



INGENIERÍA INDUSTRIAL
UNIVERSIDAD DE CHILE

MAGÍSTER EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS-MGPP

ESTUDIOS DE CASO Nº 115

Las prácticas e interacciones en la implementación de la política y los programas educativos en la Escuela de San Rafael.

José Carlos Sanabria Arias.

Esta es la versión resumida del Estudio de Caso realizado por el autor para obtener el grado de Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile.

Magíster en Gestión y Políticas Públicas
Fono (562) 9784067, Fax (562) 6894987
www.mgpp.cl - mgpp@dii.uchile.cl
República 701, Santiago, Chile

Resumen

Las lógicas y dinámicas de interacción de los actores que participan en la implementación de políticas y programas educativos en la escuela es el objeto del estudio de caso. Es un ejercicio académico que busca aportar al debate sobre la influencia que tienen las dimensiones subjetivas en la definición de acciones de los agentes que implementan las políticas públicas educativas a nivel local.

La investigación evidencia que los procesos innovativos de gestión impulsados en la institución educativa en estudio han generado conflictos representados por dos grupos antagónicos que se definen a favor y en contra de los cambios. Estos materializan sus diferencias en la tensión y oposición de prácticas públicas y privadas de gestión que han transformado la estructura de poder en la escuela y que son influidas por dinámicas macro-sociales que agregan elementos y complejizan el contexto.

La influencia de los elementos subjetivos-cognitivos, tales como la visión técnico-pedagógica o la experiencia laboral, influyen en los procesos de interpretación/valoración de las políticas y programas educativos por parte de los agentes locales (docentes y administrativos), así como en su dinámica de interacción y estrategias de implementación de las iniciativas. Esta evidencia confirma la necesidad de incorporar a los procesos de implementación de las políticas enfoques comprensivos de los fenómenos sociales.

I. Introducción

El estudio de caso analiza las lógicas y dinámicas de interacción de los actores que participan en la implementación de políticas y programas en instituciones educativas. Se trata de un esfuerzo exploratorio que busca conocer las dimensiones y fenómenos que impactan a la política educativa a nivel micro-social.

Las principales conclusiones y reflexiones de este estudio revelan que el impulso de la nueva gestión modernizadora en la escuela produce cambios a nivel de su estructura de poder, lo que amplifica las ya complejas dinámicas y tensiones de relación que se producen en estas instituciones. Se dibuja una división grupal entre docentes y administrativos, en torno a quiénes aceptan y quiénes rechazan los cambios que se llevan a cabo. Las acciones de oposición se manifiestan en boicot, desacreditación pública hacia funcionarios de la nueva gestión y el rechazo a desarrollar actividades, contrario a las que realizan los agentes motivados que impulsan cambios y apoyan a la nueva gestión.

En este sentido, para mejorar la implementación de las políticas y programas en la escuela, esta investigación evidencia la necesidad de impulsar un plan de gestión orientado a limar las asperezas y solucionar los conflictos. Un procedimiento que establezca mecanismos y espacios de diálogo, respetando principios y criterios de participación, consenso y mediación de conflictos, para acercar a las partes e involucrarlas y generar así una sinergia que contribuya a impulsar los procesos educativos.

La comprensión de realidades distintas a las de comunas urbanas de la Región Metropolitana abre el debate en torno al impacto diferencial de los factores subjetivos-contextuales y de los procesos macro y micro sociales en las realidades regionales. Asimismo, nos invita a reflexionar sobre la brecha que existe entre el diseño y la planificación de políticas.

En efecto, las políticas y los programas educativos son producto de una visión centralista del desarrollo que convive con un discurso descentralizador que, en la práctica, no se hace evidente y se alimenta con actores que tienen problemas y dificultades para asumir responsabilidades dentro de estos procesos. Por otro lado, también existe la percepción que los procesos de gestión y estrategias son mecánicos y de pasos sucesivos lineales, y no consideran la multiplicidad de elementos y factores que pueden modificar las planificaciones previstas debido al conjunto de elementos involucrados al momento de su ejecución.

Estos hechos confirman la necesidad de alertar y hacer un llamado a los *policy makers* para que, en los procesos de implementación de las políticas, consideren instrumentos analíticos que tengan la capacidad de comprender y analizar la complejidad de estos fenómenos. Por otro lado, muestran que los procesos de implementación están influidos por estructuras macro y micro-sociales, materializadas y objetivadas en las estrategias de los actores que, analizadas bajo los supuestos del “*campus*” y “*habitus*” de Bourdieu, revelan interesantes reflexiones y conclusiones.

II. Objetivos

1. General

Analizar la asociación entre las lógicas y las dinámicas de interacción de los actores educativos y su influencia en los modos de implementación de las políticas y los programas educativos en una escuela semi-urbana de la región del Maule.

2. Específicos

- Describir los modos de implementación de las políticas y los programas educativos en función del contexto educativo de la escuela.
- Comprender las visiones de los principales actores educativos ante los cambios producidos en los equipos directivos de establecimiento educacional.
- Analizar la relación entre las prácticas de interacción de los docentes y el cuerpo administrativo ante las acciones puestas en práctica por los equipos directivos y los modos de implementación de políticas y programas en la escuela.
- Proponer orientaciones que permitan mejorar el proceso de implementación de la política educativa en la escuela.

3. Hipótesis

El contexto social de comunas semi-urbanas, con sistemas educativos medianos y pequeños, se asocia a modos particulares/proprios de interacción social entre los principales actores que implementan las políticas y los programas educativos de la escuela e influye en sus resultados.

El estudio busca analizar la influencia de los factores subjetivos como la visión y la formación pedagógica y los años de ejercicio profesional, entre otros, en la interacción de los actores que implementan las políticas educativas en la escuela. Las relaciones e interacciones de los agentes se desarrollan en la tensión entre las prácticas de gestión pública (que responde a lógicas de estructuras y organización burocrática-estatal) y privada (que buscan incorporar elementos procedentes de la “gestión privada” como eficiencia y eficacia, entre otros).

La tensión entre estas dos “tipologías” de prácticas se genera dado que la transición y el cambio, que buscan desarrollar los proceso de modernización de la gestión pública (en este caso, en la escuela), no es automático ni mecánico, ya que las estructuras subjetivas y el contexto socio-económico de las comunas influyen en la reacción y estrategia de los actores involucrados en la implementación de las políticas y los programas educativos.

Las preguntas que busca responder esta investigación son: ¿Cuáles son las principales dimensiones sociales de la interacción social que influyen en la implementación de políticas y programas educativos de la escuela en estudio? ¿Cómo influyen estas dimensiones en el desarrollo de las acciones y actividades en cuestión? ¿Qué procesos macrosociales influyen en la implementación de la política educativa en la escuela?

III. Metodología

El diseño metodológico descriptivo-comprensivo de esta investigación es de carácter cualitativo y aborda el estudio de implementación de las políticas públicas educativas en la escuela desde el enfoque estructural constructivista de Bourdieu (1997), contextualizándolos y relacionándolos con el marco político, ideológico, institucional (formal e informal) en el cual los principales actores educativos involucrados en su ejecución desarrollan las relaciones y expresan sus motivaciones y/o intereses.

Entendemos por metodología de la investigación cualitativa la que parte de un planteamiento científico fenomenológico donde “lo subjetivo” no sólo puede ser fuente de conocimiento sino incluso presupuesto metodológico y objeto de la ciencia misma. La metodología cualitativa se caracteriza por ser inductiva, tener una perspectiva holística (global del fenómeno estudiado, sin reducir los sujetos a variables), buscar comprender (más que establecer relaciones de causa-efecto entre los fenómenos), considerar al investigador como instrumento de medida, llevar a cabo estudios intensivos a pequeña escala y, por lo general, no proponerse probar teorías o hipótesis, sino más bien generarlas (Corbetta, P., 2003; Hernández Sampieri R. y otros, 2004).

El empleo de esta metodología es pertinente con el objeto de estudio, ya que interesa acercarse de manera inductiva a las prácticas, lógicas y dinámicas de interacción entre los agentes (docentes y administrativos) en el proceso de implementación de las políticas y programas educativos en la escuela. Esto, con el propósito de aproximarse y comprender los elementos subjetivos y contextuales que influyen en las estrategias y acciones que desarrollan los actores en los modos de implementación de las políticas.

La estrategia metodológica específica o método de estudio consistió en una investigación (un estudio de caso) única en la escuela a la que se aplicó entrevistas semi-estructuradas como técnica de recopilación de información. La estrategia de análisis se inspiró en la “Grounded Theory” o Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, n.d.) que, mediante la constatación empírica y el cuestionamiento permanente, busca crear teoría basada en la realidad empírica. Esto, a través de la información recopilada de las entrevistas a los agentes, especialmente aquella sobre las acciones e interacciones para, inductivamente a partir de ella, comprender y construir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones del fenómeno. El trabajo de campo contempló siete entrevistas semi-estructuradas a los actores involucrados en la implementación de la política educativa en la escuela (docentes y administrativos) y un cuaderno de campo, donde se recopiló impresiones, observaciones y anotaciones que surgieron durante esta etapa.

La muestra para seleccionar a los entrevistados es de tipo teórico e intencional y en ella primó la representatividad y profundidad en la escuela. Es decir, se seleccionó a los entrevistados siguiendo una serie de criterios teóricos relevantes para la implementación de la política educativa en la escuela seleccionada (San Rafael) y se siguieron las líneas del método de comparación constante y saturación teórica (Glaser y Strauss). Los resultados de las entrevistas y la observación participante fueron transcritos y luego procesados con el software de investigación cualitativa NVivo 8.

Los criterios para definir la muestra se definieron en base a la técnica “bola de nieve”, la que se realizó a partir de un contacto inicial -en la primera aproximación al terreno- con profesionales de las escuelas quienes

recomendaron a otros interesados en participar en este estudio. Los actores docentes y administrativos entrevistados fueron: la Directora del Departamento Municipal de Educación, el Director de la Escuela, su Jefe de la Unidad Técnica de la Escuela, la Coordinadora de Área Psicológica, dos Profesores del establecimiento y la Secretaria Administrativa.

Las entrevistas se realizaron en sus lugares de trabajo, en un ambiente que permitió privacidad y un diálogo franco, sencillo y abierto. En general, los actores colaboraron, se sintieron cómodos y mostraron voluntad para apoyar el proceso de investigación. La duración y profundidad de las entrevistas contribuyó a recopilar información válida y pertinente para este estudio.

De igual manera, durante el proceso de investigación se consultaron fuentes secundarias de información, tales como investigaciones realizadas en la región y/o informes públicos presentados por las diversas dependencias públicas regionales.

1. Estrategia de análisis

El proceso de Grounded Theory o Teoría Fundamentada se divide en tres fases que se superponen y permiten, mediante un análisis de lo particular, llegar a plantear un modelo descriptivo y explicativo del rol que juegan los actores en la implementación de la política educativa. Las tres fases son: codificación abierta, axial y selectiva.

a. Codificación abierta

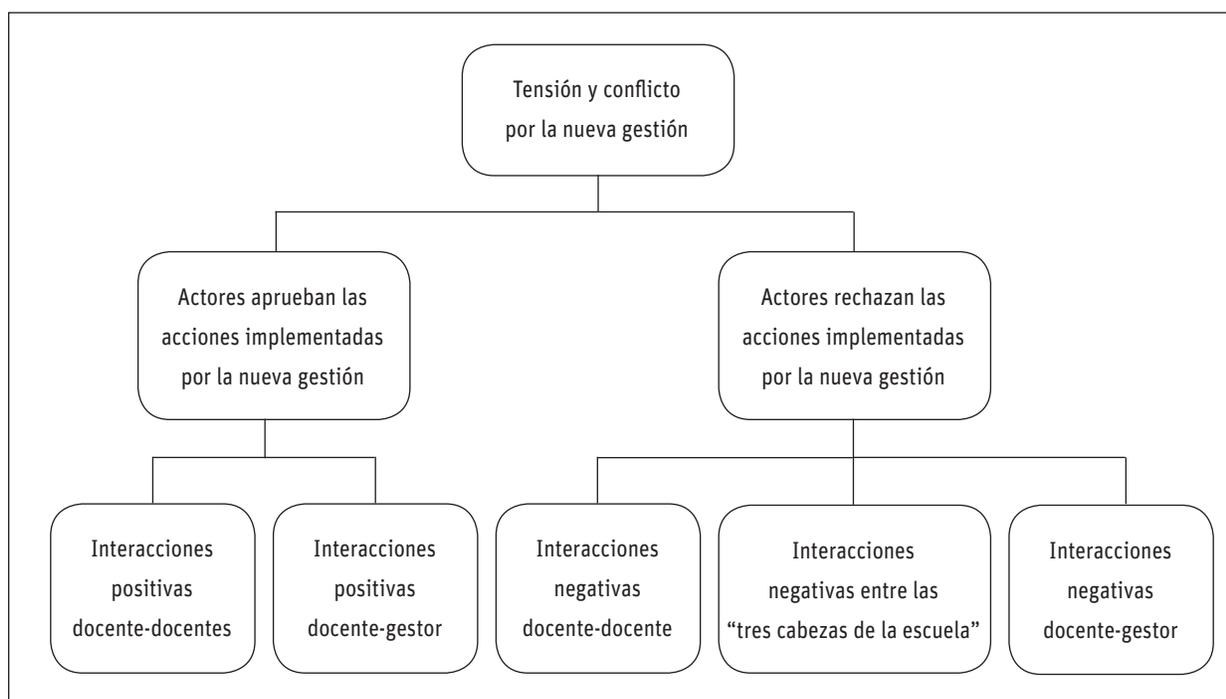
Proceso analítico mediante el cual se identifican conceptos y se generan conceptualizaciones que parten de la clasificación de la información, a través de la definición de categorías y subcategorías. El producto de esta fase fue la categorización y la subcategorización por medio de la segmentación de la información. Es decir, la descomposición de los datos en partes discretas, un examen minucioso de ellos y la comparación en busca de similitudes y diferencias. Para ello se utilizaron criterios duales -dicotómicos (bueno-malo y positivo-negativo, entre otros) y de asociatividad (en una vía, recurrente, intermitente y recursiva). Las categorías partieron de la conceptualización del fenómeno encontrado y cada una de las subcategorías, lo que las hace más específicas y delimitan las propiedades y dimensiones de cada una de ellas.

Esta fase se realizó con los archivos de las transcripciones de las entrevistas a los actores de la escuela. En ella primó, para la categorización, el poder y la capacidad explicativa de las categorías, las cuales se agruparon y perfilaron -de manera inicial- en líneas problemáticas. El producto de esta fase se ilustra en la gráfica 1. Para apoyar esta fase se elaboró una descripción minuciosa de cada categoría, subcategoría, propiedad y/o dimensión en el cual se sintetiza y describe, desde los entrevistados, cada uno de estos elementos.

b. Codificación axial

Fase del proceso de investigación que busca reagrupar las categorías principales para identificar un fenómeno central, en el cual se integren y redefinan las categorías. Esto, mediante un profundo análisis, interpretación y reflexión de los hallazgos. En este proceso se identificaron los elementos que intervienen: el contexto, las causas, las condiciones causales e intervinientes y los actores intervinientes. El fenómeno central identificado es la tensión y conflicto generado entre los docentes y directores, a la luz de la administración de la nueva gestión¹.

