

La gestión de los directores de escuelas en Chile: requerimientos de una gestión eficaz

*The management of the Schools Principals in Chile:
Requirement of an effective administration*

MARÍA LEONOR CONEJEROS S.*

PATRICIO MANRÍQUEZ E.**

MARÍA INÉS SOLAR R.***



RESUMEN – El artículo aborda el proceso de descentralización educativa en Chile, referida al traspaso de la administración de los establecimientos educacionales desde el Ministerio de Educación hacia las municipalidades, el cambio de la gestión de las escuelas públicas, la prestación privada de servicios educacionales públicos y el liderazgo educativo de los directores de escuelas y colegios.

Descriptores – Directores de escuelas; gestión eficaz; descentralización educativa; educación en Chile.

ABSTRACT – The article presents the process of decentralization of education in Chile, with the transference of the administration of the educational institutions from the Ministry of Education to the municipalities, the change in the administration of public schools, the offering of private services by public schools and the educational leadership of the principals of the schools and colleges.

Key words – School principal; effective schools; decentralization of education; education in Chile.

INTRODUCCIÓN

A partir de 1990, en el período de transición a la democracia que terminó con 17 años de gobierno militar, el país introdujo políticas destinadas a reforzar su sistema educacional en un esfuerzo por mejorar sustancialmente su calidad y equidad. Cuatro gobiernos han seguido una política educacional coherente desde 1990 a 2009 combinando recursos estatales y privados, para facilitar el desarrollo educacional del país. Los cambios han tenido lugar de manera gradual y consistente y abren nuevas oportunidades para mejorar la equidad, reforzar la formación de profesores y aumentar la cobertura en calidad del sistema educacional.

La política de los años 90, centra la primera reforma estructural del sistema escolar, en la protección laboral y alza salarial. En 1991, el gobierno promulgó el Estatuto Docente que establece una regulación nacional de sus condiciones de empleo.

El nuevo estatuto respondió a las expectativas de los docentes referidas a volver a la protección del estado, se establecen nuevos criterios para la carrera docente, entre los cuales se cuentan las evaluaciones individuales del desempeño, acreditación voluntaria de competencias en el aula, pago de asignaciones a la excelencia docente, con lo cual se genera un nuevo concepto de carrera docente, más profesional que funcionaria.

Desde entonces, el Ministerio apoya acciones de mejoramiento de las capacidades docentes, a través de programas de capacitación desde centros especializados. El proceso se lleva a cabo en dos momentos del año escolar (vacaciones de invierno y verano) en la modalidad presencial o a distancia, y participan en ellos profesores y docentes directivos. Desde 1996, se incluye un Programa de Becas en el extranjero.

El proceso de Reforma Educativa, se ha ido complejizando a través de los años, agregando al desafío del cambio pedagógico reformas más estructurales,

* Doctor en Educación, Psicóloga. Es profesora asociada de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Directora del Programa Educativo para Talentos Académicos Beta de la misma Universidad. *E-mail:* leonor.conejeros@ucv.cl

** Magíster en Gestión y Dirección Escolar de Calidad, Profesor de Educación General Básica. Es Director Regional de la Fundación Integra y Docente de la Universidad Andrés Bello. *E-mail:* pmanriquez@integra.cl

*** Doctor en Ciencias de la Educación. Profesora Emérita Universidad de Concepción. *E-mail:* marsolar@udec.cl

Artículo recibido en: febrero/2009. Aprobado en: abril/2009.

como un nuevo currículum y la aplicación masiva de la jornada escolar completa. A su vez las capacidades de administración de las Municipalidades, varían ampliamente y están asociadas a características estructurales de los municipios (tamaño y riqueza). En general, los gastos corrientes, en la educación municipal, se financian con la subvención más recursos propios del municipio.

Entre los casos más críticos se encuentran establecimientos con niveles más altos de pobreza, con desplazamiento permanente de su población y una disminución de matrícula. Esta situación afecta a los municipios de zonas aisladas o en sectores de mayor vulnerabilidad, situación que será revertida progresivamente a partir del presente año con la entrega de una subvención especial diferenciada, la cual será otorgada considerando los niveles de vulnerabilidad de los estudiantes que asisten a las escuelas municipalizadas.

Las desiguales capacidades de gestión de las administraciones municipales, determinan niveles heterogéneos de aprovechamiento de las oportunidades y herramientas que pone a disposición de los municipios la Reforma Educacional u otras agencias de inversión pública.

En los últimos años, el Ministerio de Educación, a través de los departamentos provinciales, ha generado planes de perfeccionamiento docente, se han constituido además, equipos de asesoría y supervisión técnica.

Sin embargo, existe disociación entre la administración de recursos (sostenedor) y la administración del servicio educacional (director) junto a la enseñanza definida por el establecimiento en su proyecto educacional (profesores), lo cual produce contratiempos en el éxito de las políticas y programas para el mejoramiento de la calidad y equidad educacional, desarrolladas por el Ministerio de Educación.

LA GESTIÓN ESCOLAR: IMPORTANCIA DEL LIDERAZGO

Actualmente se admite ampliamente la necesidad de liderazgo educativo, elemento clave en el mejoramiento de los establecimientos educativos.

