

## ESTILOS DE GESTIÓN EN EDUCACIÓN MUNICIPALIZADA CHILENA Y FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO

Carmen Sepúlveda y Mario Lagomarsino

### 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo muestra el perfil de un modelo inductivo generado en el marco de un estudio empírico, para identificar los estilos de gestión y sus efectos en los espacios de la administración municipal destinados a gestionar la Formación Continua de profesores. La investigación, encomendada por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), organismo dependiente del Ministerio de Educación de Chile, al Departamento de Sociología de la Universidad Católica Silva Henríquez, se realizó durante el año 2005, con la finalidad de *“Explorar los factores de la gestión y de la administración educacional municipal que, a nivel local, potencian las estrategias de formación continua de docentes, especialmente los Talleres Comunes (TC) y los Planes de Superación Profesional (PSP)”*.

En Chile hay 345 municipios. 104 de ellos, correspondientes al 30%, atienden a comunas con menos de 10.000 habitantes (de las cuales, 44 son comunas con menos de 5.000 habitantes); 195, equivalentes al 57%, son de comunas con una población entre 10.000 y 100.000 habitantes; y 46, representando un 13%, corresponden a comunas con más de 100.000 habitantes. Este trabajo reporta el resultado de un estudio cualitativo en 15 comunas ubicadas territorialmente en las zonas norte, centro y sur el país y en la Región Metropolitana, todas escogidas según criterios de preferencia del CPEIP y caracterizadas por sus diversas proporciones de población urbana o rural, y presencia o ausencia de programas de formación continua: Talleres Comunes y Planes de Superación Profesional. La información fue obtenida desde documentos oficiales tales como el Plan de Desarrollo Comunal (PLADECO), Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), Proyecto Educativo Educativo (PEI) que cada establecimiento debiera tener y que contiene su visión, misión, objetivos, etc.; y entrevistas a funcionarios a cargo de la administración y gestión de la educación comunal, encargados o relacionados con el perfeccionamiento de los profesores, tales como Coordinadores o Profesores Guías, en Talleres Comunes (62 entrevistas: 52 individuales y 10 grupales). Las entrevistas se analizaron asumiendo la propuesta teórica de Spradley; fragmentando el texto en unidades de contenido, dominios, temas y categorías. El procesamiento de la información fue apoyado con el Programa Ethnograph.

### 2. INDUCCIÓN PARA IDENTIFICAR ESTILOS DE GESTIÓN

El concepto de gestión implica la acción de facilitar, animar, influir, motivar, entusiasmar y orientar el desempeño y conductas organizacionales de las personas para lograr objetivos, asumiéndose la responsabilidad de la calidad de los resultados. El concepto de estilo de gestión es concebido como el conjunto de normas y procedimientos que, sobre la base de una determinada

estructura organizacional, se ejercen para la consecución de los objetivos y propósitos definidos por dicha organización.

El estilo de gestión de las entidades vinculadas a la educación tiene efectos en la forma de administrar la labor de apoyo a la función educativa y también a esta función directa en el aula. Esta última se relaciona con la gestión educativa entendida como aquella en que el directivo, o equipo directivo, determinan las acciones a seguir (planificación), según los objetivos institucionales, necesidades detectadas, cambios deseados, nuevas acciones solicitadas, implementación de cambios demandados o necesarios, la forma cómo se realizarían estas acciones (estrategias y tácticas) y los resultados que se lograrían.

Según la literatura actual y atingente, una "buena práctica" de gestión de la educación en el nivel comunal, debería contener al menos los siguientes indicadores:

- Pertinencia con la realidad local en la cual nace y se desarrolla, y tener una llegada directa o indirecta a un sector significativo de la población.
- Mostrar logros en términos de los objetivos que se proponen.
- Ser reconocida, estar legitimada e institucionalizada en la organización municipal.
- Mostrar capacidad de coordinación entre los recursos financieros y/o humanos disponibles, sean estos municipales, públicos o privados, locales, regionales, nacionales o internacionales.

