

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
ÁREAS DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA



BOLETÍN DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

AÑO I - Nº 1
Junio del 2015

ISSN 0719-6512



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
ÁREAS DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

BOLETÍN DE POLÍTICAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

AÑO I - N° 1
Junio del 2015

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Rector: Jaime Espinosa A.

Vicerrector: Claudio Almonacid A.

Director de Extensión y Vinculación con el Medio: Luis Alfredo Espinoza Q.

Facultad de Filosofía y Educación

Decana: Ana María Figueroa E.

Secretaria de Facultad: Paola Quintanilla G.

Departamento de Formación Pedagógica

Directora: Nancy Godoy E.

Secretario Académico: Fabián Castro V.

Enviar correspondencia/colaboraciones a:

jorge.ivulic@umce.cl

hernan.villarroel@umce.cl

Acceso al Boletín:

www.umce.cl/boletindepolicas/

El *Boletín de Políticas y Gestión Educativa*, tiene el propósito de crear un espacio de reflexión, diálogo y difusión académica de estas áreas del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, tanto desde la mirada de la formación inicial como de la especialización de postgrado. Así esta publicación periódica acogerá colaboraciones de los académicos, de los estudiantes avanzados, de los profesionales de la educación, las que serán evaluados por pares. Adicionalmente se publicarán separatas con artículos seleccionados por el comité editorial, producidos por los estudiantes de la Universidad.

Los desafíos relacionados con las políticas y la gestión se abordarán desde las diversas miradas, valorando los importantes desarrollos conceptuales como las experiencias vividas en los desempeños docentes.

Comité Ejecutivo

Nancy Godoy E.
Fabián Castro V.
Erwin Frei C.

Comité Editorial

| | |
|---------------------------|---------|
| Mg. Carlos Moya V. | UMCE |
| Mg Jorge Ivulic G. | UMCE |
| Dr. Oscar Lennon del V. | UMCE |
| Dra. Paola Quintanilla G. | UMCE |
| Dr. Luis Rubilar S. | UMCE |
| Dr. José Michel S. | UMCE |
| Dra. Marianela Ruíz Q. | MINEDUC |

Comité Editorial Externo

Mario Leyton S. Premio Nacional de Educación.
Dr. Stephen Ball
UCL Instituto de Educación Universidad de Londres.
Dra. Terri Kim University of East London UEL.
Especialista en Educación Comparada.

Editor

Dr. Hernán Villarroel M. UMCE

Diseño y Diagramación

Héctor Caruz

Edita

Departamento de Formación Pedagógica, UMCE
José P. Alessandri N° 774, Ñuñoa
Santiago 7750000
Chile

Teléfono/Phone: (56-2) 22412485 - 83

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Editorial | 6 |
| Presentación | 7 |
| Artículos: Políticas Educativas | 9 |
| Las Políticas Educativas: Los cambios de la LOCE a LGE y la Nueva Institucionalidad Carlos Moya V. | 11 |
| Fundamentación ideológica de Ayer y Hoy: La Educación como Función del Estado y el Estado Subsidiario. José Michel S. | 21 |
| Artículos: Gestión Educativa | 25 |
| Desarrollo del área de Gestión Educativa en el Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE desde la década de los 90' . Jorge Ivulic G. | 27 |
| Experiencias de Aprendizaje que promueven la socialización de valores en párvulos Marianela Ruíz Q. | 35 |
| Aproximaciones Teórico-Prácticas y Retos, en la Organización Escolar: La Gestión y Liderazgo Educativo Hernán Villarroel M. | 49 |
| Herramientas para el Diseño Organizacional y la Efectividad en instituciones de Educación Superior Margarita Sandoval F. | 63 |
| Reseñas | 75 |
| ¿Cómo las Escuelas llevan a cabo las Políticas? Stephen Ball | 77 |
| Liderazgo Escolar OCDE Maritza Leiva P. | 79 |

EDITORIAL

El *Boletín de Políticas y Gestión Educativa*, surge en tiempos en que la educación en todos sus niveles, es centro de un gran debate. El propósito central es abrir un espacio de discusión académica, que permita transitar en este gran debate, con una producción académica de carácter práctico y conceptual en las áreas de políticas y gestión educativa, que sean producto de la reflexión, experiencia y miradas críticas.

Esta iniciativa académica nacida en el Departamento de Formación Pedagógica tiene como objetivo generar un espacio que permita a los diferentes actores educativos reflexionar acerca de los desafíos que enfrenta la educación chilena. El Boletín acogerá colaboraciones de los académicos, de los estudiantes de pregrado y de los de postgrado y también de nuestros egresados que se desempeñan en las diversas áreas y subsistemas educacionales.

En este primer número del *Boletín* se intenta relevar la diversidad de enfoques sobre políticas y gestión educativa que tienen como eje temático, la educación en sus diferentes niveles y de la formación docente en particular, contribuyendo a la valoración de la profesión docente.

PRESENTACIÓN

El académico Carlos Moya V. reflexiona y analiza los cambios recientes ocurridos en el sistema educativo chileno, que se conocen como “nueva institucionalidad” en el contexto del paso de la LOCE a la LGE. El artículo está pensado como material de apoyo para los estudiantes de pedagogía, en el área de políticas educacionales.

El artículo del académico José Michel S. analiza y compara la función del estado, teniendo como referente el siglo XIX y el concepto de “estado docente” y su paso al “estado subsidiario” a fines del siglo XX y comienzos del XXI. La discusión tiene como marco de referencia conceptual, la relación entre política y políticas educacionales.

El trabajo de Jorge Ivulic G. analiza el desarrollo del área de gestión del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, desde los inicios de la década de 1990. La tarea fundamental de ella ha sido contribuir a la formación de los futuros profesionales de la educación, tanto en la dimensión teórica como en el reconocimiento de las herramientas de gestión desarrolladas en el sistema escolar chileno, razón por la cual aquí se revisa en forma sintética la participación del área en los 3 planes de formación en estrecha relación con las políticas educacionales. Metodológicamente, el estudio es cualitativo, de carácter descriptivo-analítico donde predominan las fuentes documentales primarias, en ese sentido, se conjuga el análisis documental con la experiencia misma del académico, factor clave para evaluar la trayectoria de esta área de formación inicial docente en el Departamento de Formación Pedagógica.

El artículo de la Dra. Marianela Ruíz Q., es el resultado de un estudio de caso exploratorio en dos jardines infantiles de la ciudad de Santiago, en los cuales se caracterizan las experiencias desarrolladas por educadoras de párvulos en el proceso de formación de valores. En este la autora concluye que es más decisivo para el logro de estos aprendizajes la visión personal de la educadora que la declaración institucional, con lo cual la formación inicial en este ámbito adquiere trascendental importancia.

Por su parte Hernán Villarroel M, realiza una aproximación teórico-práctica a la Organización Escolar actual, la cual influida por las políticas educacionales se explicita a través de la Gestión y el Liderazgo Educativo a los que se les ha atribuido ser factores que propician los resultados de calidad en los aprendizajes.

El artículo de Margarita Sandoval F., aborda las herramientas para el diseño organizacional en una institución de educación superior tiene como marco de referencia la educación superior y su desarrollo. El tránsito a la gestión organizacional permite también hacer una descripción a las teorías de la organización que le dan sustento, conjuntamente con el concepto de liderazgo situacional.

POLÍTICAS EDUCACIONALES

LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES: LOS CAMBIOS DE LA LOCE A LGE Y LA NUEVA INSTITUCIONALIDAD

*Mg. Carlos Moya V.
Departamento de Formación Pedagógica, UMCE
E-mail: carlos.moya@umce.cl*

Resumen

El sistema escolar en Chile ha vivido diversas reformas, de acuerdo a los diferentes períodos de gobierno de nuestra historia. Se destacan dos grandes leyes por las que nuestro sistema educativo se ha regido. Éstas son la LOCE y la LGE. La LOCE fue creada en 1990 para dar solución al problema de acceso a la educación en aquella época, pero casi dos décadas después, en el 2009, fue derogada por la LGE, ley que busca cumplir con las exigencias de la sociedad del siglo XXI y asegurar la calidad y la equidad en la educación. Por consiguiente, se crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, el cual se encarga de mantener los estándares de calidad a través de diferentes organismos como el MINEDUC, el Consejo Nacional de Educación, las Agencias de Calidad y la Superintendencia de Educación, que en conjunto buscan velar por el cumplimiento de la actual ley, además de regular los deberes y derechos de la comunidad educativa.

Actualmente, se han elaborado continuos planes de mejoramiento en el sistema escolar, y se han emprendido diferentes acciones para cumplir con las exigencias que nuestra sociedad demanda. Para este fin se han creado políticas educacionales que tienen por objetivo mejorar la gestión de los gobiernos y cumplir con las necesidades actuales de la sociedad del conocimiento. De este modo, la educación debe entregar a los estudiantes las herramientas necesarias para integrarse y enfrentar los nuevos desafíos que ésta sociedad, en constante cambio, les plantea día a día. La educación debe orientarse no sólo a la transmisión de conocimientos, sino que además entregar valores y costumbres para forjar una identidad social.

Palabras clave: políticas educacionales, LOCE, LGE, calidad en la educación, sociedad del conocimiento

EDUCATIONAL POLICIES: CHANGES FROM LOCE TO LGE CONSTITUTIONAL LAWS AND THE NEW INSTITUTIONALITY

Abstract

In Chile, the school system has endured various reforms according to the different periods of government in our history. There are two main laws that have ruled our education system; these are the LOCE and the LGE. The LOCE was created in 1990 in order to provide a solution to the problem of access to education at that time. However, nearly two decades later, in 2009, it was replaced by the LGE, a law that seeks to meet the demands of the society in the 21st century and ensure quality and equity in education. As a result, the National System of Assurance of the Quality of Education was created, and it is responsible for maintaining the standards of quality through different agencies such as the Ministry of Education, the National Council of education, Quality Agencies and the Superintendence of Education, intending to ensure compliance with the current law, in addition to regulating the duties and rights of the educational community altogether.

Currently, continuous improvement plans have been developed in the school system, and various actions have been undertaken to comply with the requirements demanded by our society. For this purpose, educational policies have been created so as to improve the management of governments and meet the current needs of the knowledge society. Hence, education should give students the necessary tools to integrate and meet the new challenges that this society, in constant change, raises them every day. Education should focus not only on the transmission of knowledge, but also on teaching values and customs in order to forge a social identity.

Key words: educational policies, LOCE, LGE, quality in education, knowledge society

Introducción

Proyectar un crecimiento y desarrollo sostenido a través del tiempo, posiciona a la educación como el núcleo central que une a los individuos de una nación para enfrentar y resolver una problemática común: cómo educar y qué tipo de educación comprometer. Una estrategia para resolver los requerimientos de sociedades en constantes cambios y resguardar la democracia, como también fortalecer el respeto a la diversidad, caracterizar valor por la cultura y fundamentalmente, otorgar preocupación por las personas. Una acción política y social orientada a proyectar una determinada identidad ante la comunidad nacional e internacional, instaurando ambientes necesarios al interés de colectivos aspirantes a lograr los beneficios de la modernidad.

Los nuevos escenarios de la sociedad del conocimiento estimulan a emprender acciones en las organizaciones, orientadas a su fortalecimiento, contextualizando las oportunidades del medio para resolver desafíos planteados en torno a la calidad, la pertinencia y exigencias del mejoramiento continuo. Una intencionada y necesaria capacidad para gestionar recursos institucionales, estructurando procesos generadores de ventajas competitivas sustentables y vinculantes al crecimiento y desarrollo institucional. Un alineamiento de voluntades en referencia a intereses sociales, culturales y económicos, impulsados por una permanente renovación en el pensamiento y acciones deducidas de los marcos institucionales existentes, las políticas establecidas y los modelos de organización.

A nivel de cada país, la competitividad provocada por los efectos de la globalización y generalizadas situaciones de convivencia, conlleva a consolidar iniciativas frente al uso de medios e insumos de manera eficiente y flexibilizar la atención de necesidades reconocidas en el ámbito social y económico. Una adecuación a los cambios paradigmáticos que experimentan las naciones para definir políticas y programas de atención, a partir de realidades comunitarias y construir colectivamente las respuestas a sus requerimientos. Una labor motivada y cercana al desarrollo de procesos innovadores y resultados efectivos, acentuado en su ejercicio, ambientes laborales integradores y necesarios en la relación de los sistemas públicos y privados.

Exigencias de eficiencia asociadas al uso de recursos y de eficacia en el ámbito de sus resultados, constituyen referentes para guiar los procesos en las organizaciones. En el caso de la educación, considerada para los estudiantes como un derecho fundamental, origina la necesidad de instaurar procedimientos formales como condición necesaria para garantizar la confianza de la sociedad hacia las instituciones que la imparten. En este contexto, las entidades educacionales, comprendidas como agrupaciones de personas inspiradas en propósitos comunes relacionados con la formación de los educandos, adhiere a su conducción definiciones acerca de sus normas de convivencia y compromisos, establecidos en su reglamento interno, garante de los deberes y derechos de quienes participan en el colectivo. Una intención en donde el sentido de la actuación no deriva en resultados abstractos, sino que más bien, se reconozca como respuestas efectivas y necesarias a las demandas identificadas.

La educación y las exigencias de la sociedad

En términos generales, los países están afectos a la rapidez de los cambios. Un dinamismo que singulariza adecuarse a requerimientos de sociedades cada día más exigentes y competitivas sitúan a la educación como el referente para formar personas competentes en diversas áreas del conocimiento y caractericen en su ejercicio, resolver situaciones presentes y futuras. *“...en la sociedad del conocimiento se requiere, entonces de personas cada vez más y mejor capacitadas para la apropiación y la generación de conocimiento. Los individuos, las organizaciones y las naciones que no invierten en educación ni en investigación se quedarán cada vez más relegados, dependientes y marginados, y la educación dejará de cumplir su misión social”* (Bernal C., 2006 : 5).

No es posible desconocer que los sistemas educativos se ven alterados por las situaciones cambiantes que experimentan las naciones ante la necesidad de su desarrollo y crecimiento, destacando que la posición favorable de la “sociedad del conocimiento” lentamente es sobrepasada por la inteligencia y el saber cómo principales factores del progreso social y económico. En este sentido, el rol de la educación como estrategia

para resolver determinados requerimientos, posibilita promover el dominio de conocimientos, y desarrollar en los educandos competencias necesarias para sustentar la formación de individuos capaces de integrarse a una sociedad aspirante a vivenciar los beneficios de la modernidad. *“En esta sociedad del conocimiento y de contraindicaciones, la educación debe jugar un papel preponderante para la orientación de la sociedad hacia un desarrollo humano sostenible”* (Bernal C., 2006: 4).

Proyectar un crecimiento y desarrollo sostenido a través del tiempo, otorga a la educación el núcleo central que une a los individuos de una nación para enfrentar y resolver una problemática común: cómo educar y qué tipo de educación se precisa. Un sentido que enmarca responsabilidades y compromete un espíritu solidario, para definir el tipo de educación orientador del destino de los educandos en sus diversos contextos y modalidades, estableciendo en definitiva, las características de la cultura pedagógica y los ambientes para desarrollar el proceso de enseñanza – aprendizaje. *“La educación se refiere a todo aquello que el ser humano recibe del ambiente social durante su existencia, cuyo sentido se adapta a las normas y los valores sociales vigentes y aceptados. Así, el ser humano recibe influencias, las asimila de acuerdo con sus inclinaciones y predisposiciones, además de que se enriquece y modifica su conducta dentro de sus propios patrones personales”* (Chiavenato I., 2007 : 385).

Resguardar la autonomía y la democracia, el respeto a la diversidad, la valoración por la cultura propia y fundamentalmente, la preocupación por las personas, constituyen los pilares fundamentales de toda nación que busca proyectar su identidad ante la comunidad nacional e internacional. Un sello distintivo que permite consensuar un proyecto común y consolidar la vivencia en justicia y armonía. Un compromiso de los Gobiernos para incrementar esfuerzos y mantener expectativas respecto al cuidado y proyección de las organizaciones educativas en cuanto a los desafíos que singulariza la calidad y equidad de los servicios educativos. (Hellriegel D. et al., 2005).

Una educación responsable se reconoce como la instancia política y social que permite crear y desarrollar situaciones pedagógicas, capaces de enfrentar y resolver los grandes y permanentes desafíos que experimentan los ambientes sociales, económicos y productivos de las naciones. Una respuesta para atender los requerimientos de comunidades, anhelantes de mejorar día a día la calidad de vida de sus habitantes, y hacer prevalecer ante el bien particular el bien común, en beneficio de una sociedad inspirada en preservar la democracia, resguardar el respeto y dignidad de las personas, y por sobre todo, caracterizar igualdad ante la Ley, en razón de un Estado de Derecho.

El sistema escolar en Chile

En términos generales, y desde un punto de vista principalmente sociológico, la educación se concibe como un proceso permanente de nuestras vidas, mediante el cual se transmiten conocimientos, valores, costumbres y formas de actuar, permitiendo a la sociedad en su conjunto transferir a las nuevas generaciones normas e indicaciones para comprender los hechos, su historia y su proyección futura. A través de ésta, se propone resguardar la autonomía y la democracia, el respeto a la diversidad, la valoración de la cultura y, fundamentalmente, la preocupación por la persona, constituyéndose, de este modo, en el pilar fundamental para consolidar su identidad y proyección social.

En la actualidad, respuestas favorables a los cambios de crecimiento y desarrollo de los países se evidencia utilizando de manera inteligente la información. Una mirada de entender la educación como una estrategia para formar recursos humanos capaces de desenvolverse en una sociedad exigente y altamente competitiva. Un sentido orientador de actuaciones para enfrentar responsablemente los ambientes sociales, económicos y productivos incidentes en la calidad de vida.

En Chile, al igual que otros países, las orientaciones de los sistemas escolares se fundamentan en políticas educativas: En términos generales, una política se comprende como una orientación que enmarca determinados procedimientos, en cambio, una política educacional se asocia a una política de Estado que se establece en razón de un poder legítimo, en donde su vigencia es obligatoria para plazos de tiempos amplios y no necesariamente se modifican cuando cambian los Gobiernos.

A través de las políticas educacionales se procura mejorar la gestión de los Gobiernos, y sus resultados se constituyen como respuestas a las demandas que la sociedad señala. Sus indicaciones, en razón de situaciones presentes (visión descriptiva) conllevan al desarrollo de acciones (programas) y propician los alcances y niveles deseados (visión prescriptiva), en términos de garantizar el cuidado de los derechos de las personas. Las normas jurídicas, los servicios públicos y los recursos materiales, son algunos de los medios que los Gobiernos consideran en la definición de las políticas, las cuales contienen elementos en el siguiente contexto:

- Las políticas se asocian a resultados
- Las políticas suponen una coherencia de un programa político que se mantiene a través del tiempo.
- Las políticas presuponen la decisión de normar las acciones
- Las políticas se instruyen en un contexto que implique acatamiento
- Las políticas se definen en consideración a situaciones, grupos o hechos que requieren su atención.

En cuanto a los efectos de las políticas educativas, éstas destacan lo siguiente:

- Las políticas se enuncian de manera abstracta en términos cualitativos y difíciles de evaluar.
- Sus resultados no son inmediatos
- Sus resultados no son proporcionales a los recursos asignados para su implementación.
- Los efectos de una política en general, se enlazan con otras reparticiones públicas

La definición de una política educativa, comprende fases que permiten evidenciar su existencia, estas corresponden a:

- Identificación de un problema
- Formulación de soluciones
- Decisión en torno a la materia a tratar
- Definición de los programas que la respaldan
- Evaluación de sus resultados

Es comprensible que la apreciación de la educación en nuestro medio, se haga bajo una mirada crítica, y que cada generación la defina de acuerdo a su realidad de manera favorable o desfavorable. Un enjuiciamiento a una dinámica que se consolida en el tiempo y que no logra consensuar estilos o formas únicas de concluir la educación en su conjunto.

En nuestro país, la legislación respecto de la educación, la establece como un derecho para todas las personas, y corresponde preferentemente a los padres el derecho y el deber de educar a sus hijos, al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho, y en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación. De manera específica la Constitución Política de Chile, Decreto Supremo N° 1.150 de 1980 fundamenta estos derechos en sus Principios Rectores relacionándolos con: *la idea del hombre, el Estado subsidiario, el contexto chileno, el concepto de educación, la educación y la cultura*. En cuanto a la política, sus principios de acción se identifican con: *la renovación continua, el cambio planificado, la subsidiariedad y la educación permanente*. Se instruye, además, la necesidad de precisar el tema educativo, lo cual se reconoce en sus inicios a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE año 1990) y en la actualidad, en la Ley General de Educación (LGE (año 2009).

Es necesario señalar que la situación de la sociedad chilena, en los últimos años, no ha estado ajena a la vivencia de una época de transformaciones radicales, de gran velocidad e imprevistos respecto a procesos asociados al constante aumento de la producción de bienes y servicios motivo por el cual, iniciativas educativas sobre la formación de recursos humanos han proliferado en la enseñanza media y superior, derivadas de una política neoliberal, en donde el Estado subsidiario lo facilita. Más aún, de manera específica se han implementado una serie de acciones para resolver el desarrollo de su educación en torno a equidad y calidad, entendido esto como un conjunto de indicaciones de una agenda y compromiso institucional de la actual Reforma Educacional.

La estructura del sistema escolar chileno considera la educación pre-básica, básica, media y superior (Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales y Universidades), y su gestión se lleva a efecto a través de instituciones municipales, instituciones privadas, corporaciones y fundaciones, reconociendo la participación de un Estado subsidiario, el cual asigna recursos controlados mediante instrumentos de información y evaluación pública. En los niveles de enseñanza básica y media, (más del 90% de los establecimientos del país) su financiamiento depende del Estado, mediante la “subvención por asistencia promedio de alumnos”. Los niveles de educación básica y media son obligatorios para todos los niños y niñas, enfatizando el derecho de recibir 12 años de educación gratuita, con lo cual su cobertura de atención es prácticamente el 100 %.

La actual Ley General de Educación, LGE, en términos específicos, respecto a sus Principios y Fines, establece: los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deben exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media, regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel.

La educación como un proceso de aprendizaje permanente, que abarca las distintas etapas de la vida de las personas, y que tiene como finalidad alcanzar su pleno desarrollo espiritual, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma autónoma, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. La educación se realiza a través de la enseñanza formal o regular, de la enseñanza no formal y de la educación informal.

El sistema educativo chileno se constituye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios:

- *Universalidad y educación permanente.* La educación debe estar al alcance de todas las personas y a lo largo de toda la vida.
- *Calidad de la educación.* La educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley.
- *Equidad del sistema educativo.* El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial.
- *Autonomía.* El sistema se basa en el respeto y fomento de la autonomía de los establecimientos educativos, entendiéndolo como el derecho que tienen a definir y desarrollar sus propios proyectos educativos en el marco legal vigente.
- *Diversidad.* El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él.
- *Responsabilidad.* Todos los actores del proceso educativo deben cumplir sus deberes y rendir cuenta pública cuando corresponda.
- *Participación.* Los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo, en conformidad con la normativa vigente.

- *Flexibilidad.* El sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades y proyectos educativos institucionales.
- *Transparencia.* La información desagregada del conjunto del sistema educativo, incluyendo los ingresos y gastos y los resultados académicos, debe estar a disposición de los ciudadanos, a nivel de establecimiento, comuna, provincia, región y país.
- *Integración.* El sistema propiciará la incorporación a él de alumnos de diversas condiciones sociales, étnicas, religiosas, económicas y culturales.
- *Sustentabilidad.* El sistema fomentará el respeto al medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, como expresión concreta de la solidaridad con las futuras generaciones.
- *Interculturalidad.* El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia.

El sistema educacional chileno y el aseguramiento de la calidad y equidad educativa

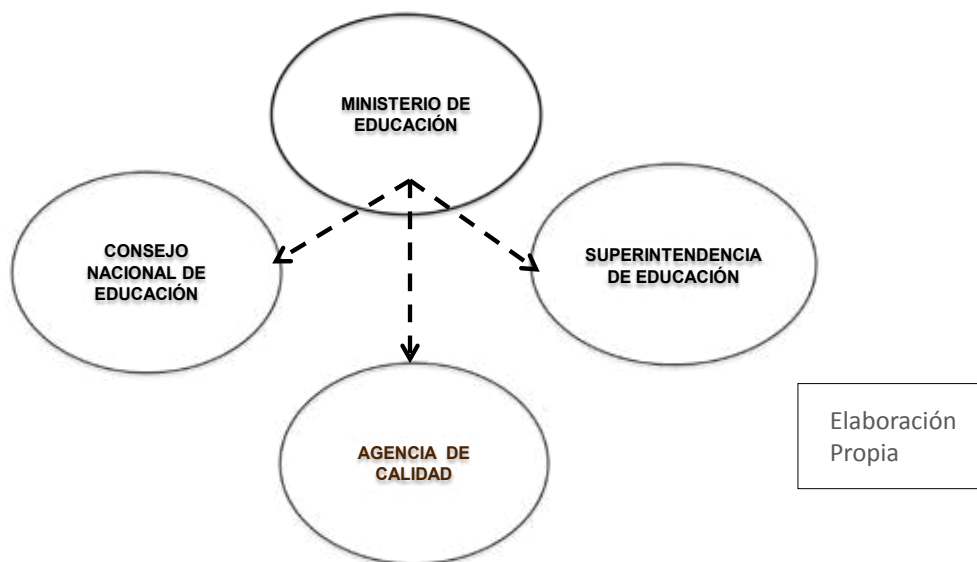
En nuestro medio, la actual política educativa se orienta a la instalación de mecanismos de aseguramiento de la calidad y equidad de los procesos pedagógicos. Un avance respecto a lo logrado en la década de los años 80, en donde el esfuerzo se orientó fundamentalmente al aumento de la cobertura estudiantil y no a la obtención de resultados académicos de calidad. En este sentido, la materialización de indicaciones sobre el aseguramiento de la calidad sustentadas en programas relacionados con el “Marco de la Buena Enseñanza”, “¿Qué tan bien está nuestro liceo?”, “Marco para la Buena Dirección” y otros documentos, orientan la operatividad institucional, que el Ministerio de Educación ha desarrollado para promover el mejoramiento de las prácticas institucionales.