La reflexión teórica sobre el liderazgo se enriquece enormemente al reconocer la importancia clave que tiene en el liderazgo las facetas morales, simbólicas y culturales; al asumir que no sólo importa qué hace el líder, sus conductas y habilidades, sino también sus creencias e ideales que orientan su actuación en el establecimiento escolar, los compromisos que trata de cultivar en relación con la tarea educativa, los valores; concepciones y creencias que cultiva en el establecimiento escolar, en orden a posibilitar la construcción de una determinada cultura organizativa, las implicaciones morales que tienen los cientos de decisiones diarias tomadas por el líder (GONZÁLEZ, 2003).

El liderazgo transformador ha sido una de las tendencias que surge a partir de los años 90, visión en que el líder potencia a los miembros de la organización, gestiona las estructuras e influye en la cultura de la organización con el propósito de cambiarla. Leithwood (1994) señala que el líder transformador: apoya a los profesores a desarrollar y sostener una cultura escolar profesional; promueve el desarrollo profesional de los profesores; mejora los procesos de resolución de problemas.

La concepción de liderazgo transformador, ha sido cuestionada por Elmore (2000), quien defiende que el liderazgo debe ser concebido como guía y dirección de la mejora de la enseñanza. Lo que importa son las habilidades y conocimientos que conducen directamente a la mejora de la enseñanza y el rendimiento de los alumnos.

Como influencia de la investigación sobre Escuelas Eficaces, surge la noción del liderazgo instructivo, del líder como persona que conoce qué, y cómo es la enseñanza eficaz, cómo evaluarla y cómo ayudar a los profesores a mejorar su enseñanza. Murphy (1990) ofrece una imagen más amplia de este liderazgo, al señalar que este se articula en torno a cuatro pilares:

1. Definir la misión y establecer metas escolares que enfatizan el logro de los alumnos;
2. Gestionar la función de producción educativa, entendiendo por tal coordinar el currículum, promover enseñanza de calidad, llevar a cabo supervisión y evaluación/valoración de los docentes, ajustar materiales de enseñanza con metas curriculares, distribuir y proteger el tiempo escolar, y controlar el progreso de los alumnos;
3. Promover un clima de aprendizaje académico estableciendo expectativas y estándares positivos elevados de conducta y rendimiento académico del alumno, mantener alta visibilidad y proporcionar incentivos a los estudiantes, así como promover desarrollo profesional o aislado de la práctica instructiva;
4. Desarrollar una cultura fuerte en la escuela caracterizada por un ambiente seguro y ordenado, oportunidades para la implicación significativa de los alumnos, colaboración y cohesión fuerte, lazos más fuertes entre las familias y la escuela.

La concepción de liderazgo instructivo ha sido sometida a cuestionamientos. Se plantea que un director difícilmente puede ejercer su liderazgo sin la participación de los miembros de la comunidad escolar, sin que los profesores compartan, participen, comprendan y aporten a lo que ocurre en su establecimiento o comunidad escolar.

Se reconoce que el núcleo y razón de ser de la institución escolar es de naturaleza compleja, y se requiere de niveles altos de conocimiento y habilidades de diversos campos, que no son inherentes a un rol determinado en la institución. El liderazgo debería estar distribuido a través del establecimiento escolar.

POLÍTICAS DE FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN MUNICIPAL

Se requiere que la política educacional considere a los colegios en forma sistémica y en relación con su entorno inmediato (socioeconómico, cultural, de recursos, acceso, oferta educacional alternativa, etc.) y que, para cumplir con sus prioridades y metas, ofrezca alternativas de acciones para responder a las particulares condiciones y necesidades de cada unidad educativa. La política facilita, oportunidad, secuencia, plazos, etc., debe tomarse en función de la realidad de cada unidad educativa y con los agentes que operan en ella.

Esta manera estructurada pero flexible de visualizar la política implica un vuelco en la forma vertical y jerárquica en que tradicionalmente se ha diseñado la política pública de educación en el país, donde la política se confunde con la suma de programas que “bajan” y llegan de modo estandarizado y homogéneo a cada colegio.

No hay cambio educativo y mejora sustentable si los agentes involucrados en el nivel del aula y la unidad educativa no asumen el cambio, le dan significado y lo incorporan en sus conductas (RACZYNSKI y SALINAS, 2008).

El sector municipal, por medio de una oferta gratuita extendida territorialmente, es el garante del derecho a la escolaridad completa consagrado constitucionalmente. En Chile, el 46% de los niños estudia en colegios municipales (MINEDUC, 2007). En 78 comunas el municipio representa la única oferta educativa. A nivel nacional, el 69% de la población atendida por el sector municipal pertenece a los dos primeros quintiles de ingreso (SUBDERE, 2006).

Los resultados Simce del sector se sitúan en promedio por debajo de los del sector particular subvencionado, diferencia que desaparece al controlar por las características del alumnado (grupo socioeconómico comparable en la nomenclatura del Ministerio de Educación). Al interior de cada sector, según dependencia administrativa, hay una alta dispersión de resultados entre colegios. Dos estudios econométricos han concluido que la gestión del sostenedor y las características de la gestión de cada unidad educativa son variables explicativas relevantes de los resultados Simce de las escuelas. Asimismo, estudios cualitativos han revelado la importancia del factor “gestión del sostenedor” y la necesidad de tratar conjuntamente los temas de gestión administrativa, financiera y pedagógica.

