, pero no cualquier reflexión, yo diría una reflexión no académica, si no mucho más profunda, una reflexión que les ayude a tomar conciencia de que no estamos solos, que les ayude a salir de sí mismos para salir al encuentro de otros, es como que no somos nosotros mismos, no somos un yo sin un tú, ese tipo de reflexiones, ayudan sin duda. Eso se puede hacer con silencio, con música, con yoga, con muchas ayudas diversas (DCL).

Por otra parte, las voces de los directores son coincidentes al presentar posiciones críticas frente a la forma en que comprenden las demandas de liderazgo y gestión que desde su rol deben asumir al momento de relacionarlas con la generación de condiciones que favorezcan el desarrollo espiritual de sus estudiantes. Así pues, señalan que

cuando te proponen ser director, uno tiene una idea bastante idílica de cómo es ser director. Yo pensaba que muchas cosas serían más sencillas, por ejemplo, yo creo que es importante el desarrollo espiritual de mis alumnos, claro que sí, lo creo, pero ¿puedo hacerme cargo? No puedo, y no puedo porque las demandas que tengo como director, me mueven, me empujan a priorizar cuestiones que son más burocráticas o administrativas que pedagógicas y de formación humana (DCC).

Las producciones discursivas que se construyen en relación con la tensión administrativo-pedagógico son reiteradas y cuando se producen los directores sitúan al desarrollo espiritual en el ámbito de lo pedagógico, señalando que

a mí me encantaría estar mucho más puesto en las tareas pedagógicas, pero lo administrativo y burocrático es bastante trabajo, y se lleva mucho del tiempo, entonces hacerse cargo de aspectos formativos, de aspectos de desarrollo valórico, de nuestra convivencia, del desarrollo propiamente espiritual, yo no logro estar, es decir, estoy porque delego en las coordinadoras, en el profesor de religión, etc., pero a mí en esas cosas me gustaría estar más, estar más presente, pero lamentablemente no me da no más (DCL).

Estas posiciones discursivas son transversales y se encuentran presentes en directores de ambos tipos de establecimientos acá estudiados. Contrariamente a lo que se podría pensar, los directores de colegios confesionales también transitan por discursos muy cercanos al anteriormente seleccionado.

usted podría pensar que como somos un colegio católico, con tradición acá en nuestra región yo como director puedo efectivamente a nivel concreto liderar todo el desarrollo

de la fe o de la espiritualidad de nuestros alumnos. Eso no es tan así, es así en cuanto que acá no hay duda de la importancia de este tipo de desarrollo, pero no es tan así, porque nosotros somos un colegio más desde el punto de vista de la ley y de las demandas que tenemos los directores. (DCC).

Estas posiciones críticas ejemplificadas hasta ahora parecen dar cuenta de un cierto síntoma de malestar o de incomodidad con la ‘fuente’ que produce este aparente exceso de trabajo administrativo y que tendría impactos en la generación de condiciones para promover el desarrollo espiritual de los estudiantes. Esta ‘fuente’ es descrita por los directores como

una especie de caldera, algo que está como hirviendo y que en cualquier momento explota, así veo yo las exigencias de gestión administrativa, explota, porque nos terminamos desencantando, nos vamos como apagando, como perdiendo nuestra motivación más profunda, porque en definitiva si somos directores, si soy director, es porque creo que puedo hacerlo bien. Ahora ¿cuál es la fuente de esa presión que te digo? Bueno, yo creo que son las directrices que vienen desde el propio MINEDUC (DCL).

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de la primera pregunta de investigación nos muestra que hay un conocimiento por parte de los directores sobre las leyes que regulan el sistema escolar y que, desde allí, ellos tienen conciencia de que deben generar condiciones que favorezcan el desarrollo espiritual de sus estudiantes. Para cumplir dicha normativa, los directores van presentando diversas estrategias, por un lado, se aprecia que tanto en los colegios laicos como confesionales el desarrollo espiritual se trabaja con estrategias que están en el ámbito valórico y/o ético y, por otro lado, sólo en los establecimientos confesionales éstas se realizan en el ámbito religioso.