GRÁFICA 1: MODELO DE CONCEPTUALIZACIÓN DE LA TENSIÓN Y CONFLICTO POR LA NUEVA GESTIÓN EN LA ESCUELA



Fuente: elaboración propia.

c. Codificación selectiva

Es la última fase del proceso y se caracteriza por relacionar las categorías identificadas con el fenómeno central (determinadas en la codificación axial). Esto, mediante el desarrollo de una línea narrativa que describe la tensión y el conflicto generado por la gestión del nuevo director. Lo anterior, a través de la comparación constante entre los aspectos (convergentes, divergentes, intermedios, las invariaciones y los casos extremos) identificados y/o señalados por los entrevistados y la teoría pertinente.

¹ Una descripción más amplia del fenómeno se realiza en el apartado sobre la descripción de la interacción entre los agentes involucrados en la implementación de la política y los programas educativos.

2. Alcances y limitaciones del estudio de caso

El presente estudio de caso es una aproximación y exploración al fenómeno de las interacciones entre los actores docentes y administrativos involucrados en la implementación de las políticas y los programas educativos en la Escuela de San Rafael. En este sentido, la investigación pretende llegar a un micronivel que con frecuencia no se aborda: las interacciones entre los actores que implementan las políticas y los programas educativos en las escuelas. La mayoría de los esfuerzos investigativos han estado concentrados en la gestión municipal, la gobernanza y los procesos de educación a nivel comunal, así como en las relaciones a nivel comunal, provincial y/o regional.

El presente estudio buscó respetar estos principios en un contexto de las limitaciones temporales-metodológicas: número de entrevistas realizadas, corto período de investigación de campo y la no realización de un trabajo de validación (las cuales se enmarcan en el programa de estudios). Se trata de un esfuerzo exploratorio y de una aproximación que entrega insumos para que futuros investigadores profundicen en las dinámicas descritas.

IV. Marco teórico y referencial

Este apartado busca consolidar una estructura básica de conceptos teóricos para analizar el proceso de implementación de la política de educación. En este sentido, éste no contiene un desarrollo extenso y profundo sobre el debate teórico en cada área, sino que presenta una visión que aproxima cada uno de los enfoques teóricos al objeto del estudio de caso.

1. Capital social en Chile

La producción académica sobre el capital social en el mundo es creciente y los esfuerzos de algunos investigadores e instancias de investigación en nuestro país no escapan a esta corriente. Los estudios realizados sobre esta materia en Chile han estado orientados, al igual que en otros países, a generar marcos teóricos referenciales para abordar los problemas sociales, tomando en cuenta las especificidades y complejidades del *mundo social*. El capital social como concepto ha sido integrado al debate y discurso sobre el desarrollo, en términos de un activo de cooperación, reciprocidad y confianza, presente en normas y valores, y en las relaciones de ciertos grupos (Durston y Miranda, 2001^a: 53).

En este campo se distinguen cuatro visiones de investigación: comunitaria, de redes, institucional y sinérgica. La primera de estas visiones identifica el capital social con organizaciones locales como clubes, asociaciones y grupos cívicos. La visión de redes, por su parte, destaca la importancia que tienen tanto las asociaciones verticales como horizontales en el ámbito personal, además de aquellas relaciones dentro y entre organizaciones comunitarias o de empresas. La tercera visión, la institucional, sostiene que la vitalidad de las redes comunitarias y de la sociedad civil es el resultado del contexto político, legal e institucional. Finalmente, la visión sinérgica intenta integrar la visión institucional y la de redes analizando las alianzas profesionales y su relación entre burocracias estatales y diversos actores de la sociedad civil.

En este sentido, es importante resaltar que, a pesar de los esfuerzos para consolidar un cuerpo teórico y metodológico, la heterogeneidad y las divergencias están presentes en el debate. Un hecho que puede constituirse en un aporte al realizar esfuerzos como el presente estudio de caso. Los enfoques temáticos abarcan varios campos, entre ellos: confianza, participación, comunidad, organización, redes sociales, asociatividad, educación, salud, desarrollo humano y pobreza, entre otros. De igual manera, las aproximaciones cualitativas y cuantitativas entregan, desde sus ámbitos de acción, metodologías, instrumentos y resultados diversos. Si bien la valoración multidimensional del capital social considera múltiples niveles y unidades de análisis, no existe consenso en torno a validar el capital social como un indicador cuantitativo.

2. Capital social

La ciencia política, la sociología y la economía han considerado el concepto de capital social desde diferentes enfoques teóricos y metodológicos. En términos generales, éste se refiere a las relaciones y normas que conforman la calidad y cantidad de interacciones sociales de una determinada sociedad. El debate y la producción académica sobre capital social, a través de investigaciones empíricas, es creciente y ha contribuido con aproximaciones -cualitativas y cuantitativas- en diversas temáticas: salud, educación, memoria histórica y productividad, entre otras. Los resultados significan un aporte concreto para el conocimiento y la discusión sobre el capital social y las variables relacionadas con las políticas públicas de desarrollo y la sustentabilidad del sistema democrático (Valdivieso, 2007/2008).

A pesar de que la producción teórica del capital social es diversa, ésta se funda básicamente en los aportes realizados por James Coleman, Robert Putnam, Francis Fukuyama y Pierre Bourdieu. Una descripción de los aportes de cada uno de estos autores, en términos de definición, conceptualización, medición y enfoques, contribuye a analizar el rol que el capital social juega en las interacciones de los agentes involucrados en la implementación de la política de educación en la escuela.

3. El capital social como instrumento productivo para alcanzar y conseguir fines

James Coleman es un sociólogo norteamericano que utiliza conceptualizaciones racionales para interpretar los fenómenos sociales. En su opinión, el capital social es capaz de conciliar dos tradiciones explicativas de la acción social: la primera de ellas, por medio de la influencia de las normas, reglas y obligaciones en los individuos (*sociologismo*), en tanto que la segunda parte del supuesto que los individuos se movilizan sólo por su interés propio (*economicismo*) (Ramírez, 2005: 26).

Bajo la concepción de este autor, los actores tienen el control sobre ciertos recursos e intereses, por ende, él considera que el capital social es un tipo de recurso que está disponible de manera individual y es definido por sus funciones (Coleman, 1988: 98). Agrega que no es una entidad única, sino un conjunto de entidades con dos elementos comunes: todos consisten en algún aspecto de la estructura social y son entes que facilitan la realización de acciones de parte de los individuos, dentro la estructura.

Esta visión instrumental de capital social es conceptualizada por Coleman como un capital productivo que contribuye a alcanzar y conseguir ciertos fines que, en su ausencia, no sería posible. En este sentido, el capital social facilita acciones que pueden ser útiles o perjudiciales para los individuos.

El capital social, agrega Coleman (1988: 97), es un capital que permite tomar recursos y que mediante la combinación con otros recursos (de otros capitales) puede producir diferentes comportamientos en el sistema y resultados para los individuos. A pesar de que este autor indica que toda relación y estructura de la vida social puede generar capital social, existen ciertas estructuras que cumplen mejor esta función. Así, distingue seis

formas de capital social: a) las obligaciones y las expectativas; b) el potencial de información; c) las normas y sanciones efectivas; d) las relaciones de autoridad; e) las organizaciones sociales apropiables para otros fines y f) las organizaciones internacionales (Coleman, 1988, 2000).

4. El capital social es confianza, normas de reciprocidad y redes de compromiso

Robert Putnam, sociólogo y politólogo estadounidense, analiza el desempeño institucional de las democracias y hace una aproximación explicativa de por qué éstas tienen diferentes resultados, en contextos heterogéneos, con estudios de casos en Italia y Estados Unidos. El objetivo de estas aproximaciones es identificar cuáles son las condiciones que permiten crear instituciones representativas, fuertes, responsables y efectivas.

El capital social “está compuesto por las redes y normas asociadas de reciprocidad que tienen valor para los individuos” (Putnam, n.d.: 41). Estas normas y redes generan valor para las personas que las poseen y tienen -al menos en algunos casos- externalidades, por lo que el autor distingue “caras” públicas y privadas del capital social. El capital bajo esta perspectiva no es un cuerpo homogéneo, sino que una de las características que adquiere es la heterogeneidad.

El capital social es un elemento compuesto esencialmente por confianza, normas de reciprocidad y redes de compromiso cívico (Putnam, n.d.). Sin embargo, no existe una única forma de capital social, sino que el autor invita a pensarlo de manera multidimensional. En este sentido, las normas son importantes en la medida en que son capaces de reducir los costos de transacción y facilitar la cooperación, como en el caso de las normas de reciprocidad, sean éstas específicas o generalizadas. Por ello, se identifica a las redes de “compromiso cívico” como estructuras horizontales, donde los agentes tienen igualdad de estatus y poder.

5. Capital social como habilidad para organizarse con fines económicos

Francis Fukuyama, otro de los autores clásicos considerados en este apartado, presenta un enfoque sobre el capital social vinculado al análisis de los efectos que éste tiene en el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. Fukuyama señala que el capital social afecta directamente la habilidad de los individuos para organizarse con fines económicos y se funda en la creación de instituciones, reglas y leyes que buscan generar legitimidad y desarrollo (Fukuyama, 2002: 27).

Según este autor, el capital social consiste en compartir normas o valores que promueven la cooperación social. Bajo esta óptica, “el capital social es una forma utilitarista de ver a la cultura, como un fin en sí mismo o como una forma de expresión creativa” (Fukuyama, 2002: 27). Indica que tiene un importante valor y rol en la sociedad, ya que es el medio por el cual grupos de individuos se comunican y cooperan en una variedad de actividades. Argumenta, por lo tanto, que “corresponde principalmente a las redes de parentesco, y en muchos aspectos, tales redes constituyen un recurso social importante” (Fukuyama, 2002: 28).

El autor realiza un matiz sobre las externalidades que puede producir el capital social. Estas pueden ser positivas, pero también, en algunos casos, negativas. Esa diferenciación es importante, dado que es común que la literatura le asigne al capital social sólo bondades y efectos positivos. Asimismo, indica que “el capital social no es un bien público, es un bien privado que produce externalidades positivas y negativas” (Fukuyama, 2002: 29).

6. El capital social como posesión de redes, relaciones mutuas de conocimiento y reconocimiento

Bourdieu (1986) define el “capital” como trabajo acumulado (en su forma materializada o incorporada) que, cuando se apropia de forma privada, es decir, en exclusiva por los agentes o grupos de agentes, les permite adueñarse de la energía social adecuada en forma de trabajo materializado. Esta apreciación abre la puerta para la discusión sobre los diferentes tipos de capital y su rol/estructura dentro de la sociedad.

Bajo esta concepción, el capital se trata de “un vis insita, una fuerza inscrita en las estructuras objetivas o subjetivas, pero también es una *lex insita*, el principio subyacente de las regularidades inmanentes del mundo social” (Bourdieu, 1986). Este autor argumenta que la estructura y distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital en un momento determinado en el tiempo representan la estructura del mundo social. Bourdieu hace referencia a cuatro tipos fundamentales de capital: social, simbólico, cultural y económico. Es importante indicar que la interdependencia entre estos tipos de capital es fundamental para interpretar y explicar los procesos sociales. Este estudio de caso aborda la problemática en la escuela solamente desde el tipo social, dejando fuera del análisis al resto de capitales (cultural, simbólico y económico), consciente de la interdependencia que tienen, sobre todo para efectos explicativos.

Según este autor, el capital social se define como la acumulación de recursos vinculados a la posesión de redes -institucionalizadas o no- y de relaciones entre los individuos de mutuo conocimiento y reconocimiento, es decir, la pertenencia a un grupo (Bourdieu, 1986). Desde esta perspectiva, las redes sociales se constituyen y mantienen a partir de las interacciones de sus miembros y de los actos de intercambio entre sí, de bienes materiales y/o simbólicos que dan lugar y presuponen conocimiento y reconocimiento mutuo.

La pertenencia, institucionalización, sociabilidad, reconocimiento mutuo y durabilidad de las relaciones juegan para él un rol clave en la definición del capital social. Esta conceptualización se puede descomponer en dos elementos: “1) la relación social en sí misma, la cual permite que los individuos demanden el acceso a los recursos para sus asociados; 2) la cantidad y la calidad de esos recursos” (Hein y Bosch, 2003: 6) o también el capital puede ser visto como un mecanismo de diferenciación social y reproductor de clase.

En este sentido, Ramírez (2005: 23) plantea que existen cuatro elementos articulados que ayudan a entender el alcance de la propuesta de Bourdieu. El primero de ellos es la pertenencia a un grupo; el segundo, la existencia de relaciones de intercambio material y simbólico al interior de éste; el tercero, el grado de institucionalización; y, por último, los recursos que posee el grupo.

El volumen del capital social de un agente depende del tamaño de la red y las conexiones que pueda activar de manera eficaz, así como el volumen de capital (económico, cultural o simbólico) que posea cada uno de los agentes a los que esté conectado (Bourdieu, 1986). De igual manera, este recurso demanda para su manutención y reproducción que los individuos inviertan y movilicen recursos, un esfuerzo incesante de sociabilidad, además de una serie continúa de intercambios en los que el reconocimiento es afirmado y reafirmado sin cesar.

El capital social de Bourdieu tiene por lo menos dos implicaciones teóricas y analíticas que es necesario señalar: la primera de ellas está relacionada con la noción de clase social y la segunda, con el fenómeno del poder (Ramírez, 2005).

7. Capital social en el estudio de caso

Este estudio de caso adopta el enfoque estructural y de redes del capital social apoyado por elementos teóricos-conceptuales del constructivismo estructural de Bourdieu (1986, 2003). Con el propósito de afinar e incorporar elementos teóricos conceptuales del capital social y fortalecer este enfoque, se incorporan las concepciones sobre “campo” y “habitus”. Los aportes de Bourdieu a la teoría sociológica son amplios y este espacio no pretende agotarlos ni explicitarlos de manera extensa, sino sólo complementar teórica y conceptualmente las “herramientas” para abordar el objeto de estudio.

El primero de los elementos es el de “campo”. Este se conceptualiza por ser “*un campo de fuerzas dotado de una estructura, así como un campo de luchas para conservar o transformar ese campo de fuerzas*” (Bourdieu, 2003: 64), lugar donde los agentes interactúan y se relacionan. Este elemento apunta a clarificar que “la interacción y relación” se genera en condiciones de desigualdad, ya que el peso asociado a un agente, que soporta el campo al mismo tiempo que contribuye a estructurarlo, dependen de los restantes agentes, del espacio y de las relaciones entre todos.

La estructura del campo, definida por la distribución desigual del capital, limita el espacio de las posibilidades a los agentes, según estén mejor o peor situados en el “campo”, es decir, en esa distribución caracterizada por la concentración de capital. Las estrategias y sus posibilidades de éxito dependen de la posición que ocupen en la estructura, en función del volumen y composición de capital que posea. “El dominante es el que ocupa en la estructura un determinado espacio que hace que la estructura actúe en su favor” (Bourdieu, 2003: 65).