La actual disposición legal se complementa, señalando que el Estado crea un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, con el propósito de cautelar y mantener vigentes estándares de calidad en las organizaciones educativas. Esta iniciativa se origina en el primer gobierno de la Presidenta de la República Sra. Michelle Bachelet, en el año 2007, y se definen nuevas funciones para el Ministerio de Educación, como también se crean otras entidades asumiendo determinadas atribuciones. La nueva institucionalidad considera lo siguiente:

- A. El Ministerio de Educación, comprendido como la entidad que propone las bases curriculares, programas de estudio y estándares de calidad, y da apoyo a los establecimientos educacionales para su cumplimiento. De manera específica considera:
 - Fijar estándares de aprendizaje e indicadores de desempeño.
 - Instruir sobre la convivencia escolar y los proyectos educativos.
 - Orientar acerca del desempeño docente, la gestión pedagógica y la administración de los planteles educacionales.
 - Asesorar el aseguramiento de la calidad
 - Otorgar reconocimiento oficial a las organizaciones educativas.
 - Cautelar el financiamiento de la labor educativa.
 - Instruir plan de evaluaciones del sistema escolar en su conjunto.
- B. El Consejo Nacional de Educación, institución que aprueba las bases, planes y estándares de calidad concebidos por el Ministerio. Lo componen académicos destacados, docentes, representantes de las universidades y profesionales de la educación designados por el Presidente de la República. Sus atribuciones se reconocen en:

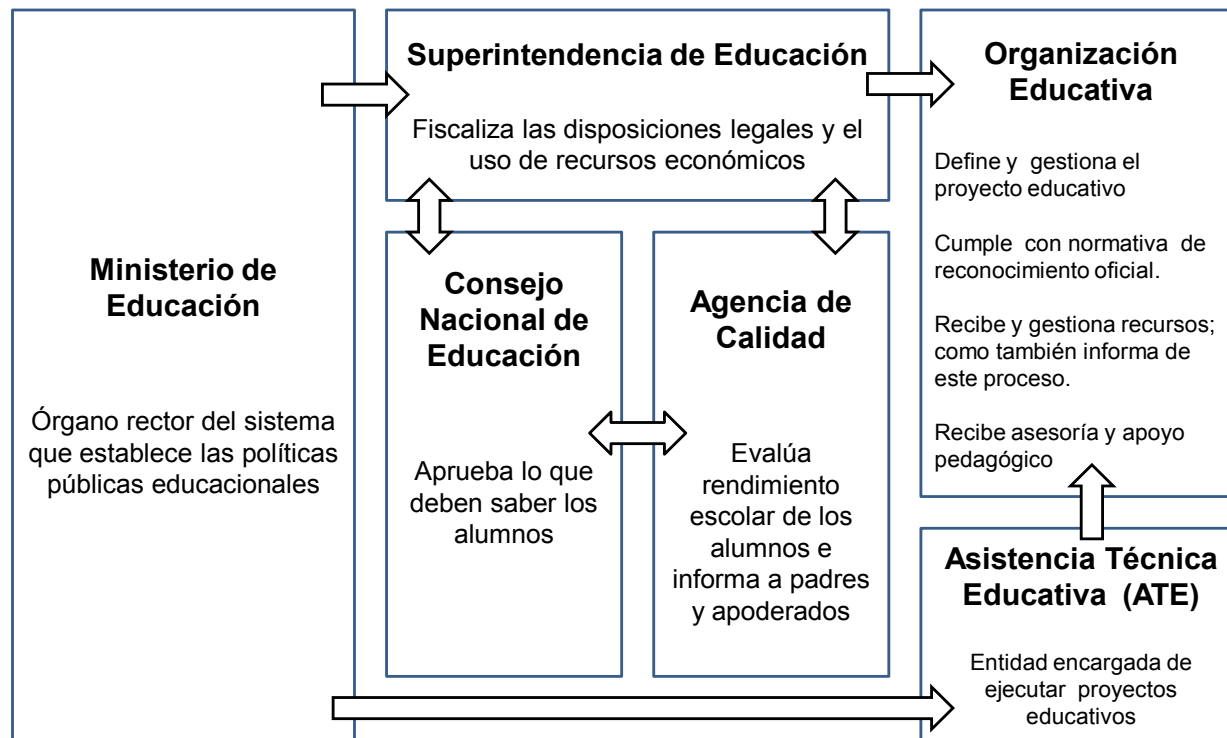
- Aprobar estándares e indicaciones de desempeño.
 - Revisar y aprobar metodología para clasificar a las organizaciones educativas.
- C. Agencia de Calidad de la Educación, la cual evalúa e informa sobre la calidad educativa de los establecimientos educacionales. Sus acciones se reconocen en:
- Efectuar mediciones de rendimiento escolar, comportamiento de los sostenedores y de los planteles educacionales.
 - Clasificar los planteles educacionales según resultados académicos y verificar sus resultados de avance.
 - Informar a la comunidad educativa acerca de la labor educativa.
- D. Superintendencia de Educación: institución encargada de fiscalizar las organizaciones educativas respecto al cumplimiento de las normas y disposiciones legales en cuanto a materias de educación, como también, instruir y solicitar sus cuentas públicas. Su labor fiscalizadora se define en:
- Controlar los recursos económicos asignados por el Estado al financiamiento de la educación.
 - Atender denuncias y reclamos por irregularidades en el proceso educativo
 - Aplicar sanciones y suspender la subvención económica ante irregularidades comprobadas.
 - Condicionar el reconocimiento oficial a los sostenedores de las entidades educacionales.
 - Cerrar planteles educativos y nombrar administradores providenciales cuando corresponda.

Estructura del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile



El aseguramiento de la calidad en las organizaciones educativas se establece en consideración a la red establecida en la actual normativa, y su relación con las organizaciones educacionales se reconoce en razón de la participación de entidades que participan directamente con éstas, a través de proyectos de mejoramiento institucional.

Estructura del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Chile y su relación con las organizaciones educativas



Fuente: MINEDUC

Año 1991 en adelante

La Educación en Chile (Ley General de Educación LGE, Ley N° 20.370):
Contenidos fundamentales:

En Chile, la actual Ley General de Educación LGE, plantea el marco general de los principios, fines y deberes del Estado, deberes y derechos y obligaciones de los actores del proceso educativo, y las disposiciones generales sobre los tipos, niveles y modalidades del sistema educativo, así como las normas que fijan el ordenamiento de un currículo nacional flexible, moderno, democrático, y orientado a las exigencias del siglo XXI. La actual normativa deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) dictada en 1990 y sustituye sus disposiciones en materia de educación regular.

Además de los derechos garantizados en la Constitución, tratados internacionales, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, la LGE. La Ley General de Educación (LGE), considera los siguientes puntos respecto a sus fundamentos:

- Calidad y equidad de la educación
- Libertad de enseñanza
- Derecho a la educación
- Rol del Estado
- Consagración de la Educación Parvularia
- Participación
- Modernización y flexibilización curricular
- Estándares de reconocimiento Oficial
- Consejo Nacional de Educación

Se complementa lo anterior con las siguientes indicaciones:

- Requisitos mínimos de exigencia de los niveles de enseñanza parvularia, básica y media
- Proceso de aprendizaje permanente
- Principios de la Educación:
- Universalidad y educación permanente
- Calidad de la educación
- Equidad del sistema educativo
- Participación de la comunidad
- Responsabilidad de los actores educativos
- Articulación del sistema educativo
- Transparencia de la información
- Flexibilidad
- Deberes y derechos de las personas:
- Alumnos
- Padres y apoderados
- Profesionales de la educación
- Asistentes de la educación
- Sostenedores

Además, se indica la necesidad de crear un Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, con el propósito de resguardar la vigencia de estándares de calidad, a través de cuatro instituciones:

- Ministerio de Educación: Propone las bases curriculares, programas de estudio y estándares de calidad, y da apoyo a los establecimientos para su cumplimiento.
- Consejo Nacional de Educación: Nueva institución creada por la LGE. Aprueba las bases, planes y estándares de calidad concebidos por el Ministerio. Lo componen académicos destacados, docentes, representantes de las universidades y profesionales de la educación designados por el Presidente de la República.
- Agencia de Calidad de la Educación: También es una nueva institución. Evalúa e informa sobre la calidad de los establecimientos educacionales.
- Superintendencia de Educación: Nueva institución que fiscalizará que los establecimientos educacionales cumplan con las normas educacionales y las cuentas públicas, cuando corresponda.

Referencias Bibliográficas

- Bernal, C.A. (2006). *Metodología de la Investigación para Administración, Economía, Humanidades y Ciencias Sociales*. Bogotá: Pearson Educación.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración De Recursos Humanos*. Bogotá: McGraw Hill.
- Hellriegel et al. (2005). *Evaluación de la Administración*. En *Administración Basado en Competencias*. México: Thompson.
- Núñez I. (1990). *Reformas Institucionales e Identidad de los Docentes, Chile, 1960 – 1973*. Santiago: PIIE Serie Histórica N° 3.

Documentos:

- “Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza Ley N°18962, LOCE”, 1990.
- “Ley General de Educación LGE”, Ley N° 20.370, 2009.

FUNDAMENTACIÓN IDEOLÓGICA DE AYER Y DE HOY: LA EDUCACIÓN COMO FUNCIÓN DEL ESTADO Y EL ESTADO SUBSIDIARIO

Dr. José Michel S.
Departamento de Formación Pedagógica, UMCE
Email: jose.michel@umce.cl

Resumen

Este breve artículo pretende develar el tránsito de la función del estado, teniendo como referente el siglo XIX y el concepto de “estado docente” y su paso al “estado subsidiario” a fines del siglo XX y comienzos del XXI. La distinción conceptual entre “política” y Políticas Educativas”, es clave para entender que es la “política” la que da la fundamentación ideológica y orienta las políticas educativas, aunque su explicitación inicial, aparece menos clara en la actualidad.

Palabras clave: estado; política; políticas educativas; estado subsidiario

IDEOLOGICAL BASES YESTERDAY AND TODAY: EDUCATION AS THE STATE FUNCTION AND THE SUBSIDIARY STATE

Abstract

This short article aims to reveal the transit function of the state, taking as reference the nineteenth century and the concept of “teaching state” and its passage to “subsidiary status” in the twentieth and twenty-first century. The conceptual distinction between “political” and “Educational Policy,” is key to understand that political issues give the ideological foundation and have an effect on educational policies, which initially were more explicit than today

Keywords: state; politics; educational policies; subsidiary state

La discusión se centra en una de las reformas más radicales realizada en los años 80, en el sistema educacional chileno, y, a partir de la cual se rompe con una tradición. La educación pasa de ser una “atención preferente del estado” a otra, en la que “el estado cumple un rol subsidiario”, donde - los privados se transforman en el agente principal - que entrega educación en todos sus niveles, cuya fundamentación ideológica es el libre mercado, provocando un impacto y un giro radical, en toda la sociedad, y en nuestro caso, particularmente en la educación.

*¿Cuáles son los fundamentos que subyacen sobre la función del estado y el rol del estado subsidiario?
¿En qué forma se expresó en el siglo XIX, XX y en la actualidad?*

Considerando que la política es una actividad orientada y guiada por una ideología, para la toma de decisiones de un grupo para alcanzar ciertos objetivos, lo cual desde cierta ortodoxia política, sería una forma de resolver problemas en las sociedades, cuyo concepto ya lo tenemos en las polis griegas, obviamente que con significados diferentes. Tal como lo señala Cox. “política como configuración masiva de poder, intereses e ideologías y políticas, como cursos de acción referidos a problemas...” (2007: 177)

Esta nueva visión ideológica del modelo, va a sentar la bases de una nueva dimensión en el estudio y enfoque de las políticas educacionales, que para nuestros objetivos de discusión y análisis, las vamos a entender como el nivel de decisión que se adopta de acuerdo a las necesidades y/o intereses que la sociedad requiere en educación y está supervisada, explícita o tácitamente, por el estado o grupos de poder. Ahora, los elementos que interactúan desde la política para dar vida a las políticas educacionales serían: los actores institucionales que representan los poderes políticos y sus reglas de interacción; los actores institucionalizados de la organización de la sociedad; los valores de los individuos y los grupos sociales; el entramado internacional. Como la educación es un tema tan sensible, partiendo, entre otras, de las perspectivas de las familias, que ven en la educación un poderoso motor de movilidad social, hasta las políticas, y que se inicia con las preguntas, con profundas cargas ideológicas: ¿qué enseñar?, ¿para qué enseñar?

En Chile, desde el nacimiento de la República se comenzó a otorgar la educación por parte del estado, al igual que los privados, municipalidades, congregaciones religiosas. Coexistieron, sin grandes contradicciones, un sistema que podíamos denominar mixto. El sistema educativo chileno ha tenido diversos tipos de segmentación, lo que queda en evidencia en distintas formas políticas ideológicas de entender la educación, al respecto se explicaría en parte las distintas posturas en el siglo XIX de acuerdo a la cercanía o lejanía de la Iglesia Católica, y para el siglo XX e inicios del XXI probablemente al estado. Al margen de la relativa estabilidad política y social a mediados del siglo XIX, tal como lo señala A. Labarca, el sistema educativo se caracteriza por ser segmentado y bifurcado, el cual es el contexto en donde se empieza a construir el concepto de las categorías centrales de este artículo. (Cox, C. 1990)

El Estado de Chile fundó una serie de instituciones que jugaron un papel fundamental en nuestra historia republicana y que contribuyeron a consolidar el Estado de Chile y el "Alma nacional". En 1842 se funda la Universidad de Chile, la Escuela Normal de Preceptores, se comienza a fundar una red de liceos a lo largo del país, que a fines del siglo XIX alcanzaban alrededor de 21, (Labarca, A.1939) en los cuales se consolida la clase media. Todas las constituciones le otorgan un papel fundamental a la educación como una función del estado, hasta la constitución de Alessandri de 1925, en la cual se refrenda, en el artículo 7.º La libertad de enseñanza. "La educación pública es una atención preferente del Estado". Esta preocupación fundamental del estado por la educación de sus ciudadanos, se dio sin grandes contradicciones, en el discurso político, como el de las élites, oscilando entre una visión filantrópica, política, quizás, sin tener claridad sobre la importancia en un futuro cercano, de su valor e importancia, como factor fundamental de desarrollo.

Este paradigma del estado como agente educador, permanece sin grandes tropiezos hasta la constitución de 1980, que da un giro radical y suprime el "que la educación es una atención preferente estado", al cual se le achacan todas las debilidades y defectos de un estado benefactor, transformándose en subsidiario de ésta, otorgándose una amplia libertad de enseñanza, en el artículo 10º establece "La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales", ya que al decir de sus ideólogos, la iniciativa privada es el mejor motor para entregar educación de mejor calidad. La descentralización de los establecimientos escolares del sector público, fue una de las características del nuevo sistema, cuya administración fue transferida a las municipalidades. La reforma favoreció también la incorporación del sector privado como oferente en la educación subvencionada por el Estado. (Serrano S., et al. 2012)

Esta apertura a los privados significó pasar aproximadamente, en los años 80, de 90 mil vacantes, a alrededor de 700 mil en la época actual, dato que por sí sólo es impactante, con profundas repercusiones en su calidad, cambios en la estructura social, en sus valores, coexistiendo instituciones con buen nivel académico, con otras de dudosa calidad. Las reformas fueron introducidas por los Ministerios de Hacienda y de Planificación, siendo la participación de educadores, profesores o funcionarios del sector prácticamente nula, reflejando la prevalencia de la tecnocracia de orientación liberal en el proceso de reformas en el país. (Larrañaga, O. 1995)

El impacto de dicha liberalización en el sistema educacional, y por ende, en la sociedad chilena han sido, entre otros, la transformación del modelo educativo en el más mercantilizado del mundo. Los mecanismos de competencia de mercado basados en la subvención per cápita y por asistencia, el casi inédito uso del

lucro y el financiamiento compartido en el sistema escolar, dio como resultado la segregación académica y socioeconómica. Los programas de formación docente no han tenido buenos resultados. Un 40% de los profesores, tanto en el sector público como privado, deserta de las escuelas antes de 5 años de ejercicio profesional. Los resultados del SIMCE, así como los de comprensión lectora y aritmética en adultos jóvenes, están prácticamente estancados. La tasa promedio de mejora del SIMCE 8° Básico lenguaje ha sido de tan sólo un punto por año desde 2004 a 2011. (Waisbluth, M. 2013)

En relación a la pregunta orientadora, por un lado, en lo que se refiere a los fundamentos ideológicos del “estado docente” y la libertad de enseñanza en el siglo XIX, hay bastante evidencia que tuvo un carácter más explícito, ya que la educación era uno de los canales en torno al cual se consolida el estado nacional. Por otro lado, tanto a fines del XX e inicios del actual, queda de manifiesto que los ritmos de la “política”, en el sentido griego, no se condicen con los ritmos de las políticas educacionales actuales, ya que lo que está en juego es un rediseño de la educación desde otro paradigma en donde coexisten posturas ideológicas distintas y por lo tanto, los fundamentos ideológicos se presentan menos explicitados, por lo menos en su forma.

Referencias Bibliográficas

- Cox, C. et al. (1990). La Formación del Profesorado en Chile 1841-1987. Santiago: CIDE.
- Cox, C. (2007). “Educación en el Bicentenario: dos agendas y calidad de la educación” en Revista Pensamiento Educativo Vol. 40 N° 1. Santiago: Facultad de Educación PUC.
- Labarca, A. (1939). Historia de la enseñanza en Chile. Imprenta Santiago: Imprenta Universitaria.
- Larrañaga, O. (1995): Estudio sobre descentralización de los servicios sociales en Chile. Cepal/UNICEF.
- Serrano, S; Ponce de León, M; Rengifo, F. (2012). Historia de la educación en Chile. (1810-2010). Santiago: Taurus.
- Waisbluth, M. (2013). La educación escolar: perdimos el rumbo. El Mostrador, octubre, 2013.
- Constitución de 1925, Biblioteca del Congreso Nacional.
- Constitución de 1980, Biblioteca del Congreso Nacional.

GESTIÓN EDUCATIVA

DESARROLLO DEL ÁREA DE GESTIÓN EDUCATIVA EN EL DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LA UMCE DESDE LA DÉCADA DE LOS 90

*Mg. Jorge Ivulic G.
Departamento de Formación Pedagógica, UMCE
E-mail: jorge.ivulic@umce.cl.*

Resumen

Desde sus inicios en la década de los 90' hasta la actualidad, el área de Gestión Educativa de la UMCE, se ha visto marcada principalmente por tres etapas. Inicialmente la gestión educativa se encuentra representada por la asignatura de Administración Educacional que se orienta a los aprendizajes destinados a analizar el funcionamiento del sistema educativo, en un plan que busca potenciar los saberes pedagógicos. Más tarde en el marco del proyecto FID, un proyecto enfocado a fortalecer la formación inicial docente, la administración se transforma en gestión, la que se organiza en dos asignaturas: Gestión Educativa y Proyectos Educativos. Finalmente la etapa actual se caracteriza por la fusión de los aprendizajes en la asignatura de Gestión y Proyectos Educativos, en un nivel avanzado de la línea de formación profesional del plan conocido como MIM, y con una estrecha vinculación con la asignatura troncal Modelos y Enfoques Educativos, que aporta entre otras, la competencia de generar un proyecto de mejoramiento aplicable en algún establecimiento educacional.

Palabras clave: Gestión educativa, formación docente, FID, MIM, administración educacional, proyectos educativos

THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATIONAL MANAGEMENT AREA IN THE OF PEDAGOGICAL TEACHER TRAINING DEPARTMENT AT UMCE SINCE THE 90'S

Abstract

Since its inception in the early 1990s to the present, the area of Educational Management from UMCE has been marked mainly by three stages. Initially the Educational Management is represented by the subject of Educational Administration that targets learning for analyzing the functioning of the educational system, a plan that seeks to promote pedagogical knowledge. Later in the framework of the project FID, a project aimed to strengthen initial teacher training, the administration is transformed into management, which is organized in two subjects: Education Management and Educational Projects. Finally the current stage is characterized by the fusion of learning in the subjects of Management and Educational Projects, at an advanced level of professional training of the plan known as MIM, and close ties with the core course Models and Educational Approaches, which provides among others to generate the skills for the improvement project in any school organization.

Key words: educational management, teacher training, FID, MIM, educational administration, educational projects

Esta colaboración tiene por objeto estudiar las características que presenta el área de Gestión Educativa del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE desde su constitución en la década de 1990 hasta el año académico 2013.

La tarea fundamental de esta área se ha centrado en la docencia a nivel de licenciatura para los futuros profesionales de la educación. Por ello se revisarán los diferentes planes de formación inicial docente que desde el comienzo de los 90' hasta hoy se han dado en la UMCE, y las diferentes asignaturas de las que el área ha sido responsable.

La gestión como área en la formación inicial de los educadores en la UMCE

El área presenta en la UMCE tres momentos que corresponden a cada uno de los planes de formación inicial que ha implementado la Universidad a partir de 1992.

Primer Momento

La presencia del área de Gestión Educativa está representada en el momento inicial del período estudiado por la asignatura de Administración Educacional. Durante casi toda la década de 1990 la asignatura se mantendrá en el nivel avanzado de la formación inicial docente. Ella se había incorporado al plan de formación en la década anterior, no obstante ahora la Administración se aprende luego de una secuenciación de asignaturas, a diferencia del plan de los 80' en que ella se impartía mayoritariamente junto a otras asignaturas pedagógicas en el último año de esa formación. Por cierto debe destacarse que si bien en ambos planes aparece la asignatura en el momento avanzado de la formación, en el de los 80' el énfasis del plan estaba centrado en los saberes o áreas de aprendizajes específicos, mientras que en los 90' se produce una mayor preocupación en lo pedagógico.

El equipo de académicos formadores destaca porque casi en su totalidad está conformado por profesores de planta jornada completa. Esta situación permite una estabilidad que marcará una notoria diferencia con lo que ocurrirá la década siguiente.

En este momento inicial puede advertirse que la asignatura de Administración Educacional está centrada en lo que su nombre sugiere elementos de administración básicamente con un fuerte énfasis en los elementos teóricos que permitieran interpretar el funcionamiento tanto del sistema educativo como de las unidades educativas. (Programa de Administración Educacional)

Ahora si se mira desde la perspectiva de los planes de estudio el paso siguiente es lo que se conoce como plan FID, que es un proyecto innovador, pero que como muchas de las situaciones que impactan al área, es un proyecto que se genera básicamente como una preocupación o una política, más bien externa a él e incluso a la propia Universidad.

Discusión sobre la Formación Docente

Ciertamente se actualizaba la preocupación que debiera encausar el quehacer de los académicos vinculados a la formación docente en su tarea cotidiana, **¿Cómo se prepara de mejor manera a los futuros profesores?** Hacia mediados de la década de 1990 se consolidaba la reforma educacional, una política educacional que se comenzó a formular paulatinamente a partir del retorno a la democracia, y en la cual la Administración Educacional como se la había entendido hasta entonces empieza a replantearse, instalándose en el MINEDUC y en las instituciones que colaboran en dicha política, un concepto nuevo, distinto, algo ajeno al ámbito educacional, la Gestión Educativa.

La UMCE advierte la necesidad de prepararse para elaborar un nuevo proyecto formativo el que se discute internamente durante varios años, pero sin mucha certeza de cómo evolucionaría la política de

formación docente, hasta que en el año 1997 las autoridades del MINEDUC definen lo que deberán ser los proyectos que concursarán para innovar la formación inicial, fijando un horizonte desde arriba.

Debe destacarse que la implementación de un nuevo marco curricular primero en la educación básica y luego en la media acelera la necesidad de avanzar en la revisión de la formación inicial docente. En el concurso abierto por el MINEDUC participaron una gran cantidad de casas formadoras, 17 de las cuales obtuvieron importante financiamiento, entre las cuales destacaron instituciones como la UPLA y la UMCE, dado su potencialidad para intervenir el conjunto de esa formación inicial. (Avalos B., 2002).

La política educacional tenía entre sus pilares el desarrollo profesional docente puesto que asumía la importancia del profesorado en cualquier intervención de gran envergadura, pero también se hacía cargo del deterioro que el ejercicio profesional presentaba durante más de una década, y cuyo signo más evidente era que los puntajes de ingreso a las pedagogías disminuían progresivamente. (MINEDUC, 1998). Por otra parte muchos de los estudiantes que ingresaban a las instituciones formadoras tampoco manifestaban un compromiso pedagógico, entonces el programa FFID es expresión de la búsqueda de fortalecimiento de dicha etapa formativa. También debe recordarse que fue este programa el que introduce la construcción teórica que por primera vez en forma masiva difunde el concepto de que la profesión docente debe entenderse en dos momentos: el inicial y luego la formación continua.

Segundo momento de la participación del área

En el segundo momento la referencia a la Administración Educacional se pierde definitivamente y el área asume nuevos desafíos puesto que su trabajo se fragmenta en dos asignaturas, en el cuarto semestre de la formación que si bien es cierto sigue siendo común a todas las carreras, se presenta la Gestión Educativa y luego de una especie de laguna en el octavo semestre se crea una asignatura con la mitad de las horas presenciales denominada Proyectos Educativos. Esta situación exige tanto al Departamento como al área un importante ajuste en el equipo académico, ya que al staff inicial de quienes habían participado en Administración Educacional, se agregan algunos profesores que no habían participado en ella. Esto es también válido para la asignatura de Proyectos Educativos, donde parte de los académicos que colaboraron no son necesariamente del plantel constante sino de otras áreas afines, lo cual en términos estrictos hace un poco complejo hablar de área, si bien es cierto hay un hilo conductor, hay una coordinación, en rigor existen dudas si hay un área en el sentido textual.

Hay una tarea adicional que si bien es cierto no se vincula de una manera tan directa con el área, sí la interpela. En el nivel previo a Gestión Educativa, se desarrolla una asignatura del área de práctica, el segundo acercamiento a la realidad escolar, asignatura conocida como Práctica II, y que incorpora en el diagnóstico de las unidades educativas elementos de organización escolar, por lo tanto se altera la secuencia curricular, por lo que lo vincula en forma directa con la Gestión Educativa. Así varios académicos del área participaron de esta tarea, en algunos casos incluso estas fueron prácticas integradas, por eso el Departamento colaboró con ellas.