En las estrategias de ambos grupos se repiten las actividades de voluntariado o de solidaridad, las jornadas de autoconocimiento, los paneles de valores, entre otras. A través de ellas, los directores afirman que sus colegios aportan en una educación más integral, donde entraría el desarrollo espiritual de sus estudiantes. Se puede encontrar una sintonía entre estas estrategias y la dimensión postulada por Torralba (2012) en que se relaciona la espiritualidad con aspectos valóricos y/o éticos, pues los directores apuestan a que, por medio de sus actividades referidas al desarrollo valórico, sus estudiantes profundicen, además, su espiritualidad. De esta manera, los directores gestionan estrategias que generen empatía con los otros y que esto se plasme en una actitud ética marcada por el respeto y dignidad de las personas.

Los directores de ambos grupos también señalan que la gestión de un currículum integral es un elemento que favorece condiciones para el desarrollo espiritual de los estudiantes. Esto encuentra correlato con los postulados de Weinstein & Muñoz (2012) y Reeves (2012) quienes enfatizan el protagonismo que los directores tienen en la relación entre políticas educativas y el núcleo pedagógico, por lo que la gestión del currículum es importante de considerar a la hora de pensar estrategias para que los estudiantes se

desarrollen en el ámbito de su espiritualidad. En las voces de los directores la asignatura del currículum que más relevancia reviste para el desarrollo espiritual de los estudiantes es la asignatura de religión, pues consideran que ella en sí misma, es una estrategia que contribuye con la generación de condiciones para el desarrollo espiritual de los estudiantes. Sin embargo, los relatos de los directores no dan cuenta acerca de cómo las otras asignaturas del currículum contribuyen con la promoción del desarrollo espiritual de los estudiantes. No obstante, es importante tener en cuenta que la investigación en materia de educación religiosa escolar en Chile, específicamente en escuelas públicas, muestra que esta asignatura del currículum mínimo nacional se encuentra dedicada principalmente a la enseñanza de valores y a promover desarrollo psicosocial de los estudiantes (Montecinos et al., 2017). Esto aun cuando, la normativa que la rige entiende que las clases de religión deben ser abordadas desde un enfoque confesional (Vargas & Moya, 2018b) lo que tensiona si efectivamente la sola presencia de esta asignatura es suficiente para considerar que el objetivo de la ley, referido al mandato de promover el desarrollo espiritual de los estudiantes, está siendo suficientemente abarcada.

Por su parte, en el caso de los colegios confesionales se identifica una convergencia en la asociación entre espiritualidad y religión (Farran et al., 1999; Torralba, 2012). Sin perjuicio de lo anterior, resulta interesante constatar, que no son pocas las voces de directores tanto de colegios laicos como confesionales, que señalan que esta asociación, aunque real, no resulta completamente abarcativa del concepto espiritualidad, pues existe cierta claridad de que la espiritualidad no se reduce a una confesión religiosa. Sin embargo, no son pocas las producciones discursivas de los directores que, a pesar de lo anterior, tienden a referirse a religión y espiritualidad como sinónimos y no fue posible identificar entre las estrategias que describen la existencia de un espacio propiamente curricular desde donde se promueva el desarrollo espiritual de los estudiantes.

Es importante también resaltar acá, que las estrategias para promover el desarrollo espiritual de los estudiantes descrita por Torralba (2012) relacionada con una conexión con todos los seres o apreciación y contacto con la naturaleza se encuentran escasamente presente en los discursos de los directores. Esta ausencia resulta particularmente relevante especialmente en el contexto actual en donde es conocida la sensibilidad que el mundo juvenil presenta por el cuidado de la naturaleza y el medio ambiente.

Aun así, las estrategias que los directores declaran implementar en sus respectivos colegios dan cuenta una vez más de la importancia (a nivel de discurso) que ellos asignan al desarrollo espiritual de sus estudiantes. Sin embargo, dicha importancia no parece surgir exclusivamente del hecho de que el desarrollo espiritual sea considerado por ellos como un factor que influye en una mejor educación. Ellos también asignan importancia al hecho de que es la propia LGE la que manda que el desarrollo espiritual debe ser asumido por la educación chilena.

El análisis de la segunda pregunta permite seguir profundizando sobre cómo los directores asumen el desarrollo espiritual de los estudiantes. Sus discursos permiten agrupar en tres aspectos las dificultades que ellos encuentran.