Desde una segunda aproximación, el “campo” se puede entender como una distribución de luchas y de acción construida socialmente, en la que los agentes dotados de diferentes recursos se enfrentan para conservar o transformar las correlaciones de fuerza existentes. Es el espacio en el cual los individuos realizan sus acciones, las que dependen (en sus fines, sus medios y su eficacia) de la posición el agente que ocupa en el campo de fuerzas (posición en la estructura) y la estructura del campo. Las fuerzas del campo tienden a reforzar las posiciones dominantes.

Los cambios en el interior de un campo muchas veces son determinados por la redefiniciones de las fronteras entre los campos vinculados (como causa-efecto) a la incorporación de nuevos ocupantes provistos de nuevos recursos. El campo, en tanto espacio de juego, contribuye a determinar las estrategias de los agentes, es decir, las posibilidades y las imposibilidades ofrecidas a sus disposiciones (Bourdieu, 2003).

Por otro lado, el “habitus” se define como un sistema de disposiciones durables y transferibles (estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes) que integran las experiencias pasadas y funciona en cada momento como marco estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones de los agentes frente a una coyuntura o acontecimiento que contribuyen a producir (Bourdieu, 2003).

En términos generales, el “habitus” es el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas están socialmente estructurados, porque han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado. Si bien éstos no son determinantes, al mismo tiempo son estructurantes: son las estructuras a partir de las cuales los agentes producen los pensamientos, percepciones, prácticas y acciones. De esta manera, el “habitus” rompe con las tradiciones racionalista y determinista, ya que los sujetos no son libres en sus elecciones y no están sencillamente determinados.

En este marco, el desafío de la investigación nace del interés por contribuir, desde un enfoque de capital social, al proceso de implementación de la política educativa en la escuela. El debate teórico conceptual-metodológico sobre el capital social está abierto y, según Hein y Bosch (2003: 9), hoy existe consenso en al menos dos vertientes que lo explican: la definición estructural y la definición cultural. Esta última centrada en valores y actitudes, y llevadas principalmente a cabo por los estudios de ciencia política.

Hein y Bosch (2003: 9) indican que la definición estructural se deriva principalmente de los trabajos de Bourdieu y Coleman. Esto, debido a que estos autores coinciden en definirlo como un conjunto de recursos disponibles para el individuo derivados de su participación en redes sociales. El primero de ellos, Bourdieu, aborda al capital social como el agregado de recursos reales o potenciales que están unidos a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuo. Las redes se constituyen y mantienen a partir de los consumos apropiados que hacen sus miembros y de los actos de intercambio entre sí, de bienes materiales y simbólicos que dan lugar -y presupone- conocimiento y reconocimiento mutuo entre los miembros.

La red, por su parte, puede definirse como un conjunto bien definido de actores (individuos, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades globales, entre otras) vinculados unos a otros a través de una o un conjunto de relaciones sociales. Si bien existen redes instrumentales que aluden a conceptos y procedimientos analíticos y/o metodológicos vinculados a la recolección de datos y al estudio sistemático de pautas (relaciones sociales entre las personas), las redes sociales son conjuntos de relaciones sociales o interpersonales que ligan a individuos u organizaciones en grupos.

En este sentido, este estudio de caso analiza, bajo la concepción de capital social -estructural y de redes-, el proceso de implementación de la política educativa en la Escuela de San Rafael. Busca encontrar conexiones entre

las diferencias de posesión de capital social, el rol que desempeñan los distintos actores y cómo la influencia de cada uno de ellos define estrategias dentro de un “campus” y “habitus” que delinear ciertas posibilidades de acción.

La idea de “campus” lleva, asimismo, a cuestionar la visión irónica del mundo de la implementación de la política educativa como un mundo de intercambios generosos en el cual todos los actores involucrados colaboran con un mismo objetivo. Es claro que las diferencias de posesión de capital social dará resultados heterogéneos.

Elementos de clase, género, profesión y actividad laboral, entre otros factores, jugarán un papel determinado. Su identificación debe contribuir al debate en cada una de las fases de las políticas públicas, dado que omitir y obviar la influencia que estos elementos tienen en los actores puede provocar errores con impactos y resultados adversos o no esperados. Con estos postulados teóricos el estudio de caso se acerca a un entramado complejo y diverso, de luchas que se dan entre los diferentes agentes involucrados en la implementación de la política educativa en la escuela analizada.

8. Gobernanza, gestión y políticas públicas

Respecto de las tendencias del contexto de la comuna en estudio, al igual que Davis (2010), se constata que el entorno municipal experimenta un proceso de complejización que se materializa en la articulación entre las tendencias estructurales que afectan al sistema de educación y a la gestión municipal.

“Las tendencias estructurales aludidas consisten en la controversia político ideológica sobre la pertinencia y capacidad del mercado o Estado, de regular los bienes y servicios públicos; la que se asocia a la centralización / descentralización del sistema educativo, ya que el mismo se dice ser descentralizado, pero su motor es centralizado y obedece a prácticas de antaño y a una lógica más bien desconcentradora de los servicios administrativos; la tercera es la disociación estructural del sistema educativo o doble dependencia, en el cual por un lado asigna funciones pedagógicas, administrativas y operativas a actores institucionalmente separados” (Davis, 2010).

En relación a las tensiones que afectan a la gestión municipal, Davis (2010) identifica: 1) las exigencias y cambios sucesivos de las políticas y los programas; 2) la falta de articulación y de continuidad entre las propuestas educacionales que se superponen y yuxtaponen en los sistemas educacionales locales; 3) la dinámica centralizada (verticalista y jerárquica) con la que el nivel central opera para la implementación de las políticas y programas locales; 4) la falta de arraigo de las iniciativas de desarrollo educativo con la realidad local; 5) la débil orientación de los sistemas de gestión municipal en términos de políticas educacionales locales y a nivel de la organización (Davis, 2010).

Las tensiones que afectan a la gestión municipal marcan, en gran medida, el campo en el que los actores de la escuela se interrelacionan con los procesos macrosociales, los determinantes sociales y culturales, produciendo y reproduciendo -de manera constante y reiterativa- la acción social en un espacio indeterminado que se construye continuamente, a través de la interacción de los agentes. Como Davis (2010) indica es ahí donde las tensiones

del sistema educativo y las lógicas y demandas de las políticas articuladas a la estructura social de la escuela condicionan un cierto rango de estrategias o actores. Entre ellas, rescata algunas reacciones de los actores frente a la implementación de las políticas y los programas educativos, las que en algunos casos pueden incluir desconcierto, conductas pragmáticas, conservadoras y utilitarias, entre otras.

Los cambios en la concepción del Estado y su rol en esferas como la economía, la sociedad y las políticas públicas son resultado de reformas impulsadas desde los años 80 en América Latina. Estas produjeron un significativo viraje en la forma de gobernar hacia una nueva relación entre el Estado, la sociedad civil y la economía, sobre todo en función de satisfacer las demandas sociales (las que buscaba disminuir, retirando al Estado de ámbitos de acción y permitiendo el ingreso del mercado).

En este sentido, la apuesta de primer orden es alcanzar estructuras administrativas eficientes y eficaces en el uso de los recursos públicos. Esta visión “eficientista” de la administración pública, dentro de la concepción teórica de la gobernanza, se entiende como la capacidad del gobierno y de liderazgo estatal para proveer a la sociedad una dirección coherente hacia el pleno desarrollo (Whittingham, 2002).

La relación entre gobernanza y gestión radica, según Davis (2010), en tanto la primera es el marco ideológico que da orientación a las acciones de política y se objetiva en la gestión, es decir, en las normas y procedimientos del sistema organizacional. Este autor argumenta que no es posible disociarlas, ya que de la calidad de la gobernanza dependen las condiciones de posibilidad y de calidad de las prácticas 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 calidad de los resultados. El 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 (Sepúlveda y Lagomarsino, 2007). Es importante indicar que la gestión no se constituye en una “receta” mecánica ni mucho menos en un proceso de input-out que produce resultados sin considerar el contexto social, psicológico, económico y cultural.

El estilo de gestión tiene efectos en la política educativa, no sólo en la manera de administrar la labor de apoyo a la función de los establecimientos educativos sino también en la función directa que desarrollan los maestros en el aula. Esta última se relaciona con la gestión educativa entendida como aquella en la que el directivo, o el equipo directivo, determinan las acciones a seguir (planificación), según los objetivos institucionales -demandados o necesarios-, la forma cómo se realizan estas acciones (estrategias y tácticas) y los resultados que se lograrían.

Según Sepúlveda y Lagomarsino (2007: 154), una “buena práctica” de gestión de la educación en el nivel comunal debería contar al menos con los siguientes indicadores:

- Pertinencia con la realidad en la cual nace y se desarrolla, a la vez de 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 administración municipal.

- Mostrar capacidad de coordinación entre los recursos financieros y/o humanos disponibles, sean estos municipales, públicos o privados, regionales, nacionales o internacionales.

Una gestión educativa que respalde y favorezca la acción educativa implica asumir la educación comunal como parte de la misión de la administración de este espacio 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 tener una mayor independencia o movilidad dentro del marco regulador del quehacer.

En términos específicos, una buena gestión educativa debería tener o promocionar: 1) Claridad de objetivos y metas, 2) Liderazgo, 3) Profesionalización, 4) Equipos de operativos, 5) Gente nueva, 6) Capacitación, 7) Planificación, 8) Participación de la comunidad, 9) Apoyos externos, 10) Utilización de la oferta pública, y 11) Acción desde adentro hacia afuera.

Los efectos de la gestión en la implementación de la política educativa han sido objeto de extensos estudios que los abordan, tanto en forma cualitativa como cuantitativa, y dan cuenta de la importancia que este factor tiene en la calidad y eficacia de la educación (Pavez, 2004; García y Paredes, 2006; Paredes y Lizama, 2006; Asesorías para el Desarrollo, 2007; POLITEIA, 2008; Larraín, 2005, U. Católica Silvia Henríquez, 2006; Zamorano, 2010).

El espacio de gestión municipal es una amplia esfera de acción en la implementación de las políticas educativas y en la gestión del sostenedor. Los autores anteriormente citados, entre otros elementos, señalan el marco normativo y competencial como un elemento que puede llegar a ser restrictivo, por ejemplo, al hablar del estatuto docente. Los recursos financieros también juegan un papel importante en la implementación de la política educativa, aunque no existe evidencia determinante para correlacionar o rechazar su influencia en los problemas de gestión.

Resaltan que la gestión del sostenedor es relevante para los resultados y que éste, como tal, tiene a disposición espacio, herramientas, instrumentos y legislación que pueden ser factores que impulsen y generen procesos en función de mejorar la calidad en la educación. En este sentido, el papel del Alcalde, en términos de liderazgo, es otro elemento presente en muchas de las experiencias exitosas. No obstante, la evidencia de estos estudios muestra la importancia que tienen los sostenedores en los resultados de la política educativa. No existen fórmulas “secretas” ni pócimas mágicas que solucionen los problemas de gestión educativa en un abrir y cerrar de ojos. Todo lo contrario, la complejidad y la heterogeneidad, no sólo de los actores sino que también de los contextos, situaciones y problemas, entre otros, exige una visión que trascienda la aplicación de instrumentos y técnicas.

Los argumentos destacados se traducen en un conjunto de problemas claves que inciden en la gestión de los establecimientos. Entre ellos, la escasa autonomía de los centros escolares municipales y de sus cuadros directivos para asumir decisiones relevantes en materia de selección, contrato y cambio de docentes, y manejo de recursos financieros, así como conflictos en torno a visiones tecnocráticas de la gestión, desligadas de la práctica educativa de los centros escolares. En ellas, el énfasis está puesto en la eficiencia en el manejo de los

recursos como clave del éxito, atribuyéndose a los privados la mayor eficiencia (más que a las condiciones bajo las cuales éstos trabajan).

9. Evaluación del desempeño de la gestión de sostenedores municipales

La evaluación del desempeño y los factores que influyen en el trabajo realizado por los sostenedores, en relación a la gestión y administración de la política educativa, ha sido objeto de varios estudios (Donoso, 2009; Zamorano, 2006 y 2010; Benedetti, 2010; Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación; Pavez, 2004; Lizama, 2008 y Davis, 2010). Estos autores identifican varias deficiencias en los procesos de gestión e implementación de las políticas educativas en los municipios.

Las realidades sociales-económicas, la extensión y tamaño de la comuna, la densidad poblacional, la composición de la actividad económica, los niveles de ingreso municipal, las influencias políticas, la dotación de recursos laborales y financieros, y los problemas y conflictos, entre otros, configuran un escenario heterogéneo para las municipalidades en el país. La gestión de la política educativa, por su parte, difiere en términos de métodos de gestión, enfoques, capacidades y recursos en cada municipio.

Un conjunto de diversas y complejas condiciones pueden contribuir, en alguna medida, a comprender y estudiar las falencias del sistema municipal. Entre ellas, los autores hacen referencia al insuficiente financiamiento para enfrentar las obligaciones; la disolución de responsabilidades entre el Ministerio y los municipios por la dicotomía entre la orientación pedagógica que ofrece la cartera de educación y la gestión administrativa en manos municipales; la escasa transferencia de competencias a las escuelas; la desigual relación entre el sector municipal y el particular subvencionado; el tamaño de las comunas y sus diferentes capacidades de gestión; la actual inviabilidad financiera y las dificultades que enfrentan para proporcionar oportunidades educativas de calidad a su población que permitan romper “el círculo vicioso de la pobreza”, entre otros. La situación de los sistemas subnacionales, según Donoso (2009), dado su grado de deterioro, requiere de soluciones profundas que involucren un replanteamiento a nivel sistémico de las unidades subnacionales de educación, las que puedan resolver adecuadamente el “estado de coma” en que se encuentra el sistema educacional chileno.

En este contexto, Davis (2010) identifica una serie de problemáticas que se generan en los niveles subnacionales, al momento de implementar políticas centralistas y procesos de gestión que no han considerado elementos contextuales de áreas subnacionales. Indica que las políticas llegan con un ritmo disociado con el nivel local, con nuevas exigencias y elementos de control de gestión, y otra serie de medidas administrativas que se contraponen con las condiciones organizacionales de las instituciones en la comuna. Algunas de las más relevantes son:

- Los actores reaccionan frente a las exigencias de las reformas educativas desplegando estrategias tendientes a mantener la estabilidad del sistema administrativo-financiero municipal y del sistema educativo local. Es decir, se trata de conductas pragmáticas y utilitarias que tienen como efecto no

deseado, al menos conscientemente por los actores, oponer resistencia a la innovación intrínseca de las mismas.

- Los bajos logros de las políticas y los programas educativos se explican, en parte, debido a la falta de visión estratégica compartida tanto a nivel de la región, como de las comunas, capaz de orientar el desarrollo regional, en general, y en educación, en particular.
- Si bien los actores (autoridades y funcionarios municipales) valoran los logros en el ámbito de la infraestructura educativa, no es menos cierto que cuestionan la efectividad de las estrategias técnico-pedagógicas implementadas para mejorar la educación en el territorio. Un número significativo presenta una mirada crítica que resalta la pérdida de la dimensión deontológica en la formación docente y en la práctica educativa.
- La mirada crítica de los actores se focaliza en la relación profesor-alumno, en la escasa calidad y motivación de los docentes, y en la falta de supervisión, de apoyo técnico y de seguimiento del sistema educativo regional.