El nuevo plan se expresará a partir del segundo semestre del año 1999 en el área, porque el FID había comenzado a implementarse el año anterior, a raíz de que la Gestión Educativa se imparte en el cuarto semestre, mientras que dos semestres más tarde se iniciará la asignatura de Proyectos Educativos. Adicionalmente debe señalarse que la Gestión Educativa se entendía como una continuación de una asignatura que le antecedía en forma inmediata: Historia, Política y Economía de la educación chilena. Dicha asignatura entregaba los antecedentes tanto históricos como teóricos en Política y Economía para analizar la evolución de nuestro sistema educacional. Esta vinculación fue compleja y existe la duda si todos los académicos la entendieron a cabalidad.

Además esa articulación no siempre funcionó como se había pensado, porque como suele suceder en la estructura de trabajo semestralizado, los académicos que participan en una y otra área, no eran

necesariamente los mismos y se producían algunos desfases. Cómo se concebía inicialmente la Gestión Educativa, básicamente debía responder a la interrogante de cómo funcionaba el sistema educacional en Chile, en una política que seguía propiciando la descentralización en las distintas miradas que tiene este concepto, una es obviamente la territorial, lo que se conoce como municipalización, otra la pedagógica, puesto que las propias unidades educativas debían ser las grandes gestoras de un proyecto propio y aquí por cierto tiene sentido entonces este hilo que va a llevar a los Proyectos Educativos Institucionales.

En un sistema mixto en el que compiten sostenedores particulares y municipales por la matrícula escolar, los primeros aparecían favorecidos frente a la herramienta PEI, puesto que al estar en competencia permanente entre ellos, se potencian generando un proyecto pedagógico que les da sentido e identidad a su quehacer, que marca la diferencia con otros. Por su parte en la educación municipal no existía una idea previa relacionada con el desarrollo de un proyecto propio.

A pesar de que cada municipio es una entidad autónoma, pesaba más en cada una de sus escuelas y liceos, el haber sido partes del proyecto nacional de educación, representado por lo que antes fue el Ministerio de Educación Pública, en su etapa de mayor centralización, y eso es lo que ha sido complejo de manejar, debiendo incluso realizarse una serie de seminarios para que los profesores municipales entendieran básicamente el significado de tener un proyecto propio, y la importancia de que ellos también entraran en esta lógica de gestar un PEI propio, no tanto que los hiciera diferente a los demás pero sí que los mantuviera vinculados al ámbito de su comuna.

Algunos años antes se había aprobado también una herramienta de planificación estratégica, más bien de carácter territorial, el PADEM, es decir un plan anual de la educación municipal, entendido también como el desarrollo de un proyecto educativo municipal, que solamente los municipios con más trayectoria, con más potencialidad, lograron esbozar, los demás lo entendieron como una herramienta, un poco burocrática, pero que sin embargo hasta el día de hoy tiene la ventaja que obliga a los actores pedagógicos a realizar un diagnóstico constante de su quehacer. Sin duda este el punto de partida de cualquier aplicación de la herramienta proyecto, de los institucionales o de otra naturaleza o plan de mejora o de mejoramiento como años después se perfilaría.

Tercer momento

Este momento permite recoger la experiencia académica lograda por el área. Su gran característica va a ser que se fusionan los aprendizajes en una sola asignatura: Gestión y Proyectos Educativos, la que se sitúa en un nivel más bien intermedio o avanzado de la formación. Ahora los futuros docentes llegan a gestión educativa habiendo cursado no sólo los fundamentos de la educación, sino que además Currículo y Evaluación, entre otras asignaturas. Por cierto no es lo mismo, incorporarse a la gestión educativa conociendo el Currículo y sus elementos, que no habiéndolo conocido. Es el desafío central presente del área con todos sus fortalezas y debilidades.

El plan ahora conocido como MIM, empieza el 2005 pero en lo que a la gestión educativa respecta se inicia progresivamente en la versión *Gestión y Proyectos Educativos* en el año 2007, con excepción de 2 carreras, una la de Educación General Básica que continua con el plan FID hasta el 2010, cuyos estudiantes ingresados el año anterior, cursan Gestión Educativa el año del Bicentenario. La otra, Pedagogía en Filosofía lo elimina de su plan de estudios. Debe destacarse la progresividad porque indica otra característica del plan, varía el nivel en que se imparte la asignatura, entre 6° y 8° semestre.

Una característica del plan actualmente vigente es que se revisa periódicamente, lo que implica que varias carreras han realizado diversos ajustes curriculares, lo que por ahora no ha afectado a Gestión y Proyectos Educativos. En cuanto a la concepción formativa este plan explícitamente se define por competencias, reflejo de una tendencia que permea la formación profesional reciente, y que una vez más responde a una clara influencia foránea. Esta transformación ciertamente ha sido compleja de

instalar y por tanto distinguimos dos instantes:

- a) 2005 - 2009 - etapa de explicitación
- b) 2010 - a la fecha- etapa de instalación

Estos dos instantes coinciden también con la necesidad institucional de explicitar un modelo educativo propio para fortalecer el aseguramiento de la calidad de los aprendizajes que adquieren los futuros profesionales docentes. Dicho modelo se formuló el año 2008 y la versión vigente es la del 2012. [\Modelo Educativo de la UMCE v.pdf](#)

Constituye un desafío permanente el que la Gestión se entienda como la teoría y el o los Proyectos como la aplicación, sin lugar a dudas la Gestión Educativa es un fenómeno muy complejo, que mirado desde la profesión docente, permite reforzar la teorización necesaria que fundamente el trabajo académico, sin olvidar que la pedagogía es una profesión de praxis, una profesión del hacer. Otro desafío de alto impacto para los futuros docentes es la persistencia de diversos problemas estudiantiles, tanto internos como externos, que alteran el calendario académico obligando a ajustar la secuencia de aprendizajes, v.g, adelanto de la aplicación instalando tempranamente el diagnóstico de la unidad educativa para poder generar un proyecto de mejoramiento.

En el MIM la línea de formación profesional docente se articula en 2 etapas, dentro de las cuales una asignatura que lleva una práctica asociada sirve de articulador de los aprendizajes de ámbitos más específicos, en el caso de Gestión y Proyectos Educativos, lo es Modelos y Enfoques Educativos. En lo particular *Gestión y Proyectos Educativos*, se propone centrar la preocupación en la organización escolar partiendo del aporte de las teorías organizacionales para encontrar ahí elementos que la vinculen con los modelos de gestión, luego pensando en la aplicación de la herramienta hacer una reflexión de cómo están desarrollándose los procesos de gestión en el sistema escolar, para concluir con un diagnóstico organizacional que permita realizar una propuesta de mejoramiento, continuando el aporte de lo que realizó la planificación estratégica, aplicándolo a los desafíos actuales del mejoramiento de la calidad en el marco de la Ley SEP. (Programa de Gestión y Proyectos Educativos)

La Gestión Educativa como asignatura dentro de los planes de formación inicial docente, debe ayudar a la comprensión global y multifactorial del funcionamiento de las unidades educativas y al desarrollo de las herramientas de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes. Algunos piensan que eso es tarea sólo de los curriculistas, no obstante esa clásica distinción entre curriculistas y gestores no ayuda a una formación integral. En la comprensión que aquí se propicia la distinción desaparece para retroalimentarse. Una cosa distinta es la especificidad que tiene tanto el Currículo como la Gestión Educativa, lo que implica que las dos áreas se complementan, en función de las competencias del perfil de egreso del licenciado en educación.

Por lo tanto, estos paralelos esquemáticos van poniendo la atención en cada uno de los momentos y en los elementos que permiten explicar sus características. En este se subraya el elemento articulación en el cual la troncal Modelos y Enfoques Educativos, acompañada de la Práctica II correspondiente, contribuye a realizar un análisis más o menos exhaustivo de los contenidos pedagógicos de los Proyectos Educativos Institucionales. Un factor que debe consignarse es que en algunas carreras la troncal se dicta en forma paralela a Gestión y Proyectos Educativos, agregando un desafío adicional a tan importante vinculación.

Conclusiones/Reflexiones finales

Esta revisión de cómo se configura el área de Gestión Educativa del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, permite apuntar algunas reflexiones.

Después de dos décadas de trabajo académico el aporte del área de Gestión Educativa a la formación inicial de los futuros docentes es significativo en términos de instalar las problemáticas relacionadas con la gestión de los establecimientos educacionales de los distintos niveles del sistema nacional de educación.

Se evidencia en los 3 momentos analizados, una marcada influencia de las políticas educacionales desarrolladas en el país acerca de la profesión docente. Así la secuencia expresada en los planes de estudio indica que el 1º momento corresponde a una intención de desarrollar progresivamente los saberes pedagógicos, entre los que se reconoce la Administración Educacional, un 2º que busca revitalizar la formación profesional y en el cual se afrontó el desafío de participar con 2 asignaturas separadas: Gestión Educativa y Proyectos Educativos. Mientras que en el actual plan, referido al tercer momento, se define como un proceso de mejoramiento continuo, en donde ambas asignaturas se fusionan.

El área a pesar de sus limitaciones presenta una continuidad asociada a la preocupación por instalar en la formación inicial, la mirada organizacional como problemática relevante para los futuros docentes, enfatizando la complejidad del funcionamiento de las unidades educativas, como aspecto decisivo en un desempeño que logre aprendizajes de calidad.

Cada momento ha enfrentado desafíos complejos, entre los que se encuentran la definición del ámbito específico, la conformación de los cuadros académicos, la articulación con otras asignaturas, las contingencias de la agitada vida institucional y estudiantil, la estabilidad de los equipos docentes, etc.

Aquí se consignará más bien los desafíos del plan vigente, entre los cuales destacan la cobertura, por cuanto hay dos carreras que quedan fuera de la formación en Gestión y Proyectos: Filosofía y Educación General Básica, y reconociendo que son situaciones diferentes lo que cabe destacar aquí es el riesgo de desperfilamiento.

Por otra parte, está la articulación con otras asignaturas en un plan por competencias, aquí primero se presenta la situación de las carreras en las que van en forma paralela la troncal Modelos y Enfoques Educativos y la asignatura específica. La experiencia indica que se logran mejores aprendizajes cuando se cursa la troncal en primer lugar y luego Gestión y Proyectos. Otra vinculación que es conveniente dejar establecida, es que si bien el plan reconoce que cada área del saber pedagógico tiene sentido y autonomía propia, no obstante en algunas asignaturas se desarrollan temas transversales, que desde la gestión tienen su especificidad. Junto al ya citado de los Proyectos Educativos Institucionales desarrollado por la troncal, está el del liderazgo, que es analizado en varias asignaturas, así ya aprehendida sus dimensiones psicológica y sociológica se integrará la referida a la cultura organizacional, permitiendo enriquecer la comprensión de los diversos climas, factor decisivo en cualquier análisis de gestión educativa.

En el plan MIM en su conjunto, falta afinar la explicitación de aprendizajes por competencias, los que todavía están más en la formulación que en la aplicación, y que es de gran relevancia para la línea profesional docente. En lo referido al ámbito de gestión debe ajustarse la relación entre teoría y aplicación y ciertamente el complejo aspecto evaluativo.

Finalmente en relación a la ley SEP se consigna que hasta ahora, no tenía tanto impacto, puesto que mayoritariamente la mayor parte de las licenciaturas en educación, están orientadas a la educación media, donde recién el 2014 van a implementarse los proyectos de mejoramiento en ese subsistema. Contribuir a ese reto es de gran importancia para el área de Gestión Educativa, generando los aprendizajes necesarios para que los futuros educadores contribuyan a potenciar esta significativa herramienta de gestión escolar.

Referencias Bibliográficas

- Avalos, B. (2002). *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Cox, C. et al. (1990). *La formación del profesorado en Chile 1842-1987*. Santiago: CIDE.
- Ley N°20.248 (2008). Subvención Escolar Preferencial. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. 01 de febrero de 2008.
- MINEDUC (1998). *Reforma en marcha: Buena educación para todos*. Santiago.
- UMCE (2011). *Licenciatura en Educación*. Departamento de Formación Pedagógica. Santiago.
- UMCE (2003). *Marco institucional "Mejoramiento de la formación inicial de docentes"*. Santiago.
- UMCE (2012). *Modelo educativo*. Santiago.
- UMCE (2011). *Plan de Desarrollo*. Departamento de Formación Pedagógica Año 2011. Santiago.
- UMCE (1998). *Departamento de Formación Pedagógica. Programa Administración Educacional*.
- UMCE (2006). *Departamento de Formación Pedagógica. Programa Gestión Educativa*.
- UMCE (2007). *Departamento de Formación Pedagógica. Programa Proyectos Educativos*.
- UMCE (2013). *Departamento de Formación Pedagógica. Programa Gestión y Proyectos Educativos*.

EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE QUE PROMUEVEN LA SOCIALIZACIÓN DE VALORES EN PÁRVULOS

*Dra. Marianela Ruiz Q.
MINEDUC, Chile*

E-mail: marianela.ruizq@gmail.com

Resumen

El presente artículo tiene como propósito caracterizar experiencias de aprendizaje desarrolladas por Educadoras de Párvulos en el proceso de formación de “valores” en párvulos de un jardín infantil particular subvencionado y otro municipalizado de Santiago. Para ello se desarrolló un Estudio de Caso exploratorio de tipo cualitativo que contempló la observación de clases con registros semanales a dos educadoras de párvulos durante seis meses en dos jardines infantiles. Los resultados encontrados señalan que trabajar en escuelas confesionales o no, no sería determinante en el proceso enseñanza-aprendizaje de valores universales, sino más bien es un factor que depende de la formación profesional de tipo valórica que adscriban o no las educadoras de aula y no necesariamente responden a la declaración oficial del colegio. Se encontró que para poder desarrollar experiencias de aprendizaje en este sentido, es condición sine qua non que las educadoras de párvulos hayan recibido formación en valores y que asignen importancia a esta área social.

Palabras clave: valores – experiencias de aprendizaje - prácticas pedagógicas – didáctica -hábitos – actitudes - comportamientos

LEARNING EXPERIENCIES WHICH PROMOTE THE SOCIALIZATION OF VALUES IN PRE-SCHOOL CHILDREN

Abstract

This paper aims to characterize learning experiences developed by pre-school in the process of “values” formation of a nursery school, privately funded and another financed by public funds in Santiago. With that purpose an exploratory qualitative case study was developed, which included observing classes with weekly records, by two pre-school educators for six months in two kindergartens. The results indicate that working in schools, whether of religious character or not, would not play a decisive role in the process of teaching and learning of universal values, but it is rather a factor that depends on the professional value formation which the educators may subscribe or not in classrooms and it is not necessarily related to the official position of the school. It was found that in order to develop learning experiences in this sense, it is a sine qua non condition that preschool educators would have been trained in nursery values and that they assign themselves the importance of this social area.

Key words: Values - learning experiences - teaching practices - teaching - habits - attitudes - behavior

Antecedentes

Parece lógico suponer que una gran mayoría de las personas estarían de acuerdo en que la educación en valores se tendría que desarrollar desde temprana edad y que constituiría un objetivo relevante para la educación preescolar y también de los demás niveles de la educación y que los colegios estarían dispuestos a desplegar todos sus esfuerzos para proporcionar al educando amplias oportunidades de socialización, de poder vivirlos y cuestionarlos, pero ¿se hace realmente?, y si es así ¿Cómo se hace?.

Para Sottit (1999) en la actualidad se valora enormemente lo que se llaman las “habilidades blandas” de las personas, tanto como las competencias técnicas que requiere el desarrollo del cargo propiamente tal. Por ejemplo, es muy valorada una persona que se muestre educada y sobre todo si posee características como las siguientes; responsable, leal, generosa, trabajadora, sincera, justa, entre otras, ello le permitirá cumplir mejor su misión de educar, promover y hacer crecer a los niños, proveyéndole de buenos hábitos y virtudes permanentes en el tiempo.

Por su parte, para Stephenson, et al. (2013) en la aldea global del siglo XXI, los enfoques y actitudes tradicionales se ven constantemente cuestionados y confrontados, los acontecimientos ocurridos en una parte del planeta repercuten instantáneamente en otras, lo que plantea sin duda nuevos desafíos y dilemas en todos los niveles de la sociedad, los que pueden ser predominantes en ciertas sociedades y otros serían comunes a todas. Tal vez, concebir nuevos enfoques en el ámbito de la enseñanza o socialización de valores sea necesaria, ya que son los niños y niñas de hoy los que están siendo educados para tomar las decisiones del mañana, en palabras de Stephenson et al. (2013) a los niños hay que *“prepararlos para un futuro cuyas principales características no son, para nada claras”*, pero simplemente hay que otorgarles herramientas que les permitan adaptarse sin problemas a las distintas circunstancias y vicisitudes de la vida.

Hay valores indispensables de fomentar desde la más tierna infancia, como lo son aquellos concernientes a instalar el valor de la paz, respeto, libertad, verdad, justicia y patriotismo entre muchos otros. Machado (2004) señala que en el marco de acción de Dakar, adoptado en el Foro Mundial de Educación, se establecieron seis objetivos tendientes a fortalecer, además de la educación de calidad instalada como un *“derecho humano fundamental y como elemento clave del desarrollo sostenible, de la paz y estabilidad de cada país y entre las naciones”* (:12). En este mismo sentido, Peppler (2000) agrega que uno de los objetivos propuestos y alcanzable a través de un compromiso real y de toda la sociedad sería el que dice relación con *“extender y mejorar la protección y educación integral de la primera infancia, especialmente de los niños más vulnerables y desfavorecidos de las sociedades”* (:8). Siempre y cuando entendamos la educación como un derecho y un bien valorable, sobre todo para aquellos que no tienen esperanzas, los más desvalidos, quienes deben tener las mismas oportunidades que el resto de la sociedad.

Definición de Valores

Desde fines del siglo XIX existe debate entre quienes plantean un carácter relativo o absoluto sobre lo que son y lo que representan los valores. Ferrater (2004) señala que puede ser:

“algo reductible esencialmente a la valoración realizada por los sujetos humanos o como algo situado en una esfera ontológica y aún metafísica independiente. Los que se califican con el nominalismo ético, han considerado que el valor depende de los sentimientos de agrado o desagrado, del hecho de ser o no deseados, de la subjetividad humana individual o colectiva, otros han estimado que lo único que hace el hombre frente al valor es reconocerlo como tal y aun considerar las cosas valiosas como cosas que participan, en un sentido platónico, del valor” (:365).

A propósito de las características que presentan los colegios de la muestra, uno es confesional y el otro laico. Por otro lado, resulta importante agregar el alcance que nos hace Bobbio (2002) en relación a que en los tratados de ética difícilmente se encuentra la distinción entre valores laicos y valores religiosos, más bien se encuentra la distinción entre valores absolutos y relativos, entre valores extrínsecos e intrínsecos, entre valores primarios y secundarios, ello porque los valores laicos tienen que ver con una condición para la convivencia de todas las posibles culturas. Una persona laica no pretende que los demás piensen como él y rechaza el brazo secular para defenderlo.

Para ahondar con mayor profundidad en el objeto de estudio, se verá ¿Qué es la axiología? (del griego axios, de lo que es “valioso” o “estimable”, y “logos”, “ciencia”) en definitiva axiología se sintetiza en la teoría de los valores (o de lo que se considera valioso) o en el desarrollo de un sistema de valores. La Axiología no sólo trata de los valores positivos, sino también de los valores negativos, analizando los principios que permiten considerar que algo es o no valioso, y considerando los fundamentos de tal juicio. La investigación de una

teoría de los valores ha encontrado una aplicación especial en la Ética y en la Estética, ámbitos donde el concepto de 'valor' posee una relevancia específica.

Hay tres tipos de clasificación de valores, unos como Scheler y Hartmann son autores que se identifican con los valores más "objetivos" o "universales", es decir, *"los valores que existen en sí mismos, y los hombres sólo los descubren, debido a la atracción y participación que reciben de ellos, por parte del valor intrínseco de cada cosa"*. En cambio Hume, Nietzsche, Meinong y Ehrenfelds son autores que se identifican con el "subjetivismo de los valores" es decir, ellos plantean que *"los valores no existen en sí mismos, son invenciones de las personas"*. Y otros últimos como Frondizzi, Maritain y Marías por ejemplo, optan por un término mixto, más democrático (según ellos), que involucra un término medio, es decir, *"los valores humanos existen en sí mismos y son estimados de manera igual o diferente por los sujetos, según sea su realidad personal, social y cultural, es por ello que el comportamiento de las personas es valorada de diferente forma en diferentes lugares; por ejemplo en occidente la vaca es un animal comestible y en la India es un animal venerado, no comestible. El valor del "respeto" hacia este animal, es diferente en ambas culturas.*

Por otra parte, están las **Actitudes**, las cuales son definidas por Cortina (1996) como tendencias y predisposiciones aprendidas y relativamente fijas que orientan la conducta del ser humano y que previsiblemente se manifiestan ante una situación y objeto determinados. La actitud por tanto, es una predisposición conductual que adquiere la persona al contacto con la experiencia. *Esta formación de hábitos, actitudes y valores debe interpelar no solamente a la escuela, sino a la familia, al proceder de los padres y a los dictados de la misma sociedad (:90).* Las actitudes son manifestaciones de los valores de la realidad y de la vida.

En cambio los **Hábitos** que al igual que los valores, son fundamentales como factores de éxito personal y grupal, pero cualquier cambio profundo en busca de la excelencia en todos los campos requiere de la recomposición de hábitos arraigados en el pensar, en el sentir y en la conducta. La flexibilidad pasa a ser nuevamente el factor intelectual más importante de la persona humana. Si necesito cambiar uno o más hábitos por la contingencia natural, debe hacerse, buscando nuevas alternativas que se ajusten a ello. Infante & Célery (2000) señalan que un hábito ha requerido mucho tiempo de práctica para que se transforme en lo que se conoce como competencia inconsciente, es decir, el más alto nivel del aprendizaje (:90). Hábitos, según Juan Manuel Cobo (mencionado en García, 1998: 29) es *"una manera determinada de proceder o reaccionar, en algún orden o circunstancia, que una persona adquiere a partir de una repetición de actos estables, exigiendo un continuo entrenamiento. Importante señalar que una manifestación de las actitudes son los hábitos"*.

El hábito es una acción que forma y cambia su estructura psicológica en el proceso de la práctica. Barreras, (2007) plantea que cuanto más prolongado sea el entrenamiento (dentro de límites razonables), tanto más automática será la acción y paulatinamente se transformará en sistema de operaciones. Los Hábitos y virtudes son los vehículos que conducen al ser humano a una vida más plena y a una convivencia más feliz. Por su parte, Sottit, (1999) plantea que conocer los valores, practicarlos y vivirlos desde la infancia son condiciones indispensables para vivir en armonía, en ellos reside la importancia generalizada de la legítima aspiración al bien común. Por su parte, Carreras (1998) señala que cuando la actitud llega ser fácil de ejecutar nos encontramos frente a un hábito. Resulta entonces indispensable en esta edad fomenta en los niños y niñas hábitos de urbanidad, de aseo, de buenas costumbres, para su mejor desenvolvimiento social.

Utilidad de los Valores

Según Carreras (1998) los valores 'servirían' para guiar las conductas de las personas, serían el fundamento por el cual hacemos o dejamos de hacer una cosa en un determinado momento. Los valores son creencias prescriptivas o, si se prefiere, principios normativos y duraderos que nos sugieren que una determinada conducta o un estado final de existencia es personal y socialmente preferible a otra que consideramos opuesta o contradictoria, o de menor jerarquía.

Asimismo también señala que por ejemplo el "cuento infantil" tiene funciones psicológicas básicas para incidir en la asimilación de valores, ya que tienen implicancia directa en la conciencia del estudiante. Y

dentro de ésta, la función axiológica, en todo lo que se hace, especialmente en el juego, el niño busca puntos de referencia sin los cuales se encuentra desorientado. Por otro lado, agrega que los cuentos pueden nacer en cualquier momento, por cualquier motivo, pueden ser fuente de numerosas actividades que busquen representar, ilustrar, dibujar, u otras. A través del cuento el niño va construyendo y asimilando las conductas que representan sus personajes y va descubriendo por ejemplo que cuando se respetan normas, acuerdos u otros, se propician valores que provocan en la gente mayor bienestar y armonía. Este es uno de los recursos didácticos más utilizados por las educadoras de párvulos para entregar moralejas, análisis de personajes entre otros.

Por otra parte, Carreras (1998) propone que el juego en el Jardín Infantil puede servir para fomentar el apoyo mutuo y la cooperación, para proveer una actividad que suscite responsabilidades, y fomente la confianza en uno mismo, la autoestima y el respeto a los demás. Nos pueden ser útiles juegos que ayuden a los niños a resolver de una forma constructiva sus conflictos; el conflicto no debe ser visto como un elemento negativo y peligroso, donde ganar o perder es la única solución, sino que resulta ser una situación necesaria para la madurez y para el crecimiento del niño.