En este contexto es indispensable promover un debate nacional político-técnico con los sostenedores y directivos de escuelas en torno a la función y el rol del sostenedor educacional, sus responsabilidades frente a la familia, los colegios y el Ministerio de Educación. Este

debate implica profundizar con ellos sobre el propósito y las características básicas de una buena gestión de la educación comunal, dejando en claro el norte al cual se aspira. Los estudios muestran que en los planes anuales de desarrollo educativo municipal abundan propósitos operativos de corto plazo (mantener la matrícula, aumentar la asistencia, reducir el déficit financiero); algunas incluyen una definición más compleja y, desde nuestro parecer, más apropiado; además, explícitamente, plantea la necesidad de un horizonte de tiempo mayor al anual, que es el exigido actualmente.

La teoría y la experiencia convergen en señalar que las escuelas, para ser efectivas en el logro de sus objetivos, requieren de una gestión eficaz. Ésta asegura una visión compartida de la misión institucional, un adecuado desarrollo de los procesos de planeamiento y coordinación de las actividades, condiciones para la innovación dentro del establecimiento, la participación de los actores involucrados, un uso eficiente de los recursos y, en general, un clima y una cultura organizacional propicios para la obtención de los fines de la escuela. En la misma medida que la Reforma Educacional ha ido ampliando la esfera de autonomía administrativa y pedagógica de los establecimientos escolares, han aumentado también las exigencias de gestión dentro de estas organizaciones de suyo complejas. Existe así mismo, un consenso intelectual y técnico relativamente amplio y fundado de que las escuelas pueden y necesitan hacer significativos avances en su gestión si se desea continuar mejorando la calidad y equidad del sistema educacional y aprovechar los crecientes recursos que el país destina a este sector, equivalente al 6,7% del PIB (Producto Interno Bruto).

Este sentir, fue expresado por la Comisión Revisora de la OCDE (2003) en el Informe que se entrega al Ministerio de Educación, sobre la gestión escolar, se señala:

En los años 90, los diferentes programas de mejoramiento estimularon a cada escuela a crear equipos de gestión como parte de un proceso de planificación estratégica para desarrollar su proyecto educativo institucional (PEI). También se incentivaron los procesos de autoevaluación en todos los establecimientos de enseñanza media participantes en el MECE-media y en escuelas del Programa P-900, para revisar en forma sistemática y constante los procesos y resultados de la escuela con el objetivo de organizar de mejor manera los esfuerzos de mejoramiento de las escuelas y liceos, y ser responsable públicamente ante la comunidad escolar por los resultados y logros de cada año de gestión.

En este punto de la reforma, las políticas en esta área se enfocan principalmente hacia el desarrollo de un sistema que asegura la calidad haciendo que los operadores y las escuelas asuman mayor responsabilidad por sus propios resultados y fortaleciendo el liderazgo y profesionalismo de los directores.

En este campo de aseguramiento en la calidad, sobre la base de la experiencia de los programas de mejoramiento realizados hasta la fecha, el Ministerio se encuentra en la etapa final de la preparación de un modelo de calidad de gestión escolar o “buena escuela” que pueda servir de base para introducir un sistema de evaluación en las escuelas a través de la autoevaluación y las evaluaciones externas realizadas por un panel de expertos. Este sistema permitirá a las escuelas y establecimientos de enseñanza media identificar su fortaleza y las áreas que requieren mejoramiento, y desarrollar planes de mejoramiento para guiar el trabajo de los supervisores y equipos técnicos de los sostenedores en su apoyo en los establecimientos para asegurar un progreso sostenido. En el segundo semestre de 2003, se aplicó un plan piloto en 70 establecimientos municipales, para ser expandido el 2004 (la inclusión de otros 500 establecimientos en este sistema se encuentran en estudio).

En el campo del fortalecimiento del liderazgo, los directores tendrán mayor autoridad para así incrementar la autonomía de las escuelas y liceos; a través de procesos participativos que involucren a distintos actores del sistema educacional, se desarrollarán estándares de desempeño. El Ministerio busca establecer un sistema de evaluación de su desempeño y definir un proceso de acreditación previa a las habilidades que ayudarán a fortalecer la formación inicial y experiencia de estos profesionales.

La Fundación Chile y la Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de un Proyecto Fondef (D991-1007) propusieron un Sistema de Autoevaluación y Certificación de la calidad de la gestión escolar, para apoyar la reforma de la educación chilena promoviendo el mejoramiento de la gestión escolar a través de la creación de procedimientos de autoevaluación y Certificación de la Gestión Escolar. Se propuso desarrollar y adaptar herramientas e instrumentos en el área de la gestión escolar que permitieran: apoyar los procesos de

evaluación permanente de la gestión del establecimiento, asegurar, guiar y promover los procesos de mejoramiento y contribuir a la generación de normas y estándares para la certificación.