De los antecedentes teóricos (documentos oficiales) y empíricos, lo registrado, una gestión educativa que respalde y favorezca la acción educativa implica asumir la educación comunal como parte de la misión de la administración del espacio comunal con toda su complejidad, incluyendo formas innovadoras para realizar cambios y asumir riesgos, e incluso conflictos. Esto implica la ineludible necesidad de contar con equipos con visión modernizadora y alta capacidad operacional para establecer alianzas que permitan a los equipos municipales una mayor independencia o movilidad dentro del marco regulador del quehacer. En términos específicos, una buena gestión educativa en el nivel municipal debería tener o promover:

- a. **Claridad de objetivos y metas:** Dotar a todos los miembros de la organización con las directrices necesarias para que se identifique —sintonice— claramente con lo que hay que lograr.
- b. **Liderazgo:** Explicitar y ejercer un liderazgo claro y resuelto.
- c. **Profesionalización:** Dotar de sistematicidad y organicidad a los distintos subsistemas que son incorporados en la educación municipal.
- d. **Equipos de operativos:** Fomentar la formación de equipos de trabajo que tengan continuidad y basen su acción en logros medibles y concretos.
- e. **Gente nueva:** Incorporar nuevos elementos que refresquen las formas de ver y hacer las cosas en educación.
- f. **Capacitación:** No descuidar nunca la formación permanente y que la capacitación sea acorde con lo que se espera lograr.
- g. **Planificación:** No descuidar la forma ni los contenidos, su jerarquía y prioridad en un sistema planificado; que lo importante sea lo urgente y permanente.

- h. **Participación de la comunidad:** Incorporar a la comunidad y sus representantes en la marcha de la educación.
- i. **Apoyos externos:** No desconfiar y encontrar redes de apoyo útiles en cuestiones específicas a tratar.
- j. **Utilización de la oferta pública:** No descuidar las variadas ofertas del sector público y generar acciones concretas para postular a los diversos ámbitos de financiamiento ofertados.
- k. **Acción desde adentro hacia fuera:** Preocuparse por generar solidez de los equipos de trabajo que doten al conjunto de la organización de fuerza sinérgica para avanzar en las tareas propuestas.

Para mejorar la calidad de la educación y favorecer la formación continua del profesorado, se espera una acción conjunta y de colaboración entre el profesorado y los equipos de apoyo a la función docente.

El modelo para identificar el perfil de los estilos de gestión, en sus espacios propios, en la educación municipalizada, se elaboró considerando las definiciones más recurrentes del liderazgo tratadas en la sociología de las organizaciones y la administración, y desde una tipología inferida de los estilos de liderazgo en los establecimientos educacionales. Para elaborar este modelo inductivo se revisaron los distintos niveles de relaciones jerárquicas e interacciones, las formas de abordar la participación, las respuestas a la oposición (cuando se presenta) y las estrategias usuales de control por parte de directores, jefes y/o líderes, obteniéndose la siguiente matriz que da cuenta de las formas de abordar la participación, respuestas a la oposición y estrategias de control:

ESQUEMA 1. ESTILOS DE GESTIÓN, FORMAS DE PARTICIPACIÓN, RESPUESTAS Y CONTROL

	Formas de abordar la participación	Respuestas a la oposición	Estrategias de control
Interpersonal	Charlas informales, consultas y conversaciones personales.	Fragmentación y compromiso.	Actuaciones privadas para persuadir.
Administrativo Burocrático	Comités formales, comisiones, reuniones, grupos de trabajo.	Canalización y aplazamiento.	Estructuración, planificación, orden del día, monitoreo directo o indirecto del tiempo y contexto.
Político Democrático (convergencia/divergencia)	Reuniones públicas y debate abierto.	Enfrentamiento	Actuaciones públicas para persuadir.
Político Autoritario	Supresión de la expresión pública abierta.	Supresión de la conversación.	Aislamiento, ocultamiento y monitoreo directo o indirecto de secretos.
Dejar hacer	Delegación en comités.	Tolerancia a la expresión pública.	Aislamiento o golpes de timón ante la emergencia.