Los “valores” en las Bases Curriculares

El Ministerio de Educación elaboró un documento denominado Bases Curriculares de Educación Parvularia (Decreto 81/2001) inspirado en el ordenamiento jurídico de la nación, considera distintos acuerdos internacionales como las orientaciones resultantes del trabajo de la comisión Nacional para la Modernización de la Educación de 1994; la Declaración Universal de los Derechos Humanos; la Convención sobre los Derechos del Niño, el reconocimiento del rol de la familia como primera educadora de sus hijos, entre otros. Planteándose como horizonte formativo y educacional para los estudiantes del país, plasmados en un conjunto de orientaciones valóricas manifestadas en la siguiente cita textual (2001):

*“(...)ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y sus capacidades para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la **libertad**; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el **respeto** al otro, la vida **solidaria** en la sociedad y el respeto a la naturaleza; en el **amor** a la **verdad**, a la **justicia**, **responsabilidad**, **paz** y la **belleza**; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la **nación** y de la **patria**, de su identidad y **tradiciones**” (: 12).*

Es interesante cómo estas bases enmarcan ciertos énfasis respecto del valor de la familia como primera formadora de los niños y niñas, el respeto y valoración por la diversidad, la solidaridad, resolución pacífica de conflictos, la participación democrática y la construcción de ciudadanía. En este marco regulador del nivel parvulario aparece claro el énfasis en el desarrollo de la transversalidad en el ser humano, es así como uno de los Objetivos Generales de la Educación Parvularia señala (BCEP; 2001) que la escuela está llamada a:

*“generar experiencias de aprendizajes que junto con la familia inicien a las niñas y niños en la **formación en valores** tales como la **verdad**, la **justicia**, el **respeto** a los demás, la **solidaridad**, la **libertad**, la **belleza** y el sentido de **nacionalidad**, **paz**, **responsabilidad**, considerando los derechos que se señalan en la convención sobre los Derechos del Niño, todo ello, en función de la búsqueda de la trascendencia y el bien común” (: 23).*

Hay que agregar que el tema valórico está inserto en todos los ámbitos de experiencias para el aprendizaje, relacionado con el primero de ellos, se trata del ámbito relacionado con la Formación Personal y Social tomado de las Bases Curriculares, éste tiene que ver con el proceso permanente y continuo en la vida de las personas e involucra dimensiones interdependientes, las que comprenden aspectos tan importantes como el desarrollo y valoración de sí mismo, la autonomía, la identidad, la convivencia con otros, la pertenencia a una cultura y a la formación valórica.

Objetivo General del Estudio

Caracterizar experiencias de aprendizaje desarrolladas por Educadoras de Párvulos en el proceso de formación de “valores” en párvulos de un jardín infantil particular subvencionado confesional y otro municipalizado de Santiago.

Metodología

a) Enfoque metodológico

El estudio asume un enfoque investigativo de tipo **exploratorio** orientado a desvelar la manera cómo ocurre la socialización de valores que se produce entre educadoras de párvulos de aula y sus estudiantes, en dos escuelas de párvulos de la región Metropolitana. Acorde con esta concepción, el paradigma de investigación desarrollado utilizado es el **paradigma interpretativo**.

Métodos y técnicas para el levantamiento de la información

Para la elaboración del marco teórico del estudio se desarrolló una revisión bibliográfica en profundidad sobre el tema de los valores y la evolución que han ido teniendo a través del tiempo. Por otra parte, en relación al trabajo de campo, éste consistió en realizar observaciones de clases, durante seis meses a dos educadoras de párvulos de dos escuelas distintas, una laica-municipalizada y la otra confesional evangélica, ambas de nivel socioeconómico vulnerable. Se utilizó para ello la **Observación externa o no participante**, la que según Pérez Gómez (1998) “es aquella en que el observador no pertenece al grupo que estudia” (: 24). La técnica de observación se realizó una vez a la semana en cada uno de los jardines infantiles, para ello se utilizó el **Cuaderno de notas**, como medio de registro escrito de lo observado en clases, ello se transcribió en Word para convertirlo en documento de análisis. También se basó en el **Muestreo de Tiempo** el cual es un procedimiento según explica Pérez Gómez (1998) que “fija la atención del observador en seleccionar aquellos aspectos ocurridos en determinados intervalos de tiempo no sucesivos. Son descripciones narrativas de conductas o sucesos. Su esencia radica en que la observación es intermitente, no continua” (:51). Las observaciones se realizan una vez a la semana en cada una de las escuelas, en promedio son 4 observaciones mensuales y 24 en total en los seis meses que duró el levantamiento de información, dando un total de 48 observaciones en ambas escuelas.

La otra técnica de recolección de información utilizada fue consultar documentación oficial del colegio, en este caso particular se consultó el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de los dos establecimientos educacionales y libro de clases. El primero es el ideario de escuela estampado en un documento elaborado por el personal de ambos jardines infantiles, de acuerdo a sus intereses educativos, sociales y comunicativos. Para resguardar la validez de los datos recogidos en la investigación, se utilizó la triangulación entre los distintos instrumentos de recogida de información.

Para caracterizar la muestra, podemos decir que ambas educadoras de párvulos tienen más de 20 años de servicios y sus edades fluctúan entre los 40 y los 45 años de edad. Ambas escuelas de párvulos están ubicadas en sectores vulnerables, rodeados por sectores muy populares, en donde existe alta tasa de delincuencia, drogadicción, clandestinos de bebidas alcohólicas y drogas. Lamentablemente no se cuenta con centros culturales cercanos a las escuelas, muy por el contrario existen lugares riesgosos y peligrosos para los estudiantes.

b) Análisis de la Información

Para el análisis de los datos se consideró la Teoría Fundamentada de Strauss (1970), la que permitió obtener información sobre los discursos relacionados con los “valores”. Unido a lo anterior, y por la gran cantidad de información recabada, se utilizó el programa de análisis cualitativo computacional Atlas Ti, de modo de ir estableciendo mapas conceptuales de relación de factores categorizados de manera inductiva. Por otro lado,

para poder analizar de mejor forma la información obtenida, el objetivo general se desagregó en tres objetivos específicos, los que a continuación se dan a conocer:

Objetivo 1: *Identificar conductas, actitudes y comportamientos en los niños y niñas que permitan constatar la incorporación de valores que son socializados en el Jardín Infantil.*

Para responder este objetivo se revisaron todos los memos y citas extraídos con el programa Atlas Ti de todo el relato escolar encontrado tanto en el PEI de cada colegio, como en los registros de actividades diarias escritas por cada educadora de párvulos en el libro de clases de cada una de las escuelas, se categorizaron cuidadosamente las conductas, actitudes y/o comportamientos observados y que permitían constatar el proceso denominado por Jean Piaget (1967) como “acomodación y asimilación” de los mismos, pudiendo establecerse un cuadro comparativo entre lo declarado formalmente y lo observado en terreno. A continuación se numeran las categorías desarrolladas a partir de los relatos.

a) Discordancia de capacidades didácticas entre educadoras: Se observa en esta categoría que las educadoras difieren entre sí en sus formas de hacer clases, en el manejo del grupo, en las actividades que desarrollan para socializar valores. La educadora de la escuela municipalizada desarrolla muchas más actividades tendientes a mejorar el ámbito de la formación humana y lo hace de manera natural y espontánea, siendo ella respetuosa con los niños, dando lugar para que se expresen, manifiesten lo que les gusta, para que organicen actividades que más les gustan, en donde de forma genuina asumen roles y liderazgos que les sirven para desenvolverse de manera integral.

b) Disposición educativa frente a las diversidades: Existe grandes diferencias entre el manejo de conflictos que posee la educadora de párvulos de la escuela municipalizada, respecto de la del jardín particular subvencionado. La primera está mucho más empoderada de su rol, es más segura de sí misma y tiene más clara las reglas disciplinares de la sala de clases, la que los estudiantes conocen, aceptan y respetan.

c) Perfil de las educadoras de párvulos: Se exige dentro del marco institucional (PEI), la necesidad de contar con personas que cuenten con un considerable perfil valórico para que fomente valores y virtudes declarado como; respeto, afectividad, paz, responsabilidad y su cercanía cristiana (en el caso del colegio confesional evangélico metodista pentecostal). Entre las exigencias del colegio particular subvencionado se solicita que las educadoras pertenezcan a la congregación evangélica, sin embargo, como se pudo observar en terreno, ello no sería garantía necesaria para que una profesional fomente valores universales o cristianos, como se podría esperar, ni tampoco ella propicia el buen comportamiento de los niños, ni los hábitos, ni las buenas actitudes frente a los otros adultos que están en la sala de clases, ni con los demás compañeros. No se especifican las competencias profesionales como elementos necesarios de nombrarse para desempeñar labores en la institución.

d) Poca autoridad frente a comportamientos de poco respeto: Fue precisamente en el colegio particular subvencionado y confesional de credo religioso evangélico en donde se observó que la educadora de párvulos no tiene manejo de curso, por tanto, carece del principio de autoridad, lo que hace que los estudiantes le falten fácilmente el respeto, se peleen continuamente entre ellos y no respeten turnos o no sigan instrucciones, lo que perjudica enormemente el buen desempeño académico de todos los estudiantes, favoreciendo la indisciplina permanente dentro de la sala de clases.

e) Visión religiosa sobre la enseñanza: Se deduce de acuerdo a lo expresado en los documentos oficiales de la institución la certeza profesada sobre la formación cristiana como un esfuerzo que es trascendental a escalas valóricas dialécticas; el valor trascendente lo daría precisamente la capacidad de formar a una persona bajo las lógicas religiosas más allá de la cultura y período residente del sujeto. El extracto de lo anteriormente señalado se fundamenta en el siguiente extracto tomado del PEI del colegio confesional particular subvencionado:

“Esta educación en la fe, basada en el contenido del evangelio, no queda reducida a una simple cuestión valórica. Los valores son comprensibles y aceptables en el contexto de una cultura determinada. Lo que para nosotros puede ser una máxima valórica, puede no serlo para otro grupo humano. Se trata

de una sutil distinción, la que evita confundir o identificar el evangelio con determinados patrones culturales. El evangelio trasciende toda cultura, pero a su vez quiere buscar pertinencia y relevancia al interior de cada una de éstas. Cuando hablamos de iniciar en la fe, lo que nos asiste es proponer elementos esenciales para lo humano. De Dios, lo más concreto que sabemos es que se hizo hombre/ carne. Eso humano de Dios es lo que todos(as) somos llamados a ser, comenzando desde la etapa preescolar” (PEI de Jardín Infantil Particular subvencionado).

f) Aprendizaje coherente entre el deber ser y el ser real: Existe una paradoja entre lo que las escuelas promueven declarativamente en términos de crecimiento personal y educativo sobre los ciudadanos que se pretende formar y las posibilidades reales que se le entrega a los estudiantes cotidianamente. Al menos en uno de los colegios debería tener las condiciones propicias al menos para socializar valores religiosos, pero constatamos que no es así porque la educadora no los enseña, salvo rara vez cuando les cuenta un cuento alusivo a un tema religioso con desarrollo de un mandamiento como sería “no robar”.

g) Cumplimiento del reglamento institucional: Se puede inducir luego de revisar los registros de clases en donde se cumple el reglamento en el apartado donde se espera colaboración de los padres y apoderados hacia el colegio en el proceso educativo de manera exitosa; se concluye que los padres son muy respetuosos en el cumplimiento de éste.

Objetivo 2: *Identificar valores que más se enseñan, socializan o vivencian dentro de ambas salas de clases.*

Para dar respuesta a este objetivo, se buscó “citas” y/o “memos” que identificaran aquellos valores mejor logrados, los que son socializados reiteradamente, no sólo en la sala de clases, sino también en el patio y en todas las actividades que se desarrollan en la escuela. Cabe señalar que estos valores coinciden con los declarados en los documentos oficiales de la escuela municipalizada (situación contraria en la escuela particular subvencionada, en que sí se declaran los valores en los documentos oficiales, pero no se observan con nitidez en la sala de clases, ni en el patio de juegos), a su vez, los más vistos coinciden con los mencionados por Sottit (1999), a continuación se nombran y se definen operacionalmente:

| Nombre de los Valores | Definición Operacional |
|------------------------|---|
| Orden | Comportamiento, según las normas o criterios lógicos básicos para alcanzar algún objetivo particular o general en la administración del tiempo y el espacio. Es decir, actuar de acuerdo con lo establecido en el hogar, en la escuela, en el parque, etc., según el sitio donde se conviva. |
| Sinceridad | Expresar sentimientos, pensamientos, acciones, en el momento preciso. |
| Obediencia | Acatar con rapidez las instrucciones u órdenes de las autoridades (padres, educadores, etc.), siempre y cuando sean justas, y actuar con entusiasmo respecto a lo que se le pide. |
| Generosidad | Proporcionar a los demás lo que necesitan de manera desinteresada, aunque vaya implícito un esfuerzo. |
| Laboriosidad | Realizar el trabajo con alegría de manera individual y colectiva. |
| Responsabilidad | Cumplir con las obligaciones impuestas por uno mismo y/o los demás. |
| Fortaleza | Resistir situaciones adversas con espíritu de lucha. Para David Isaacs 1997 (mencionado en Sottit, D. 1999:21) la fortaleza: “En situaciones ambientales perjudiciales a una mejora personal, resiste las influencias nocivas, soporta las molestias y se entrega con valentía en caso de poder influir positivamente para vencer las dificultades y para acometer empresas grandes”. |
| Justicia | Impartirla significa dar a cada quien lo que se merece con respeto absoluto a los derechos humanos. |
| Paciencia | Capacidad de soportar contrariedades con tranquilidad; asimismo, para realizar actividades minuciosas o difíciles; y, saber esperar con calma lo que se anhela. |

| | |
|--------------------|--|
| Amistad | Relación interpersonal que se manifiesta de manera recíproca y desinteresada, procurando el bienestar del otro. |
| Respeto | Considerar y reconocer lo propio, así como a las personas y a los objetos ajenos. |
| Prudencia | Es una de las cuatro virtudes cardinales; es actuar con sensatez y cautela; es decir, reflexionar para culminar en un buen juicio. En otras palabras, actuar con moderación. |
| Lealtad | Fidelidad hacia las personas con quienes se mantienen vínculos familiares, de amistad, escolares; así como a los principios y valores con los que se está educando o se educó. |
| Humildad | Obrar sin esperar el elogio de otros, y reconocer las propias limitaciones. El humilde desconoce el orgullo. |
| Sobriedad | Moderación y templanza en toda actividad. No requiere ni emplea adornos superfluos. |
| Patriotismo | Amor y respeto a los símbolos patrios (bandera, himno, escudo, otros) que se manifiesta por el interés en conocer su historia. |

Objetivo 3: *Establecer relación entre las categorías encontradas relacionadas con conductas, actitudes y comportamientos en los niños y niñas de ambos Jardines Infantiles.*

Para dar respuesta a este objetivo del estudio, se estableció relaciones entre las categorías encontradas relacionadas con conductas, actitudes y comportamientos en los niños y niñas de ambos Jardines Infantiles. Lo cual se explicita en el siguiente mapa conceptual, que establece las siguientes relaciones de factores:

a) **Concordancia Institucional y Desempeño Manifiesto de la Escuela Particular Subvencionada.**

Con el programa Atlas ti, nace un árbol de relaciones de factores que están implicados dentro de expectativas de enseñanza y de aprendizaje; tanto de contenidos verticales como de contenidos transversales, como lo son los de tipo valórico declarados en el proyecto educativo institucional y cómo ellas tienen relación con los factores que se presentan en la realidad de la enseñanza de los colegios, cuáles son los aportes valóricos reales que se enseñan y cómo es la disposición de los alumnos frente a ellas.

De esta forma se obtiene que hay dos maneras de socializar los valores, una es la manifiesta o explícita y la otra es la implícita; dentro de las implícitas se observó que la educadora del jardín infantil particular subvencionado, refuerza principalmente valores como el respeto, la responsabilidad, la participación y apoyo de la familia. A la vez, se entregan algunos pocos valores de carácter religioso que tienen que ver más que nada con la gratitud hacia los alimentos (a la hora de la colación). Sin embargo, todos los demás valores declarados en el PEI como son los asociados a la formación cristiana, no se logran observar con facilidad, ni en los documentos oficiales ni en las actividades diarias de aprendizaje. No así en el jardín municipalizado que sin presentar énfasis valóricos de predominancia en su PEI, sí están presentes en las clases diariamente.

Por tanto, hay elementos que no propician una adecuada socialización de valores por parte de una de las educadoras de párvulos hacia sus alumnos, esto se puede observar en el jardín infantil particular subvencionado cuando ella no toma determinaciones inmediatas frente a conductas disruptivas y contrarias a los valores de compañerismo y honestidad dentro de la sala de clases, como por ejemplo respeto por los demás y solidaridad entre compañeros; es decir, hay poca o nula corrección a los infantes cuando éstos se comportan de forma inadecuada o indiferente a lo que se les ha instruido, estas actitudes negativas están directamente relacionadas a lo que se categorizó como carga valórica débil donde una de las educadoras no realiza retroalimentación de valores, no modela, al respecto no aborda la problemática.

Esta categoría a su vez se relaciona con lo denominado como potenciamiento disvalórico es decir, que producto de esta debilidad los infantes – sobre todo los que poseen una carga negativa en cuanto a estímulos disvalóricos desde su hogar- propician sus malos hábitos o simplemente no los mejoran.

Por otra parte, la carga valórica débil se presenta en el jardín infantil particular subvencionado y tiene relación con la frágil valoración de la autoridad que poseen los niños, por lo que cuesta poder formarlos integralmente

cuando no toman atención de lo que las educadoras de párvulos desean enseñarles. A su vez esta débil valoración tiene su causa en lo que se denomina poca capacidad por parte de los adultos (profesional y asistente de párvulos) para convocar actividades que desarrollan aspectos de tipo valórico transversal, por lo mismo los niños no se motivan adecuadamente y cuesta emprender el proceso educativo, no sólo en lo valórico, sino que en todas las áreas del conocimiento y de su desarrollo personal.

En síntesis, se arma un árbol asociativo que alude a la poca capacidad que tienen los adultos de la sala de clases para formar a los niños en valores de manera efectiva, se deduce que hay una serie de factores que influyen en este hecho los cuales se observaron a menudo durante seis meses en la institución. Primero se establece que hay una carga valórica débil por parte de una de las educadoras de párvulos, quien impide una efectiva socialización de valores, ya que no se cubren todos los ámbitos de la enseñanza que estos requieren para ser realmente efectivos; esto se asocia a que por la misma deficiente o débil entrega de los contenidos valóricos en los alumnos hay en varias oportunidades la existencia de nullos reproches o insuficientes frente a los comportamientos negativos de los párvulos; por lo mismo se produce un enlace entre estas categorías y la categoría del criterio pertinente para detectar falencias valóricas donde su asociación resulta contradictoria, en vez de ir mejorando se va deconstruyendo, manifestándose una frágil valoración de la autoridad.

b) A continuación se establecen relaciones entre las categorías y factores entre la Institucionalidad Valórica y el Desempeño Manifiesto.

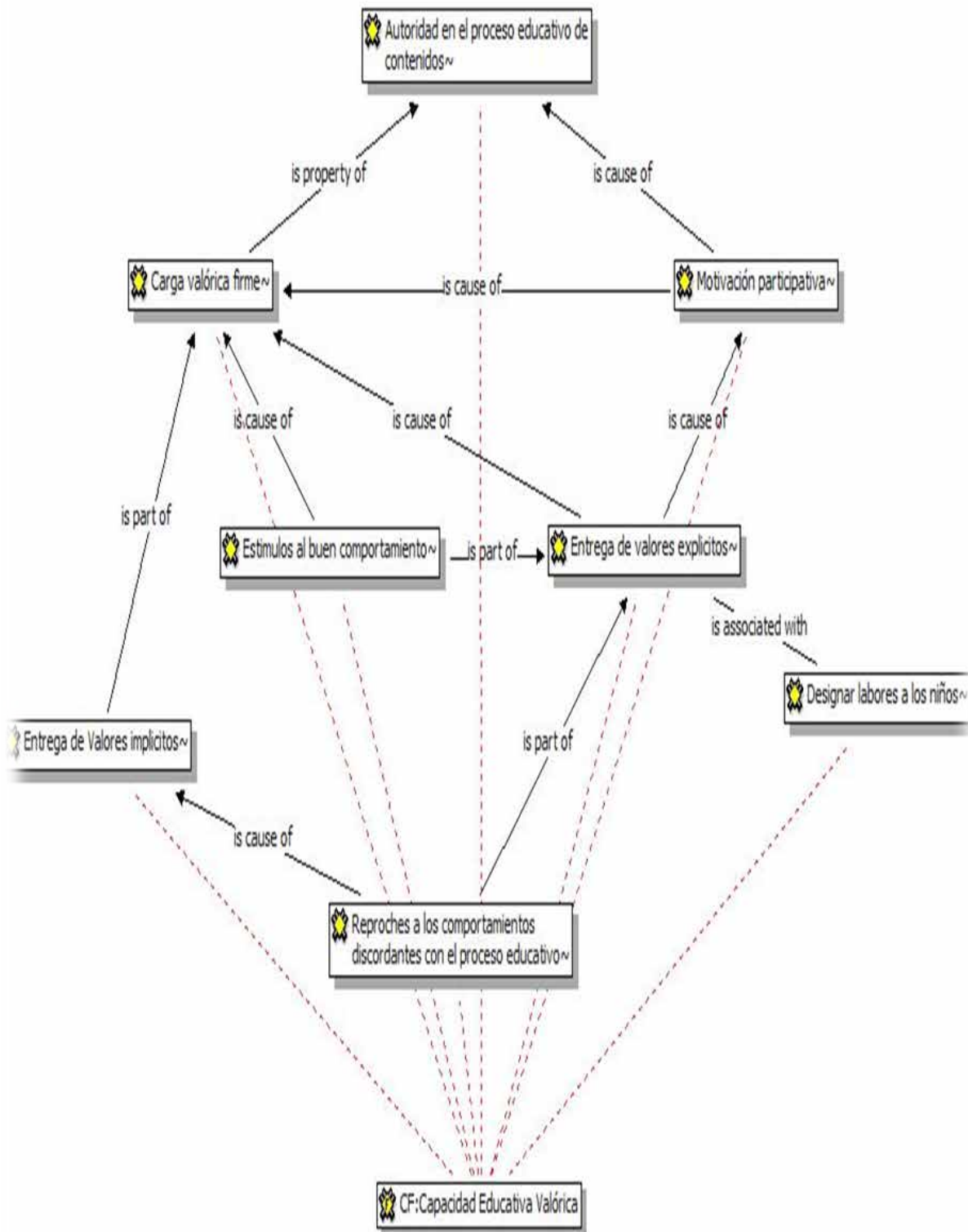
En la escuela Municipalizada se puede observar que hay una fuerte concordancia en lo que resulta estar declarado y/o consignado en el PEI en torno a la enseñanza de valores y lo entregado verdaderamente por las docentes en la institución, hay elementos que se piden en el PEI y que se observaron que son fundamentales a la hora de establecer eficaz socialización de valores por parte de la educadora. Por ejemplo, en lo institucionalizado por el jardín se pide que se “vivan” los valores que sean concordantes con el contexto en el cuál se desenvuelve el niño, a la vez esto se asocia a que se piden cualidades especiales de las personas que desempeñan la labor docente dentro de la institución, una de ellas es que se exige que los trabajadores estén comprometidos con su trabajo de una manera incondicional, incluso que vayan más allá de lo realizado en el horario de clases y que comprometan su labor con las familias de cada alumno, pudiendo así formar integral y eficazmente a los párvulos, a este mismo respecto el establecimiento es bastante claro al establecer la necesidad de trabajar en conjunto con los padres en el proceso educativo estimulando a que estos sean partícipes y puedan trabajar con la educadora, lo cual se cumple ya que se pudo observar en varias oportunidades la presencia efectiva de los apoderados dentro de la sala de clases colaborando en todo lo solicitado por el jardín infantil.

Otro punto concordante con lo que es el proyecto educativo se refiere a contar con personal capaz de formar integralmente a los alumnos; ya que se observó que las educadoras tienen una carga valórica firme en la cual se ponen en juego factores relevantes que se asocian con su capacidad educativa, tales como la motivación y la participación de los alumnos, un respeto constante por ellos donde no se deja ningún cuestionamiento por parte de ellos al azar ni tampoco actividades inconclusas sin un fundamento dirigido a los niños, lo que hace que las educadoras presenten una carga valórica firme que se traduce en una fuerte concordancia entre los saberes socializados, los ejemplos entregados y todo el resto de los ámbitos que tienen relación con los estímulos y también con la potenciación de los valores en un ámbito familiar.

c) Capacidad Educativa Valórica

Se trata de la capacidad educativa valórica que se aprecia con más nitidez en el jardín infantil municipalizado, los factores que están asociados a esta capacidad son variados y se dedujo que son relevantes ya que cuando falta alguno de ellos la capacidad educativa cambia, esto se deduce de acuerdo a lo observado en el jardín particular subvencionado; mientras que en el jardín municipalizado, se vio la existencia de una carga valórica firme la cual tiene directa relación con la capacidad de motivación por ejemplo a la participación que presentan los alumnos. Al estar motivados, es posible entregarles valores de forma explícita como también hacer efectivos los estímulos a las adecuadas acciones y comportamientos, como por otro lado, darles un peso

pertinente a los regañes frente a las malas conductas de los alumnos, aprovechándolas para retroalimentar valores, buenas actitudes, hábitos y apropiados comportamientos.



d) Valores implementados en la enseñanza cotidiana

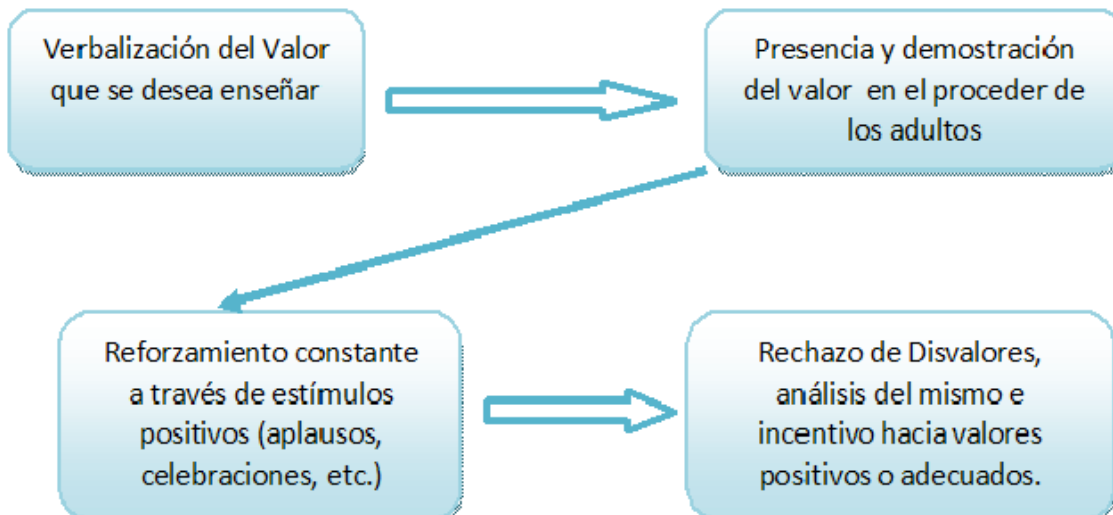
En el jardín infantil municipalizado, la entrega de valores implícitos fue fuerte con la entrega constante de un trato amoroso por parte de la educadora hacia los alumnos con lo cual se fomentaba el valor del amor, también se estuvo bajo la presencia del hábito del agradecimiento por los alimentos con episodios de carácter religioso, éste valor estaba fuertemente fomentado por la técnica en párvulos y llamaba la atención la internalización de éste por parte de los alumnos aun cuando se trata de una institución de orden laica. Por otra parte, ambas educadoras de sala, en más de una oportunidad fomentaron el valor de la responsabilidad y el valor de la justicia e intercedían de manera constante cada vez que un alumno cometía un acto en contra de estos valores o en perjuicio de algún compañero; también se vio que las educadoras constantemente practicaban el orden en los niños, por ejemplo pedían que la sala estuviese limpia y las sillas en el lugar que corresponde, no dejaban que los alumnos fuesen al patio sin que la sala no se encontrara en orden; la limpieza por su parte estaba ligada a la responsabilidad de asignarle labores a los niños donde al designado le tocaba repartir jabón o papel higiénico. Esto se lograba gracias a la disciplina y hábitos internalizados de los niños, siempre se llevó a cabo de forma efectiva esta labor sin mayor complicación.