Por último, Davis (2010) afirma que los entornos organizacionales municipales están experimentando un proceso creciente de complejización. Este fenómeno se encuentra asociado a una gama de procesos vinculados a la modernización de la gestión pública. La autora señala áreas como la tecnologización y la profesionalización que -argumenta- demandan cambios substantivos a nivel de las competencias, prácticas, procedimientos y de la cultura organizacional del municipio. Estos elementos marco y microsociales contribuyen a conformar el “campus” en el cual interactúan los diversos agentes vinculados con las políticas educativas en el país.

V. Descripción de la interacción entre los agentes involucrados en la implementación de la política y los programas educativos

DESCRIPCIÓN CUALITATIVA

El apartado de resultados presenta el análisis y descripción de los hallazgos identificados en el proceso de investigación relacionados con las prácticas de interacción de los actores en la implementación de políticas, programas y proyectos educativos en la Escuela de San Rafael. El resultado más significativo se obtiene en el contexto de los conflictos y las tensiones, la aprobación y el rechazo que las acciones implementadas por la nueva gestión generan en los actores.² La evidencia empírica permite identificar que la interacción entre los actores está influida por las siguientes dimensiones: su visión en general, su formación técnico-pedagógica, y su experiencia laboral y años de ejercicio profesional, los cuales afectan el desarrollo de acciones y actividades asociadas a la implementación de políticas y programas educativos.

Como producto de un interés comunal, tanto de parte de la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM) como del Alcalde de la comuna, la escuela está en un proceso de cambio y transformación. Este se ha producido a través de una nueva gestión educativa que se adoptó con el propósito de elevar la calidad de la educación de la escuela y el municipio.

“Con esta nueva organización comunal interna se han tenido que ir generando nuevas metas y/u objetivos, definiciones y recursos para ir orientando la educación y ubicarla en un sitio mucho más específico o que ahora ya le interesa a la comuna poder levantar” (entrevistado N° 1).

La nueva gestión ha provocado diversas reacciones de los agentes involucrados en la implementación de los programas y las políticas en la escuela y existen dos posiciones marcadas frente a los cambios: los que están a favor (redapoyo) y los que están en contra (redacontra). Las características de cada uno de los grupos o redes, que se tejen y forman en torno a la aprobación o rechazo de la nueva gestión, reúnen algunas características -ni inmutables ni determinantes-, pero que, al momento de la interacción, influyen en la estrategia y postura de los agentes. En función de lo que expresan los agentes entrevistados, los elementos diferenciadores más importantes están relacionados con la visión y la formación técnico pedagógico, el ejercicio profesional, la formación técnica y la experiencia laboral (sistema público y privado), así como con la capacidad de los actores en términos de flexibilidad y adaptabilidad frente a los procesos.

Es importante recordar que los “habitus” de los actores contienen sus estrategias de acción y a través de éstas buscan transformar la estructura de poder de la escuela, es decir, de su “campus” de acción. Las dos redes (redapoyo y redcontra) responden o expresan, por un lado, la postura de apoyo a los cambios en la escuela con el nuevo estilo de gestión y, por el otro, la que los rechaza y resiente. Esta dinámica ha provocado enfrentamientos directos e indirectos, señalamientos, boicots, desacreditación y otras acciones que generan una situación conflictiva y de estructuración bipolar. En este sentido, según Bourdieu, el “campo”, en tanto espacio de juego,

² En función de respetar la confidencialidad de los entrevistados, en el presente estudio de caso, se entenderá como gestor al miembro directivo que personifica a la nueva administración en la escuela.

contribuye a determinar las estrategias de los agentes, es decir, las posibilidades y las imposibilidades ofrecidas a sus disposiciones de capital.

En este fenómeno también influyen variables externas que tienen una expresión micro-social, pero responden a las tensiones macro-sociales de los procesos de modernización del Estado. En específico aquellas que están vinculadas a los esfuerzos por mejorar las capacidades de los docentes para enseñar, y los equipos directivos y administrativos para gestionar las escuelas y liceos, todo en el marco de la reforma al sistema educativo chileno que busca mejorar la calidad de la educación, ya que contrapone modelos técnico-pedagógicos.

La *redapoyo* se manifiesta de múltiples y diversas maneras. Las que van desde señalamientos que respaldan los objetivos y los procesos implementados hasta las que desvalorizan y descalifican a los actores que adoptan la postura de rechazo. El grupo -red- que aprueba la nueva gestión está conformado por algunos docentes y gestores de áreas, quienes consideran que las acciones de la nueva gestión fortalecerán la educación y tendrá beneficios e impactos positivos en los niños, las familias, la escuela y la comunidad. Uno de los entrevistados señala como muy positivo el objetivo de transformar a la Escuela de San Rafael en una de las cinco mejores de la región. Asimismo, destacan que el estilo del gestor se caracteriza por ser más eficiente, innovador, menos personalista, descentralizador y competitivo, con miras a mejorar los procesos de implementación en el establecimiento.

Los actores que hacen evidente su rechazo, por su parte, lo manifiestan mediante múltiples acciones, tales como descontento, boicot y desacreditación pública hacia agentes que están de acuerdo con la gestión. Este grupo -red- está conformado en su mayoría por profesores y directivos que tienen varios años de ejercicio profesional, pese a que también adscriben a esta red profesores con pocos años de experiencia docente. Varios de los entrevistados señalan que la nueva gestión es dañina para la escuela, debido a que genera situaciones de descontento, incertidumbre y desconfianza, y a que también ha provocado una fragmentación entre los profesores. Este clima laboral, argumentan, no es el más propicio para impulsar procesos dentro de la escuela. El gestor no tiene legitimidad ni validación técnica y/ profesional frente a este grupo y algunos argumentan que el hecho de que delegue funciones en el resto del cuerpo administrativo evidencia su falta de profesionalismo y dominio del conocimiento sobre el proceso educativo en la escuela (indican que el estilo de gestión es muy autoritario).

Estas relaciones están más o menos institucionalizadas y se expresan, en gran medida, en el plano de lo informal, ya que no existen estructuras formales como organizaciones, clubes u otros espacios de interacción para expresar el apoyo o rechazo a la nueva gestión. De aquí que las interacciones entre los docentes y las “tres cabezas”³ (agentes) se manifiestan en gran medida en actos simbólicos, relacionales y representativos, así como en el discurso, en el cual expresan su agrado o rechazo hacia la nueva gestión.⁴

3 Para efectos de este estudio, se entenderá por “tres cabezas” a los tres directivos de la escuela: Director, Inspector General y Jefe de la Unidad Técnica.

4 En el caso de los espacios informales, un entrevistado señala que los docentes tenían la tradición de hacer viajes los fines de semana para compartir instancias de ocio y recreación (fuera del horario laboral). Esto, aclara, ha cambiado “últimamente”, dado que por un lado, el número de docentes se incrementó y, por otro, “no existe la misma confianza y amistad”, con lo cual han aumentado las dificultades para interactuar.

La evidencia de campo permite identificar elementos de pertenencia y el reconocimiento (Bourdieu) de los agentes en las redes. En este sentido, los miembros interactúan entre sí, mediante actos simbólicos y/o de intercambio, en los cuales refuerzan estos lazos de conocimiento y reconocimiento. En la escuela, las prácticas identificadas por los entrevistados como positivas o negativas (autoritarias y conflictivas, entre otras) refuerzan la posición de algunos actores, en términos de reconocimiento y adhesión hacia la redapoyo o redcontra.

A continuación se presenta una descripción de las cuatro dimensiones de interacción (a) docente-gestor, (b) “tres cabezas”, (c) docente-docente y (d) agentes en la gestión de la escuela, las cuales se materializan en relaciones socio-afectivas, gestión pedagógica, gestión administrativa, relaciones docentes, valores y actitudes, y roles y funciones de cada uno de los agentes. Se concluye con un apartado de reflexiones y recomendaciones.

1. Relación docente-gestor

La primera de las dimensiones es la interacción entre los docentes y el gestor, una que, en términos generales, se ha desarrollado en un ambiente tenso provocado por la percepción que los docentes tienen sobre los efectos e impactos de las medidas adoptadas, así como la reacción que asumen frente a ellas.

Los entrevistados señalan que en la escuela existe un descontento hacia la gestión debido, entre otras razones, a que la misma evidencia arroja una débil coordinación institucional entre los diversos actores. Frente a esta situación, el entrevistado N° 5 explica que *el gestor trata de imponer cosas*, algunas de las cuales no se encuentran contextualizadas y no responden a las necesidades de la escuela.

Entrevistados de la *redcontra*, por su parte, manifiestan que el gestor no ha tenido la capacidad para establecer “relaciones cercanas” con algunos actores dentro y fuera de la escuela (en relación a un apoderado). Afirma que *menosprecia y desvaloriza a los apoderados*, en función del grado de escolaridad que éstos poseen.⁵ La siguiente expresión describe la situación señalada:

“El año pasado tuvimos un problema con la fonoaudióloga y mis apoderados fueron a hablar con ella y les dijo: “¡Pero qué saco con hablar con usted si ni siquiera sabe lo que es una fonoaudióloga!”, en circunstancias de que la apoderada estaba estudiando psicología en la universidad... O “no, si yo trabajé en tal parte y no me vengan a hablar a mí de esto, porque yo lo conozco”. Eso de andar así como tirando los cartones encima de la gente es desagradable. No lo ven como una persona cercana” (entrevistado N° 5, profesor).

En relación a las formas que el gestor ha utilizado para relacionarse con los profesores, los entrevistados identifican dos métodos o maneras de “tratar” y relacionarse con los docentes: *una autoritaria y otra democrática* (entrevistado N° 1, funcionario de la escuela). Si bien no existe suficiente evidencia empírica que permita sostener que la pertenencia de los actores a las redes influya en la relación del gestor con los docentes, ya sean de la *redapoyo* o la *redcontra*, los entrevistados señalan que la relación del gestor con los agentes de la *redcontra* es más conflictiva y tensa que con los agentes de la *redapoyo*.

5 El entrevistado argumenta que aún si esta condición se cumpliera, esto es que los apoderados tengan un bajo nivel educativo, no es justificación válida para considerarlos como personas ignorantes.

“Una es tratarlos como animales y otra es darles participación democrática, al final hubo que hacer algo mixto. Como animales, no como animales, perdón, con determinación con algunos y con democracia con otros, aunque al principio hubo que marcar las distancias” (entrevistado N° 1, funcionario de la escuela).

Estas declaraciones muestran una visión autoritaria y distante de parte del gestor hacia algunos de los profesores. Por otro lado, evidencia las tensiones y conflictos generados a la luz de la nueva gestión. En este sentido, el entrevistado N° 3 indica que el gestor, en aras de mejorar el ambiente laboral en la escuela y limar las asperezas con los profesores, ha desarrollado algunos procesos (si bien considera que el gestor ha generado muchos “anticuerpos”). Argumenta que una de las principales razones que producen este tipo de roces y relaciones entre los docentes y el gestor es *“la forma -de parte del segundo- de querer hacer las cosas más rápido y tratar de cambiar la situación en la escuela”*.

Otro de los entrevistados (N° 5) indica que existen dos prácticas que contribuyen a erosionar la relación entre el gestor y los docentes vinculados a la redcontra. La primera de ellas es la predisposición del gestor a escuchar y estar pendiente, dentro de sus actividades, al “cuchicheo” que se produce en la escuela. *“Él (gestor) está presto a escuchar muchos comentarios, le gusta saber lo que hay así como por detrás; los cuchicheos y las conversaciones medias raras o que le cuenten cosas que hace otra persona. Le gusta manejar esa información que, para mi gusto, es muy contaminante para el sistema”*.

Las acciones descritas se complementan con las que realizan los agentes de la *redapoyo*, personas cercanas al gestor que le entregan información -a espaldas y en secreto- de lo que se hace o no en la escuela y situación que, según el entrevistado N° 5, genera desconfianza entre los pares. La descripción de la siguiente situación dibuja un escenario en el cual la desconfianza genera roces y tensiones entre los docentes.

“Las personas que están cerca de él (gestor), que le entregan información de lo que hace o no el otro, generan desconfianza en los demás y nosotros lo hemos evidenciado... Después él lo sabe igual de otra forma, entonces se cambia la información y al final todos se preguntan ¿podré hablar ahora? En circunstancias de que ‘alguien’ va a repetir lo que estoy diciendo, va cambiar la versión... Es un ambiente desagradable” (entrevistado N° 5).

En relación a las manifestaciones, acciones, discursos y estrategias que desarrollan los agentes vinculados a la *redapoyo*, los que están de acuerdo con los cambios implementados por la nueva gestión, explican que el liderazgo y las acciones del gestor empiezan a marcar “un nuevo estilo de liderazgo” (entrevistado N° 1). Describe que el gestor ha buscado y generado redes en la escuela con personas afines a sus objetivos y dinámicas de trabajo. En este sentido, sostiene que la nueva dirección no pudo contratar a personas nuevas y despedir a quienes no cumplen su función, ya que la normativa del estatuto docente y la influencia de otros factores institucionales se lo impidieron. Señalan que si la nueva gestión hubiera realizado cambios en el personal cambiarían al 50% de la planta.

Esto deja entrever que el gestor llega a la escuela sin un respaldo y sin redes para trabajar. Se incorpora a una organización con dinámicas y prácticas históricas establecidas y generadas por los mismos actores; un mini campus microlocal construido sobre la base de las interacciones históricas de los agentes y sus dotaciones de capital social.

Este espacio de roce y fricción entre las nuevas prácticas introducidas por el gestor y las ya existentes (viejas prácticas), y que son identificadas por los agentes como las realizadas por los gestores antiguos, es una constante y permanente fuente de choques y conflictos. Según los entrevistados, las prácticas organizacionales son las que provienen del ámbito privado⁶ de la educación, como la delegación de responsabilidades, la autonomía pedagógica y el uso de Tecnologías de la Información, entre otras. Cuando el gestor ha intentado introducir estas prácticas en el sistema público se generan roces, rechazos y conflictos entre éste y los agentes de la escuela.

Las reacciones surgen básicamente debido a que algunos de los agentes de la *redcontra* consideran que las nuevas medidas incrementarán su carga laboral, por el mismo sueldo, en tanto que en algunas situaciones los docentes que están cerca de cumplir los requisitos legales para jubilarse reaccionan con desmotivación y desinterés. En este sentido, las acciones buscan que prime la continuidad y “estabilidad” con el consiguiente impacto en la gestión educativa y pedagógica de la escuela (la *redcontra* rechaza y resiste los cambios impulsados).

Esta tensión entre las prácticas “nuevas” y “viejas” se desarrolla en un entramado complejo de circunstancias y factores sociales, institucionales, históricos, pedagógicos, técnicos y etarios que confirman la multicausalidad y multidimensionalidad de este fenómeno. El entrevistado N° 7 menciona las dificultades que enfrentó el gestor para impulsar acciones: *“Las ideas del gestor, que provienen de un sistema privado de educación han generado conflictos y recelos, le ha costado un poco desarrollarlas en la escuela”*. Incluso argumenta que el gestor no está validado técnica ni profesionalmente frente a los profesores. Muchos de ellos creen que *“él (gestor) no sabe nada”*.