FUENTE: Elaboración propia en base a Marchesi, Á. y Martín, E. (1998) y Chiavenato, I. (1998).

### 3. APROXIMACIÓN EMPÍRICA AL PERFIL DEL MODELO DE ESTILOS DE GESTIÓN

Con la finalidad de aprehender la realidad local, identificar y valorar la forma de operar de la administración y gestión de la educación comunal, para consecuentemente identificar algún estilo de gestión predominante, se optó por, primero: tener como marco de referencia tres niveles de acción e

involucramiento percibido por los informantes; y segundo: conseguir información para responder a preguntas claves que permitieran determinar aspectos centrales de algún estilo de gestión predominante y posibles derivaciones hacia otros.

#### **4. NIVELES DE ACCIÓN E INVOLUCRAMIENTO PERCIBIDO**

- Nivel individual: expresado en las conductas de los individuos en la organización y las relaciones interpersonales entre dos personas, relatadas por los hablantes (por ejemplo, jefe-subordinado).
- Nivel de grupo: expresado en la dinámica de las relaciones dentro de grupos pequeños y de las relaciones intergrupales.
- Nivel de sistemas de organización: expresado en la organización como sistema y las relaciones inter-organizacionales entre la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) y la Dirección de Educación Municipal (DEM); y aquellas que se generan entre estamentos como la Alcaldía, Secretaría Municipal, DIPROV (Dirección Provincial de Educación, Subdivisión del Ministerio de Educación), DIDECO (Dirección de Desarrollo Comunal, Subdivisión central del organigrama de cada municipio), Departamentos de Salud y Establecimientos Educativos, entre otros.

#### **5. PREGUNTAS CLAVES**

El eje conductor es la forma que adopta la gestión en el ciclo de vida de un proyecto, a saber:

- ¿Cómo y quiénes intervienen en el diagnóstico inicial y evaluación de las necesidades de perfeccionamiento?
- ¿Cómo es o cómo se expresa el respaldo de la entidad gestora hacia los profesores para la implementación y desarrollo de actividades de Formación Continua?
- ¿Cómo se abordan los problemas derivados de la administración en las funciones cotidianas?
- ¿Qué opinión o valoración poseen los actores sobre el perfeccionamiento?
- ¿Cómo se identifican y seleccionan los distintos organismos públicos o privados, servicios, Institutos o Universidades que ofertan capacitación, perfeccionamiento o formación continua en diversas materias atinentes a la gestión educativa?

#### **6. FORMACIÓN CONTINUA, CAPACITACIÓN Y PERFECCIONAMIENTO**

El concepto de “formación permanente o continua” se sustenta en el principio de que ninguna formación profesional se agota, o es susceptible de darse de manera completa y acabada, en universidades o centros de formación profesional. Esto implica que: una instancia entrega un primer gran segmento de formación y la práctica profesional complementa o consolida el quehacer.

La “formación docente continua” se aparta de la idea del déficit y se sustenta en principios que están anclados en los avances del conocimiento de “cómo se aprende” y en la construcción de nuevos

conocimientos. En este sentido, la formación docente debe contener como mínimo los siguientes atributos (Ávalos, 1998):