Mientras tanto en la entrega de valores implícitos se vio preocupación en la enseñanza del cuidado de la naturaleza en términos de preocupación ambiental; también se promovieron valores sobre patriotismo y nacionalidad. Aunque éste se presentó más notoriamente en el mes de septiembre, por lo cual este valor estuvo un poco débil en su perdurabilidad en el tiempo; Mientras tanto en el mes de diciembre producto de la Navidad se habló explícitamente de la importancia de los valores como el respeto, el amor y la solidaridad logrando una participación muy positiva por parte de todos los alumnos y sus apoderados.

Por otro lado, se concluye que uno de los elementos fundamentales que influye en la entrega de estos valores es que las educadoras demuestran tener criterio adecuado para detectar cuando los alumnos poseen comportamientos que deben ser corregidos ya sea porque traen una carga valórica negativa desde el hogar o porque no se les ha educado conforme a los hábitos óptimos para comportarse adecuadamente entre pares, adultos y sociedad en general.

Conclusiones

Para terminar este trabajo investigativo, se hizo un análisis de todos los hallazgos encontrados, los que se resumen con un esquema que sintetiza el proceso E-A de los valores en ambos jardines infantiles (PS y M). Representa en primer término la verbalización del valor que se desea socializar, se desarrollan actividades para afianzarlo, la educadora los modela, los refuerza diariamente con la repetición de hábitos, y el reforzamiento constante y reiterativo dentro de la sala de clases de aquellos valores que aparecen en las bases curriculares y otros de tipo religioso. Y el tratamiento que hacen las educadoras de párvulos con los denominados "disvalores", desarrollan una operación de desinstalación de éstos, desde las estructuras mentales, tal como lo puntualiza Piaget, la formación e instalación de valores se produce con la modelación permanente y reiterativa de buenas actitudes, hábitos y comportamientos celebrando aquellos que son aceptados socialmente y resocializando aquellos valores menos logrados.



La enseñanza de carácter valórico declarada en los objetivos transversales de la educación chilena se presenta en ambos establecimientos educacionales. Se pudo observar que la ausencia de metodologías tendientes a enseñar valores, actitudes, hábitos y buen comportamiento en general, principalmente se produce por falta de manejo de grupo y porque no se preparan clases pensando en el desarrollo de esta área. Por otro lado, estos factores cuando están presentes dentro de la enseñanza, es posible lograr en los alumnos que los hábitos sean concordantes con los valores que se planificó inicialmente desarrollar. Son hábitos internalizados aquellos que se practican todos los días y cuando resultan necesarios (ejemplo, lavado de dientes, de manos, etc.), que al ser repetidos muchas veces, se vuelven valores (limpieza, pulcritud, prolijidad) propios de cada persona, es decir, comportamientos acompañados de actitudes positivas hacia acciones cotidianas.

Se pensó inicialmente que en el colegio confesional particular subvencionado se socializaría mayor cantidad de valores que en el municipalizado, ello porque en el primero había más valores declarados en el PEI para ser socializados, sin embargo, se encontró que hubo más favorecimiento de valores en el colegio municipalizado, el cual tenía declarado de manera general los valores a fomentar durante el año lectivo en la planificación anual. Queda claro entonces, que de no haber un control por parte de las autoridades del colegio en la sala de clases, es muy difícil cerciorarse si efectivamente se acata lo señalado en el PEI o no.

Se puede concluir finalmente que la formación valórica de los colegios, no debiera estar supeditada a la formación de cada una de las educadoras de párvulos solamente, sino a la obligatoriedad de formar a los estudiantes de manera integral y respetando aquello declarado en el proyecto educativo institucional. En otras palabras, no debiera ser una opción educativa personal, sino una obligación moral y ética de compromiso con la profesión docente.

Una de las observaciones que se puede hacer luego de hacer este estudio, es que al conversar con las educadoras de párvulos respecto de su conocimiento sobre la axiología, mencionan que esta dimensión no estuvo dentro de las prioridades de la malla curricular de su carrera de pregrado y peor aún que ellas ignoran los conceptos asociados a la temática. Es por eso que se observa que en los colegios confesionales, a veces, contratan profesionales que profesen una determinada religión para “asegurarse” de que estos profesores serían preservadores de conocimientos valóricos que contribuyan a la formación integral de las personas.

Referencias Bibliográficas

- Barreras, F. (2007). *Así se Enseñan los Conocimientos, las Habilidades y Los Valores*. Curso 104. La Habana: Órgano Editor Educación Cubana.
- Bobbio, N. (2002). *Teoría General del Derecho*. 2ª ed. Bogotá: Temis.
- Carreras, L. (1998). *¿Cómo Educar en Valores?: Materiales, Textos, Recursos y Técnicas*, 6º edición. Madrid: Ediciones Narcea S.A.
- Cortina, A. (1996). "La Educación del Hombre y del Ciudadano" publicado en el libro compilado por Miquel Martínez y María Rosa Buxarrais "Educación en Valores y Desarrollo Moral", Barcelona: Editado por el Institut de Ciències de l'Educació y la Organización de Estados Iberoamericanos. OEI.
- Ferrater, J. (2004) *Diccionario de Filosofía*, sexta edición. Barcelona: Alianza.
- García, F. (1998). *Crecimiento Moral y Filosofía para Niños*, Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Infante, A. y Célery, E. (2000). *Amazonas y Guerreros del Siglo XXI; Inteligencia Emocional y Programación Neurolingüística. El Desarrollo en el Siglo XXI y las Herramientas para su encuentro*. Santiago: Editores1984.
- Machado, A. (2004). *Educación Para Todos en América Latina: Un Objetivo a Nuestro Alcance*. Informe Regional de Monitoreo de EPT 2003. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe UNESCO/Santiago.
- Ministerio de Educación (1998). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Mece Media, Santiago, Chile.
- MINEDUC (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Unidad de Currículum y Evaluación*, Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Chile, Santiago, Impreso por Salesianos S.A.
- OREALC/UNESCO (2003). *Educación para Todos: Compartir desafíos, multiplicar resultados*, Santiago de Chile. PREALC.
- Pepler B. (2000). "Marco de acción de Dakar, Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes". París: Imprenta Graphoprint, UNESCO.
- Pérez- Gómez (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* Madrid: Morata.
- Programa de las Naciones Unidas, PNUD (2002). *Desarrollo Humano en Chile; Nosotros los chilenos: Un Desafío Cultural*, Santiago de Chile: Impresión Fyrma Gráfica.
- Sottit, D. (1999). *El Programa Práctico de la Virtudes 1º,2º,3º de primaria*. México: Ediciones Ruz.
- Stephenson, J. et al . (2013). *Los Valores en la Educación*. Barcelona: Gedisa.

APROXIMACIONES TEÓRICO-PRÁCTICAS Y RETOS, EN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: LA GESTIÓN Y LIDERAZGO EDUCATIVO

Dr. Hernán Villarroel M
 Departamento de Formación Pedagógica, UMCE
 E-mail: hernan.villarroel@umce.cl

Resumen

El artículo analiza el aparato conceptual, que subyace a la Organización Escolar, Gestión Educativa y Liderazgo. Estos tres ejes muy interrelacionados, en particular, en lo referido a efectividad organizacional. La teoría y la Práctica son a menudo considerados aspectos separados de la Gestión Educativa. Las formas adoptadas por la gestión institucional y organizacional son dos caras de la misma moneda, ambas jugarán un rol fundamental a la hora de pensar la nueva educación. La gran prueba de la teoría en una disciplina aplicada, tal como lo es la gestión educativa, es su relevancia para la práctica, en un contexto, donde aún predomina en el estudio de las organizaciones escolares, los enfoques técnicos sobre la base de la concepción, que alientan el trabajo eficiente.

Palabras clave: gestión, organización escolar, ¿Liderazgo, teoría y práctica?, poder, sujeto, cultura

THEORETICAL AND PRACTICAL APPROACHES AND CHALLENGES TO THE SCHOOL ORGANIZATION: EDUCATIONAL MANAGEMENT AND LEADERSHIP

Abstract

The article tackles the conceptual apparatus, which lies behind of school organization, management and leadership which are inextricably linked, particularly to what is referred to as organizational effectiveness. Theory and Practice are often regarded as separate aspects of educational management. The ways adopted by institutional organization and management are two faces of the same picture, it will play a key role at the time of thinking the new education. The real test of theory in an applied discipline such as educational management is its relevance to practice, in a context, where is still predominant in the study of school organizations, the technical approaches based on the conception under the banner of "efficient work"

Key words: management, school organization, leadership, theory and practice?, power, subject, culture

Introducción

En las políticas educativas de los años noventa, se estableció un rol clave a la Gestión Escolar, y lugar que hoy también se le atribuye al liderazgo educativo, que se le han ido asignando a uno y otro, como moda, o a veces como "panacea", que se ha traducido a un uso más extendido de estos conceptos, los que parten de la creencia generalizada y respaldada por la literatura, a nivel nacional e internacional, que asocia la "calidad" del liderazgo con buenos resultados tanto para la escuela como para los estudiantes. La literatura especializada deja de manifiesto el gran interés en el liderazgo educativo, por sobre la gestión educativa. En la primera parte del siglo XXI, existe una creencia muy arraigada de relacionar la calidad del liderazgo con los resultados de aprendizaje. De esta aseveración surge la pregunta central de este trabajo.

- ✓ ¿Cuáles son las bases teóricas que subyacen y retos de los tres ejes de este trabajo, la organización escolar; la gestión educativa y el liderazgo educativo?

Se espera que este trabajo sea de utilidad para los estudiantes en formación inicial docente, como también a los profesionales del área de Gestión y Liderazgo Educativo. Para evitar caer en reduccionismos conceptuales, se ha tenido como marco de referencia la literatura académica nacional e internacional. Partiendo de la base que el foco de la gestión y liderazgo educativo es la organización escolar, es importante establecer, que si se trata de un establecimiento singular, en rigor se denomina “gestión escolar”, pero sí el vínculo es con decisiones de políticas educativas que afectan al conjunto del sistema educativo, se habla de “gestión educativa” de hecho la práctica de la gestión está en buena medida determinada por el discurso macro de las políticas educativas.

Enfoques o Perspectivas Teóricas de la Organización Escolar

¿Cuáles son las bases teóricas que subyacen a la Organización Escolar?

Con ese fin se revisan los diversos enfoques o perspectivas de los autores más relevantes sobre el tema de la organización escolar. Una perspectiva teórica justifica que, cuando se percibe u observa una organización escolar, permite representar las organizaciones, a partir de categorías mentales previas, que se pueden relevar con estos tres enfoques:

- los enfoques racionales analizan a la organización en sus manifestaciones más externas
- los enfoques simbólicos ponen énfasis en las interacciones y las relaciones que se dan entre sus miembros
- los enfoques críticos enfatizan el origen conflictivo de esta realidad, así como la necesidad de producir análisis críticos que se traduzcan en transformaciones.

Al considerar la institución escolar como una realidad construida socialmente, se presentan aquí otros enfoques relevantes y que pese a su diversidad, se aproximan indistintamente para su comprensión. Por ejemplo, J. M. Nieto (2003) distingue tres grandes perspectivas teóricas (técnica, cultural y política) y L. Briones (2002:6-7) hace lo propio con cuatro enfoques, a saber: el enfoque técnico, el enfoque interpretativo; el enfoque socio-crítico y el enfoque post estructuralista.

En cada una de estas perspectivas se pueden rescatar aspectos, que permiten comprender el funcionamiento de las organizaciones escolares. Cada una enfatiza un aspecto de la organización que con fines prácticos sirve para analizar con mayor profundidad las instituciones educativas y por sobre todo, las intenciones e intereses discursivos de lo que comprendería una legítima construcción de la institución escolar. Del enfoque racional técnico, que es por lo demás, el que ha tenido mayor presencia explicativa, se rescatan los conceptos de eficacia y eficiencia, Maureira, (2003) porque permiten estudiar por ejemplo, el liderazgo que es un componente importante del modelo de calidad de la gestión educativa al que se adscribe el MINEDUC (2005) y que a su vez es parte del sistema de aseguramiento de la calidad de la educación (Ley SAC, 2011). Chiavenato, I. (2004: 110) participa de esta discusión, afirmando que ha estado presente desde los inicios de la administración “la interminable búsqueda de la eficiencia y eficacia” de las organizaciones, que es probablemente la metáfora que mejor representa el paso de la administración a la gestión, es también la nueva demanda, que se le hace a las organizaciones educativas, que se presenta como un campo amplio, donde han predominado los abordajes teóricos y prácticos de la gestión y el liderazgo, que tienen su base en la eficiencia, sin embargo, estos abordajes, han resultado ser insuficientes, para comprender la complejidad de los problemas propios de las organizaciones educativas y sus particularidades.

Las teorías de la organización escolar han dado origen a seis ejes o vectores: productividad, humanismo, estructura, política, cultura y sistema, que a su vez se traducen en seis modelos de organización escolar. Desde comienzos del siglo XX, las escuelas se diseñaban de acuerdo con los modelos industriales de producción eficiente y que se ha querido ilustrar en el cuadro siguiente, porque en algunos casos mantienen vigencia.

Cuadro N° 1: Modelos de Organización Escolar

| Modelo | Características |
|-------------|---|
| Productivo | Taylor y Fayol Visión productiva de la escuela Acentúa la importancia de la eficacia y eficiencia |
| Humanista | E. Mayo. Factor humano en las ciencias de la Organización. Temas: motivación, liderazgo, organización informal |
| Burocrático | M. Weber. La burocratización: reglamentación minuciosa, excesivo formalismo, predominio de órdenes escritas |
| Políticos | A. Neill y C. Ferrer. Teorías educativas enfrentan el problema de la libertad y el poder |
| Culturales | E. Durkheim: educación como transmisora de cultura P. Bourdieu, Passeron, etc. Escuela reproductora de cultura dominante. P. Freire: educación como acción cultural para la liberación del oprimido |
| Sistémico | Katz y Kahan: resalta la unión e interrelación de las partes o elementos dentro de un conjunto. Se estudia el nuevo paradigma desde los enfoques interpretativos y sociocríticos y sus implicancias en las teorías organizativas y pedagógicas |

Elaboración propia, a partir de Muñoz, A y Román, M. 1989

Dentro de las organizaciones, se destaca, para los propósitos de este artículo, la organización escolar. En este trabajo que considera dos dimensiones, como las dos caras de la organización escolar (Azzerboni y Harf, 2006): la dimensión estructural y la dimensión relacional.

La Organización Escolar: Dimensiones

Este trabajo se centra en dos dimensiones la estructural y la relacional, entendidas como dimensiones incluyentes, puesto que actúan de manera conjunta en lo cotidiano de las organizaciones escolares, estas dimensiones son abordadas a partir de tres autores:

a) Según Enrique Díez las organizaciones escolares se caracterizan por: individuos y grupos interrelacionados, orientadas a objetivos y fines, especialización de tareas y diferenciación de funciones, coordinación consciente y continuidad temporal. El autor plantea que son tres los elementos que configuran la organización escolar:

- El primero es que persiguen metas u objetivos, que Díez lo definió como "... lo que pretende la organización, lo que quiere conseguir..." (2009: 20) estas metas son las que guían el actuar y son las que le dan coherencia a las prácticas en la organización escolar.

-El segundo elemento es su estructura, que el autor comprende como la articulación de puestos y la ordenación de tareas lo que sería la parte más estable de la organización.

-Por último, establece que en las organizaciones escolares se presenta un sistema relacional que se basa

en que las organizaciones están conformadas por personas que se relacionan entre sí.

En relación a estos elementos, el autor hace hincapié en la importancia de estos para lograr el análisis de las organizaciones y los representa por medio de la metáfora de un iceberg en donde: en la parte más visible están las metas, luego en la parte más estable y también visible, están las estructuras y por último la parte más grande, pero a la vez, menos visible, está el sistema relacional. Y sería, en estos elementos en donde se debería fijar la atención a la hora de analizar o investigar una organización escolar.

b) Por su parte, María Teresa González (2003) describe a las organizaciones considerando la dimensión estructural y la relacional, en conjunto con otras dimensiones. Esta autora considera cinco dimensiones que configuran la organización escolar. Las dos dimensiones son vistas en un sentido amplio, y no excluyen a las otras dimensiones.

- La primera es la dimensión estructural que hace referencia a "...cómo está organizado el centro escolar, es decir, cómo están articulados formalmente sus elementos" (: 27). Dentro de los elementos que configuran esta dimensión, se encuentran: Los papeles o roles; las unidades organizativa; mecanismos formales destinados a que individuos y unidades se relacionen entre sí; estructura de tareas; estructura física e infraestructura.

- La segunda dimensión es la relacional, que describe a la organización escolar como "...un entramado de relaciones o redes de interacción y flujo de comunicación entre las personas que lo constituyen" (: 28). Se debe hacer presente que en las organizaciones escolares se dan interacciones permanentes y cotidianas, las cuales no siempre son formales. En relación a esto último, la autora plantea que existen interacciones reglamentadas de modo formal, y las que ocurren al margen de las estructuras, fruto de la espontaneidad. Además, manifiesta que para poder comprender esta dimensión hay que tomar en cuenta, por lo menos, dos aspectos, uno más formal que otro:

- Las facetas micropolíticas
- Las interacciones profesionales.

Las otras dimensiones son la de: procesos, cultura y entorno. De manera que, a partir de éstas se logren comprender los significados a las situaciones organizacionales.

c) Por último, M. Martín (1996:44) considera la organización escuela como un iceberg en donde sólo se ve la parte que sobresale, y ésta en el iceberg organizacional, corresponde al subsistema técnico-administrativo, mientras que el subsistema humano-social es la parte invisible.

- los aspectos formales visibles están conformados por las metas/objetivos, la estructura, la tecnología, las funciones y tareas y los recursos y actividades.

- Por otro lado, en lo que se refiere a los aspectos informales, se encuentran los aspectos invisibles, y la lista es larga: necesidades, motivaciones, aspiraciones, valores, intereses, actitudes, percepciones, sentimientos, expectativas, reacciones

El hecho de ser casi "invisibles", o sea, menos palpables y más inmateriales, ha contribuido a que los factores humanos hayan sido menos tratados en las investigaciones o no hayan tenido un tratamiento adecuado.

Las personas que trabajan en una organización forman parte de su estructura, y la manera y las pautas de relación entre las mismas determinan la cultura institucional. La cultura es un cuerpo invisible que se despliega entre aspectos formales de la organización y las acciones de sus integrantes, y que constituye una zona de incertidumbre. La perspectiva cultural centra su análisis en lo que sucede en cada institución,

tomando a la cultura como el factor clave para la comprensión de la realidad escolar y los intentos de cambio.

Esta forma dicotómica de entender la organización escolar, en la dimensión estructural y relacional; o representado en el iceberg organizacional por un subsistema técnico-administrativo y el subsistema humano-social, formal e informal, etc., configuran escenarios que pueden conspirar contra los intentos de cambio, la innovación, y particularmente, el propósito central de las organizaciones escolares y los sistemas educativos, esto es, el mejoramiento educativo. Se hace necesario superar estas alternativas dualistas, porque la forma apropiada, se postula, se encuentra en el “justo medio” que parte del análisis de la complejidad, pero donde un nivel, sector o ideología no puede “apabullar” al otro. Por ejemplo, las escuelas con una gestión privada a las escuelas municipalizadas que se traducen en grandes desigualdades de todo tipo, pero que afecta al eje central de cualquier sistema educativo, a los docentes. Hay un deterioro de las confianzas entre la administración y el “sistema”. Para el logro del éxito educativo, ahora se privilegian estrategias de abajo-arriba, la pregunta es, si es lo adecuado para el contexto chileno, como dice Fullan, M. (2007) ¿Se puede conseguir una reforma a gran escala?

Bases teóricas de la Gestión Educativa

Más allá de los Modelos de organización, como se señaló en el eje anterior, la verdadera prueba de una gestión son sus resultados. Las políticas educativas en el caso chileno, han cambiado sustantivamente la forma de organizar el sistema educativo y con ello una forma distinta de entender la relación del sistema educativo y las instituciones educativas. Aunque algunos preconizan una retirada, se observa, sin embargo, que prevalece una gestión como algo orientado a la ejecución, de “arriba-abajo” por ejemplo con las instituciones educativas, a nivel de sistema educativo, o al interior de las mismas organizaciones escolares, donde prevalecen direcciones autoritarias o verticalistas. En ese contexto, el profesional se transforma en un mero ejecutor.

La Gestión como concepto, proviene de la teoría de las organizaciones, y en su acepción inicial se limitaba a la administración de los recursos, se asocia al término “management”, de origen anglosajón, y que traducido significa dirección, organización, gerencia, entre otros. La Gestión Educativa aparece como un nuevo paradigma, porque emana de los principios generales de la administración y la gestión, que a su vez van a ser aplicados al campo de la educación, por lo tanto, son estas áreas de las cuales se nutre la gestión educativa. El concepto de gestión como tal, (sin que sea aún “educativa” o “escolar”) emerge en el paso de la modernidad a la postmodernidad como administración con características específicas. Por un lado, la administración de empresas asociada a la revolución industrial y por otro lado, la administración pública que emerge con el desarrollo de los Estados-nación.

Fundamentos: Escuelas de pensamiento de la gestión: Marcos teóricos para el estudio de la gestión

La distinción entre ellas se va a producir de acuerdo a los supuestos que se tengan sobre los seres humanos y las organizaciones, lo que va llevar a formas diferentes de clasificar las escuelas de gestión. Chiavenato (2004) hace una clasificación de cuatro olas donde lo que marca la diferencia entre cada una de ellas, son los “énfasis”.

Cuadro N°2: Escuelas de Pensamiento

| Las Olas | | Teorías de la Administración/ Escuelas de Pensamiento |
|--|---|--|
| Primera Ola: Énfasis en las tareas | → | I.- Administración Científica |
| Segunda Ola: Énfasis en la estructura de la organización | → | II.-Teoría clásica de la administración -Modelo Burocrático -Teoría estructuralista de la administración -Teoría neoclásica de la administración |
| Tercera Ola: Énfasis en las personas | → | III. Escuela de Relaciones humanas Teoría conductual de la administración |
| Cuarta Ola: Énfasis en el ambiente | → | IV.- Teoría de Sistemas Teoría de las Contingencias |
| Elaboración propia, a partir de Chiavenato, 2004: 80-104 | | |

La teoría de la gestión (management), como queda de manifiesto en el cuadro N° 2, está constituida por un variado abanico de teorías y modelos que desde distintas formas han hecho su aporte al desarrollo de las organizaciones. Detrás de las “Olas” están los principios de la gestión científica de Taylor y de la gestión administrativa de Fayol, el modelo de burocracia de Weber, Elton Mayo, etc. Es importante destacar que autores como Lucas y García (2002) y González (2003) destacan estos aportes que al final van a pasar a constituir dos grandes líneas teóricas, que en la práctica sirven para concebir los establecimientos escolares, en organizaciones formales o informales. Se describirá ahora la nueva gestión, a través de algunas ideas-fuerza de los teóricos clásicos, al igual que algunos teóricos contemporáneos.

El trabajo de los teóricos clásicos de la gestión, tales como Frederic Taylor, Max Weber, Henry Fayol, Chester Barnard, etc., establecieron las bases teóricas para el diseño organizacional a finales del siglo 19 e inicios del siglo 20. Lo importante aquí, es destacar que las bases históricas del diseño teórico organizacional, mantienen plena vigencia en la gestión contemporánea.

a) Max Weber fue el primero en desarrollar una teoría sobre la burocracia, que en su forma más pura, sería el ideal y la forma más racional de organizarse. Los tipos ideales son construcciones intelectuales, en la práctica es una forma de comprender la realidad, aparte de la burocracia como ideales, propiciaba el homo economicus, el capitalismo, etc. Se incluía en su tipo-ideal de burocracia, como forma de organización, una clara división del trabajo, las posiciones ordenadas en jerarquía, reglas y regulaciones que guíen uniformemente las acciones de los empleados, relaciones impersonales entre empleados y empleadores, etc. pero donde se puede reconocer mejor del modelo burocrático de Weber, son las disfunciones que presenta, que afecta la eficiencia de la organización. Chiavenato I. (2004).

b) Frederic Taylor promueve “el Taylorismo”, también conocido como el “management científico” que apunta a resolver los problemas de producción con motivaciones económicas, aumentando las responsabilidades al directivo que es el encargado de asignar las tareas y modos de hacerlas.

c) Henry Fayol identificó 14 principios que considera esenciales en la gestión, entre ellos, división del trabajo, autoridad, unidad de mando, cadena de mando, etc. Lucas y García (2002). Inicialmente Fayol definió la administración moderna en aspectos claves y con plena vigencia: planeación, organización, dirección y control.

d) Por último, se ha seleccionado a Chester Barnard, que observó que la calidad de la coordinación era un factor crucial en la sobrevivencia de una organización, su aporte consistió en incorporar no sólo la racionalidad formal orientada a la eficacia que correspondería a un primer momento, sino también la dimensión informal que corresponde al segundo momento de la evolución del área, que exprese la existencia humana. El ser humano aparece como foco de atención, de donde emana el enfoque humanista, cuyo eje son las relaciones humanas. Para Barnard, las organizaciones informales, se encuentran en las mismas organizaciones formales. No ve entonces a estas organizaciones en disputa o en competencia, sino en colaboración. Otro aporte de Barnard, y de mucha vigencia para el debate de la gestión educativa actual es la distinción que hace entre eficacia y eficiencia en las organizaciones. Para él, la eficacia consiste en el logro suficiente de los objetivos de la organización. La eficiencia, por otro lado, consiste en el logro de los objetivos de los miembros individuales de la organización. Lucas A. (2002).