Un primer aspecto se refiere a la dificultad que causa la cultura que vivimos la cual posee rasgos profundamente materialistas, que en la institución escolar se traducen en una alta competitividad, exitismo, consumismo, entre otras. Estas características se concretizan en la escuela, por ejemplo, en la escasa cooperación que existe entre ellas, en la necesidad de retener o aumentar matrículas, en el énfasis puesto en los resultados

en mediciones o en las importantes diferencias que existen a nivel de recursos entre la educación pública y privada tal como lo describe Núñez et al. (2012).

Un segundo aspecto, se enmarca en lo que señalan como un estilo de entender la educación fuertemente marcado por la rendición de cuentas. Tal como el marco teórico de este artículo describe (Ministerio de Educación, 2015; Núñez et al., 2012), la educación chilena en las últimas décadas se ha sumado con fuerza a la tendencia mundial del *accountability*. Los directores consideran que generar condiciones para que sus estudiantes se desarrollen en el ámbito de la espiritualidad, es un aspecto relevante de su gestión, sin embargo, a pesar de esta consideración, se sienten superados por la fuerza del estilo de rendición de cuentas y por los énfasis educativos que reciben desde el sistema en su conjunto, lo que en definitiva los mueve a asumir una multiplicidad de tareas que muchas veces poseen carácter de administrativas y emergentes tal como describiera López et al. (2011) y que en definitiva sitúa al ámbito del desarrollo espiritual de sus estudiantes en un lugar de menor importancia.

Un tercer aspecto es el uso de la estandarización en nuestro sistema educacional. Ella, desde las opiniones de los directores, ejerce una importante influencia en el ámbito del desarrollo espiritual de los estudiantes. Al respecto, es importante recordar que el desarrollo espiritual no puede ser evaluado de forma estandarizada y eso podría ser una causa explicativa de la inexistencia de directrices, definiciones y apoyos de parte de las autoridades educacionales que ayuden a los directores a asumir esta tarea. De hecho, el análisis de los datos producidos permite sostener que los directores esperan de parte del Ministerio de Educación, al menos un marco conceptual que les permita entender cuáles son las implicancias educativas que el desarrollo espiritual posee para ellos en cuanto líderes pedagógicos.

A pesar de esto, los directores reconocen que existen elementos que facilitan la tarea de abordar el desarrollo espiritual de sus estudiantes tales como la construcción de un buen clima escolar y la participación de los estudiantes en actividades que les ayuden a salir de sí mismos.