El Proyecto (1999-2002) desarrolló tres productos principales: un modelo de certificación de la gestión escolar (se desarrolló el diseño completo del proceso de Certificación de la Gestión Escolar, a través de la identificación de las variables relevantes, la creación y puesta en marcha de un organismo certificador reconocido, las normas y procedimientos por medio del cual opera la certificación y la transferencia al mercado educativo); Procedimientos de autoevaluación de la gestión escolar (se creó un instrumento de autoaplicación que permite que las escuelas puedan medir su nivel de gestión e identificar las áreas más débiles a través del desarrollo de un software (en versión CD y Web de autoevaluación que permite a los profesores y directivos analizar en profundidad el nivel de gestión de su institución y un, Programa Tutorial para el desarrollo de procesos de mejoramiento (se desarrolló un Manual que describe el desarrollo óptimo de cada una de las áreas del modelo, entregando una guía con estrategias que permita la localización de los esfuerzos en el proceso de mejoramiento de la gestión). Los productos finales constituyen en sí innovaciones para el sistema educacional, pueden ser difundidos fácilmente y tienen la virtud de ser apropiadas por las escuelas y promover el aprendizaje organizacional. La certificación destaca la excelencia de una escuela en el campo de la gestión de sus procesos fundamentales; el procedimiento de autoevaluación, en tanto, debe servir masivamente a los establecimientos para mejorar sus procesos de gestión en forma dinámica y permanente creando capacidades al interior de los establecimientos.

La Figura 1 representa el Modelo de Gestión Escolar de Calidad.

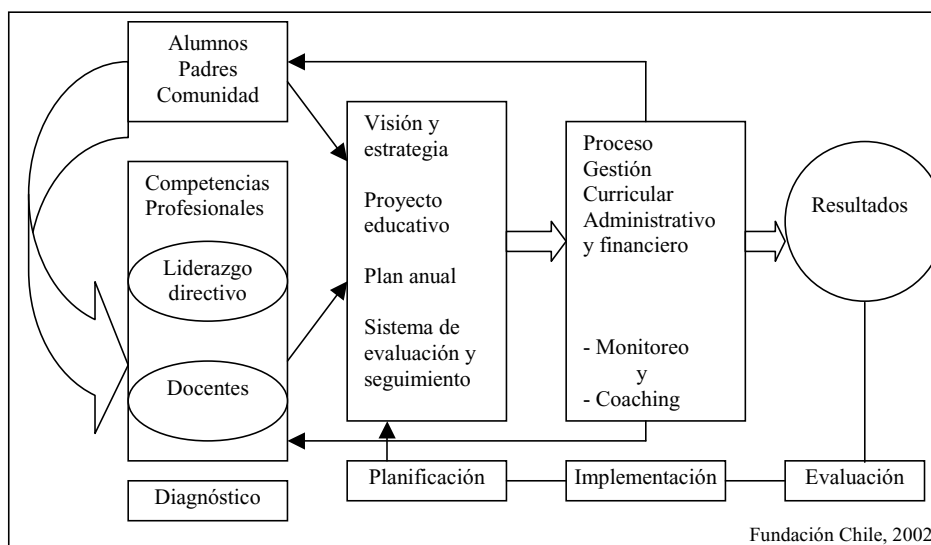


Figura 1 – Modelo de Gestión Escolar de Calidad

Fundación Chile, 2002

PRÁCTICAS EFECTIVAS DE LIDERAZGO Y MODELO DE CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR

La experiencia consolidada tanto a nivel nacional como internacional, nos señala al respecto la importancia de establecer “Marcos de Actuación” que delimiten operativamente las responsabilidades que le competen a cada actor y nivel del sistema, pero que a su vez sirvan de “guía para la acción” que oriente las decisiones y actuación de autoridades, profesionales e instituciones. Que además permitan establecer sistemas de evaluación e incentivos asociados a cumplimiento de metas y, por último, que establezcan reglas claras y compartidas para facilitar la coordinación y articulación de cada componente del sistema.

El desarrollo de la Política en materia de liderazgo educativo considera:

- Marco regulatorio para la carrera de Director.
- Difundir normas y procedimientos.
- Diseñar apoyos técnicos para aplicación de procedimientos.
- Fijación de criterios de calidad para el desempeño.
- Reconocimiento de los criterios de calidad en el desempeño.

- Usos evaluativos.
- Desarrollo de programas de formación continua para Directores.
- Modularización de los criterios (rúbricas e indicadores) desarrollo de currículum y metodologías basadas en competencias.
- Competencias para gestionar el cambio.

El circuito estaría conformado por: marco para la buena dirección; módulo de gestión escolar y el marco de la buena enseñanza.

Marco para la Buena Dirección: considera los directores, directivos, jefes técnico-pedagógicos escolares, capacitados para liderar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Modelo de Gestión Escolar: aborda los procesos escolares que mejoran continuamente en base a evaluación, retroalimentación y ejecución de planes.

Marco para la Buena Enseñanza: representa el conjunto de responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, tanto en el aula, en su escuela y su comunidad y entrega un itinerario, capaz de guiar el desempeño docente.

La Figura 2 representa el Circulo Virtuoso del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar.