De acuerdo a lo señalado por este entrevistado, el gestor utiliza un estilo de dirección ejecutiva, sobre todo en los casos en que delega responsabilidades en instancias pedagógicas y administrativas. Busca que los sistemas y subsistemas logren su autonomía y que la gestión de la escuela deje de ser centralizada. Para ello delega la responsabilidad y confía en el equipo de trabajo. Ese tipo de acciones genera desconcierto y duda de parte de otros actores que precisamente consideran que el gestor *“no sabe nada”*.

“(…) Para generar confianza es necesario mostrar un estilo del quehacer profesional distinto, creer en las personas y delegar con atribuciones. Definir los campos de acción, establecer un organigrama, considerar todos los subsistemas que sean necesarios, darle fuerza a la gestión... No es necesario entrar a las salas de clases para verificar los aspectos técnicos, el jefe técnico tiene que informar si hay algo extraordinario, de lo contrario él debe solucionarlo. Debe responder por los aspectos técnicos y para ello tiene todos los recursos. El cuerpo docente no está acostumbrado a este estilo de liderazgo, por eso es que se han demorado en “cachar” (sic) el estilo. El colegio no es el gestor, somos todos: la secretaria, el portero, los profesores, etcétera... Transformar estos procesos requieren un trabajo lento, pero cuando se tienen los puntos claros....

6 Una de las diferencias entre las prácticas del sector público y privado, es la responsabilidad que los agentes asumen frente a los procesos educativos que implementan. En el sector privado la responsabilidad es mayor, ya que en un colegio particular el agente arriesga su trabajo si no cumple. En el caso del sistema público municipalizado existen leyes como el estatuto docente que protegen al profesional y/o rigidiza el sistema (entrevistado N° 7).

Tener la capacidad de ser críticos y hacer un análisis sobre las cosas que se están haciendo bien y las que no corresponde a un análisis interno, no externo.... Es importante entregar al profesor las herramientas para que ejerza de manera efectiva su liderazgo pedagógico”.

En medio de este contexto y de las complejas interacciones entre el gestor y los agentes de *redapoya* y *redcontra*, el entrevistado N° 1 hace una pequeña aproximación hacia lo que considera importante para impulsar una buena gestión en la escuela, medidas impulsadas por la nueva gestión, a pesar de que señala que no existen “claves”. Estas medidas se orientan sobre todo a mejorar la relación e interacción entre el gestor y los docentes, entre ellas: *“hablar con la verdad, de manera directa y simple con las personas, confiar en ellas y resolver los problemas que puedan surgir en esta relación”.*

A pesar de la evidencia y el consenso encontrado en el resto de los entrevistados, el testimonio N° 1 indica que en la escuela ya no existen los roces ni los conflictos y/o diferencias entre los docentes de la *redcontra* y el gestor. El conflictivo contexto se disipó *“luego de que el gestor despidió a dos personas y las puso a disposición del servicio (cosa que nunca había pasado en la escuela y que marcó el liderazgo del gestor). Así como el león -hace una analogía-, el que muerda más fuerte se queda en el territorio. El gestor tuvo que ser fuerte y sacar a dos personas del sistema”.*

Los resultados identificados permiten argumentar que la relación entre el gestor y los docentes se desarrolla en un ambiente tenso y conflictivo. Esta se alimenta por las prácticas que estos actores desarrollan, las cuales se caracterizan por “su forma” de hacer las cosas, que algunos denominan como autoritaria, así como de su falta de comunicación con los docentes.

Por otro lado, mientras la *redapoyo* manifiesta que el nuevo liderazgo del gestor busca implementar cambios en la escuela, la *redcontra* -a través de sus acciones y prácticas- busca que prime la continuidad y la estabilidad de los procesos en el establecimiento (rechazando los cambios implementados por la nueva gestión).

Esta discrepancia se materializa básicamente en el “choque” entre las nuevas y viejas prácticas de gestión, fricción que se consolida como la fuente permanente que alimenta los conflictos entre los docentes y el gestor. Se trata del choque entre las prácticas organizacionales importadas desde el sector privado por la nueva gestión y las prácticas públicas de la escuela. Aquí es cuando se hace evidente la influencia de factores como la visión y la formación técnico-pedagógica, así como la experiencia laboral.

2. Interacción entre las “tres cabezas”

La segunda dimensión identificada responde a la interacción entre las “tres cabezas” de la escuela. La misma, comparada con la dinámica entre los docentes y el gestor, no cambia significativamente, dado que la relación entre estos tres actores claves del sistema también se desarrolla en medio de constantes conflictos y roces.

Varios de los entrevistados identifican este fenómeno como uno de los principales problemas relacionales de la escuela, debido a que produce descoordinación en la dirección escolar. Uno de los entrevistados (Nº 3) determina que el gestor de la escuela no toma en cuenta a las áreas técnica y de inspectoría para establecer líneas de acción: *“Eso provoca distanciamientos, problemas de comunicación y evidencia el desconocimiento que tiene sobre el manejo de la parte técnico-pedagógica, los procesos en la administración municipal, así como los programas educativos en la comuna. Ninguna de las “tres cabezas” asume las responsabilidades y todos distribuyen las culpas”*.

El entrevistado Nº 1 subraya que el gestor llegó a la escuela en un contexto dibujado básicamente por la trayectoria profesional de dos de las tres cabezas. Una de ellas ha desempeñado cargos en la comuna y la escuela, fue director de las cinco escuelas restantes y jefe DAEM y esto -en opinión del entrevistado- lo convierte en un agente que conoce técnica y administrativamente el entorno socio-educativo de la comuna. Otra de las cabezas de la escuela, por otro lado, fue su director subrogante durante los últimos dos años. *“Al llegar (a la escuela) uno tiene que asumir que hay personas instaladas en el sistema y que el gestor no llegó con su equipo, ni mucho menos pudo hacer cambios para constituir uno”*. En este marco, el entrevistado Nº 7 indica que el desempeño laboral de cada uno de estos tres actores, el gestor desde el sistema privado y el jefe técnico y el inspector desde el ámbito público-comunal, influye de manera directa en la relación e interacción de los distintos actores.

El conflicto de intereses y poder entre las tres cabezas se manifiesta y expresa en diversas acciones, manifestaciones y situaciones. Una de las más señaladas por los entrevistados es la constante comparación de la nueva gestión en comparación a las anteriores, concluyendo que éstas últimas han sido más eficientes y efectivas, en términos de resultados educativos en la escuela. Las críticas hacia los resultados de la escuela en los resultados SIMCE obtenidos también están presentes en el debate comunal. Las explicaciones y razones van desde ineficientes e ineficaces procesos de dirección y gestión hasta el número de alumnos inscritos en la escuela con necesidades especiales, los que han provocado una dispersión significativa.

El entrevistado Nº 4 señala que el rechazo y la postura negativa que adoptan frente a la nueva gestión no contribuye a desarrollar e impulsar procesos en la escuela. Esta situación genera “agresividad” entre las tres cabezas, la que, al igual que en el caso de los docentes, básicamente se manifiesta con acciones y comentarios que buscan descalificar (entrevistado Nº 3).

“Uno de ellos pone trabas, el otro ni ayuda ni pone trabas; son más indiferentes, porque ya van a jubilar... Viven del pasado, ya que constantemente están haciendo referencia a que antes las cosas se hacían mejor que ahora. No aportan con una crítica constructiva, ésta es destructiva” (entrevistado Nº 4).

A pesar de estas situaciones, los entrevistados enfatizan la necesidad de poner a las “tres cabezas” de acuerdo. Argumentan que en la escuela existe un vacío de poder, ya que “todos” quieren mandar. También indican que las formas de trabajar y los estilos de liderazgo de cada uno difieren sustantivamente. Argumentan que el gestor no tiene una buena relación con los profesores, porque no lo ven comprometido con la escuela y se encuentra con dos personas que le “aportillan” el piso.

En este sentido, en esta dimensión los resultados evidencian la influencia de factores subjetivos como la trayectoria laboral de las “tres cabezas” (en la definición de las estrategias de acción frente a la nueva gestión y que responde a las lógicas de tensión entre las prácticas de gestión privada y pública).

3. Interacción docente-docente

Una tercera dimensión es la relación entre los docentes caracterizada por un contexto donde prima la desconfianza, los cambios, los conflictos y los señalamientos entre pares. Los entrevistados coinciden en que con la nueva gestión se han producido dos grandes redes (*redapoyo* y *redcontra*), las que se generan y fortalecen mediante interacciones formales e informales y giran en torno al rechazo o aprobación que tienen los agentes frente a la nueva gestión.

El entrevistado N° 5 indica: *“La situación en términos de relaciones socio-afectivas en los docentes es tal que no comparte el horario de colación con otros profesores, sólo lo hace con algunos. Ya estoy acostumbrada a trabajar en un medio así y creo que es mejor obviar el problema”* (la mala relación entre los docentes). Este comentario grafica la descripción que algunos hacen sobre los actores de la *redcontra* en relación a la convivencia con otros profesores. Otro entrevistado (N° 4) evidencia que ha experimentado situaciones en las cuales los docentes “antiguos” hacen valer su posición en función de su trayectoria en el establecimiento.

“(…) No quiero decir que tengo mala relación con los profesores, pero sí por lo menos ellos se imponen y lo hacen por antigüedad. ‘Permiso, dicen, este es mi asiento, por qué no te sientas en otro lado, porque yo llevo años sentándome aquí’ (…).

Otro entrevistado (N° 3) subraya que en la escuela se están formando islas. Entre otras razones, menciona que esto se ha producido porque no existe una buena comunicación entre los docentes, en términos de medios y canales, y situación que se agudiza cuando se sienten desconcertados frente a las acciones de la nueva gestión.

“Eso desconcierta. Cada uno trata de hacer su trabajo lo mejor posible, pese a las exigencias de hoy día, porque la educación es muy exigente”. Esto, comenta el entrevistado, ha generado descontento entre los profesores que lo manifiestan con agresividad entre pares. “La agresividad se manifiesta en desaprobación, peleas y descalificación y eso no está bien”.

Una de las experiencias que escenifica los conflictos que se desarrollan en la Escuela de San Rafael, desde las redes de docentes, es relatado por el entrevistado N° 5. Dice que, a pesar de que existen “dos bandos”, considera que es una de las pocas personas que trabaja con docentes de los dos lados. Sin embargo, relata las dificultades que enfrentó cuando llegó al establecimiento: *“Sufrí mucho, porque encontré mucho rechazo de parte de los profesores antiguos”*. Agrega que la percepción y los prejuicios hacia los profesores nuevos, de parte de los profesores antiguos, en gran medida se producen porque habitualmente los nuevos docentes llegan *“con una visión autoritaria de tratar de imponer cosas y no de trabajar en equipo”*.

“En este sentido, yo dudo y tú de repente puedes decir: ‘Oye, qué buen profesional y lo catalogas de buen profesional y lo dices. Después cuando sean titulares tú tienes que decir ‘me equivoque, no son tan buenos, porque llevan un ritmo de lentitud, un ritmo como lo lleva el resto, etc. Por eso es que a los nuevos profesionales yo les tengo cierto respeto, no es que los pueda aislar, no, pero les tengo respecto en ese sentido. Lo hacen todo ahora, porque persiguen un fin común que es tener una fuente laboral que les trae cierto resguardo económico” (entrevistado N° 2).

A pesar de lo expuesto, varios entrevistados detallaron que *“la situación conflictiva y de desconfianza”* no existía en la escuela. Señalaron que las relaciones entre los docentes se desarrollaban en un ambiente cordial y amigable, en el cual interactuaban, cooperaban y realizaban actividades, no sólo en el espacio “escuela” sino que también en espacio externos.

No obstante, la evidencia empírica permite sostener que las interacciones entre los docentes, como sucede en las dos dimensiones abordadas con anterioridad, se encuentra en un clima de conflicto y tensión. Las particularidades identificadas en esta dimensión hacen resaltar la desconfianza que prevalece en la escuela frente a los cambios impulsados por la nueva gestión, los que provocan conflictos entre los docentes. Lo descrito se manifiesta en actitudes agresivas, manifestadas por los docentes de las redes (*redapoyo* y *redcontra*) que buscan desacreditar y descalificar al “otro”. En especial, este comportamiento se evidencia en la relación entre los docentes, cuando adquieren las etiquetas de “nuevo” y “antiguo” docente.

4. Los agentes en la gestión de la escuela

La última de las dimensiones analizadas es el conjunto de interacciones entre las redes, *redapoyo* y *redcontra*, en cada una de las tres relaciones descritas (docente-gestor, “tres cabezas” y docente-docente), en función del la gestión de la escuela que se entiende como el proceso de objetivización a nivel microlocal de la gobernanza (Blanco y Goma, 2006). En este marco, la gestión administrativa, pedagógica y técnica juega un rol importante en la implementación de la política educativa en la escuela.

Las interacciones entre estos ámbitos no están exentos de conflictos y roces, y éstos van desde criticar abierta y decididamente el quehacer del gestor hasta enjuiciar a quienes integran la *redapoyo*. En términos generales, las acciones que más rechazo, desconcierto y conflicto generan son: la delegación de responsabilidades, el estilo de liderazgo del gestor, la concentración de información y el no establecer mecanismos adecuados de comunicación entre los docentes y el gestor.

En este sentido, uno de los entrevistados es categórico: *“El problema no es estar a favor o no de la nueva gestión, sino estar a favor de que la escuela funcione bien”* (entrevistado N° 5). Así, la nueva gestión es descrita por varios de los agentes que pertenecen a la *redcontra* como una administración muy preocupada por presentar resultados visibles, dejando de lado los esfuerzos por trabajar elementos sustantivos de la educación. En este sentido, indican que ésta es muy mediática y presencial, sobre todo frente a las autoridades municipales, los apoderados y los agentes externos.

En relación a la tensión que se produce frente a los cambios impulsados por la nueva gestión, y la manera en que los docentes reaccionan ante ellos, el entrevistado N° 2 apunta que los profesores están acostumbrados a un estilo de vida que determina su actuar pedagógico y técnico. Esta apreciación configura y demarca el “*habitus*” que incide en las acciones y estrategias que los agentes adoptan en el “campus”. Este entrevistado menciona que se trata de *“un sistema de vida personal en el que los docentes se han formado y están acostumbrados. Te dicen qué tienes que hacer y te habitúas a eso”*.

Las dificultades, los roces y los rechazos protagonizados por la redapoya y la redcontra muestran la complejidad del fenómeno, en función de conjugar los “habitus” y las reacciones que se producen dentro del “campus”. Esto configura un panorama de transición lento, en el cual no existe absoluta dominación de un grupo por sobre el otro, sino que los dos sistemas conviven de manera dialéctica.

El entrevistado N° 6 evidencia que la tensión entre los sistemas de gestión técnica-pedagógica afecta el desempeño institucional, en este caso en la implementación de los programas y la política educativa en la escuela. Clasifica a dos grupos, “uno que está anuente a los procesos (redapoyo) y otro que se muestra más resistente frente al cambio (redcontra)”. Uno de los factores que influye para que los agentes pertenezcan a una u otra red es el número de años de ejercicio profesional, ya que regularmente los docentes jóvenes están más abiertos a este tipo de procesos que los profesores “antiguos”. Otro factor que también influye es si los docentes están o no cerca de cumplir los requisitos legales para jubilarse. Si este evento está próximo, el rechazo y la resistencia es mayor.