Aun cuando el análisis de estas preguntas de investigación ofrece varios elementos para conocer desde las voces de los directores de colegios las estrategias que ellos realizan para que sus estudiantes se desarrollen espiritualmente y las dificultades y facilitadores que encuentran para llevar a cabo esta tarea, es necesario seguir profundizando en los temas que se presentan como tensiones en la práctica de los directores. Dentro de estos destacamos las tensiones que viven los directores respecto al hecho de tener conciencia de la importancia que tiene para la vida de sus estudiantes la espiritualidad y los pocos espacios formales o curriculares que la educación chilena tienen para este desarrollo. Asimismo, la encrucijada de los directores entre el cumplimiento de la ley (art.2) y las exigencias de la estandarización donde se juega el éxito y los recursos de un colegio. Finalmente, llama la atención la casi nula existencia de estrategias que tengan que ver con la dimensión de la espiritualidad asociada a una conexión con todos los seres. Como decíamos al inicio de este artículo el tema del desarrollo espiritual no ha sido una prioridad en las investigaciones de especialistas y por lo mismo el aporte que se pueda realizar a las instituciones escolares son escasas por no decir nulas. Necesario se hace, entonces, seguir profundizando sobre este tema especialmente desde las voces de otros actores del sistema educativo, como serían los estudiantes y/o profesores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the Leadership Premium. How the World's Top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future.* <https://www.mckinsey.com/~media/McKinsey/Industries/Public%20and%20Social%20Sector/Our%20Insights/Capturing%20the%20leadership%20premium/Capturing%20the%20leadership%20premium.pdf>
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence.* National College for School Leadership.
- Bush, T. (2013). Instructional Leadership and Leadership for Learning: Global and South African Perspectives. *Education as Change*, 17(1), 5-20. <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.865986>
- Day, C. (2007). What Being a Successful Principal Really Means: An International Perspective. *Educational Leadership and Administration*, 19, 13-24.
- Elacqua, G., Martínez, M., & Aninat, C. (2010). ¿Cómo fortalecer la educación pública? Capacidad y responsabilidad política. En S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 101-130). Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Oficina Regional para América Latina de UNESCO.
- Farran, C., Miller, B., Kaufman, J., Donner, E., & Fogg, L. (1999). Finding Meaning Through Caregiving: Development of an Instrument for Family Caregivers of Persons with Alzheimer's Disease. *Journal of Clinical Psychology*, 55, 1107-1125. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199909\)55:9<1107::AID-JCLP8>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199909)55:9<1107::AID-JCLP8>3.0.CO;2-V)
- Galdames, S., & Rodríguez, S. (2010). Líderes educativos previo a cargos directivos. Una nueva etapa de formación. *REICE*, 8(4), 50-64.
- Hallinger, P. (2011). A Review of Three Decades of Doctoral Studies Using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on Methodological Progress in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 47(2), 271-306. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383412>
- Holstein, J., & Gubrium, J. (1995). *The Active Interview.* Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412986120>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful School Leadership. What it is and How it Influences Pupil Learning.* National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven Strong Claims about Successful School Leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q., & Brown, E. (2010). *Ten Strong Claims about Successful School Leadership.* NCSL.
- López, V., Ahumada, L., Galdames, S., & Madrid, R. (2011). School Principals at their Lonely Work: Recording Workday Practices Through ESM Logs. *Computers y Educación*, 58(1), 413-422. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.07.014>
- Ministerio de Educación. (2009). Ley 20370. Establece la Ley General de Educación. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- _____. (2004). Ley 19979. Modifica el régimen de jornada escolar completa diurna y otros cuerpos legales. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=232146>
- _____. (2015). Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/549/MONO-467.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- _____. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Montecinos, C., Moya, L., Vargas, F., Berkowitz, D., & Cáceres, P. (2017). *Caracterización de la enseñanza de la religión a partir de la implementación del Decreto 924/1983 en las escuelas públicas de Chile. Informe Final.* Encargado por el Ministerio de Educación de Chile y el

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Chile. http://www.onar.gob.cl/wp-content/upLoads/2017/08/CARACTERIZACION_DE LAS CLASES_DE_RELIGION.pdf
- Núñez, I., Weinstein, J., & Muñoz, G. (2012). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile (1929-2009). *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81. <https://DOI:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL9-ISSUE2-FULLTEXT-117>
- Olabuénaga, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Plessis, P. (2013). The Principal as Instructional Leader: Guiding Schools to Improve Instruction. *Education as Change*, 17(1), 79-92. <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.865992>
- Reeves, M. (2012). Efecto del liderazgo directivo en escuelas con altos niveles de vulnerabilidad social. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 307-324). Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why: Best Evidence Synthesis Iteration*. University of Auckland and the New Zealand, Ministry of Education.
- Torralba, F. (2012). *Inteligencia espiritual en los niños*. Plataforma Editorial.
- Vallés, M. (2009). *Entrevistas cualitativas*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Vargas, F., & Moya, L. (2018a). Spiritual development: understanding and importance in schools: an analysis based on statements made by school directors from Valparaíso, Chile. *International Journal of Children's Spirituality*, 23(3), 323-336. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2018.1488680>
- _____. (2018b). Catholic religion teachers in Chile: an approach to identity building with regard to existing mission-profession tension. *British Journal of Religious Education*, 40(2), 207-217. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1256267>
- _____. (2019). El desarrollo espiritual en la Educación religiosa escolar. En J.L. Meza Rueda. *La religión en la escuela. Aproximaciones al objeto de estudio de la Educación Religiosa Escolar*. Editorial Javeriana.
- _____. (2020). Analyzing the Concept of Spiritual Development Based on Institutional Educational Projects from Schools Located in Valparaíso, Chile, *Religious Education*, 115(2), 201-214. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1677986>
- Weinstein, J., Fuenzalida, A. & Muñoz, G. (2010). La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización. En S. Martinic & G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 111-182). Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Oficina Regional para América Latina de UNESCO.
- Weinstein, J. & Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* CEPPE.
- Wright, A. (2000). *Spirituality and Education*. Psychology Press Routledge.