Modelos de Gestión

En aproximadamente tres décadas América Latina ha transitado por siete marcos conceptuales o modelos de gestión. La gestión educativa como disciplina nutre de diversos modelos de gestión, entre estos modelos o visiones como señala Cassasus, J. (2000) estos son: Normativo, prospectivo, estratégico, estratégico-situacional, calidad total, reingeniería y comunicacional. Ha habido cambios conceptuales y teóricos que van de lo simple a lo complejo; otros son en relación al sujeto responsable de la gestión y por último, otros que representan un movimiento que va desde lo abstracto a lo concreto.

Antes de entrar en materia teórica propiamente tal, y para hacer el vínculo de la gestión con la organización escolar, es necesario destacar que el proceso de decidir sobre los objetivos de la organización se encuentra en la esencia de la gestión educativa. No hay una teoría única y suficientemente abarcadora en gestión educativa. Algunos autores señalan que si bien la gestión educativa ha tenido una incidencia práctica, su propio estudio sólo ha sido objeto de una débil reflexión teórica e investigación empírica. Esto se debe a que está constituida por una serie de perspectivas, en vez de una verdad "científica" única. La existencia de varias perspectivas diferentes y competitivas, crean lo que Bolman y Deal en (Bush, T. 2005): describen como "pluralismo conceptual". La mayoría de las teorías tienen algo que ofrecer pero cada una tiende a ofrecer sólo una explicación parcial de las prácticas de gestión educativa. Tanto en la pedagogía como en las ciencias de la educación, una perspectiva teórica de la organización escolar actuaría como un marco cognitivo previo, y nos daría la pauta para focalizarse en algún aspecto (el todo o algunas de sus partes) (Nieto J. M., 2003:2).

La gestión ocurre como un proceso de interacción de una organización con su contexto. La forma de gestión que se adopta es dependiente de la representación del contexto, que sufre permanentemente transformaciones y esto tiene que ver con la manera como es representada la organización y en la forma de concebir la gestión. Estos desplazamientos ocurren tanto a nivel de concepción de la organización, como de la concepción del entorno en la cual está inserta. En la perspectiva de la organización, que va de lo abstracto a lo concreto. De acuerdo a Casassus (2002:54) estos desplazamientos corresponden a paradigmas distintos y que los ordena en tipo A y tipo B. En el A hay una cierta forma de representar el contexto (es abstracto, determinado, rígido, homogéneo, unidimensional (objetivista)) y que es coherente con la perspectiva técnico, lineal y racionalista. Si bien es el paradigma imperante, no está ausente de problemas que se han traducido en desplazamientos hacia el paradigma de tipo B, esto es lo concreto, lo indeterminado, hacia lo incierto, lo flexible, con énfasis en la diversidad, en la multidimensionalidad y en lo subjetivo. Representa una coherencia que se caracteriza por la comprensión holística de los fenómenos que va en contra de lo técnico, lo no lineal con lo lineal y lo racionalista con lo emotivo.

El concepto de gestión en educación adolece de cierta fragilidad teórica, y se podría definir más bien como un concepto en construcción. Autores como Chiavenato, I. (1997) señalan que la gestión escolar, no es sinónimo de administración escolar, aunque la incluye. La organización escolar, es, junto con la cultura escolar, consecuencia de la Gestión.

En los últimos años el PIIE ha venido construyendo un enfoque sobre gestión escolar que la concibe como el eje articulador de todas las acciones que emprende la comunidad escolar, de esa forma se ha llegado a definir la gestión de calidad de los centros escolares como el proceso clave para promover una educación de calidad. Gestionar, es hacer posible el logro del propósito de la institución (Lavín, S.2002:192).

Bases Teóricas y Conceptuales del Liderazgo Educativo

Liderazgo y Paradigmas

La literatura nacional e internacional ha resaltado que el liderazgo es fundamental para la mejora de la escuela. En las últimas décadas, las reformas educativas han experimentado tres movimientos de “ondas” que incluyen:

- el movimiento de escuelas efectivas,
- de calidad de la escuela
- y movimientos de escuelas de clase mundial.

Cada “ola” de reformas funciona dentro de su propio paradigma al conceptualizar la naturaleza de la educación y el liderazgo y la formulación de estrategias relacionadas e iniciativas para mejorar las prácticas educacionales a nivel de sistema, y local. El nexo entre las reformas educativas y los tipos de liderazgo, los analiza en profundidad Y. Cheng (2003) donde después de estudiar una cantidad importante de reformas educativas, establece que las tres “Olas” de reformas educativas proveen una nueva tipología para conceptualizar el liderazgo educativo en tres paradigmas: (1) Liderazgo interno; (2) Liderazgo de Interfaz y (3) Liderazgo de Futuro.

Liderazgo como Concepto

Para Idalberto Chiavenato (2004) el liderazgo es la “influencia interpersonal ejercida en una situación y dirigida por medio de procesos de la comunicación humana con el fin de alcanzar un objetivo determinado” (: 666). El autor subraya que en términos teóricos el liderazgo ha alcanzado un desarrollo elevado y que no es un tema cerrado, por lo cual se han generado nuevos y novedosos aportes. En general la literatura concuerda que la influencia es indirecta en las condiciones organizativas y en la calidad de la enseñanza. Entre estos nuevos enfoques Chiavenato destaca el liderazgo carismático que se refiere “a la fuerza de las habilidades personales que producen un efecto profundo y extraordinario en los seguidores” (: 486). En este sentido los seguidores de los líderes carismáticos tienen una fuerte identificación con el líder y su misión. Es observable en los altos grados de lealtad y confianza.

- El liderazgo transaccional, donde los líderes y seguidores tienen solo una relación de intercambio, como por ejemplo: incentivos y premios, previo compromiso por lograr resultados.
- El liderazgo transformacional es otro planteamiento teórico donde los intercambios se centran en valores, creencias y necesidades de los subordinados o seguidores, generando orgullo y respeto, por medio de relaciones directas con los actores.

El enfoque del conocimiento social plantea que existe una interacción recíproca y continua donde se conjugan los líderes, el contexto, incluyendo a los seguidores, y las prácticas de los líderes, esta teoría afirma que los actores se relacionan de forma recíproca e interactiva, además de tener plena consciencia de cómo se puede influir y modificar en las prácticas de los demás.

El autor desarrolla una propuesta respecto al liderazgo, explicando que los líderes deben ser capaces de hacer varias cosas en el mismo momento. Estas deben ser: “saber escuchar, comunicar, mejorar la relación con sus subordinados, aconsejar y resolver problemas, y tomar decisiones participativas” (Chiavenato, 2004: 489). Por lo tanto, no tan sólo deben controlar sino que también organizar, orientar y explorar al mismo tiempo, centrando sus prácticas en temas como las personas, las competencias, los resultados, el desempeño y el aprendizaje, dado que para el autor de esto dependerá el éxito.

El aterrizaje conceptual a la organización escolar de este abordaje teórico, es que el liderazgo puede ser visto como un ejercicio de influencia más allá de la estructura formal de las instituciones educativas, y que los efectos del liderazgo sobre los aprendizajes de los alumnos, son en gran medida indirectos.

Estilos de Liderazgo

a) Para Mario Krieger (2001) el liderazgo se relaciona con el concepto de autoridad, pero argumentando que este tipo de autoridad emana de elementos como “el prestigio personal, la capacidad de interpretación, articulación, motivación y conducción de su personal” (:381), y no necesariamente con la estructura y las relaciones formales de las organizaciones. El autor describe tres estilos de liderazgo, el autoritario donde se desarrolla una cultura organizacional de control y orden, debido al alto grado de formalidad, burocracia y rigidez de la normas, además de no asumir innovaciones caracterizándose por la conservación. Un estilo paternalista que es autoritario, sin embargo las relaciones no serán tan formales, implicando una cultura de mantención de la informalidad, dado el alto grado de comprensión y permisividad. Por último, el estilo participativo donde las relaciones se vuelven más horizontales, por lo cual el liderazgo se comparte y la cultura es de informalidad, alentando la participación individual y grupal, buscando conseguir un firme sentido de identificación, sin embargo, en términos de normas las relacionadas al rendimiento son el eje central.

b) Antonio Bolívar (1997) desarrolla la categoría liderazgo en relación directa con la mejora y cambio escolar, describiendo tres movimientos teóricos en donde el liderazgo asume rasgos característicos propios. El liderazgo en el movimiento denominado como escuelas eficaces (Bolívar, 1997: 30) debe ser fundamental en la calidad y eficacia, siendo capaz de apoyar a los actores en distintos ámbitos de la vida organizacional, demostrando conocimiento y habilidades para lograr el trabajo colaborativo, dado que los líderes tienen claro cuáles son los objetivos, metas y misión, fomentando y reafirmando estos en los demás actores. En el segundo enfoque de la mejora y cambio (: 32) el liderazgo se caracteriza por posibilitar las condiciones internas para lograr cambiar, a través de la auto-revisión con el fin de encontrar situaciones críticas y plantear cambios, en este sentido este liderazgo se aboca al coordinar procesos y estimular tareas contribuyendo en un proceso de cambio. Y por último, el liderazgo desde el movimiento de la reestructuración escolar (: 34), en donde ya no se ubica en un determinado lugar en la parte superior de la pirámide organizacional, sino que es una labor conjunta por el denominado empoderamiento o *empowering*, al delegar responsabilidades y trabajar de forma compartida.

c) Entre la literatura internacional, se destacan los informes de la OCDE (2008), Informe TALIS, *Leading to learn; Improving School Leadership*, donde se establecen cuatro ámbitos para la mejora: 1. (Re)definir la responsabilidades; 2. Distribuir el liderazgo escolar; 3. Desarrollar competencias para un liderazgo eficaz; 4. Hacer del liderazgo una profesión atractiva.

Dentro de los distintos nuevos enfoques o teorías, siguiendo el lineamiento del cambio y la mejora, Andy Hargreaves y Dean Fink proponen la teoría del liderazgo sostenible. Rodríguez, A. (2009). Esta propuesta alude a que el liderazgo debe ir más allá que un mero asunto técnico, sino que debe encargarse de proporcionar ambientes donde el desarrollo de los actores sea integral, generando condiciones perdurables de bienestar social tomando en cuenta a la organización no como un ente aislado.

Lo distintivo entre la Gestión y el Liderazgo Educativo

El concepto de liderazgo se cruza con el de gestión. Algunos teóricos y académicos hacen la distinción entre uno y otro. A la gestión, la asocian con el cuidado y mantención del status quo, es decir, lo transaccional y al liderazgo con lo más visionario y dinámico, es decir, lo transformacional. En los últimos tiempos se observa una gran “arremetida” de distintos tipos de liderazgos (Educativo, Escolar, Pedagógico, Instructivo, Transformacional, Efectivo, Distribuido, etc.). El Liderazgo quiere decir influir a otros para lograr metas deseables. Los líderes son personas que dan forma a los objetivos, motivaciones y acciones de otros. Generalmente, ellos inician el cambio para alcanzar los objetivos ya existentes y nuevos.

La Gestión es mantener eficiente y eficazmente el ordenamiento organizacional actual. Una buena gestión muestra a menudo destrezas de liderazgo, pero su quehacer general tiende a mantenerse más que a cambiar. Mientras la gestión se ocupa de hacer frente a la complejidad propia de las organizaciones modernas, el liderazgo se ocupa de los cambios necesarios para proyectar la organización, en un entorno dinámico. (Uribe, M. (2005). Estos dos conceptos han dado origen también a dos papeles diferentes a las organizaciones. Uno ha sido llamado –hacer lo correcto-, que tiene que ver con la visión y la orientación. El otro es el papel de la

dirección que es, hacer las cosas bien o la puesta en práctica. En este terreno se entra a la clásica separación entre la teoría y la práctica. No se puede tener un grupo que se ocupe de la visión, los valores y la orientación y otro grupo que se ocupe de ponerlos en práctica.

El Liderazgo centra la atención en hacer las cosas apropiadas (efectividad); la Dirección centra su atención en hacer las cosas bien (eficiencia). El líder educativo aparece en algunas investigaciones como la persona clave en la integración entre eficacia escolar y mejora de la escuela. La mayoría de los trabajos sobre eficacia escolar han demostrado que el liderazgo que ejerce el director es un factor crítico en la configuración de los procesos y estructuras organizativas, modelos de interacción social, actitudes y comportamientos de trabajo y creencias de los profesores. Una línea que básicamente tiene su sustento en la investigación sobre eficacia escolar, sugiere que la mejora en el rendimiento de los alumnos tiende a producirse más en escuelas que son relativamente autónomas y tienen un fuerte liderazgo, en Murillo et al. (1999: 30).

Desafíos, Retos y Conclusiones

Desafíos para la Organización

Todavía se está lejos de hacer un recorrido inverso en algunos aspectos, del modelo clásico o burocrático de la organización formal, esto se hace más evidente en las organizaciones escolares y los actores que la conforman. Lo medular de este nuevo recorrido, tiene que ver básicamente con “el énfasis en los equipos multifuncionales como unidades fundamentales de actividad, más que en trabajos individuales, creando una mayor cooperación.” Abarca, N. (2013:34). Entre las características que presenta la nueva organización, están que funcionan en red, en forma plana, flexible, diversa y global. Estas características presentan un reto tanto a los individuos como a la escuela u organización en sí. Entre esos desafíos se encuentran: trabajo en equipo, negociación, multifuncionalidad, comunicación interpersonal y resolución de conflictos, comunicación transcultural. Abarca, N. (2013).

El proceso de decidir sobre los propósitos de la organización está en el centro de la Gestión Educativa, que es el aspecto que se aborda a continuación, pero se toma como postura, que por sí sola es insuficiente, y que necesariamente tendrá que ir acompañada de nuevas formas de organización en la escuela, que pasa por entender que el crecimiento de las instituciones, es también el crecimiento de los profesionales y viceversa. Por otro lado, no basta que los directivos provengan de la alta dirección, etc., se necesitan políticas educativas que medien con la gestión educativa

En este trabajo se ha analizado el abordaje teórico- conceptual, a través de tres ejes: La Organización Escolar, La gestión educativa y el Liderazgo. La primera conclusión es que el “pluralismo conceptual” que se mencionó al inicio, ofrece un marco para el análisis de las teorías de gestión educativa. Las diferentes teorías o modelos pueden ser canalizadas en paradigmas tipo A y B, como lo hiciera Casassus porque las teorías en forma individual son parciales y selectivas pero tomadas en forma conjunta representan un poderoso medio para analizar y explicar los acontecimientos y los comportamientos en educación.

En la línea del “pluralismo conceptual” debemos destacar uno de los aportes más interesantes y prometedores de los últimos años en referencia al cambio escolar es la integración de un movimiento práctico, la mejora de la escuela, con un paradigma teórico, la eficacia escolar, que hasta hace poco eran posturas irreconciliables.

Se puede destacar también que en la discusión del abordaje teórico de las categorías que se han usado para el análisis, se rescata o se reposiciona al sujeto. Esto implica nuevas comprensiones de cómo aprenden e interactúan los sujetos en las organizaciones escolares, con esto también se está poniendo al sujeto en el centro del aprendizaje. Este aspecto es de vital importancia tanto para la gestión como para el liderazgo. No se puede hablar de liderazgo a secas, es decir no es patrimonio del líder, y sólo se podría dar con el reconocimiento del otro. De tal manera, que la gestión y el liderazgo sólo existen si hay un diálogo entre subjetividades y ese es el proceso que da origen y funda, por ejemplo, la gestión. Se postula que las organizaciones que aprenden serán capaces de innovar de transformarse en la medida que exista un reconocimiento del otro, que es un aspecto inherente a la naturaleza humana.

Las nuevas perspectivas acerca de la organización ponen de manifiesto algunas particularidades de las escuelas como organizaciones y avanzan en modelos más flexibles coherentes con nuevas formas de pensar la organización y la gestión escolar.

En este último concepto de gestión, se destaca el aprendizaje como proceso y como resultado de la acción de las personas en la organización. De igual manera, en la educación, el aprendizaje es el resultado esperado de la relación docente-alumno en el aula de clase, interacción que responde a las necesidades, intereses y problemas del alumno; a la misión institucional y a las políticas educativas.

A partir del aprendizaje, las organizaciones, incluyendo las educativas, reflexionan su acción para mejorar teorías, visiones, valores, principios, representaciones mentales, procesos, procedimientos, mecanismos de interacción y comunicación, resultados y desempeños efectivos de sus miembros. De esta manera, la organización responde a las exigencias de su entorno interno y externo, elementos que las configuran como sistemas abiertos en constante aprendizaje y transformación.

De lo anterior, se desprende que la gestión y la educación tienen puntos de encuentro disciplinar que enriquecen y orientan sus teorías, modelos y prácticas y es en este contexto que se configura la Gestión Educativa como objeto de estudio y de reflexión de sus prácticas.

La Práctica y los Retos de la Gestión Educativa

Uno de los nudos críticos del sistema educativo ha sido en un primer momento convertir en un modelo único de sujeto y como si esto no fuera suficiente se le piensa en abstracto. Reflejándose esta concepción en las prácticas educativas, donde las decisiones son tomadas unilateralmente por el poder central, y lo que el sujeto pueda proponer y decir está demás, porque él no cuenta como sujeto particular, sino como una cifra más de la plantilla del sistema, que tiene que operar desde el discurso del poder. Romper con este paradigma tradicional es el reto y la oportunidad que se presenta a los futuros docentes, hoy en su formación inicial. Las habilidades no se adquieren sólo por la empírea, hay necesidad de la reflexión, es decir de la teoría y es ahí donde la gestión educativa tiene su aporte.

La gestión, como el conjunto de servicios que prestan las personas, dentro de las organizaciones; lleva al reconocimiento de los sujetos y a diferenciar las actividades eminentemente humanas. El rescate de la categoría de sujeto es relevante. En este sentido pueden existir prácticas administrativas burocráticas o clásicas con un enfoque de relaciones humanas, etc. sin ser prácticas de gestión. En las prácticas de gestión la característica fundamental es la transformación del sujeto. Tanto Bernstein como Foucault, ambos elaboran teorías acerca de la acrecentada invisibilidad de las operaciones del poder en las instituciones modernas, en Tyler (1991:149) Para Foucault una de las claves del control disciplinario radica en el principio de la vigilancia continua e invisible.

Las prácticas de gestión educativa, están influenciadas y mediadas por el discurso de las políticas educativas, que orientan su acción. Por lo tanto, aquí convergen tres ámbitos: la teoría, la práctica y la política. El desafío entonces para los estudiantes de pedagogía y profesionales, es que para lograr una comprensión de la teoría y práctica de la gestión educativa se deben conocer los enfoques o perspectivas que subyacen a las áreas de administración; gestión y la educación, además del sentido de las políticas educativas.

La Gestión Educativa como disciplina independiente se nutre de los diversos modelos de gestión, cada uno de los cuales responde a las necesidades de la sociedad en un momento histórico determinado y expresan, tanto una comprensión de la realidad y de sus procesos sociales, como el papel que en ellos desempeñan los sujetos y directivos.

Retos al Liderazgo Educativo

El liderazgo para Azzerboni y Harf (2006) en el contexto actual de las organizaciones escolares ya no debe obedecer a patrones de comportamiento autoritario e inflexible, sino que tiene que ser capaz de "...adecuarse a diversos puntos de vistas, nuevas interpretaciones de la realidad, nuevas maneras de abordar las cosas" (:39), vale decir, deber ser flexible. De modo que, se deben reestructurar la modalidades de comunicación, presentar un alto interés en el indagar, además de ser tolerante a la vaguedad e imprecisión, tratando de mantener en equilibrio la cultura organizacional.

Además, el liderazgo se relaciona estrechamente con prácticas fundamentales de la organización, como es la resolución de conflictos y la toma de decisiones. De modo que resulta primordial indagar sobre el tipo de liderazgo que se ejerce en las organizaciones escolares, asimismo qué relación tiene con las maneras en que se toman las decisiones, y por último, el nexo que el liderazgo tiene con la cultura organizacional escolar.

En cuanto a la mejora, el liderazgo se releva como tema central, puesto que para el éxito de las organizaciones es crucial que el liderazgo tenga un papel fundamental en la puesta en práctica de las iniciativas innovadoras que busquen mejorar las organizaciones, además de influir en el compromiso y las expectativas de los actores forjando la implicancia de todos en aspectos como: la participación, la toma de decisiones, la resolución de conflictos y el clima organizacional, etc.

El trabajo del liderazgo para la mejora considera cuatro ámbitos de partida: propósitos, personas, estructura y cultura. De manera que su labor se debe centrar en lograr y extender expectativas y una visión compartida por medio del consenso, ser un apoyo para los actores, estimulando y modelando, delegar y descentralizar responsabilidades entregando mayor autonomía, y por último promover la colaboración y una cultura que se diferencie de otras organizaciones escolares e identifique a los actores. En fin, esta categoría es clave para la mejora, dada la importante influencia que tiene en la vida organizacional y en la cultura y sus categorías. Conjugando tareas y prácticas no desde una mirada personal sino organizativa, por lo cual el liderazgo no debiera ser atribuido a una persona sino al grupo.

Planteada así la cuestión, la gestión educativa se convierte en una disciplina necesaria para ejercer la dirección y el liderazgo integral en las organizaciones educativas y para lograr el cumplimiento de su función esencial: la formación integral de la persona y del ciudadano, de manera que logre insertarse creativa y productivamente en el mundo laboral. La gestión educativa busca desarrollar un mayor liderazgo en los directivos, con el fin de que ejerzan una autoridad más horizontal, promuevan mayor participación en la toma de decisiones, desarrollen nuevas competencias en los actores educativos, nuevas formas de interacción entre sus miembros y entre la organización y otras organizaciones y aporta comprensiones más amplias de la realidad.

Referencias Bibliográficas

- Abarca, N. (2013). *Inteligencia Emocional en el Liderazgo*. Santiago: El Mercurio-Aguilar.
- Azzerboni, D y Harf, R. (2006). *Conduciendo la escuela. Manual de Gestión Directiva y Evaluación Institucional*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bolívar, A. (1997). Liderazgo, mejora y centros educativos. En A. Medina (coord.): *El liderazgo en educación*. (pp. 25-46). Madrid: UNED.
- Briones, L. (2002). Demandas de la sociedad del conocimiento a la gestión del currículo escolar. *Revista Digital UMBRAL 2000-Nº 10*. www.reduc.cl
- Bush, T. (1995). *Theories of Educational Management*, London: Paul Chapman Publishing.

-
- Casassus, J. (2000). Problemas de la Gestión Educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y tipo B) Documento digital. jcasassus@unesco.cl
 - Comisión Nacional Para la Modernización de la Educación (1994), Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. *Los Desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.
 - Cheng, Y. (2003). "Quality assurance in education: internal, interface, and future", Quality assurance in education, Vol. 11 Iss: 4. Pp. 202-213.
 - Chiavenato, I. (1997). Introducción a la Teoría General de la Administración, 4ª edición. Bogotá: McGraw-Hill Interamericana, S.A.
 - Chiavenato, I. (2004). *Comportamiento Organizacional. La dinámica del éxito en las organizaciones*. México DF. México: Thomson.
 - Díez, E. (2009). *Evaluación de la Cultura Institucional en Educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago de Chile: Conocimiento.
 - Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4ª edición). Nueva York: Teachers College Press.
 - Krieger, M. (2001). *Sociología de las Organizaciones*. Buenos Aires: Prentice Hall.
 - Lavín, S. (2002). "Transitando desde la Gestión de un establecimiento a la Gestión de un Centro Educativo." Santiago: Pensamiento Educativo Vol. 31.
 - Lucas, A. y García, P. (2005). *Sociología de las Organizaciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
 - Marcone, R. (2004). *Organizaciones Educativas y Gestión Escolar*. Valparaíso: UPLA.
 - Martín, M. (1996). *Organización Escolar y Planificación Integral de los Centros*. Madrid: Escuela Española.
 - Martínez, A. (1997). *Escuela, Historia y Poder*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
 - Maureira, O. (2003). *Liderazgo y eficacia Escolar: hacia un modelo causal*. Santiago: UCSH.
 - MINEDUC (2004). (Documento digital) Modelo de calidad de la Gestión Escolar, www.mineduc.cl
 - MINEDUC (2011). Ley SAC, N° 20.529.
 - Muñoz, A. y Román, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar* Madrid: Cincel.
 - Murillo, F.J.; Barrio, R. y Pérez-Albo, M.J., (1999): *La Dirección Escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.
 - Nieto, J.M. (2003). "Perspectivas Teóricas de la Organización Escolar" en González, M.T. *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid: Pearson Educación.
 - OCDE (2008). Informe Talis, "Leading to learn; Improving School leadership". Paris OCDE.

- Schmelkes, S. (2000). Calidad de la Educación y Gestión Escolar, en *Primer curso nacional para directivos en educación primaria. Lecturas* México: Biblioteca Nacional de Actualización Permanente.
- Rodríguez, A. y Mármol, M. (2009). Liderazgo Formativo para el desarrollo sostenible de la Calidad de la Educación. Investigación y Desarrollo Vol. 17. Unirioja.es (PDF).
- Tyler, W. (1991). *Organización Escolar*. Madrid: Morata.
- Uribe, M. (2005). "El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad: Un desafío de orden superior", UNESCO/OREALC; Revista PRELAC, n° 1 año 1 Julio 2005).