- Está dirigida por el análisis de las diferencias entre: a) los fines y estándares de aprendizaje esperados de los alumnos y b) su desempeño actual. Este análisis proporciona información sobre lo que los docentes necesitan aprender. En otras palabras, lo esperado del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, que funciona sobre la base de una prueba aplicada a escala nacional, una vez al año, a todos los alumnos del país que cursan un cierto nivel, el cual va alternándose entre 4° Básico, 8° Básico y 2° Medio), respecto del aprendizaje de los niños y jóvenes, y los resultados actuales en diversos contextos escolares, las interpretaciones de estos índices permite identificar los temas pertinentes para una formación docente continua que responda a las necesidades tanto de profesores como requerimientos educativos del contexto social y cultural.
- Involucra a los docentes en la identificación de lo que necesitan aprender y, en lo posible, en la discusión sobre las oportunidades y procesos que se usarán para su formación.
- Se sitúa principalmente en la escuela y se conecta integralmente con sus formas de operar. Esto no significa que los docentes no puedan tomar cursos o aprender en otras formas, pero subraya que la posibilidad de aprender es más fuerte cuando lo aprendido se relaciona con el reconocimiento y la necesidad de solucionar problemas auténticos e inmediatos en las aulas de los profesores participantes.
- Comprende la solución colaborativa de problemas. Esto tiene el riesgo de perpetuar lo existente, pero cuando se realiza bien, permite la clarificación de necesidades de aprendizaje, compartir conocimientos y experticia, además de quebrar el aislamiento de los docentes.
- Es continua y apoyada. Esto supone seguimiento y apoyo para aprender más, incluso con asistencia de fuentes y miradas externas a la escuela.
- Rica en información. El desarrollo profesional necesita incorporar múltiples fuentes de información sobre sus procesos y resultados. Esta evaluación puede ser realizada por educadores provenientes desde dentro o fuera de la escuela. No debe ser amenazadora, debe dar tiempo a los profesores para producir cambios y debe ayudarlos a pensar su práctica con más cuidado.
- Proporciona oportunidad para entender la teoría detrás de los conocimientos y comprender las estrategias que deben ser aprendidas. Pero, el conocimiento nuevo, por sí mismo, no produce el cambio; por eso, el desarrollo profesional necesita comprometer también en este proceso, las creencias, experiencias y hábitos de los docentes.
- Es parte de un proceso amplio de cambio que se ocupa de los impedimentos y elementos facilitadores del aprendizaje de los alumnos. Esto implica considerar y modificar recursos, situaciones de los niños, carga docente y de trabajos de los profesores, etc.

El perfeccionamiento es entendido como actividad normada y regulada en el marco de la administración municipal y en el encuentro de ésta con los lineamientos emitidos desde el nivel central, es decir el Ministerio de Educación (MINEDUC) y proyectado a las regiones y provincias de acuerdo a la forma que adopta la regionalización en el sector educación; tema que sobrepasa al foco de estudio de esta investigación, dedicada a explorar los estilos de gestión relacionados.

En el nivel local, el concepto de formación continua de los docentes es vago y a veces inexistente. Desde la práctica de administración de la educación municipal, así como desde el contenido de los discursos de los informantes y actores locales, el significado que predomina es restringido y hace referencia a acciones identificadas y orientadas desde la perspectiva del déficit. Estas concepciones emergen y tensan, tanto el trabajo de campo como el análisis de la información. Por tanto, para conservar la forma en que se presentan los datos desde la realidad, se mantienen el “uso local”, es decir: los informantes en algunas ocasiones emplean como sinónimos los conceptos de capacitación, perfeccionamiento y formación continua.

El Ministerio de Educación de Chile ha realizado grandes esfuerzos relacionados con la capacitación, perfeccionamiento y mejoramiento del desempeño profesional de los docentes. A su vez, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), ha puesto en marcha numerosos programas, cursos y acciones de formación continua de docentes, entre los que se cuentan los Programas de Aseguramiento de los Aprendizajes Básicos, de Pasantías Nacionales y de Becas en el Exterior, los Talleres Comunes de Perfeccionamiento Docente y, —recientemente—, los Planes de Superación Profesional; respecto de los cuales, particularmente sobre los dos últimos, interesa continuar estudiando qué se hace en el ámbito comunal para potenciarlos.