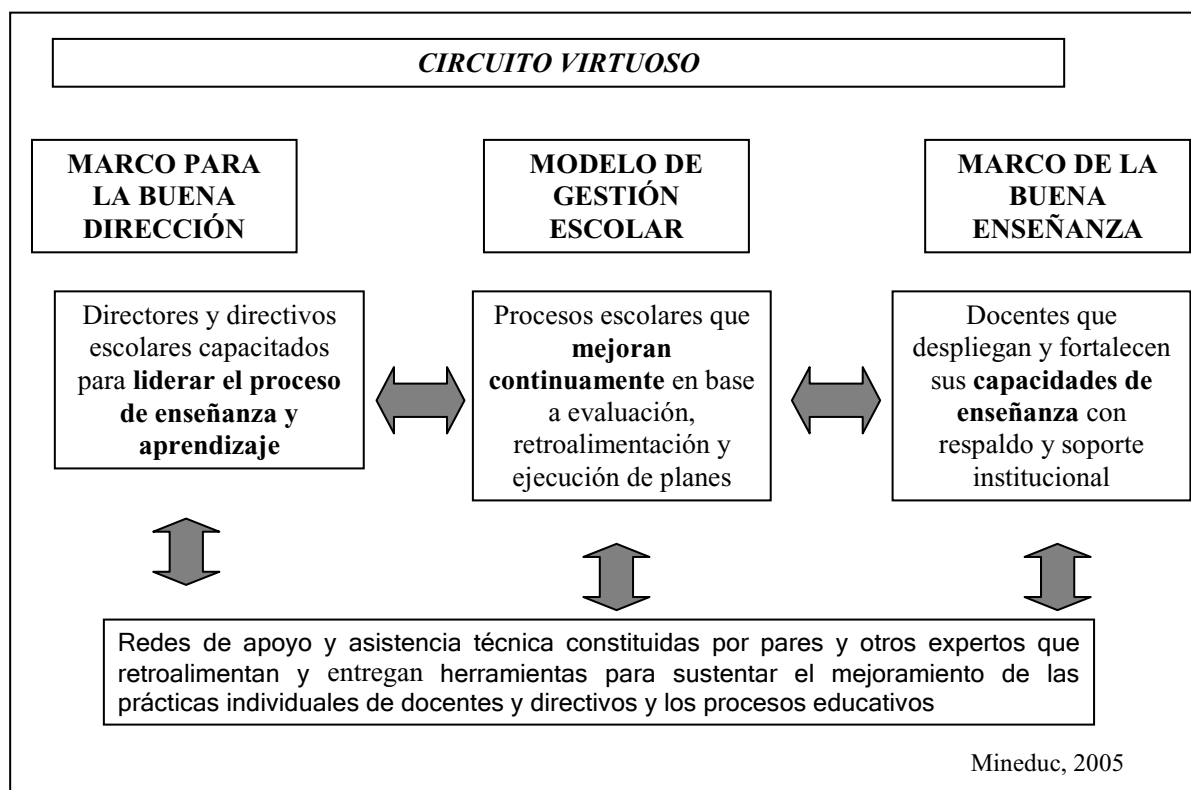


Figura 2 – Circulo Virtuoso del Modelo de Calidad de la Gestión Escolar

Con el propósito de indagar acerca del liderazgo de los equipos directivos en Chile, la División de Educación General del Mineduc, encomendó a la Facultad de Educación de la Universidad Alberto Hurtado (CARBONE et al., 2008), tipificar las prácticas de liderazgo de los establecimientos municipalizados y particular subvencionados, con el fin de encontrar prácticas que contribuyan a la instalación del Marco de la Buena Dirección (MBD) y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Educacional (SACGE).

El abordaje del Estudio se realizó mediante: a) Análisis cuantitativo de las variables personales, institucionales y contextuales (perfil de los directores en ejercicio) y b) Análisis práctico-conceptual (relación del liderazgo de los directores con las herramientas de gestión disponibles).

El diseño de los instrumentos utilizados estuvo basado en el Marco para la Buena Dirección (MBD), el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SACGE) y en diversos estudios (MCREL, MORTIMORE, 1991; SCHEERENS, 2000, SAMMONS, 2001; entre otros) que señalan el liderazgo como un factor central para el éxito de las escuelas.

PRINCIPALES RESULTADOS FASE DESCRIPTIVA DE LOS ESTABLECIMIENTOS

Fase Descriptiva Base Mineduc

A continuación se presenta una síntesis de los resultados obtenidos del análisis de las bases entregadas por Mineduc para el presente estudio.

1. Variables de contextos

Al observar el cruce de la variable área de ubicación por dependencia, municipal y particular subvencionado, se observa una predominancia de establecimientos municipales de zonas rurales. Es así como el 80% de establecimientos que se ubican en zonas rurales son municipales. En el caso de las zonas urbanas los establecimientos con mayor presencia son los establecimientos particulares subvencionados, el 60% de los establecimientos de esta zona de ubicación son particulares subvencionados.