HERRAMIENTAS PARA EL DISEÑO ORGANIZACIONAL Y LA EFECTIVIDAD EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*Mg. (c) Margarita Sandoval F.
Facultad de Artes, U de Chile
E-mail: margarita1917@gmail.com*

Resumen

Las instituciones de educación superior, en la actualidad se han visto enfrentadas a una realidad globalizada y cada vez más competitiva, un escenario muchas veces no muy favorable para desarrollar su vocación primigenia, educar, por lo que se han visto en la necesidad de readecuarse a esta situación, viéndose afectada la coherencia, de objetivos y de la forma de hacerla funcionar efectivamente. El presente artículo tiene como objetivo principal proponer una herramienta de gestión del diseño organizacional en instituciones de educación superior considerando la relación entre diseño organizacional y la efectividad, contemplando algunos elementos de los distintos enfoques que la teoría de la administración ha desarrollado a la largo de la historia y el concepto de liderazgo situacional, en que se aplican las ideas fuerza de las teorías de la administración revisadas.

Palabras clave: teorías de la administración, diseño organizacional, efectividad, liderazgo.

TOOLS FOR THE ORGANIZATIONAL DESIGN AND EFFECTIVENESS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

Institutions of higher education today have been faced with a global reality, which makes them increasingly competitive, a scenario often not very favorable to develop its original vocational role which is educate, so they have seen the need to readapt to this situation, and thus being affected in its consistency, objectives and the way of how to make it work effectively. This article's main objective is to propose a management tool of organizational design in higher education institutions studying the relationship between organizational design and effectiveness, taking into account some elements from different approaches which the management theory has developed throughout history and the concept of situational leadership, in which the main ideas are applied to the theories of administration under study.

Keywords: theories of management, organizational design, effectiveness, leadership.

Introducción

Cada organización que existe, lo hace en función de los objetivos que se ha propuesto cumplir, comportándose como un sistema conformado por subsistemas que se remiten entre sí para desarrollar tareas específicas orientadas al logro de las metas finales. La etimología de la palabra nos recuerda que viene del latín *Organón*, órgano, es decir, elemento de un sistema o sistema en sí mismo, noción emparentada con la biología, en que el funcionamiento coordinado de sus partes permiten la existencia de las células que a su vez permiten la existencia de tejidos, órganos, sistemas y la compleja totalidad de un ser vivo, inmerso a su vez en un ecosistema mayor. La analogía se extiende fuera del ámbito del comportamiento organizacional evolutivo de las especies y cobra sentido en el terreno de las organizaciones humanas, éstas también solo pueden existir cuando sus partes se comunican, están dispuestas a actuar en forma coordinada y poseen cierta especialización para ejecutar sus funciones y disponer de los recursos de la manera más eficiente posible. Para lograrlo las organizaciones funcionan mediante normas, escritas o no, que regulan el comportamiento del sistema con la suficiente flexibilidad para anticipar o generar una respuesta adaptativa ante la contingencia.

En el caso de las instituciones dedicadas a la educación superior, la naturaleza de sus objetivos así como el complejo contexto en el que deben desenvolverse, ofrece variables muy específicas en su funcionamiento organizacional, sin embargo es frecuente encontrar una propuesta organizacional rudimentaria y rígida expresada en los organigramas de cada institución. Esta herramienta pretende dejar visualmente clara la estructura de relaciones y jerarquía entre las personas y/o unidades que integran la institución, develando el grado de departamentalización en sus diferentes áreas, pregrado, postgrado, facultades, departamentos y carreras, así como aquellas áreas que hacen posible su misión de producir y transmitir conocimientos: admisión y registro, finanzas, RR.HH, investigación, vinculación con el medio, entre otras. La referencia al organigrama no tiene la intención de menoscabar su importancia como herramienta, sino ilustrar; su carácter ofrece la misma distancia que hay entre una ciudad y su mapa (Mintzberg, 1994) es una herramienta útil para orientarse pero está lejos de explicar la naturaleza evolutiva de la ciudad, señala rutas y distancias, pero no necesariamente la calidad de éstas, los posibles desvíos y el carácter de su población y cultura, de la misma manera el organigrama no explica las relaciones informales, de poder de la organización, ni la mejor ruta para tomar una decisión en situaciones cambiantes, llevando a que beneficiarios y funcionarios de la institución, ante diversas situaciones emergentes se enfrenten a trámites demorosos, duplicación y reiteración de procesos e importantes cuotas de ambigüedad al priorizar acciones y resolver problemas, en síntesis un funcionamiento no orgánico.

Si bien, este no es un problema exclusivo de las universidades, hoy existe una nutrida bibliografía y experiencias de administración exitosa que pueden arrojar luces sobre cómo mejorar estos aspectos en algunas organizaciones. En términos generales, la investigación señala que toda institución requiere de una estructura que se fragmente en diferentes unidades, cada una de ellas a cargo de tareas específicas, y que trabajen de manera coordinada, para el logro de sus objetivos. El trabajo en conjunto, mancomunado requiere de una asignación clara a cada una de estas partes, de las actividades y tareas fundamentales, con lo que se puede llegar a una forma de producción sistematizada, efectiva, siempre a cargo de un líder o un grupo de personas capaces de organizar y coordinar el trabajo con los adecuados mecanismos de gestión, encontrando el equilibrio entre supervisión y autonomía. A continuación se presentará una revisión de algunos de los conceptos centrales para un diseño organizacional efectivo para luego volcar sus aspectos funcionales en una propuesta de herramientas y procedimientos de organización efectiva para una institución de educación superior.

Separar, Especializar y Coordinar

La administración es una disciplina que remonta sus estudios a fines del siglo XIX, cuando diversos pensadores se vieron en la necesidad de estudiar, adaptar y cambiar procesos para enfrentar el problema de la producción en sus respectivos contextos, si bien cada enfoque de la administración atendió a un conjunto de necesidades y posibilidades muy determinadas por el periodo de su diseño, todas ellas comparten aspectos que perduraron en el tiempo, las teorías en administración se comportan como un lienzo restaurado, corregido, modificado pero nunca re-hecho de cero, a continuación se expondrán algunas de las más significativas, para al final de este apartado enfatizar en sus ideas comunes.

En un primer momento la revolución industrial y el desarrollo tecnológico animaron el arribo del pensamiento científico/racional a la administración, en este contexto surgió la Administración Científica, propuesta por Frederick W. Taylor, quien postulaba la idea de definir y sistematizar las funciones y tareas de cada operario de una empresa con una adecuada división y especialización del trabajo para generar mayor productividad. Este es uno de los fundamentos de la administración científica, la organización se debe caracterizar por una clara y definida división de las tareas, ya que, el trabajo puede ser ejecutado mejor y con más economía mediante la división de las funciones, para esta teoría la efectividad se debe medir a través de tres elementos, mayor producción, mejor calidad y menor coste (Martín Bris, M. 1996).

En Europa, un contemporáneo de Taylor, Henri Fayol, postuló la Escuela clásica en Administración, proponiendo que la empresa era una estructura dividida en partes (órganos), las que debían especializarse en una tarea para lograr el máximo de efectividad, estableció 5 funciones básicas de la administración que la sustentaban (Chiavenato, I. 2007), las cuales debían ser aplicables a cualquier realidad organizativa siguiendo una rígida

estructura de mando. Estas funciones son *planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar*; las que debían ser reproducida en todos los niveles dentro de la organización desde las jefaturas, hasta el más simple operario.

Ambas teorías aportaron la importancia de una apropiada división del trabajo y de la especialización de las tareas. La división del trabajo es la razón de ser de la organización, es ella la que conduce a la especialización y la diferenciación de las tareas, lo que resulta primordial para lograr una mayor eficiencia en la organización (Chiavenato, I. 2007); De esta etapa del pensamiento administrativo emergen herramientas y técnicas como los organigramas, manuales de procedimiento, cartas Gantt y el adoctrinamiento productivo.

Un siguiente paso se dio con el desarrollo de La Teoría de las Relaciones Humanas, si bien, mantiene en parte la estructura organizativa anterior, abre un espacio para fijar la mirada en las personas. A partir del experimento de Hawthorne, realizado por Elton Mayo en la fábrica Western Electric Company, de Chicago en 1927, que si bien no buscaba estudiar las relaciones interpersonales, casualmente permitió verificar lo trascendental que resultan ser los grupos humanos y sus interacciones diarias en la producción, anteponiendo un filtro extra a la noción de *homo economicus* de Taylor, pasando de ser un eslabón en la producción, valorado por su capacidad física adecuadamente estimulada por la recompensa económica, a un actor en la producción que deja en segundo plano la recompensa salarial y prioriza un grato ambiente laboral, el reconocimiento de sus pares y superiores por su buena labor y el trabajo en función de normas de convivencia, este trabajador fue denominado como el *Homo social*, y como tal, su naturaleza es más colectiva que individual, más colaborativa que competitiva, entendiéndose que, una vez realizadas las separaciones necesarias para una producción óptima y ordenada, las interacciones entre trabajadores (Taylor) o unidades (Fayol) intercambian en sus flujos de producción algo más que partes de un servicio o producto, estas *filtraciones* de humanidad para la teoría de las relaciones humanas, responden a que se hace necesario "*Humanizar la empresa*" (Chiavenato, 2007) para poder comprender a cabalidad su funcionamiento y los fenómenos que de ella se desprenden, con toda la carga emocional que conlleva.

Para este enfoque lo importante es realizar la separación, especialización de las tareas considerando el componente emocional y motivacional, ver si las personas están satisfechas con sus labores, con sus pares y superiores y si se sienten identificadas con la empresa, sus normas y objetivos. Derivada de este enfoque se han desarrollado en las instituciones técnicas de autocuidado y acompañamiento.

La Teoría General de Sistemas (TGS), propuso la idea de interdisciplinariedad para comprender la organización como un todo, eliminando los enfoques parcelados, ya que cada una de las partes actúa en función y en directa relación con todas las demás, en una constante interacción, "*Los sistemas no pueden ser entendidos únicamente por el análisis separado e independiente por cada una de sus partes*" (Chiavenato, 2007: 354); y si una de estas partes no funciona correctamente o falla, la estructura completa colapsa. Sin embargo, el aporte de la TGS no se agota en la mirada holística, también añade la interdisciplinariedad, es decir, no solo permite que las causas de un problema en el sector A sean descubiertas en el sector Z, sino que permite evaluar los síntomas del problema desde variadas especialidades, considerando diversos énfasis para implementar una estrategia de resolución adecuada.

Al aplicar estos principios en la administración, queda en evidencia la necesidad de comprender el funcionamiento de una organización como un todo compuesto de diversas partes o unidades, (como lo son recursos materiales, humanos, técnicos, financieros e intelectuales) que trabajan conjuntamente, y de manera interdependiente, y en caso de que una de esas partes no logre funcionar de manera óptima por diversos motivos, afectará el logro final de sus objetivos "*cada variable es mutuamente dependiente y orientadas hacia el mismo propósito*" (Martín Bris, 1996: 24). El énfasis se pone en las interdependencias y los diversos flujos que son necesarios manejar en una organización, observando que paralelo a la estructura formal, emergen otros circuitos informales, pero igualmente capaces de intervenir en el logro de los objetivos, así como al lado del profesionalismo se encuentra la emotividad y del castigo la recompensa, la separación en sí misma no tiene valor alguno sino se cartografían las carreteras principales y no las vías alternativas que permiten diseñar las rutas adecuadas para coordinar los esfuerzos. Este enfoque ofrece en síntesis, por sobre todo, una herramienta de análisis y evaluación organizacional centrada en las redes de comunicación cultivadas en su interior y entorno.

En la década del 70, aparece el concepto de **administración estratégica** o **Gestión estratégica**. Entre los autores que comenzaron a utilizar este nuevo enfoque es importante destacar a Peter Drucker y Phillip Kotler, quienes dan un enfoque acorde a las transformaciones económicas neoliberales del periodo, donde lo primordial es subsistir y ser competitivo en un entorno de contracción económica, precedidos de ciclos inestables de crecimiento y recesión. El aporte de la mirada *Estratégica* a lo que ya se ha señalado, es la movilidad de los recursos en función de las metas y las situaciones emergentes en un proceso siempre cíclico de mejoramiento continuo, en que el sistema debe ser inoculado, renovado e intervenido cada vez que sea necesario, asumiendo que toda formación es siempre perfectible. Se vuelve a las partes del todo desde su movilidad para integrar nuevos sistemas y nuevas corrientes de información, trabajo y emociones que se sintetizan en una fórmula actualizada de efectividad, calidad y procesos de mejora continua. Es este principio de progreso indefinido el que ha hecho que este enfoque prevalezca en la actualidad, ya que ofrece la posibilidad de actualización automática, el cambio y la transformación están contenidos en el modelo, por ello es un enfoque pegajoso, difícil de abandonar o anular radicalmente. Como resultado de la aplicación de estos principios, las técnicas y herramientas más adecuadas al enfoque sistémico y estratégico son los procesos de inducción, capacitación, acompañamiento (coaching), evaluación y ajuste estratégicos y periódicos.

Hasta aquí se han expuesto cuatro de los enfoques más representativos de la administración desarrollados a lo largo de algo más de un siglo, como se aprecia, sus postulados no se contradicen necesariamente, más bien se complementan, disponiendo con sus aportes y evidencias un set de recursos teórico/prácticos para los líderes y diseñadores de una organización que a continuación se sintetizan en las siguientes ideas fuerza que se sintetizan en el cuadro N°1:

- 1) Para el cumplimiento de los objetivos de cualquier organización, se deben identificar y separar los procedimientos necesarios para su logro con un criterio de especialización y efectividad, es decir, el conjunto total de acciones que permite su logro, debe subdividirse en tareas determinadas, según la configuración óptima entre los recursos dispuestos para su ejecución (tiempo, operarios, dinero, espacio, etc.) y las demandas de la tarea estipulada, asignando al personal con las competencias idóneas para su ejecución, siempre con acompañamiento de un supervisor que controle y busque la coordinación de las partes; como apoyo a esta labor, será útil la aplicación de técnicas o herramientas como el organigrama, el manual de procedimientos y carta Gantt.
- 2) El factor motivacional de los funcionarios hacia la tarea debe ser considerado antes, durante y después de su ejecución. Es necesario otorgar un sentido trascendente a la tarea que variará de persona a persona, relacionado con el significado y aporte que la tarea representará para la sociedad, con el desarrollo personal y profesional del operario, una o la combinación de estos aspectos, serán los factores que deben ser fomentados en la organización, por un diseñador organizacional a través de la correspondencia entre motivación del funcionario y tareas. Utilizando mecanismos o técnicas de coaching, autocuidado y capacitación, con ello y de manera natural se debiese desarrollar un ambiente laboral agradable, que favorezca y propicie el trabajo colaborativo en pos de la eficiencia.
- 3) El enfoque sistémico aporta al líder un modelo integrado de análisis de su empresa, más complejo y preciso, con el establecer mecanismos de evaluación a las interacciones positivas y negativas que se generen, potencializándolas y minimizándolas respectivamente, otorgando un sentido de corresponsabilidad y cohesión en los funcionarios, con una repercusión importante en su desempeño y rendimiento, en este sentido son funcionales mecanismos de evaluación, como ya ha sido mencionado, además de inducción, capacitación y coaching.
- 4) La gestión estratégica extrae lo interdisciplinario y la mirada holística de la teoría de sistemas para aportar con la institucionalización de los procedimientos de control, evaluación y mejora continua, optimizando la capacidad de respuesta adaptativa, en función de los resultados y su análisis. El uso de técnicas como evaluación, inducción, capacitación y coaching, serán de ayuda y apoyo para potenciar la visión estratégica al igual que el enfoque sistémico. (ver cuadro n° 1).

Cuadro resumen n° 1

| Foco | Enfoque | Herramientas y Técnicas |
|---------------------------------|--------------------|---|
| Separar Especializar | Científico | Organigrama, Manual de procedimientos, Carta Gantt |
| | RR.HH. | Coaching, Autocuidado Capacitación |
| Coordinar | Sistémico | Evaluación Inducción Capacitación Coaching |
| | Estratégico | |

Fuente: elaboración propia

Diseño Organizacional

Al igual que un conjunto de ingredientes se mezclan y se vuelcan en un molde seleccionado para lograr una nueva receta, los conocimientos, técnicas y herramientas de cada enfoque revisado, cobran sentido al aplicarse a una organización real en su diseño o re-diseño. De acuerdo a la fórmula clásica de Chandler (Mintzberg, H. 1994: 124) el diseño de la organización depende de la estrategia, desde allí, la estrategia depende del objetivo y el objetivo, de la relación entre los recursos (lo que se tiene), proyecto del emprendedor (lo que se desea hacer) y su viabilidad efectiva (lo que se puede hacer), sin embargo, esta fórmula utilitaria tiene otra naturaleza cuando se trata de universidades, en que el objetivo está predeterminado por la conservación, construcción y transmisión de conocimiento a través de la tradicional triada docencia, investigación y extensión. La dificultad se presenta cuando las universidades se ven enfrentadas a la necesidad de autosustentarse y competir en el mercado con otras para capturar recursos, como ocurre en el actual sistema de educación superior chileno (Chacón, M. 2003) en estas circunstancias, el diseño organizacional se desdibuja al tener que conciliar dos objetivos, no necesariamente opuestos pero que presentan interacciones contaminantes. El de la universidad *clásica* y el de la universidad *neoliberal*.

Para avanzar en esta idea es necesario definir que es el diseño organizacional, lo entenderemos como el proceso de elegir, crear e implementar estructuras organizacionales capaces de organizar y articular los recursos para servir a la misión y a los objetivos principales de una empresa (Chiavenato, I. 2009). Siendo un procedimiento clave para llevar a cabo la compleja labor de conseguir eficiencia e innovación en forma simultánea. Como bien lo dice Rico (2004), "*cuando se diseñan organizaciones se hace implícitamente con el objetivo de incidir sobre la mejora de la eficacia organizacional*". La tarea es diseñar la organización con el fin de obtener alto rendimiento. Los administradores ajustan la estructura, las dimensiones contextuales y los sistemas de la organización para obtener más eficiencia y eficacia. La pregunta clave es ¿en qué área enfocarse?, ¿en las de la universidad del conocimiento? o ¿en las de la universidad del mercado? En la actualidad este no es un conflicto que se pueda resolver seleccionando una y descartando la otra, la respuesta es en ambas, con mayor o menor énfasis en un área que en otra, así que la pregunta es más bien, en qué orden, cuál debe ser la prioridad y bajo qué circunstancia puede cambiar esta decisión.

Para ejemplificar la problemática de operativizar los procedimientos con un adecuado diseño organizacional en una institución de educación superior, tomaremos como referente las funciones que dos actores de una universidad, realizan durante su desempeño. El primero de ellos es el docente, en su caso, son tres las labores principales, docencia, investigación y gestión (Mayor, C. 1996). Mayor distingue dos modelos en las funciones docentes, uno donde el profesor se dedica a las tres labores mencionadas de forma simultánea y otra en que se especializa en una de ellas. El caso nacional se aproxima al primero, con la agravante de que en Chile solo el 19% del total de profesores universitarios tiene contrato de jornada completa (La Tercera, 2014) mientras que

la enorme mayoría completa su jornada en otras instituciones o actividades, fenómeno sobre el que la prensa ha dedicado nutridas páginas a tratar de demostrar la relación entre calidad del desempeño y la realidad de los llamados *profesores taxi* (El mostrador, 2011); por su parte Bassis (Mayor, 1996) añade que en ambientes como este se presenta una falta de atención a la enseñanza ante el problema de la doble responsabilidad, ya que siempre se prioriza la actividad más rentable (*Primum panem, deinde philosophari*); mellando la calidad de sus clases, la motivación hacia el trabajo y la satisfacción con el mismo.

El otro caso es el asistente o coordinador administrativo, sus tareas incluyen admisión y matrícula (recepción de antecedentes de postulaciones de los interesados en cursar el programa); gestión de pagos, solicitudes de orden de compra, en caso de que alguno de los programas requiera de compra de pasajes para profesores visitantes o de la adquisición de algún material o herramienta didáctica, labores de atención al público, coordinación de horarios semestrales, solicitud de salas, servicio café, elaboración de actas, etc. Las tareas que realiza este cargo distan de la separación y especialización como una forma de alcanzar la efectividad, se apuesta más bien por la polifuncionalidad, sin establecer instancias apropiadas de coordinación, ya que la forma de priorizar sus actividades dependen del criterio de urgencia con que el funcionario juzga las solicitudes de las unidades ante las que responde; y ya que éstas a su vez, varían de contables y finanzas; relacionadas con docencia, admisión y registro curricular, unidades que no siempre interactúan en su funcionamiento interno, tampoco existe un acuerdo a nivel central que arroje luces sobre qué tareas priorizar cuando los flujos de trabajo se tornan coincidentes y su naturaleza fraccionaria. Este *activismo laboral* difícilmente transmite la motivación de realizar una tarea trascendente.

Las raíces de estos conflictos se sumergen en problemas estructurales tan profundos que la mayoría de la bibliografía ha optado por denunciar el conflicto y los perjuicios de postergar la misión tradicional de la universidad (Bernasconi, 2011) otros autores han intentado conciliar modelos de gestión estratégica con las necesidades de administración de la universidad actual (CNA, 2009); pero centrándose en la dimensión estructural del diseño o en un punto del proceso de gestión, especialmente el de evaluación. Sin desconocer la importancia de estos aportes ni la necesidad de reflexionar sobre la naturaleza de la universidad actual y la eventual necesidad de refundarla, se detecta que existe un vacío en la generación de herramientas de gestión para la dimensión funcional del diseño organizacional.

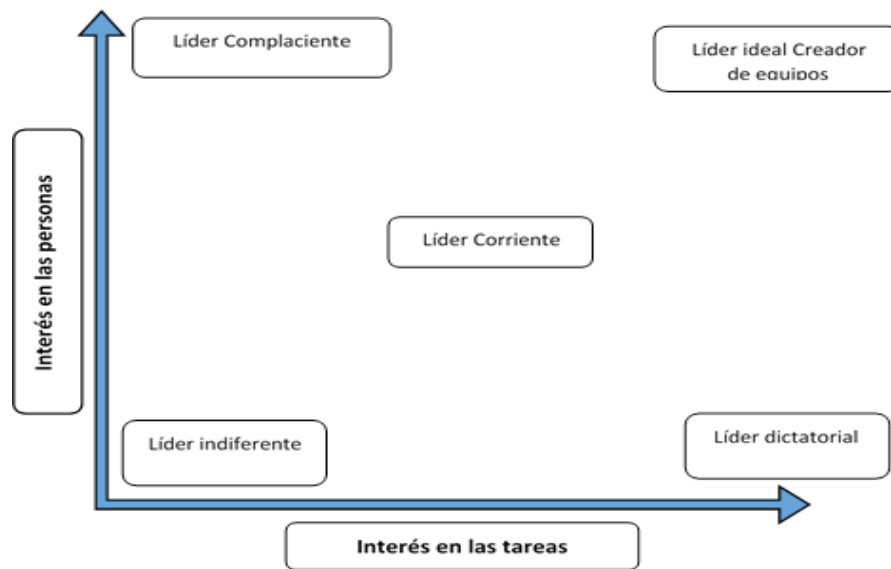
La denuncia tiende a la resistencia o al inmovilismo paralizante y la presentación de modelos adoptados de la gestión estratégica no siempre logra orientar lo suficiente en el terreno de lo concreto o lo cotidiano de la decisión, es por ello que en el próximo apartado se presentará una propuesta de herramienta de gestión basada en el liderazgo situacional, en que se aplican las ideas fuerza de las teorías de la administración revisadas.

Una herramienta de gestión para el diseño organizacional basada en el liderazgo situacional.

El liderazgo se ha entendido como la capacidad de dirigir y mediar en la voluntad de personas para orientar su conducta hacia el logro de determinados objetivos, es un intento de usar la influencia para motivar a las personas a que logren alguna meta (Gebson, J. 2001).

Según Blake y Mouton existen dos posibles focos en el desempeño de un líder, las tareas (producción) y las relaciones interpersonales (las personas), a partir de la mayor atención en uno u otro foco y de las posibles combinaciones resultantes, así, el punto de intersección entre el grado de concentración en las tareas y el grado de concentración en las relaciones interpersonales en que el líder se sitúa durante el ejercicio de su cargo emergen los 5 distintos tipos de liderazgo que los autores identifican y representan gráficamente en un plano cartesiano llamado *rejilla* o *grid gerencial* como se presenta a continuación en el cuadro N°2.

Cuadro N°2 Grid Gerencial



Fuente: elaboración propia

El *líder dictatorial* se enfoca en las tareas, en la eficiencia y eficacia postergando las variables emocionales y motivaciones personales, es decir, intenta que los objetivos se cumplan a pesar de los conflictos. El *líder complaciente* por el contrario se centra en las relaciones interpersonales, concentrándose en la armonía para liderar, es decir, en resolver los conflictos para cumplir con los objetivos. El *líder indiferente*, es un líder ausente que transfiere las decisiones y mecanismos de resolución de problemas a su equipo, para que operen de manera independiente y autónoma, el cuarto, es el líder corriente quien tiene un foco de atención equilibrada pero sin realizar mayores esfuerzos, tendiendo al estancamiento. El último estilo es el *líder ideal o creador de equipos*, es quien se preocupa lo suficiente por la producción como por las personas, tratando de coordinar de la mejor y más eficiente forma ambos elementos con un gran despliegue de recursos.

Sobre este modelo (*Grid gerencial*) Hersey y Blanchard desarrollarían la noción del liderazgo situacional añadiendo una perspectiva móvil y adaptativa. En lugar de diagnosticar un estilo de liderazgo determinado por las características del líder, proponen el desarrollo de la capacidad de transitar de un estilo a otro según las necesidades de la contingencia y la diversidad de su personal, dado que el liderazgo debe dar respuesta a "... la conducción (conducta laboral) y en el apoyo socio-emocional (conducta de relación) que debe brindar el líder, según cual sea la situación y el nivel de "madurez" de sus subordinados o grupo" (Hersey y Blanchard, s/a, : 1). Por tanto un buen líder debe ser capaz de adaptarse a la realidad de su entorno y recursos, buscando estrategias de coordinación acorde a cada situación (Mintzberg, H. 2007).