De las experiencias de formación continua que operan en el nivel comunal, a través del país, la propuesta teórica y práctica que desarrolla el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas en todo el país (ver <http://www.cpeip.cl>), se expresa en los Talleres Comunes. Su propósito es instalar en el ámbito comunal un sistema de formación continua entre pares, destinado a profesores y profesoras que se desempeñan en la Educación Básica, que contribuya a fortalecer las prácticas de enseñanza a través de la actualización de contenidos y didáctica de algunos subsectores de aprendizaje del currículo: Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas para el primer y segundo ciclo; Comprensión del Medio Natural y Social para el primer ciclo; Inglés para el segundo ciclo, y Educación Física para el primer y segundo ciclo de educación básica. El propósito es que los alumnos logran aprendizajes de calidad. La modalidad de trabajo de estos talleres asume una estrategia dialógica, privilegiando el análisis de situaciones críticas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, y la reflexión pedagógica respecto del tratamiento de los contenidos; se trabaja de cara al trabajo en aula.

En cada Taller Comunal los profesores y profesoras cuentan con el apoyo y la coordinación de un “Profesor Guía”, que es un docente de la misma comuna reconocido por sus pares por sus cualidades profesionales, y que está adecuadamente preparado para cumplir esta función. El Taller cuenta con un “Texto Maestro” de apoyo que, además de ofrecer elementos teóricos, favorece el análisis crítico de los problemas que suelen presentarse en el aula, asociados a la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos curriculares. Esta modalidad es muy bien evaluada y valorada por los profesores de las comunas donde se ha realizado, sin embargo las comunas que acceden a esta modalidad son generalmente pequeñas y en lugares apartados. Con los Talleres Comunes se está cumpliendo con la función subsidiaria del Estado y de apoyo en pos de la equidad y la redistribución de saberes, recursos y posibilidades; más aún, es una apuesta teórico-práctica cuya repercusión es necesaria de evaluar, puesto que surge como una de las formas más consecuentes de llevar a cabo la formación continua.

## 7. CONTEXTO DE LA GESTIÓN

En las comunas se encuentran presentes **dos estructuras orgánicas municipales para la educación**: la administración directa de la educación desde el Municipio y la administración delegada a través de Corporaciones Municipales. Estas instancias están reguladas por legislaciones distintas. Los funcionarios municipales se rigen por el Estatuto Administrativo (Ley N° 18.1883 actualizada en diciembre de 2003); y los de las Corporaciones por el Código del Trabajo (Ley N° 19.759), esto significa que las Corporaciones poseen mayor movilidad en su gestión administrativa y financiera, mientras el accionar desde el Municipio se debe ajustar a normas más rígidas. El profesorado con funciones en los establecimientos está afecto al Estatuto Docente (Ley N° 19.070, abril de 2005), distinto de los anteriores y tiene directa repercusión con los procesos de ingreso y egreso al sistema. El estudio revela que no existen datos suficientes que permitan establecer correlaciones directas entre algún estilo de gestión y la estructura orgánica municipal. Tampoco con los atributos de los recursos humanos profesionales a cargo de la gestión municipal.

El perfil profesional de los funcionarios a cargo de la administración de la educación municipalizada se caracteriza por tener especializaciones certificadas: post títulos, capacitaciones y postgrados diversos. Las personas a cargo de coordinar e impulsar el perfeccionamiento docente, tienen un promedio de 30 años de ejercicio profesional y cumplen dos o más funciones adicionales a las del perfeccionamiento. El rol que juegan los Directores de Establecimientos es de bajo perfil y el papel clave lo desempeñan los Jefes de UTP (Unidad Técnica Pedagógica) o Jefes Técnicos. Asimismo, los Coordinadores de los Talleres Comunales y los Profesores Guías que cuentan con el respaldo administrativo desde la Dirección, están en condiciones de jugar un rol que potencie la formación continua, de igual modo aquellos que han asumido recientemente la coordinación del proceso de evaluación.