A partir de lo anterior se observa que la ubicación de los colegios particulares subvencionados se encuentra principalmente en las zonas urbanas, se podría decir que por razones estratégicas, ya que en las zonas urbanas existen mayor concentración de población y mayores ingresos per capita. En el caso los establecimientos municipales la preocupación de parte del gobierno, es abarcar aquellos espacios donde no se encuentran cubiertos por los otros tipos de dependencia, pudiendo entregar a las personas con menos recursos o más alejadas de los sectores urbanos la posibilidad de contar con un establecimiento donde realizar su educación.

2. Variables institucionales

Al realizar el cruce del tipo de enseñanza por dependencia se puede señalar que más del 80% de la educación que se imparte es Parvularia y Básica, entre Particular Subvencionados y Municipales. Respecto de los demás tipos de enseñanzas en los establecimientos Particulares Subvencionados se imparte más Educación Media Humanista-Científica (H-C) (6,86%) que Técnico-Profesional (T-P) (3,85%). Mientras que en los establecimientos municipales se imparte más Educación Media T-P (3,91%) que H-C (3,7%).

Se puede indicar que ambas dependencia cubren los primeros años de enseñanza sin presentar mayores distinciones, mientras que en la educación media se pueden observar algunas diferencias por tipo de dependencia.

3. Variables personales o propias

Al observar la variable género por tipo de dependencia, de directores, jefes de UTP y equipos directivos se pueden indicar que:

- En establecimientos Municipales hay más directores hombres (62,2%) que mujeres (37,8%). En cambio en los Particulares Subvencionados hay más mujeres (64,7%) que hombres (35,3%).
- En los jefes de UTP se observa que en ambos tipos de establecimientos hay más mujeres en el cargo de jefe de UTP. En los establecimientos municipales un 67,9% son mujeres y en los particulares subvencionados un 73,1%
- En establecimientos municipales, los equipos directivos están conformados por más hombres que mujeres, se observa la situación inversa en los particulares subvencionados. En los establecimientos municipales un 57,5% son hombres, mientras que los equipos directivos de los establecimientos particulares subvencionados un 56,7% son mujeres.

Respecto al promedio de edad se observa que:

- Los directores de establecimientos Municipales promedian edades mayores (55,9 años) que los directores en los establecimientos particulares subvencionados (49,3 años).
- En el caso de los jefes de UTP de establecimientos municipales superan en edad (54,82 años) a los jefes de UTP de particulares subvencionados (46,49 años).
- Mientras que en los Equipos directivos de los establecimientos municipalizados tienen en promedio más edad (57,54 años) que los particulares subvencionados (50,71 años).

Considerando el promedio de años de antigüedad:

- Los directores de establecimientos municipales tienen un promedio de años de antigüedad de

30,1 años, tienen 10 años más que el promedio que muestran los directores de establecimientos Particulares Subvencionados que promedian 20,7 años de sistema educacional.

- El promedio de antigüedad de los jefes de UTP de establecimientos municipalizados es de 28,59 años mientras que los colegios particulares subvencionados son 18,43 años. Al igual que los directores hay una diferencia de 10 años entre tipos de dependencia.
- Lo mismo ocurre con los equipos directivos, los cuales tienen una diferencia de 10 años entre municipales (31,58 años) y particulares subvencionados (21,74 años).

Título Profesional de los Directores:

- Del total de la base (7313RBDs) el 98,95% de los directores tienen título profesional relacionado con educación.
- Al cuanto al Tipo de Título, en los establecimientos municipales, estos se concentran principalmente en Educación General Básica (83,3%), mientras que los particulares subvencionado se ubican un 46,8% en dicho título. El resto se distribuye entre Educación de Párvulos (10,6%), Educación Diferencial (15,1%) Educación Media (25,4%).

De lo anterior se puede reseñar que existen mayores diferencias entre las dependencias en las variables género de directores y equipos directivos principalmente, y en general se observa más la presencia de mujeres en los establecimientos particulares subvencionados.

La variable edad indica que los integrantes de los establecimientos municipales tienen más edad en comparación con los integrantes de los establecimientos particulares subvencionados que tienen una edad promedio menor.

Respecto a los años de antigüedad, se evidencia que los directivos de establecimientos municipales tienen en general un promedio de 10 años más que los establecimientos particulares subvencionados.

Por último, en general se puede señalar que los directores en su mayoría cuentan con preparación académica relacionada con la educación en ambas dependencias. Ahora bien los establecimientos municipales no tienen una distribución de áreas como si se encuentran en los establecimientos particulares subvencionados.

Un dato interesante que aporta la ficha del establecimiento tiene que ver con antecedentes de la formación académica de los integrantes de los equipos directivos estudiados. Para el caso de los directores de establecimientos, un 32,7% de estos tiene *Magíster* y un 30,8% ha realizado estudios de *Diplomado*, además, un 11,54% de ellos tiene un segundo *Diplomado*. Las

principales temáticas abordadas en estos estudios de postgrado son: Gestión y Administración Educacional y Currículo, Planificación y Evaluación. Por otra parte se percibe una mayor acumulación de formación en los directores municipales que en los establecimientos particular-subvencionado, lo que podría relacionarse con el pago de asignaciones de perfeccionamiento. Respecto a la capacitación recibida por estos directores de establecimientos, la mayor frecuencia se concentra en capacitación en materias de Gestión y Administración Educacional, con un 19,23% para el caso municipal, y con un 9,6% para el caso particular subvencionado, le sigue la capacitación en materias relacionadas con la Gestión Curricular y Metodologías de Enseñanza, con un 3,85% de los directores municipales, y un 15,4% de los directores particular-subvencionado. Esto último señala una diferencia que puede ser importante al comparar los resultados obtenidos en aprendizajes en cada uno de los tipos de dependencia, los directores de establecimientos municipales están más orientados, en su formación, a la gestión y administración educacional y menos orientadas a la gestión curricular y metodologías de enseñanza. En cambio, los directores particular-subvencionado están más orientados a formarse en gestión curricular y metodologías.