La herramienta de gestión del diseño organizacional que se propone, consiste en un cuadro de organización de equipos de trabajo en nichos estratégicos de efectividad. Toma la idea de un liderazgo adaptable y estratégicamente intencionado hacia las necesidades del momento, sobre los cuales se vierte el uso de mecanismos de coordinación, técnicas y herramientas de cada enfoque de la administración revisados en un todo coherente, facilitado la organización de distintos nichos estratégicos para cada unidad o equipo de trabajo. Como requisito para su adecuado funcionamiento está el diagnóstico certero de los escenarios cambiantes y demandas del equipo para cumplir sus objetivos con una metodología adecuada a cada organización.

Una vez identificadas y analizadas las necesidades de las unidades y funcionarios para llevar adelante sus objetivos, el encargado del diseño organizacional sitúa a cada uno de los equipos de trabajo en uno de los nichos estratégicos sobre el que se aplica una *estrategia de efectividad*, que contenga el estilo de liderazgo,

mecanismo de coordinación y técnicas más ajustadas a dichos requerimientos, de modo que pueden existir distintas estrategias *ad hoc* operando simultánea pero adecuadamente, separadas en distintos compartimentos que llamamos *nichos estratégicos*. Cuando las necesidades de una unidad o un grupo de funcionarios cambian, pueden moverse a otro nicho que sea más apropiado. Tenemos entonces que luego del diagnóstico, el siguiente paso es agrupar a las unidades de trabajo o funcionarios en el cuadro de organización de nichos estratégicos de efectividad, como se aprecia en el cuadro n° 3.

Cuadro N° 3 Organización de equipos de trabajo en nichos estratégicos de efectividad

| Unidades/Funcionarios. | Estilo de Liderazgo | Tipo de Coordinación | Herramientas/técnicas |
|------------------------|---------------------|---|--|
| Nicho A | Dictatorial | Supervisión directa – estandarización productos y procesos | Organigrama Manual de Procedimientos Carta Gantt |
| Nicho B | Complaciente | Ajuste mutuo – estandarización de habilidades | Coaching Autocuidado Capacitación |
| Nicho C | Indiferente | Ajuste mutuo | Autocapacitación. |
| Nicho D | Creador de equipo | Supervisión directa Estandarización destreza habilidades/ producto | Todas las Anteriores |

Fuente: elaboración propia

El tercer y último paso del ciclo, es realizar un control y seguimiento de la aplicación de las estrategias, para detectar oportunamente cuando realizar un reordenamiento de las unidades y pasar a otros nichos.

Para representar más nítidamente la aplicación de esta herramienta, presentaremos algunos escenarios que grafican su uso:

- 1) El equipo de trabajo presenta falta de experiencia pero también una alta motivación al crecimiento profesional (motivación intrínseca); El nicho que más se acomoda a esta realidad es el “A” con un liderazgo dictatorial, formas de coordinación más cercanas a la supervisión directa y estandarización de los procesos de trabajo y del producto o servicio, valiéndose de herramientas como el manual de procedimientos y un poderoso proceso de inducción para su internalización, con apoyo continuo al personal para mejorar el funcionamiento y su desempeño, estableciendo plazos, cadenas de mando y mecanismos de control muy bien definidos.
- 2) El equipo de trabajo que es altamente experimentado en sus labores, confiable en la ejecución y aplicación de procedimientos con años de servicio en el mismo puesto, por tanto, no es necesario preocuparse por su desempeño diario, sino más bien en su motivación y la apertura a nuevas opciones de crecimiento profesional, este grupo necesitará de reconocimientos y mecanismos que apelen a su identificación con la organización, para motivarlos en sus tareas rutinarias, siendo lo más adecuado posicionarlos en el nicho “B” con estilo de liderazgo complaciente, basado en las relaciones armónicas, una estrategia de coordinación centrada en el ajuste mutuo y estandarización de habilidades, desarrollándose un dialogo colaborativo y horizontal, con el apoyo de técnicas como el coaching, dinámicas de autocuidado, capacitación y perfeccionamiento constante de su personal.
- 3) El equipo de trabajo mantiene un nivel de productividad y funcionamiento óptimo, en un ambiente laboral estable, por lo que el diseñador organizacional puede permitirse llevarlos al Nicho “C” confiando

en la capacidad del equipo. Este nicho siempre debe ser temporal y focalizado en las unidades de mejor funcionamiento, su aplicación debe obedecer a situaciones que obliguen a priorizar, operando como una válvula de escape que permite descansar en determinadas unidades para concentrarse en otras. Nunca debe ser una constante, así, pasada una determinada contingencia, se debe reposicionar la unidad en otro nicho.

- 4) El Nicho "D" corresponde al liderazgo - creador de equipo, A priori aparece como el *mejor* estilo de liderazgo a utilizar, pero concentra una gran cantidad de recursos que suelen ser escasos en toda universidad, debido a ello se recomienda como un nicho estratégico ante momentos muy específicos en la vida de la organización, como pueden ser la apertura de una nueva unidad o un importante cambio estructural. Los movimientos en esta escala tienden a igualar en exigencias a los trabajadores experimentados con los novatos y a los motivados con los que no lo están, haciendo necesario desplegar una coordinación que contemple la supervisión directa, ya que se debe centrar y fiscalizar un buen rendimiento en las tareas de sus empleados, la estandarización de habilidades o destreza, debido a que el equipo de trabajo que tiene a su cargo, disponiendo de todos los recursos, por ello no, hay herramientas o técnicas que se puedan sugerir por sobre otras.

Finalmente se debe mencionar que el paso de un nicho a otro no tiene por qué seguir una secuencia lineal, aunque parezca que hay una continuidad lógica en la secuencia en que se presentaron las etapas. También se debe observar que no se incluyó el estilo de liderazgo *corriente* por considerarlo inoperante para esta propuesta, por último, es importante clarificar que en ningún caso el cuadro se juzga como completo y debe ser alimentado por la creatividad y experiencia de las organizaciones.

Conclusiones

Las instituciones de educación superior, son organizaciones complejas y con realidades dispares entre sí, la situación organizativa de una, no es siempre similar a la de otra, independiente de que ellas tengan por misión principal la generación de conocimiento, las dinámicas del mercado han forzado la incorporación de problemáticas que requieren de trabajo especializado, lo que incluye encontrar mecanismos para autofinanciarse. Las universidades han tenido que volcar su atención a incorporar y dejarse colonizar por maneras de organizar y producir propias de las empresas, pero sin lograr resolver los conflictos que genera, debido a ello, su práctica organizativa da muestras de ineficacia y siendo fiel a su naturaleza original como generadora de conocimiento, su aproximación a la administración moderna ha sido más desde las ideas, lo conceptual y la investigación que desde la aplicación.

Tomando los aportes proporcionados por los diferentes enfoques de la teoría de la administración, se intentó aislar aquellos conceptos clave que permitirán a las universidades operativizar de mejor manera sus procesos desde la perspectiva de un diseñador organizacional. En síntesis, cada universidad diseña una estructura administrativa y académica que se compone de unidades que se dedican a una labor en específico, es decir, en todas ellas debe existir separación y especialización vinculadas a través de una adecuada coordinación, que contemple la vertiente afectiva de sus operarios en busca de la efectividad. Este último concepto aparece como una tarea de responsabilidad de toda la organización, pero en mayor medida asignada a los altos mandos que deben valerse de los aportes de los enfoques estratégicos y sistémico para liderar, adaptándose continuamente a las necesidades de la organización, especialmente en generar las condiciones para que su equipo sea cada vez más eficiente, aplicando herramientas y técnicas que le sean adecuadas a dicho fin, considerando que todas ellas tienen sus límites y forman parte de una etapa en el ciclo de vida del liderazgo.

Toda esta información, útil pero a ratos fraccionaria, se han vertido en una herramienta para ordenar los conceptos y aplicar una determinada estrategia que tienda a la efectividad de los equipos de trabajo en un sistema interrelacionado pero simple de visualizar, no así necesariamente de dirigir, de ahí la siempre valiosa impronta de los líderes a cargo y el consiente reconocimiento de que ésta, como toda propuesta es siempre perfectible de la mano de sus usuarios.

Por último cada institución de educación superior debe hacer un análisis a su funcionamiento y sus objetivos, cuestionarse qué es lo que da sentido a su existencia, cuál es leitmotiv que moviliza todos su esfuerzos, para diseñar o rediseñar su estructura organizativa, teniendo claro cuál es su vocación, metas y objetivos, ya sea éstos la investigación, la formación, la calidad, la rentabilidad, entre otros, se podrá realizar un adecuado diseño institucional, entendido que éste es un proceso no exento de obstáculos, debido a que dentro de cada institución es común observar unidades que no siempre funcionan del todo bien, y la organización no es capaz de adaptarse a los cambios de su entorno, más aun, en un contexto en que la universidad no logra redefinir su identidad y rol social sin enfrentarse a incomodas ambigüedades en sus límites, en este momento pareciera ser que el desafío principal de la universidad es afinar su autopercepción como agente histórico y generador de cambios, en la medida que resuelva su compromiso consecuente con un determinado proyecto, muchos vacíos se solucionarán, el proceso será largo y no debe estar exento de debate, pero también es necesario atender su funcionamiento con la urgencia del presente. Debido a ello, a través de esta presentación, se ha intentado contribuir a la difícil misión de desarrollar y gestionar un adecuado diseño organizacional en instituciones de educación superior, en momentos en que no se encuentran referentes certeros para orientarse.

Referencias bibliográficas

- Bernasconi A. *El motivo del lucro en la Educación Superior*. Consultado en http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/ihe/Numeros/71/5.El_motivo_del_lucro_en_la_educacion_superior.pdf
- CNA (2009), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*
- Chacón M. (2003) Informe: *Calidad Y Equidad En La Educación Superior*. Consultado en: http://www.bcn.cl/bibliodigital/pbcn/informes/estudios_pdf_informes/nro130.pdf
- Chiavenatto I. (2007). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. 7º edición, México: McGraw Hill.
- Gebson, J. L. y otros (2001). *Las organizaciones. Comportamiento, estructura, procesos*. Mc. Graw Hill. 10ª Edición. Chile
- Hersey, P. y Blanchard K, *Liderazgo Situacional*, Consultado en : http://www.metamanagers.com/documents/Liderazgo_Situacional.pdf
- Martín Bris M. (1996) *Organización y Planificación Integral de Centros Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Escuela Española
- Mayor Ruiz, C. (1996) Las funciones del profesor universitario analizadas por sus protagonistas. Un estudio atendiendo al grupo de titulación y los años de experiencia, en la Universidad de Sevilla. *RELIEVE*, vol. 2, n. 1. Consultado en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v2n1/RELIEVEv2n1.htm>
- Mintzberg H. (1996). *La Estructuración de las Organizaciones*. Barcelona: ARIEL
- Mintzberg H. (1994). *Diseño de Organizaciones Eficientes*. Buenos Aires: El Ateneo
- Pucheu, A. (2012). *Desarrollo y Eficacia Organizacional: Como Apoyar la Creación de Capacidades en Individuos, Grupos y Organizaciones*. Santiago de Chile; UC.
- Raineri, A. y Martínez A. *Diagnostico Organizacional: Un enfoque estratégico y práctico*. Consultado en: [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/P0001_File_DO%20Un%20enfoco%20estrategico%20y%20pr%C3%A1ctico%20\(Rainieri\),%2019%20mayo.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/P0001_File_DO%20Un%20enfoco%20estrategico%20y%20pr%C3%A1ctico%20(Rainieri),%2019%20mayo.pdf)

- Rico, R. et al. Teorías implícitas, diseño organizacional y eficacia. En: Revista Interamericana de Psicología. Madrid, 2004. Vol. 38, nº 1, p. 122.

Link Revisados

<http://reddinconsultants.com/espanol/wp-content/uploads/2012/12/Robert-R.-Blake-y-Jane-S.-Mouton.pdf>

<http://biblioteca.utec.edu.sv/siab/virtual/auprides/29989/capitulo%201.pdf>

<http://liderazgodeblakeymouton.blogspot.com/>

<http://direccionyliderazgo.com/teorias-del-liderazgo-modelo-del-grid-gerencial/>

<http://sharingideas-josecavd.blogspot.com/2014/02/modelo-de-liderazgo-situacional-de.html>

<http://www.latercera.com/noticia/nacional/2014/01/680-561803-9-estudio-indica-que-solo-el-19-del-total-de-profesores-universitarios-es-de.shtml>

<http://twitter.com/elmostrador/status/133783088563097600>

RESEÑAS

¿Cómo se llevan a cabo las políticas en la Escuela?

(How Schools do Policy? (2012). Ball, S., Maguire, M., Braun, A. London: Routledge

Nota: Lo valioso de esta reseña, es que está hecha por uno de los autores de este libro, que es producto de una investigación y que por centrarse en un establecimiento secundario puede ser de utilidad tanto para estudiantes de formación inicial docente como para investigadores en general. Traducción realizada por el Editor.

¿Cómo las escuelas llevan a cabo las políticas?

La investigación fue un intento de abordar diferentes perspectivas sobre cómo las escuelas realizan las Políticas. El punto de vista recibido o el punto de vista común es que las políticas son un proceso racional, lineal, una movida directa de las ideas políticas a la práctica. La investigación se basó sobre una premisa diferente, que las cosas son más complejas que eso, por ejemplo, que las escuelas no están involucradas en ninguna implementación en algún momento, pero realmente enfrentando a múltiples requerimientos que a menudo son irreconciliables, creando contradicciones.

Por lo tanto, se trata de entender, tanto en forma empírica como teórica este complejo proceso de lidiar en traducir e interpretar, de traducir a la práctica, las demandas múltiples de políticas. El foco empírico se realizó en cuatro escuelas. Un estudio en profundidad de cada uno de esas escuelas, por un período de 27 semanas, por poco más de dos años.. Las escuelas que se eligieron fueron las que se llaman escuelas comunes. No eran escuelas que estaban luchando por malos resultados, no eran escuelas que eran excepcionales en algún sentido. Eran escuelas que estaban dentro del promedio nacional, porque se querían escuelas que estuvieran dentro de circunstancias normales. No hay nada inusual sobre ello. Se trabajó en esas escuelas, entrevistando las diferentes secciones de profesores, y otra gente. Por ejemplo, los administradores de las escuelas, que normalmente no son parte de estudios de investigación. También se asistió a reuniones, reuniones informativas, algunas actividades de los departamentos, particularmente al inicio del trimestre, eventos y algunas actividades de perfeccionamiento interno.

La investigación es un intento de realizar el máximo de información empírica, de modo de poder retratar la complejidad del proceso de políticas que se llevan a cabo en las escuelas, pero adicionalmente, estábamos también tratando de desarrollar un modelo conceptual, de estos procesos de implementación de políticas en las escuelas. De hecho, tratamos de alejarnos de la idea de "implementación" porque pensamos que ese concepto era muy sencillo y que distorsionaba y desarrollamos el concepto de promulgación de políticas, por lo tanto, lo que trató de hacer fue poder "capturar y retratar" la creatividad y complejidad al proceso donde profesores,, directores, y directores de departamentos estaban involucrados, en hacer sentido de las políticas, hacerlo algo que fuera relevante a la escuela, y hacerlo algo que fuera factible, entonces se habla de promulgación de políticas que tienen dos elementos claves para ello

- Un proceso de interpretación, donde las figuras claves como el director de los seniors, del equipo de liderazgo, los directores de departamento estarían involucrados, preguntándose ¿qué significa? ¿qué significa para nosotros? ¿qué es lo que tenemos que hacer? ¿debemos hacer algo? Y cómo se relaciona con lo que llamamos nuestra narrativa institucional, nuestra historia, nuestro sentido sobre lo que nuestra escuela es?
- El segundo aspecto es, lo que llamamos traducir, que es después tomado en lo que es necesario, en lo que necesita hacer, para hacerlo algo práctico. En eso diferentes tipos de profesores juegan diferentes tipos de roles, en la parte práctica de traducir las ideas de las políticas y la noción central en esto es, que ese proceso de traducción es enormemente subestimado, en la forma que los que toman las políticas piensan de las escuelas. La traducción de los textos, las cosas escritas sobre un pedazo de papel para acciones, en contextos particulares, con estudiantes particulares, con edificios particulares, con recursos particulares, con limitaciones particulares y oportunidades, es un enorme proceso creativo.

- Por lo tanto, la promulgación de una política es un proceso de gran imaginación y eso es lo que tratamos de capturar y retratar.

El mensaje esencial es que las políticas y los que formulan las políticas, han fallado en tomar en consideración las demandas actuales de los que realizan las políticas en las escuelas. Normalmente, ellos se focalizan en una política para cada momento, mientras las escuelas lo hacen en muchas políticas al mismo tiempo. Ellos a menudo al escribir sus decisiones de políticas, los tomadores de políticas, tienen en sus mentes, una visión de fantasía de la mejor de las escuelas posibles, pero la mayoría de las escuelas no son, las mejores escuelas posibles, particularmente por las limitaciones de recursos, tienen una planta que puede ser la mejor o no, puede que tengan estudiantes donde todos hablan la lengua materna o un gran abanico con madres con lenguas maternas muy diversas, con distintas historias de vida y cada una de esas diferencias traen nuevas complejidades, diferentes al proceso de poner las políticas en práctica, por lo tanto, lo que se está tratando de hacer, más que ninguna otra cosa, es estudiar el proceso de cómo las escuelas realizan sus políticas más reales, algo que fuera factible, entonces se habla de promulgación de políticas que tienen dos elementos claves para ello

- Un proceso de interpretación, donde las figuras claves como el director de los seniors, del equipo de liderazgo, los directores de departamento estarían involucrados, preguntándose ¿qué significa? ¿qué significa para nosotros? ¿qué es lo que tenemos que hacer? ¿debemos hacer algo? Y ¿cómo se relaciona con lo que llamamos nuestra narrativa institucional, nuestra historia, nuestro sentido sobre lo que nuestra escuela es?
- El segundo aspecto es, lo que llamamos traducir, que es después tomado en lo que es necesario, en lo que necesita hacer, para hacerlo algo práctico. En eso diferentes tipos de profesores juegan diferentes tipos de roles, en la parte práctica de traducir las ideas de las políticas y la noción central en esto es, que ese proceso de traducción es enormemente subestimado, en la forma que los que toman las políticas piensan de las escuelas. La traducción de los textos, las cosas escritas sobre un pedazo de papel para acciones, en contextos particulares, con estudiantes particulares, con edificios particulares, con recursos particulares, con limitaciones particulares y oportunidades, es un enorme proceso creativo.
- Por lo tanto, la promulgación de una política es un proceso de gran imaginación y eso es lo que tratamos de capturar y retratar.

El mensaje esencial es que las políticas y los que formulan las políticas, han fallado en tomar en consideración las demandas actuales de los que realizan las políticas en las escuelas. Normalmente, ellos se focalizan en una política para cada momento, mientras las escuelas lo hacen en muchas políticas al mismo tiempo. Ellos a menudo al escribir sus decisiones de políticas, los tomadores de políticas, tienen en sus mentes, una visión de fantasía de la mejor de las escuelas posibles, pero la mayoría de las escuelas no son, las mejores escuelas posibles, particularmente por las limitaciones de recursos, tienen una planta que puede ser la mejor o no, puede que tengan estudiantes donde todos hablan la lengua materna o un gran abanico con madres con lenguas maternas muy diversas, con distintas historias de vida y cada una de esas diferencias traen nuevas complejidades, diferentes al proceso de poner las políticas en práctica, por lo tanto, lo que se está tratando de hacer, más que ninguna otra cosa, es estudiar el proceso de cómo las escuelas realizan sus políticas más reales.

Liderazgo Escolar, OCDE

*Maritza Andrea Leiva P.
Estudiante UMCE
Educación Diferencial R.M.*

Con el paso de los años y los profundos cambios paradigmáticos, los desafíos en educación han variado considerablemente tratando de responder a las necesidades que se observan en la sociedad.

El intento de descentralización y democratización del espacio educativo está unido a fomentar una mayor autonomía y responsabilidad para las escuelas, así como también, sobre los resultados de los estudiantes, y un mejor uso de las bases de conocimientos de la educación y los procesos pedagógicos. Además, ampliar, contribuir y apoyar a las comunidades locales de las escuelas, como motor del capital socio cultural.

Actualmente, uno de los ejes de interés se centra en el mejoramiento de la calidad de la educación a través del liderazgo escolar. Esta temática es prioridad a nivel mundial en cuanto a políticas educativas, por cuanto su repercusión en todos los espacios y niveles de concreción curricular.

El liderazgo escolar se define por un exigente conjunto de labores que incluyen administración financiera, gestión de recursos humanos y liderazgo para el aprendizaje. Es decir, las funciones de los líderes escolares no solo se han expandido si no que también intensificado.

Estudios realizados por la OCDE sobre liderazgo, plantean que mientras mayor profesionalización, apoyo a los líderes escolares e incentivos, los resultados aumentan considerablemente tanto en eficacia como en equidad de la educación.

Otros estudios revelan que existe una relación indirecta entre liderazgo escolar y aprendizaje estudiantil. "Puesto que, los líderes escolares trabajan sobre todo fuera de la clase, su impacto en el aprendizaje estudiantil es mediado en gran parte por otras personas, eventos y factores organizacionales, como los maestros, las prácticas en el aula y el ambiente de la escuela."(Hallinger y Heck, 1998).

La OCDE identifica cuatro ejes de actuación los cuales potencian el cumplimiento de este conjunto de labores, así como la superación de los desafíos actuales, estos ejes son: Definir las responsabilidades del liderazgo escolar, Distribuir el liderazgo escolar, Desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz, Hacer del liderazgo escolar una profesión atractiva.

Para que el liderazgo escolar eficaz se lleve a cabo, se debe otorgar mayor autonomía, poder de decisión a los líderes escolares y a su vez, debe existir una rendición de cuentas exhaustiva.

Es necesario mencionar que el liderazgo escolar no está enfocado solo a los límites de las escuelas, si no que a la continua conexión con entornos cambiantes, es decir, a la trascendencia dentro de un enfoque sistémico.

Es necesario que las mejoras iniciadas centralmente sean significativas para todos los grupos, lo que permitiría una coherencia con las mejoras iniciadas a nivel escuela. A través de ello, se generan puentes en los procesos de mejora interna de la escuela y la reforma iniciada de manera externa, forjando una interfase escuela-sistema.

Algunos países miembros de la OCDE han comenzado a hacer viable el liderazgo escolar eficaz, contando con el apoyo de las autoridades locales de educación y/o municipios que promueven las prácticas; con la intención de facilitar las relaciones entre los diversos planteles. Además, se considera productivo para promover el liderazgo, el intercambio colectivo de habilidades, conocimientos y experiencias entre grupos de líderes de sistemas.

Finalmente es importante mencionar que en la búsqueda de una mayor eficacia y equidad en la educación, nadie tiene las respuestas definitivas, sino que se puede aprender unos con otros, teniendo la convicción de que al mejorar la educación se está forjando un futuro mejor.

Referencia Bibliográfica:

- OCDE. (2009). Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: Política y práctica.

Información General e Invitación a participar en el próximo número

Se están ya recibiendo las colaboraciones para el Boletín de Políticas y Gestión Educativa N° 2.

La sugerencia para los colaboradores es que intencionen su participación en torno a las líneas temáticas que a continuación se señalan, lo que no excluye el envío de resultados de investigación

Sección Políticas Educativas:

- Políticas docentes
- Políticas referidas a educación superior

Sección Gestión Educativa:

- Problemáticas relacionadas con la gestión educativa, tanto a nivel macro como de escuela

Sección Miscelánea

- Aquí se acogen colaboraciones de extensión breve, como reseñas o comentario de textos, testimonios

Enviar colaboraciones al correo: jorge.ivulic@umce.cl

Seminario:

Se comunica que en el curso del 2° semestre de 2015, se realizará un Seminario con una temática relevante para el desarrollo académico de las Áreas de Políticas y de Gestión Educativa del Departamento de Formación Pedagógica de la UMCE, al cual también se invita a participar.

Normas para Colaboradores

El *Boletín de Políticas y Gestión Educativa*, es de carácter académico y se publica anualmente, acepta artículos de investigación, ensayos, reseñas, relacionados con las áreas de Políticas y Gestión Educativa, que sean inéditos o que no se encuentren en proceso de publicación.

-Las colaboraciones deben ser enviados en formato digital en PDF y en archivo separado los datos del autor, al correo del Boletín: (jorge.ivulic@umce.cl), presentando numeración correlativa, indicando también títulos y subtítulos.

-Los distintos tipos de colaboraciones pueden tener 3 rangos de extensión: a. hasta 20 páginas; b. hasta 10, c. hasta tres páginas.

-Señalar autor(a), (es), grado académico más alto, institución a la que esté asociado/a; dirección de correo electrónico.

-El formato general del *Boletín* debe tener la siguiente presentación: tamaño carta; Times New Roman 12, espacio y medio, márgenes superior e inferior 3 cm., izquierdo 3 y derecho 4 cm. El título y su resumen traducidos al inglés, seguidos de cinco palabras clave. Deben evitarse las notas a pie de página y tanto las referencias en el texto como las bibliográficas indicarse según norma APA (sexta edición).

-Una vez recibida la colaboración por el Boletín, se confirmará su recepción, por correo electrónico.

-El equipo editor, determinará si se cumple con los requerimientos mínimos, para ser derivado a dos evaluadores externos en forma anónima a la evaluación ciega (blind review). Este paso tendrá como máximo tres semanas. Los criterios de evaluación serán los siguientes: Aceptación sin observaciones; aceptación con observaciones menores; aceptación con modificaciones mayores; también se contempla el rechazo. Cuando hay observaciones mayores o menores, se devolverán los artículos a sus autores los cuáles tendrán un tiempo de hasta un mes para realizar las observaciones, si se excede este plazo se entenderá que el proceso ha concluido.

-El proceso total de confirmación de las colaboraciones no debería exceder los tres meses.