## 8. PROPUESTA DE PERFIL PARA UN MODELO DE ESTILOS DE GESTIÓN

Intentamos caracterizar e integrar los hallazgos empíricos, con definiciones y dinámicas de itinerarios posibles del comportamiento de los gestores en cada organización explorada. Usamos el concepto de predominancia para ubicar cada municipio estudiado en alguna de estas tipologías, (que por opción metodológica y ética mantenemos anónima), sin perjuicio de los sesgos o derivaciones circunstanciales que cada dinámica pueda ofrecer para transitar de una zona a otra. En el estudio identificamos dos repercusiones reiteradas de las oscilaciones de los estilos de gestión en las prácticas de las personas: la primera caracterizada por negociaciones y ritualismos y la segunda marcada por desconfianzas y necesidad de agradar a la autoridad. Ilustramos, con el siguiente diagrama, las caracterizaciones e itinerarios de los procesos de gestión; obtenidos principalmente a través de los relatos de los hablantes investigados; escogidos por tener distintas posiciones jerárquicas y responsabilidades administrativas en el contexto educativo municipalizado:



GRÁFICA. MODELO INDUCTIVO DE ESTILOS DE GESTIÓN



FUENTE: Elaboración propia.

El Estilo Administrativo, en sus distintas facetas, genera una diversidad de proyectos y en ellos se expresa la diversidad de acepciones sobre la Formación Continua, inclusive la ejecución de proyectos simultáneos y con orientaciones teóricas radicalmente distintas. Los gestores tienen conciencia que la realización de actividades de perfeccionamiento conducentes a la mejora de la calidad de la educación es un proceso problemático; y en algunas ocasiones buscan alianzas en el marco de las normativas vigentes. Las dificultades que genera este estilo en las personas oscilan entre el retraimiento, la continuidad de las acciones en el marco de lo establecido y la movilización en la búsqueda de la posibilidad de incorporar innovaciones. Por ello identificamos las siguientes derivaciones:

El **Estilo Administrativo Burocrático** de gestión es el predominante en la mayoría de las comunas. Se caracteriza por el apego y sobre valoración de los procedimientos administrativos en el cumplimiento de las normas. Los equipos de gestión, en su modo de operar, hacen opciones y van adecuando su accionar a los requerimientos y limitaciones de la práctica. Este estilo puede presentarse solo o complementado con oscilaciones hacia sesgos políticos autoritarios, políticos democráticos (divergentes, convergentes), dejar hacer o viceversa. Este estilo es más frecuente y concordante con las demandas de la administración municipal, que es altamente normada.

El **Estilo Interpersonal** de gestión es el menos frecuente y el que reporta un trabajo en equipo con mayores logros, satisfacciones de los involucrados y el desarrollo de acciones favorecedoras de la formación continua. Este estilo se puede encontrar asociado con el estilo político democrático o incluso con el político autoritario. En general favorece el desarrollo de acciones proactivas en las comunas en que se practica. Se percibe una tendencia a la leve mejora de resultados en las mediciones estandarizadas de los estudiantes; falta por ver si esta tendencia se mantiene en tiempos con distintas contingencias políticas y económicas. Este modelo, además, genera y respalda una activa búsqueda de redes y el involucrar en ellas a las personas.

El **Estilo del “Dejar Hacer”** se caracteriza por compromisos difusos, por falta de compromisos, y el dejar hacer hasta donde sea posible, según las competencias de los profesionales de



la unidad administrativa a cargo de la educación comunal. Ante situaciones críticas, el golpe de timón es dado acudiendo al estilo autoritario, de tal forma de garantizar el cumplimiento de tareas administrativas. Este estilo genera acciones que oscilan entre el activismo o “tareísmo” y la paralización, sumadas al descontento y crítica a la falta de conducción, pero al mismo tiempo, a la sumisión de los subordinados.

El **Estilo Político Autoritario** genera acciones que se alinean en el marco dado o permitido por lo que dice la autoridad. La repercusión de este modelo es una salida pragmática sustentada en una argumentación asociada a la retribución económica.