“(…) Sobre todo los profesores nuevos que están, por decirlo así, asiduos de querer tener herramientas desde el área de la psicología con las cuales apoyarse, vienen a conversar conmigo y me piden observaciones y sugerencias. Me piden que le vea a un niño y que vaya a su sala. También hay otros profesores que ponen resistencia, que no vienen nunca y que no quieren obtener más apoyo (…). En el fondo, entonces, hay como una desesperanza en relación a los factores motivacionales donde el docente dice ‘Bueno ¿estoy dispuesto a ir cambiando según las nuevas necesidades? ¿O sigo haciendo lo mismo que siempre, lo que me significa no aprender nada nuevo?’” (entrevistado N° 6).

Las acciones descritas se materializan cuando los profesores antiguos manifiestan su descontento con la medida adoptada desde la coordinación que brinda apoyo psicosocial a los alumnos y apoderados en la escuela. Esta medida transformó la concepción y la lógica del “espacio” de comunicación e interacción entre los docentes y los apoderados.⁷ “Este se caracterizaba por ser un espacio donde ellos entregaban notas y daban libretas. Con la nueva dinámica el profesor está obligado a estudiar un tema, exponerlo y guiar la reunión con los apoderados” (Entrevistado N° 6).

La primera reacción que se identifica de parte de los docentes es ver este proceso como más “pega”. El entrevistado N° 6 señala que este tipo de acciones se complementan, por ejemplo, “con el rechazo y la desconfianza que causa el psicólogo cuando entra a la escuela, ya que los profesores se intimidan y se sienten observados. Generalmente estas actitudes se presentan en los docentes que tienen muchos años de experiencia profesional con un sistema implantado de toda su vida”. En el caso de los profesores antiguos, en tanto, existen factores de motivación y desesperanza que incentivan este comportamiento. “No ven que el contexto es heterogéneo, los niños, las políticas y la implementación, y simplemente resisten impidiendo que visualicen el impacto que esas acciones tienen en los alumnos. Hay un grupo de profesores antiguos que se adapta a los cambios y otro que no” (agrega el entrevistado N° 6).

⁷ El gestor ha implementado procesos de apoyo psicosocial a los alumnos y apoderados. En función de las necesidades identificadas por los especialistas en la escuela, a través de intervenciones colectivas, intenta vincular la esfera familiar a la escolar. De manera inicial, las labores se concentraron en brindar herramientas a los padres y alumnos en habilidades emocionales, líneas de crianza y expresión de sentimientos, entre otras.

Otro de los elementos de gestión identificados por los entrevistados es la falta de liderazgo pedagógico del gestor, según coinciden los entrevistados, delegar muchas de las responsabilidades y actividades en las diferentes dependencias de la escuela forman parte de la gestión administrativa que es foco de tensión y conflicto. Sobre esta base, aclaran, en la parte técnica de la escuela el jefe técnico, en tanto que el área disciplinaria, en el inspector. No obstante, subrayan que hace falta que el gestor tome un rol más directivo, *“tomar a todos como marionetas y manejarlos”* (entrevistado N° 3). Entre los elementos que influyen en la generación de este clima de inseguridad y descoordinación se encuentra el hecho de que el gestor no está validado técnicamente frente al inspector y al jefe técnico (entrevistado N° 3).

La percepción sobre la falta compromiso del gestor con los procesos educativos genera un clima de incertidumbre e insatisfacción en algunos entrevistados.

“No está presente en las reuniones y cuando llega sólo informa y se retira. No se vincula con los procesos y delega muchas funciones. El gestor establece su equipo de trabajo con las personas más amigables y cercanas a él, pero no las más idóneas profesionalmente hablando”. (entrevistado N° 5).

El entrevistado N° 7 aclara que el contexto no es favorable para la nueva gestión: *“Por un lado muchos quieren hacer las cosas de acuerdo a su estilo, quieren mandar y no respetan la autoridad del gestor”*.

En este marco, al gestor le ha resultado muy complicado impulsar procesos y ha tenido muchos conflictos con los docentes y el cuerpo directivo. Si durante la administración anterior el gestor no tomaba una decisión sin consultarla con su equipo directivo, el nuevo gestor toma decisiones sin consultarlas ni informarlas a su equipo directivo (jefe técnico e inspector). *“En ocasiones, el gestor se ha sentido muy cuestionado por la gestora de la DAEM, dado que él no le informa sobre las acciones y decisiones que se toman en la escuela. El sistema público es diferente al privado: todo lo que hace tiene que informárselo a ella, aunque no le guste”* (entrevistado N° 7).

Una percepción distinta entrega el entrevistado N° 1, quien señala que el quehacer del gestor está dando pasos significativos en la escuela. *“Este busca desarrollar la parte más sublime de una organización, cuando las personas son capaces de autogestionar sus propios procesos y no necesitan que los evalúen. Esa es la gran tarea, porque han venido de un proceso donde no te supervisan”*. En este sentido, este entrevistado distingue en este estilo de dirección administrativa claves como que el gestor intervenga cada vez menos en los procesos, deja que los subsistemas funcionen y que éstos tomen la dinámica natural de la organización, lo que permite que cada uno de los agentes autogestione sus recursos y ejerza sus propios liderazgos pedagógicos.

En este marco, los entrevistados recalcan que, a pesar de que el cuerpo docente *ha tardado en “cachar” el estilo de liderazgo del nuevo gestor*, estos procesos requieren un trabajo lento. Frente a ello, subrayan que la dirección se ha encargado de entregar las herramientas a los docentes para que, sin mayores dificultades, puedan ejercer de manera efectiva su liderazgo pedagógico.

La interacción entre los actores, vista desde estas dimensiones respecto de la nueva gestión, muestra un panorama que los entrevistados identifican como mediático y “preocupado” por presentar resultados visibles ante las autoridades. Esta gestión se desarrolla en medio de la tensión entre las visiones y formaciones técnico-pedagógicas, así como los roces que se generan en los estilos de gestión y dirección. Estas ficciones han delineado

acciones provocando en algunos agentes reacciones de apoyo y de rechazo en función de su disposición y anuencia para impulsar cambios en la escuela. Las mismas responden a la percepción que los agentes tienen sobre los beneficios e implicancias que las acciones impulsadas desde la nueva gestión tienen en términos de jornada laboral y remuneración, entre otros elementos.

VI. Reflexiones y conclusiones

1. Síntesis de los resultados

El análisis de las relaciones entre las cuatro dimensiones asociadas a la interacción entre los agentes en la escuela (docentes-director, las “tres cabezas” -director, jefe de la unidad técnica e inspector general-, docentes-docentes y agentes en la gestión de la escuela) evidencian una serie de interacciones, tanto positivas como negativas, que impulsan y bloquean las acciones en la implementación de las políticas y programas educativos en la escuela. La orientación de la nueva gestión y sus procesos impulsados, en términos de generar y promover cambios en la gestión de la escuela, transformaron su estructura de poder. Sin embargo, no sólo influyen los elementos de la escuela sino que, al contextualizarlos en las enredadas dinámicas y tensiones macrosociales, estos dibujan un panorama de creciente complejización.

La dinámica de la nueva gestión ha generado en la escuela el clima propicio para la conformación de dos grandes grupos, identificados como aquellos que la apoyan o rechazan, *redapoyo* y *redcontra*, respectivamente. La conjunción e interacción dialéctica de estos dos grandes grupos consolida el fenómeno central de este estudio de caso, es decir, la tensión y conflicto relacional que han generado en la escuela.

La *redapoyo* se constituye en un grupo -red- de agentes que se articulan a favor de la nueva gestión mediante acciones que ponen en juego la dotación de capital social y señalamientos que respaldan los objetivos de la nueva gestión. Una de las características de los miembros del grupo es su reducido número de años de ejercicio profesional, si se compara con el grupo de *redcontra*, quienes se suman al significativo número de docentes de la comuna que tiene muchos años de experiencia laboral. La red de apoyo impulsa y desarrolla procesos de modernización e innovación en la gestión, así como los aspectos técnicos-pedagógicos de la escuela, cuyo propósito es mejorar los resultados educativos. En esta red prima una visión descentralizada de la gestión, que en muchos casos se alimenta de experiencias en establecimientos educativos privados, la que se materializa mediante la delegación y atribución (delimitada) de actividades y una reformulación “programática” de otras, como el caso de las reuniones entre los profesores y apoderados.

La *redcontra*, por su parte, es el grupo -red- de agentes que articula su dotación de capital social para bloquear las acciones de la nueva gestión, mediante la desacreditación, boicot y expresión de su descontento con las actividades que se proponen. Este grupo se muestra reticente e incluso busca bloquear los procesos innovadores que intervienen la estructura tradicional de poder de la escuela. Está compuesto por agentes que tienen muchos años de ejercicio profesional y, en general, sólo han trabajado en establecimientos públicos. Los argumentos de sus integrantes giran en torno a criticar los procesos de delegación de responsabilidades, tildándolos o etiquetándolos como falta de profesionalismo y conocimiento sobre la administración pública escolar y dándole el adjetivo de autoritario al estilo de liderazgo y gestión.

De igual manera, existe un pequeño grupo de agentes que está un poco al margen de estos dos grupos y que en buena medida, argumentan algunos entrevistados, buscan cooperar en función de lograr objetivos educativos.

En ellos no priman características muy específicas ni definidas, ya que se trata tanto de agentes con y sin mucha experiencia laboral, vista en temporalidad (años de servicio) y ámbito de acción (establecimientos públicos y/o privados).

En síntesis se puede concluir que se evidencia que los procesos de implementación de las políticas y los programas educativos se encuentran influidos por factores como la visión y la formación técnico-pedagógica, la experiencia laboral y los años de ejercicio profesional que inciden en la pertenencia del agente, sea a la *redapoyo* o a la *redcontra*, plataforma desde la cual generan estrategias que bloquean y/o facilitan el desarrollo de acciones y actividades de la nueva gestión. A través de sus estrategias, los agentes buscan transformar o dar continuidad a la estructura de poder en la escuela. Así, la hipótesis del estudio evidencia que el contexto social de la comuna semi-urbana, con un sistema educativo pequeño, se asocia a modos particulares/proprios de interacción social entre los principales actores que implementan las políticas y los programas educativos de la escuela e influye en sus resultados.

Ante esta dinámica, los resultados muestran la necesidad de impulsar un plan de gestión para mejorar las interacciones entre los agentes, esto mediante espacios de diálogo y concertación que permitan solucionar los conflictos y las diferencias. En ellos deben primar principios y criterios que promuevan la participación, el consenso y la mediación; y que contribuyan a adecuar las políticas al contexto de la escuela considerando la influencia de las dimensiones, el “campus” de la escuela y cada uno de los “habitus” de los agentes.

2. Reflexión teórica

Aproximarse a las dinámicas de gestión e implementación de políticas públicas, desde un enfoque estructural-relacional del capital social, y considerando elementos teóricos como el “habitus” y el “campus”, presenta la oportunidad para analizar a los actores y sus estrategias en la escuela. También contribuye a identificar elementos subjetivos-cognitivos que no se expresan en números ni en funciones exponenciales, sino que responde a procesos de interpretación, valoración e interacción entre sujetos sociales que inciden e influyen en la gestión e implementación de las políticas públicas y, en este caso, en la nueva gestión. Esto confirma la necesidad de utilizar instrumentos analíticos capaces de comprender la complejidad, multiplicidad y multidimensionalidad de este tipo de fenómenos.

Este ejercicio académico, en la lógica de la dotación de capitales, debe interpretarse en su interdependencia con los otros capitales (cultural, simbólico y económico). Y si bien el estudio lo realiza sólo desde el capital social, muestra la relevancia de incursionar y alimentar estas reflexiones con el resto de capitales. De igual manera, la conjunción en interacción de estos capitales en el “campus” está influida por el volumen global y la composición de capital de cada uno de los agentes, elementos que configuran sus estrategias.

No obstante lo anterior, la aproximación al fenómeno de estudio ha permitido formular reflexiones que están estrechamente vinculadas a la problemática y que se constituyen en señalamientos que complementan la visión del mismo.

En este sentido, más allá de considerar técnicas y/o herramientas de gestión en la implementación de las políticas educativas en la escuela, las que pudieran de una u otra manera contribuir a mejorar las interacciones entre los agentes, se busca que delimiten objetivos institucionales, metas programáticas, estilos de liderazgo y equipos operativos, entre otros. Es importante establecer medios y procesos que consideren los elementos subjetivos presentes en las estrategias de los actores, expresados básicamente en la lucha que -bajo las motivaciones de los “habitus”-, se pueden generar para transformar el “campo”, la estructura de poder y afectar así de manera directa las actividades de implementación de las políticas.

Esto entrega indicios para establecer que el proceso de implementación de la política educativa no es mecánico ni continuo, sino que se encuentra inmerso en un complejo sistema de interacciones que trascienden al diseño y la utilización de los “mejores” instrumentos de política y de gestión.

En este sentido, como demuestran investigaciones recientes (Davis, 2010), los actores reaccionan frente a la connotación negativa de las propuestas de gestión a nivel central desplegando estrategias tendientes a mantener la estabilidad del sistema administrativo, financiero-municipal y del sistema educativo local. Los actores de la red contra, a través de las conductas pragmáticas y utilitarias, manifiestan su rechazo ante los procesos implementados por la nueva gestión y mediante estos tratan de conservar y dar continuidad a las prácticas que históricamente han desarrollado. En algunos casos, éstas pueden representar beneficios personales y/o grupales.

Las estructuras de pensamiento (“habitus”) que orientan las acciones de los actores, las mismas que son producto de relaciones y contradicciones formadas históricamente desde la experiencia de los agentes, no pueden quedar fuera de un análisis de política pública, ni mucho menos ser objeto de acciones que pretendan “borrarlas” de la “noche a la mañana”. Obviar su influencia para conformar y consolidar las acciones y estrategias de los actores puede ser un error fatal en la implementación de las políticas en la escuela.

Ante ello es necesario resaltar que el estudio de caso es un instrumento que muestra la influencia que los factores micro-contextuales tienen en la implementación de las políticas públicas, a nivel micro-local. No obstante, para futuros esfuerzos, es necesario resaltar que habrán otros mini-campus (otras configuraciones y estructuras de poder) construidos y reproducidos por otros actores (cada uno influido por su “habitus”) que determinarán de manera particular la implementación de las políticas y los programas de educación. En este sentido, la visión estructural presenta una herramienta analítica que aproxima a la lógica e interacción de los agentes.

Es importante indicar que instrumentos de gestión y política, amparados bajo principios democráticos de participación e inclusión y desarrollados en espacios de diálogo, generarán la oportunidad para contextualizar el proceso de implementación de las políticas. Estas acciones deberán trabajarse de manera paralela con el fortalecimiento de capacidades institucionales a niveles regionales, provinciales y comunales para que, a través de esto, los agentes contribuyan a otras fases del ciclo de las políticas como es el diseño desde los contextos y las especificidades de estos niveles.