Al analizar las prácticas de liderazgo que diferencian a los directores que obtienen buenos resultados de aprendizaje de los que no lo consiguen, es posible establecer una tipología que reconoce cuatro estilos de liderazgo: Los primeros dos, participativo y autoritario, están asociados a buenos resultados académicos. Los otros, externalizador y centralista se encuentra más vinculados a malos resultados de aprendizaje.

La principal evidencia que surge del análisis de directores que obtienen buenos resultados es su claro foco en el aprendizaje. La gestión, planificación, toma de decisiones, asignación de recursos, entre otros, tiene como vector principal el cuidado, aseguramiento y apoyo de los procesos pedagógicos, orientados al cumplimiento de estándares de rendimiento escolar. Asociado a lo anterior, se destaca la capacidad de innovación que presenta este grupo de directores, al momento de incorporar nuevas metodologías de enseñanza y modelos de gestión escolar. Asimismo, presentan un sistema de planificación y coordinación claramente definido y sistematizado, en sintonía con el PEI.

Por el contrario, el análisis de directores que obtienen buenos resultados de aprendizaje, permite concluir que estos ponen su esfuerzo y recursos en resolver aspectos menos pedagógicos que no aportan directamente al aprendizaje de los alumnos, evidenciando una lógica de trabajo más administrativa. De esta manera, es posible observar que las acciones realizadas por este grupo de

directores, se focalizan en temáticas de infraestructura, asistencia social a los alumnos, adhesión a proyectos integrales (prevención de consumo de drogas, vida saludable, etc.) entre otros. De manera conjunta los directores manifiestan prácticas de liderazgo facilitadoras más que innovadoras, es decir, son profesionales más pasivos en cuanto a incorporar proyectos de mejoras curriculares en sus establecimientos.

Finalmente, es importante clarificar que un director pone en acción prácticas de distintos estilos pero tiene un anclaje prioritario en uno de los dos polos. Parte de la fineza y talento directivo se juega en la adecuación del estilo atendiendo a la competencia técnica y motivación del equipo de trabajo.

Considerando lo anterior las sugerencias para las estrategias de capacitación y desarrollo son:

- Deben ser diferenciadas y no estandarizadas, con el objetivo de rescatar las particularidades. La oferta en su diseño, debe contemplar y asumir la heterogeneidad de los equipos directivos. Su pasividad debe cuidar e incorporar la complejidad que constituye la diversidad. No deben ser programas estandarizados y uniformes para la totalidad de establecimientos;
- Deben considerar las ventajas que representa la diversidad encontrada en los equipos directivos. Utilizar la variedad como fortaleza para los establecimientos, cada uno de los integrantes del equipo directivo aporta desde distintas miradas, complementando el trabajo en equipo. Así las estrategias deben potenciar y utilizar las diferencias de los directivos, contribuyendo el trabajo integral;
- Deben ser diseñadas y presentadas a los beneficiarios como un aliado estratégico. Permitir reconocer y potenciar sus fortalezas, y trabajar sus debilidades, alineándolas con los objetivos del establecimiento;
- La oferta debe contemplar líneas de capacitación y desarrollo que sean flexibles. Contar con grados de flexibilidad que permitan adaptar las iniciativas de perfeccionamiento a las necesidades y requerimientos del establecimiento, aprovechándolas cabalmente, representando una herramienta genuina que aporte y facilite el desarrollo de equipos y establecimientos, y no una rigidez en la gestión;
- Deben ser alineadas con las actividades cotidianas del establecimiento. Incorporadas de forma práctica en las agendas cotidianas de los establecimientos, sin representar un esfuerzo extra para los directivos, ya que al interior de los establecimientos el tiempo escasea y las labores son numerosas, por lo que sumarle actividades a la rutina provoca la pérdida

del foco de perfeccionamiento que supone la iniciativa;

- Deben estar centradas en conseguir mejores resultados en el aprendizaje. Los objetivos de las estrategias deben contemplar impacto en el aprendizaje. En menor o mayor grado, el beneficio que entreguen estas instancias deben ser herramientas que mejoren y perfeccionen la labor, teniendo siempre presente la contribución al proceso de enseñanza;
- Deben ser exigentes y rigurosas. En algunas ocasiones estas instancias no encuentran una correlación con la realidad del establecimiento, provocando que la actividad de perfeccionamiento se desplace a un lugar de menor relevancia, disminuyendo en calidad y periodicidad. En este sentido, la propuesta es mejorar los niveles de exigencias y rigurosidad de estas (Situación del liderazgo educativo en Chile, MINEDUC, Univ. Alberto Hurtado, 2008).