El **Estilo Político Democrático**, sea convergente o divergente hacia una u otra posición de los actores con distintas cuotas de poder, recursos o decisión, se caracteriza por las constantes negociaciones o búsquedas de alianzas. La explicitación de la divergencia de manera abierta, permite la constante reacomodación de los grupos de interés, lo que genera, en el mejor de los casos, proyectos innovadores de Formación Continua; de lo contrario, suponemos hipotéticamente, podría producir estancamiento, pero no hubo ocasión de observarlo directamente, ni tampoco se desprendió del discurso. Lo claro es que este estilo demanda negociación y reconocimiento de los intereses de diversa índole que subyacen en los conflictos comunales. En su faceta positiva, el conflicto se emplea como una instancia que moviliza recursos e iniciativas en la búsqueda de consensos en el marco del sistema.

## 9. LAS EXPECTATIVAS DE LOS ACTORES

Independientemente de los estilos de gestión identificados, el profesorado aspira a que las actividades de formación continua se realicen dentro de la jornada laboral (lo que no es usual), que cuenten con respaldo administrativo y que las actividades educativas tengan contenidos aplicables y transferibles al aula.

Los administradores y profesores de los niveles de la administración local señalan como un problema la falta de flexibilidad de la planta docente, ya que el envejecimiento del cuerpo docente desmoviliza y desincentiva el perfeccionamiento.

Los equipos municipales esperan que el perfeccionamiento sea pertinente, que sea coherente con los requerimientos o carencias detectadas, que genere resultados aplicables cuyos impactos sean medibles positivamente en el aula y a corto plazo. Estos actores, en todas las comunas investigadas, coinciden en que el principal interés actual para perfeccionarse, es la mejora salarial. No obstante, entre los profesores entrevistados, si bien se reconoce esta situación, también existe un planteamiento axiológico claro, valorando las instancias de formación continua como una necesidad profesional, personal y social.

En este contexto, y en el futuro inmediato, los encargados de perfeccionamiento y directivos señalan que no se sienten preparados para abordar demandas derivadas de los resultados de Evaluación Docente, iniciada en Chile en el año 2004 por el Ministerio de Educación.

## 10. OTRAS CONSIDERACIONES SOBRE EL ANÁLISIS DE ENTREVISTAS Y DOCUMENTOS OFICIALES

- No hay relación entre los estilos de gestión y las características y tamaño del territorio comunal, población, cantidad de establecimientos y presencia o ausencia de Formación Continua.
- No hay relación entre los estilos de gestión y la estructura orgánica municipal, cantidad de actividades de Formación Continua ni con “estado de pago” (salarial) de la asignación de perfeccionamiento al profesorado.
- No es posible establecer relaciones, al menos hipotéticas, de asociación o de causalidad entre estilos de gestión, presencia o ausencia de Formación Continua y mejora en la calidad de la educación.
- Se constata que las autoridades comunales se movilizan frente a la pérdida de población estudiantil, la deserción, las tasas de ausentismo y la mejora de resultados.

## 11. RESUMEN FINAL

En síntesis, los modelos de gestión tienen dos repercusiones estrechamente relacionadas con la Formación Continua:

La primera es el efecto sobre el clima organizacional y su impacto en el diagnóstico inicial de evaluación de las necesidades de perfeccionamiento; y en el escenario generado en el nivel local para la realización de las actividades pedagógicas y, a la vez, en la forma de abordar la convivencia en los espacios laborales. Así, los modelos de gestión generadores de espacios para la búsqueda de consensos demandan la capacidad de tolerancia y liderazgo que faciliten las negociaciones, la expresión de la diversidad y que promuevan acciones en pos de mejorar la calidad de la educación.

La segunda repercusión de los estilos de gestión se asocia con la concepción de la Formación Continua, la diversidad de significados asociados a este concepto, que ameritan ser estudiados con mayor profundidad. En los espacios de gestión de la educación municipal donde la reflexión o la diversidad están generalmente ausentes, es muy probable que el perfeccionamiento y la selección de oferentes no estén acompañados del suficiente discernimiento sobre las orientaciones teóricas o concepciones subyacentes a la organización que ofrece servicios de Formación Continua; que no siempre son de esta naturaleza, sino de instrucción o capacitación, muchas veces alejadas de las necesidades locales, tanto en contenidos como en sus maneras de desarrollo; así el concepto de formación continua es fácilmente confundido y desvirtuado.