La metodología empleada constituye un acercamiento comprensivo y empíricamente fundamentado de una realidad particular que posiblemente es indicadora de tendencias sociales más amplias, ya que los universos particulares microsociales, tal como lo plantea Bourdieu, comúnmente obedecen a tendencias sociales generales.

Por último, este estudio puede ser el puntapié inicial para generar esfuerzos que busquen construir indicadores cuantitativos focalizados en dinámicas de interacción social. Estos podrían ser representativos de instituciones educativas que presentan problemas de resistencia a las prácticas de gestión innovadoras promovidas por la modernización del Estado y las reformas educativas.

VII. Bibliografía

- ALARCÓN A. y Bosch J.L. (2003). “Capital social en Chile: Avances sobre su formación y aplicación”. Paper preparado para CPU - Chile. Santiago de Chile, octubre.
- BENEDETTI C. (2010). “Análisis y Evaluación de la Gestión Educacional Municipal”. Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile. Santiago, marzo.
- BOURDIEU, P. (1997). “Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción”. Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1986). “The Forms of Capital”. In J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (New York, Greenwood), Pp. 241-258.
- BOURDIEU, P. (2003). “El Oficio de Científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad”. Curso del College de France 2000-2001. Traducción de Joaquín Jordá. Editorial Anagrama, Barcelona. Paris.
- COLEMAN, J. S. (1998). “Social Capital in the Creation of Human capital”. The American Journal of Sociology, Vol 94, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. pp S95 – S120.
- COLEMAN, J. (2000). Foundation of the social theory. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- CORBETTA, P. (2003). “Metodología y técnicas de investigación social”. Madrid: McGraw Hill.
- DAVIS, G. (2009). “Nuevas perspectivas de Descentralización: la participación ciudadana en la Región del Río Maule”. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Anual de la Sociedad Chilena de Políticas Públicas. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional. Universidad de Talca. Noviembre.
- DAVIS, G. (2010). “El entorno organizacional y la implementación de políticas y programas educativos. Un análisis desde las prácticas de los actores municipales de la región del río Maule”.
- DAVIS, G. (2010). “Hoy día tenemos los recursos pero no tenemos la discusión. El proyecto educativo en el horizonte del desarrollo regional del Maule, Chile”. Ponencia presentada al V Congreso de ALACIP, Buenos Aires, julio.
- DAVIS, G. (2010). “Tensiones organizacionales en la implementación de las reformas educacionales en el Municipio: el caso chileno”.
- DAVIS, G. (2010). “Nuevas perspectivas de descentralización para la región del río Maule”. Ponencia presentada en el Primer Encuentro Anual de la Sociedad Chilena de Políticas Públicas, Universidad Adolfo Ibáñez, 21 de enero de 2010, Santiago de Chile. Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca.
- DURSTON J. y MIRANDA F., comp. (2001). “Capital social y políticas públicas en Chile, investigaciones recientes”. Volumen I y II. División de Desarrollo Social, Comisión Económica para América Latina, CEPAL.
- DONOSO, S.; CASTRO, M; DAVIS, G y CANCINO, V. (2010). “¿Qué hacer con los sistemas de educación pública subnacional en Chile?”. Publicado en: Revista Chilena de estudios regionales. Año 1, número 2 – ISSN 0718-8064.
- DONOSO, S. (2008). “Políticas de perfeccionamiento de los docentes en Chile 1990 -2005: silencios y proyecciones”. Publicado en La agenda pendiente en educación. Programa de Investigación en Educación Universidad de Chile/ UNICEF.

- GLASER y STRAUSS (n.d.). "The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative Research".
- GONZÁLEZ, M. (s/d). "Aspectos Éticos de la Investigación Cualitativa. Organización de los Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura". OEI. Facultad de Odontología, Universidad de San Carlos de Guatemala. Visitada el 27 de noviembre de 2010 <http://www.oei.es/salactsi/mgonzalez5.htm>
- KILPATRICK, S; FIELD, J. y FALK, I. (2003). "Social Capital: An Analytical Tool for Exploring Lifelong Learning and Community Development". *British Educational Research Journal*, 29.
- LAHERA, E. (2004). "Política y Políticas Públicas". Serie políticas sociales, División de Desarrollo Social. Comisión Económica para América Latina, CEPAL. Santiago de Chile, agosto.
- LARRAÍN, T. (2005): "Criterios para mejorar la coordinación con los sostenedores de escuelas municipales focalizadas. Un aporte al debate desde el Programa de las 900 Escuelas", MINEDUC.
- LEYTON, C. (2006). "Balance del proceso de descentralización en Chile 1990-2005, Una mirada regional y municipal". Magister en Gestión y Políticas Públicas - MGPP, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN - ASESORÍAS PARA EL DESARROLLO (2007). "Gestión municipal de la educación: diagnóstico y líneas de propuesta". Estudio contratado por el Departamento de Estudios del Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ (2006). "Estilos de Gestión y Administración de la Educación Municipalizada Asociados con Estrategias del CPEIP para Formación Continua del Profesorado". Estudio contratado por el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN - POLITEIA (2008). "Mejoramiento de la Gestión y la Calidad de la Educación Municipal". Estudio contratado por el Departamento de Estudios del Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010). Guía 600 - Educación Especial.
- FUKUYAMA, F. (2010). "Social Capital and Civil Society. International Monetary Fund (IMF) Institute, Working Paper (WP/00/74), April.
- FUKUYAMA, F. (2002) "Social Capital and Development: The coming Agenda. SAIS Review vol. XXII N° 1 (Winter-Spring).
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. y otros (2004), "Metodología de la Investigación". México: McGrawHill.
- PUTMAN, R. (1994). "Para hacer que la democracia funcione".
- PUTMAN, R. (2004) "Education, Diversity, Social Cohesion and 'Social Capital'" (Meeting of OECD Education Ministers: Raising the Quality of Learning for All). Paris, OECD.
- PUTMAN, R. (n.d.) "Social Capital: Measurement and consequences". Kennedy School of Government, Harvard University. Copias.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2000). "Más sociedad para gobernar el futuro". Informe Sobre Desarrollo Humano, Chile.
- PROGRAMA DE NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD) (2009). "La manera de hacer las cosas". Informe Sobre Desarrollo Humano, Chile.

- SEPÚLVEDA, C. y LAGOMARSINO, M. (n.d.). “Estilos de Gestión en Educación Municipalizada Chilena y Formación Continua de Profesorado”. REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Año/vol. 5, N° 001. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España. Pp. 153-163.
- TAMAYO, M., en BAÑÓN R. y CARRILLO E. compiladores. (1997). “La nueva Administración Pública”, Alianza Universidad. Madrid.
- BRUGUÉ, Q.; FONT, J. y GOMÁ, R. (n.d). “Participación y Democracia: Asociaciones y Poder Local”. Universitat Autònoma de Barcelona.
- SALAZAR, G. (2001) “Memoria histórica y capital social”. En serie políticas sociales, N° 55. “Capital social y políticas públicas en Chile, investigaciones recientes”. Volumen I. Compiladores,
- DURSTON, J. y MIRANDA, F. División de Desarrollo Social, Comisión Económica para América Latina (CEPAL). Santiago de Chile, octubre. Pp. 11-21.
- SOUSA, A. (1996). “El Constructivismo Estructuralista: La teoría de las clases sociales de Pierre Bourdieu”. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS). Revista Española de Investigaciones Sociológicas N° 75, julio-septiembre.
- PAVEZ, M.A. (2004). “Municipios Efectivos en Educación”. Estudio de Caso N° 81. Magister en Gestión y Políticas Públicas. Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile. Agosto.
- RAMÍREZ, J. (2005). “Tres visiones sobre Capital Social: Bourdieu, Coleman y Putnam”. Acta Republicana. Política y Sociedad. Año 4, Número 4.
- VALDIVIESO, P. (2007/2008). “Capital Social en Chile - mediciones y especificaciones”. Publicado en Revista Política, N° 48.
- VALENZUELA, J.P. (2006). “Elementos Financieros Críticos relativos a la Educación Municipal”. Revista Electrónica “Agenda Pública”. Edición V / N° 10. Diciembre.
- WHITTINGHAM, M. (2002). “Aportes de la teoría y la praxis para la nueva gobernanza”. VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Lisboa, Portugal, 8-11 oct.
- ZAMBRANO, L. (2006). “Descentralización de la Educación y el Desempeño de los Municipios”. Documento N° 21, Instituto chileno de Estudios Municipales. Diciembre.

VIII. Estudios de caso

Publicados en 1996

Estudio de Caso N° 1
LA REESTRUCTURACIÓN DEL SECTOR TELECOMUNICACIONES EN PARAGUAY.
César Pastore Britos.

Estudio de Caso N° 2
AZÚCAR: MERCOSUR Y RECONVERSIÓN, EL CASO CALNU (URUGUAY).
Fernando Correa Alsina.

Estudio de Caso N° 3
EL LITIO: UNA PERSPECTIVA FALLIDA PARA BOLIVIA.
Walter Orellana Rocha.

Estudio de Caso N° 4
EL ESTUDIO DE CASO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN POLÍTICAS PÚBLICAS.
Ramón Borges Méndez.

Estudio de Caso N° 5
INCENTIVOS A LAS EXPORTACIONES NO TRADICIONALES EN BOLIVIA: UNA CONFRONTACIÓN ENTRE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA.
Patricia Noda Videá.

Estudio de Caso N° 6
EL SISTEMA PRIVADO DE PENSIONES PERUANO Y EL MECANISMO DE LA PENSIÓN MÍNIMA.
María Lila Iwasaki.

Estudio de Caso N° 7
LA PRIVATIZACIÓN DEL ÁREA DE CARGA DE LA EMPRESA DE FERROCARRILES DEL ESTADO EN CHILE: ¿UNA NEGOCIACIÓN ATÍPICA?
Cristián Saieh Mena.

Estudio de Caso N° 8
DE LO ERRÁZURIZ A TIL-TIL: EL PROBLEMA DE LA DISPOSICIÓN FINAL DE LOS RESIDUOS SÓLIDOS DOMICILIARIOS EN SANTIAGO.
Sandra Lerda y Francisco Sabatini.

Estudio de Caso N° 9
CONSTRUCCIÓN DE UNA CÁRCEL ESPECIAL PARA MILITARES: LECCIONES Y DESAFÍOS DE GOBERNABILIDAD EN LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA CHILENA.
Soledad Ubilla.

Estudio de Caso N° 10
MODERNIZACIÓN DE LA GESTIÓN DE UN HOSPITAL PÚBLICO: EL CASO DE LA ASISTENCIA PÚBLICA EN SANTIAGO.
Cecilia Montero y Carlos Vignolo.

Estudio de Caso N° 11
CONTROL Y RESPONSABILIDAD EN GOBIERNOS LOCALES: DESAFÍOS INSTITUCIONALES DE LA DESCENTRALIZACIÓN EN BOLIVIA.
Claudio Orrego Larraín.

Publicados en 1997

Estudio de Caso N° 12
MITOS Y HECHOS DEL PROGRAMA DE VIVIENDA BÁSICA EN SANTIAGO DE CHILE: UNA MIRADA DESDE LOS BENEFICIARIOS.
Fernando Díaz Mujica.

Estudio de Caso N° 13
GESTIÓN TERRITORIAL DEL FOMENTO PRODUCTIVO: UNA OBSERVACIÓN A LA PYME FORESTAL DE LA REGIÓN DEL BÍO-BÍO.
Liliana Cannobbio Flores.

Estudio de Caso N° 14
LA REFORMA PREVISIONAL BOLIVIANA Y EL CASO DEL INCENTIVO AL TRASPASO.
Luis Gonzalo Urcullo Cossío.

Estudio de Caso N° 15
GÉNERO, SALUD Y POLÍTICAS PÚBLICAS, DEL BINOMIO MADRE-HIJO A LA MUJER INTEGRAL.
Alejandra Faúndez Meléndez.

Estudio de Caso N° 16
ESTUDIO DEL SISTEMA DE REGULACIÓN SECTORIAL EN BOLIVIA.
Julio Waldo López Aparicio.

Estudio de Caso N° 17
LA INDUSTRIA DEL PETRÓLEO EN ECUADOR. EL CASO DEL SISTEMA DEL OLEODUCTO TRANSECUATORIANO.
Luis Esteban Lucero Villarreal.

Estudio de Caso N° 18
LA GESTIÓN COLECTIVA DEL DERECHO DE AUTOR Y LOS DERECHOS CONEXOS: INSTRUMENTO DE PROTECCIÓN DE LA PROPIEDAD.
Marvin Francisco Discua Singh.

Publicados en 1998

Estudio de Caso N° 19
ESTRATEGIAS INSTITUCIONALES PARA PROMOVER LA PERMANENCIA DE PROFESIONALES CALIFICADOS EN EL SERVICIO PÚBLICO PERUANO. EL CASO DE LA SUPERINTENDENCIA NACIONAL DE ADMINISTRACIÓN TRIBUTARIA.
Juan Carlos Cortázar Velarde.

Estudio de Caso N° 20
LA CRISIS DE LAS UVAS ENVENENADAS.
Claudio Rodolfo Rammsy García.

Estudio de Caso N° 21
LOS DETERMINANTES DE LA DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO DE HAITÍ (ELEMENTOS PARA EL DEBATE).
Michel-Ange Pantal.

Estudio de Caso N° 22

REGULACIÓN DE SEGUROS PRIVADOS DE SALUD: LA EXPERIENCIA EN CHILE DE LA SUPERINTENDENCIA DE INSTITUCIONES DE SALUD PREVISIONAL (ISAPRES).

Cecilia Má, Yajaira Rivera, Livia Sánchez.

Estudio de Caso N° 23

LA REFORMA A LA JUSTICIA CRIMINAL EN CHILE: EL CAMBIO DEL ROL ESTATAL.

Juan Enrique Vargas Viancos.

Estudio de Caso N° 24

EL ROL DE LA SUPERINTENDENCIA PARA LA PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN DE LA LIBRE COMPETENCIA EN EL PROCESO DE PRIVATIZACIÓN VENEZOLANO.

David Mieres Valladares.

Estudio de Caso N° 25

CONCERTACIÓN Y POLÍTICA EDUCATIVA EN ARGENTINA (1984 - 1996).

Alejandro Esteban Rodríguez.

Estudio de Caso N° 26

POLÍTICA AMBIENTAL EN COSTA RICA: ANÁLISIS DEL PROYECTO DE USO Y CONSOLIDACIÓN DE LOS RECURSOS FORESTALES EN LAS COMUNIDADES RURALES DE LA REGIÓN CHOROTEGA.

Georgina Paniagua Ramírez.

Estudio de Caso N° 27

IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y EQUIDAD EN LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UN ESTUDIO SOBRE LOS PROCESOS DE SELECCIÓN Y FINANCIAMIENTO.

Sixto Carrasco Vielma.

Estudio de Caso N° 28

LA PRIVATIZACIÓN DE LAS TELECOMUNICACIONES EN EL PERÚ.

Leopoldo Arosemena Yabar-Dávila.