REFLEXIONES FINALES

En atención a las consideraciones anteriores, existe voluntad del Ministerio de Educación y del Colegio de Profesores para discutir la generación de una nueva carrera profesional, iniciativa a la que se ha sumado la Asociación Chilena de Municipalidades, dando origen a la reciente creación de una comisión tripartita que se abocará al diseño de una carrera para su implementación a mediano plazo. Si bien la discusión está recién comenzando, puede señalarse que las tres partes tienen un propósito compartido de estimular el desarrollo profesional permanente de los educadores, procurando atraer para la profesión a personas altamente capaces y motivadas y de favorecer su permanencia y buenos desempeños orientados al logro de los objetivos de la educación nacional.

Los docentes del sector municipal disponen, desde el año 2003, de un nuevo sistema de *evaluación del desempeño* como docente de aula, el que tiene carácter formativo. Referente fundamental al respecto es el *Marco para la Buena Enseñanza*, instrumento de generación consensual en el cual se ha propuesto articuladamente los dominios, criterios e indicadores de un buen desempeño profesional. Este sistema les permite reflexionar sobre sus prácticas y recibir juicios evaluativos externos basados en evidencias de su desempeño, recibir además reconocimientos a sus desempeños destacados o competentes que inclusive permiten acceder a beneficios económicos o, en el caso de mostrar debilidades importantes, recibir apoyo de *Planes de Superación Profesional*. Solo en casos extremos de una evaluación insatisfactoria por tres años consecutivos, el docente está obligado a abandonar el sistema.

A lo largo de su carrera, los docentes tienen diversas oportunidades de formación en servicio. Por un lado, está disponible una amplia oferta pública impulsada por el Ministerio de Educación, principalmente a través de su organismo especializado, el Centro de Perfeccionamiento (CPEIP). En ella se contemplan diversas acciones, destacándose, entre otras, cursos de actualización disciplinaria para docentes de educación básica, estrategias de aprendizaje entre pares, pasantías nacionales e internacionales.

Existe una profundización en el tipo de demandas para la rendición de cuentas en la profesión docente, se revela una clara tendencia a implementar, desde la política pública, dispositivos de aseguramiento de la calidad del desempeño, tales como *Estándares, Marco para la Buena Enseñanza y el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente*. Esto trae como consecuencia una tensión adicional al desempeño individual y colectivo, que promoviendo la autonomía en la toma de decisiones, los enmarca en resultados esperados que obligan a explicitar el modo en que se obtienen aprendizajes de calidad; ello se realiza mediante diversos instrumentos – portafolios y otros – que remarcan nuevas tareas del desenvolvimiento profesional.

Los estudios realizados reflejan alternativas para impactar positivamente en los resultados de aprendizaje en el corto y mediano plazo, tales como: trabajo en equipo, focalización en el proyecto educativo y en resultados de aprendizaje, de motivación y confianza en los otros, integrar a los profesores en el proceso de mejoramiento de los resultados de aprendizaje de alumnos y estar dispuestos a profesionalizar su gestión y contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de los establecimientos del país.

REFERENCIAS

- CARBONE, R.; OLGUIN, J.; OSTOIC, D.; SEPÚLVEDA, L. **Situación del liderazgo educativo en Chile**. Santiago: Ministerio de Educación, Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo; Universidad Alberto Hurtado, 2008.
- ELMORE, R.F. **Building a new structure for school leadership**. New Jersey: The Albert Shanker Institute, 2000. Disponible en: <<http://www.shakerinstitute.org>>.
- GONZÁLEZ, M.T. **El liderazgo en tiempos de cambio y reformas**. O/G/E/4. Murcia, España: Universidad de Murcia, 2003.
- LEITHWOOD. Liderazgo para la reestructuración de las escuelas. **Revista de Educación**, Madrid, 304 (V a VIII), p. 31-60, 1994.
- MARCO DE LA BUENA ENSEÑANZA (2003). Disponible en: <www.mineduc.cl>.
- MARCO DE LA BUENA DIRECCIÓN (2005). Disponible en: <www.mineduc.cl>.
- MINEDUC. **Anuario estadístico 2007**. Capítulo 2: Matrícula. Disponible en: <www.mineduc.cl>.
- MURPHY, J. **Principal instructional leadership**. Advances in educational administration: Changing perspectives on school, I. 1990. p. 163-200.
- OCDE. **Informe sobre Sistema Educativo Chileno**. Paris: Secretaría General de la OCDE, 2003.
- PROYECTO FONDEF (D991-1007). **Sistema de auto-evaluación y certificación de la calidad de la gestión escolar**. Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile, (1999-2002).
- RACKZYNSKI, Salinas. Fortalecer la educación municipal, evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. In: **Agenda pendiente en educación**. Santiago: Edit. Belleil, Contreras D. Valenzuela P. Universidad de Chile, 2008.
- SUBSECRETARÍA de Desarrollo Regional y Administrativo (Subdere, 2006). Disponible en: <<http://www.subdere.gov.cl/>>.