En este contexto, los estilos de gestión identificados que giran en torno a los ejes político autoritario o político burocrático parecen estar más integrados con una concepción de formación compensatoria de algún déficit. Queda como desafío estudiar el efecto de los estilos interactivo y político democrático (convergente o divergente) sobre el rendimiento educacional y, por ende, sobre el resultado de las actividades de Formación Continua que se desarrollan. Así, los estilos de gestión repercuten en el apoyo al profesorado, en la pertinencia de los temas y la didáctica predominante y, principalmente, en el establecimiento de redes de apoyo entre profesores.

Finalmente: La Formación Continua nos demanda una **nueva forma de hacer**, de concordar el discurso con la acción en un escenario de diálogo y flexibilidad para enfrentar los desafíos cotidianos;

con los modelos que fomentan el trabajo interactivo; con la proacción y la participación que aparezcan más afines y concordantes con las necesidades locales y de aula.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arenas, F. (1999). Organización Territorial y Desarrollo Regional en Chile. *Estudios Geográficos C.S.I.C. Instituto de Economía y Geografía, LX* (234).
- Álvarez Puga, E. (2003). Gestión municipal y participación: pistas para su articulación. PIIE. En <http://www.sociedadcivil.cl>
- Ávalos, B. La Formación Docente Continua Discusiones y Consensos. *Diálogos Educativos*, 4. En [http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos\\_educativos\\_n4\\_articulo\\_01.html](http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n4_articulo_01.html)
- Chiavenato, A. (1998). *Administración de recursos humanos*. México: Mc Graw Hill.
- Chiavenato, A. (1998). *Introducción a la teoría general de la administración*. México: Mc Graw Hill.
- Cox, C. (1997). La Reforma de la Educación en Chile: Contexto, Contenidos, implementación. Chile: PREAL.
- De las Heras, R. (Ed). (1990). *Jornadas de análisis del perfeccionamiento docente en la búsqueda de una mayor calidad de la educación. Informe final*. Santiago de Chile: CPEIP.
- Farías Ponce, R. (s.d.) *Diálogos para la Agenda Pública: El Rol del Alcalde en el nuevo contexto del Desarrollo Local y la Gestión Municipal*. En: <http://www.inap.uchile.cl/gobierno/destacado89a.html>
- Fernández, I. y Serrano, C. (2004). *Buenas prácticas de gestión municipal, lecciones y desafíos en cuatro áreas claves*. Santiago: CIEPLAN.
- Gibson, J., Ivancevich, J. y Donnelly, J. (1996). *Las Organizaciones: comportamiento, estructura, procesos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Gobierno de Chile (2000). *Ley N° 18.695 Orgánica constitucional de municipalidades*. (Texto refundido según D.F.L. de Interior N° 2 /19.602 de 13.10.99.- D.O. 11.01.2000.- Incluye modificaciones introducidas por Art. 4° de la ley N° 19.653.- D.O. 14.12.99 y Art. Único de la Ley N° 19.698.- D.O. 30.09.2000). Santiago de Chile: Gobierno de Chile. En: <http://www.gobierno.cl/organigrama/organigrama.asp>
- Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en los tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio del Interior. (2002). *Modelo metodológico de evaluación de la ejecución del PADEM*. Chile: Subsecretaría de Desarrollo Regional (SUBDERE).
- Nordenflycht, M. E. (2000). Formación continua de educadores: nuevos desafíos. En: OEI. *Educación Técnico Profesional. Cuaderno de Trabajo N° 3*. Madrid: OEI. En: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/fp/cuad03.htm>
- Rodríguez, D. (1991). *Gestión Organizacional: elementos para su estudio*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Rodríguez, D. (1992). *Diagnóstico Organizacional*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

**Fecha de recepción:** 15 de Noviembre de 2006

**Fecha de aceptación:** 15 de Diciembre de 2006