Estudio de Caso N° 29

DESCENTRALIZACIÓN EN BOLIVIA: PARTICIPACIÓN POPULAR Y POLÍTICA PARA UNA COMPATIBILIZACIÓN CON LA ESTRATEGIA DE DESARROLLO NACIONAL.

José Antonio Terán Carreón.

Estudio de Caso N° 30

LA POLÍTICA DE PROMOCIÓN DE EXPORTACIONES DE MÉXICO: EFECTOS EN EL CASO DE LA RELACIÓN BILATERAL MÉXICO - CHILE.

Ana María Güémez Perera.

Estudio de Caso N° 31

LA LEY N° 19.490: IMPLICACIONES Y PROYECCIONES DEL MANEJO DE UNA CRISIS: EL CASO DEL PERSONAL NO MÉDICO DE SALUD.

Claudia Muñoz Salazar.

Publicados en 1999

Estudio de Caso N° 32

LA POBREZA, LA DESIGUALDAD Y LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ DE HOY: UNA APROXIMACIÓN CUANTITATIVA.

Nelson Shack Yalta.

Estudio de Caso N° 33

PROGRAMA CHILE - BARRIO: ¿UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PÚBLICA INNOVADORA EN ASENTAMIENTOS PRECARIOS?

María Gabriela Rubilar Donoso.

Estudio de Caso N° 34

SEGURIDAD Y SALUD EN EL TRABAJO, INNOVACIONES NECESARIAS EN EL SISTEMA DE SALUD OCUPACIONAL DEL PERÚ.

Cecilia Má Cárdenas.

Estudio de Caso N° 35

EL ROL REGULADOR DEL ESTADO EN OBRAS VIALES CONCESIONADAS.

Ricardo Cordero Vargas.

Estudio de Caso N° 36

MODERNIZACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE ATENCIÓN A NIÑOS Y ADOLESCENTES EN VENEZUELA: EL CASO DE LAS REDES LOCALES DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.

Luzmari Martínez Reyes.

Estudio de Caso N° 37

CULTURA CIUDADANA: LA EXPERIENCIA DE SANTAFÉ DE BOGOTÁ (1995 - 1997).

Pablo Franky Méndez.

Estudio de Caso N° 38

POLÍTICAS DE CAPACITACIÓN JUVENIL Y MERCADO DEL TRABAJO EN VENEZUELA (1990 - 1997).

Urby Pantoja Vásquez.

Estudio de Caso N° 39

LAS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTRA LA CORRUPCIÓN COMO UN MODO DE CONSOLIDAR LOS PROCESOS DEMOCRÁTICOS: EL CASO ARGENTINO

Irma Miryam Monasterolo.

Estudio de Caso N° 40

EL SISTEMA DE INTERMEDIACIÓN LABORAL Y LOS SERVICIOS PÚBLICOS DE EMPLEO EN CHILE: DIAGNÓSTICO, EVALUACIÓN Y PROPUESTA PARA MEJORAR SU GESTIÓN.

César Chanamé Zapata.

Estudio de Caso N° 41

REFORMA AL SISTEMA DE REMUNERACIONES DE LOS DOCENTES DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA EN BOLIVIA.

Teresa Reinaga Joffré.

Estudio de Caso N° 42

LA NEGOCIACIÓN DE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA EN CHILE (1983 - 1989).

Justo Tovar Mendoza.

Publicados en 2000

Estudio de Caso N° 43
ANÁLISIS COMPARATIVO DEL FINANCIAMIENTO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDADES ESTATALES Y UNIVERSIDADES PRIVADAS CON APORTES 1981-1989 Y 1990-1998.

Julio Castro Sepúlveda.

Estudio de Caso N° 44
INDICADORES DE CALIDAD Y EFICIENCIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: ALGUNAS PROPUESTAS PARA EL SISTEMA DE ACREDITACIÓN CHILENO.

Danae de los Ríos Escobar.

Estudio de Caso N° 45
POLÍTICAS DE COMPETITIVIDAD EN REGIONES A LA LUZ DE LA ESTRATEGIA DE DESARROLLO CHILENA.

Jorge Menéndez Gallegos.

Estudio de Caso N° 46
ANÁLISIS DE LAS SEÑALES ECONÓMICAS EN LA INDUSTRIA ELÉCTRICA EN BOLIVIA.

Jorge Ríos Cueto.

Estudio de Caso N° 47
POTENCIALIDADES DE LA DESCENTRALIZACIÓN FISCAL EN VENEZUELA.

Edgar Rojas Calderón.

Estudio de Caso N° 48
ANÁLISIS DE LA REFORMA DE PENSIONES EN EL SALVADOR

Irma Lorena Dueñas Pacheco.

Estudio de Caso N° 49
EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA REGULATORIA DEL SECTOR HIDROCARBUROS EN BOLIVIA.

Tatiana Genuzio Patzi.

Estudio de Caso N° 50
PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN EL ESPACIO LOCAL: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA CIUDADANÍA EN CHILE.

Roberto Godoy Fuentes.

Estudio de Caso N° 51
GESTIÓN DE BILLETES EN EL BANCO CENTRAL.

John Vela Guimet.

Estudio de Caso N° 52
EL CRÉDITO COMO INSTRUMENTO PARA FINANCIAR EL ACCESO Y LA MANTENCIÓN DE ESTUDIANTES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN CHILE.

Juan Salamanca Velázquez.

Publicados en 2001

Estudio de Caso N° 53
EL NUEVO MODELO DE JUSTICIA PENAL ADOLESCENTE DE NICARAGUA.

Raquel del Carmen Aguirre.

Estudio de Caso N° 54
LA GESTIÓN ESTRATÉGICA EN EL GOBIERNO MUNICIPAL DE LA CIUDAD DE LA PAZ.

Humberto Rosso Morales.

Estudio de Caso N° 55
EDUCACIÓN SUPERIOR EN NICARAGUA: ¿EFICIENCIA EN LA ASIGNACIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LOS RECURSOS DEL ESTADO?

Emilio Porta Pallais.

Estudio de Caso N° 56
SEGURO DE DESEMPLEO EN CHILE.

Juan Pablo Severin Concha.

Estudio de Caso N° 57
FORMACIÓN DOCENTE: CENTROS REGIONALES DE FORMACIÓN DE PROFESORES (CERP).

Juan Eduardo Serra Medaglia.

Estudio de Caso N° 58
MODERNIZACIÓN DE LA GESTIÓN PÚBLICA. EL CASO CHILENO (1994 - 2000).

Álvaro Vicente Ramírez Alujas.

Estudio de Caso N° 59
CONTENCIÓN DE COSTOS EN MEDICAMENTOS: LA EXPERIENCIA INTERNACIONAL Y EL CASO CHILENO.

Lucas Godoy Garraza.

Estudio de Caso N° 60
LA REFORMA CONSTITUCIONAL ECUATORIANA DE 1998: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA GOBERNABILIDAD.

Fernando Pachano Ordóñez.

Publicados en 2002

Estudio de Caso N° 61
EL ENFOQUE DE GÉNERO DENTRO DEL PROGRAMA DE REFORMA DEL SERVICIO CIVIL NICARAGÜENSE: ANÁLISIS DEL AMBIENTE INSTITUCIONAL.

María Andrea Salazar Mejía.

Estudio de Caso N° 62
REFORMA AL SISTEMA DE PENSIONES EN COSTA RICA: EVALUACIÓN DE LA NUEVA ORGANIZACIÓN.

Cinthya Arguedas Gourzong.

Estudio de Caso N° 63
LA GESTIÓN DE LO PÚBLICO MÁS ALLÁ DE LO ESTATAL: EL CASO DEL FONDO DE RECONSTRUCCIÓN SOCIAL Y ECONÓMICA DEL EJE CAFETERO (FOREC) EN COLOMBIA.

Jorge Iván Cuervo Restrepo.

Estudio de Caso N° 64
INSERCIÓN LABORAL JUVENIL: ANÁLISIS DE VARIABLES RELEVANTES Y PERSPECTIVAS DE POLÍTICA.

Sergio Antonio Ibáñez Schuda.

Estudio de Caso Nº 65
LA DEMANDA POR JUSTICIA, UN PROBLEMA DE POLÍTICA PÚBLICA.
Rafael Mery Nieto.

Estudio de Caso Nº 66
ANÁLISIS DE IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN EN LA ATENCIÓN AL CONTRIBUYENTE EN EL SERVICIO DE IMPUESTOS INTERNOS DE CHILE.
Carlos René Martínez Calderón.

Estudio de Caso Nº 67
ESTRUCTURA DEL EMPLEO POR GÉNERO Y ANÁLISIS DE LA CONCENTRACIÓN DEL EMPLEO FEMENINO EN EL SECTOR TERCIARIO.
Paula Ximena Quintana Meléndez.

Estudio de Caso Nº 68
RENDIMIENTO ESCOLAR EN CHILE EN ESTABLECIMIENTOS PÚBLICOS Y PRIVADOS: ¿QUÉ NOS MUESTRA LA NUEVA EVIDENCIA?
Claudia Marcela Peña Barría.

Estudio de Caso Nº 69
DETERMINACIÓN DE LOS FACTORES EXPLICATIVOS DE LOS RESULTADOS ESCOLARES DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN EL PERÚ.
José Carlos Chávez Cuentas.

Publicados en 2003

Estudio de Caso Nº 70
COSTA RICA: IMPORTANCIA Y PERSPECTIVAS DEL TRATADO DE LIBRE COMERCIO CON CHILE.
Leonardo José Salas Quirós.

Estudio de Caso Nº 71
DIFERENCIAS SALARIALES ENTRE EMPLEADOS DEL SECTOR PÚBLICO Y PRIVADO DE CHILE EN LOS AÑOS 1990 Y 2000.
Paula Daniela Bustos Muñoz.

Estudio de Caso Nº 72
VIABILIDAD DEL SISTEMA INTEGRADO DE ADMINISTRACIÓN FINANCIERA PÚBLICA EN BOLIVIA (1990 - 2001).
Juan Carlos Camacho Encinas.

Estudio de Caso Nº 73
LA POLÍTICA Y PROGRAMAS SOCIALES INTEGRALES DE SUPERACIÓN DE LA POBREZA: UN DESAFÍO A LA GESTIÓN PÚBLICA.
Valeria Andrea Sánchez de Buglio.

Estudio de Caso Nº 74
INCENTIVOS A ESCUELAS Y MAESTROS: LA EXPERIENCIA DEL "PLAN DE ESTÍMULOS A LA LABOR EDUCATIVA INSTITUCIONAL" EN EL SALVADOR.
Juan Carlos Rodríguez.

Estudio de Caso Nº 75
COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN CHILE. SU EVOLUCIÓN Y EFECTOS EN EL ÁMBITO ECONÓMICO 1990 - 2000.
Carmen Gloria Marambio Ortiz.

Publicados en 2004

Estudio de Caso Nº 76
POBLACIÓN PENAL Y MERCADO LABORAL: UN MODELO EMPÍRICO PARA EL PERÍODO 1982-2002 EN LA REGIÓN METROPOLITANA.
Antonio Frey Valdés.

Estudio de Caso Nº 77
LA PROMESA DE LAS COMPRAS PÚBLICAS ELECTRÓNICAS: EL CASO DE CHILECOMPRA (2000-2003).
Karen Angelika Hussmann.

Estudio de Caso Nº 78
UN SISTEMA DE INFORMACIÓN DE APOYO A LA GESTIÓN DE LAS CIUDADES CHILENAS.
Víctor Contreras Zavala.

Estudio de Caso Nº 79
AÑOS DE ESTUDIO Y SUPERACIÓN DE LA POBREZA EN NICARAGUA EL CASO DE LA RED DE PROTECCIÓN SOCIAL
José Ramón Laguna Torres.

Estudio de Caso Nº 80
LOS INSTRUMENTOS DE GESTIÓN AMBIENTAL FRENTE A LOS TRATADOS DE LIBRE COMERCIO. EL DESAFÍO DE LA REGIÓN DE O'HIGGINS.
Marlene Sepúlveda Cancino.

Estudio de Caso Nº 81
MUNICIPIOS EFECTIVOS EN EDUCACIÓN.
María Angélica Pavez García.

Publicados en 2005

Estudio de Caso Nº 82
EFECTOS EN LOS SECTORES AGROPECUARIOS Y AGROINDUSTRIAL CHILENO DEL TRATADO DE LIBRE COMERCIO ENTRE CHILE Y COSTA RICA.
Mauricio Reyes Reyes.

Estudio de Caso Nº 83
AUTONOMÍA DE LAS FINANZAS LOCALES EN PERÚ.
Mónica Tesalia Valcárcel Bustos.

Estudio de Caso Nº 84
INVESTIGACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS, UNA NECESIDAD URGENTE PARA CHILE: EL FONDO PARA EL ESTUDIO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS COMO INSTRUMENTO DE GESTIÓN DE PROYECTOS.
María Elisa Ansoleaga Moreno.

Estudio de Caso Nº 85
LA LICITACIÓN DE DEFENSA PENAL PÚBLICA EN EL NUEVO PROCESO PENAL CHILENO.
Cristián Andrés Letelier Gálvez.

Estudio de Caso Nº 86
EVALUACIÓN DE EFECTIVIDAD DEL FOMENTO FORESTAL EN CHILE, PERÍODO 1996-2003.
Gerardo Andrés Valdebenito Rebolledo.

Estudio de Caso N° 87
¿SEGURIDAD SOCIAL PARA TODOS O UNOS POCOS?
Mariela Solange Torres Monroy.

Estudio de Caso N° 88
FACTORES CLAVES EN LA RELACIÓN INVESTIGACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN CHILE.
(Análisis del modelo matemático de licitación para Junaeb y el proyecto Fondef de estimación de riesgos y costos de reducción del arsénico en el aire para el diseño de una normativa)
Claudia Andrea Mardones Fuentes.

Publicados en 2006

Estudio de Caso N° 89
LOS DIÁLOGOS CIUDADANOS POR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN: UNA EXPERIENCIA DE PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA GENERACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS.
Pablo Iván Rupin Gutiérrez.

Estudio de Caso N° 90
IMPACTO DE LOS RECURSOS HIPC Y PNC EN LA GESTIÓN DE LOS GOBIERNOS MUNICIPALES DE BOLIVIA.
José Luis Tangara Colque.

Estudio de Caso N° 91
DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO: REPRESENTACIONES DE LAS ÉLITES SOBRE LOS MECANISMOS Y POSIBLES IMPACTOS DE UNA POLÍTICA PÚBLICA DISTRIBUTIVA.
Elizabeth Rivera Gómez.

Estudio de Caso N° 92
INDICADORES DE CALIDAD Y EFICIENCIA DEL ESTADO.
Luis Antonio Riquelme Contreras.

Estudio de Caso N° 93
SECTOR INFORMAL EN HONDURAS: ANÁLISIS Y CARACTERÍSTICAS DEL EMPLEO A PARTIR DE LAS ENCUESTAS DE HOGARES.
David Ricardo Pineda Zelaya.

Estudio de Caso N° 94
BALANCE DEL PROCESO DE DESCENTRALIZACIÓN EN CHILE 1990-2005 "UNA MIRADA REGIONAL Y MUNICIPAL".
Cristian Marcelo Leyton Navarro.

Estudio de Caso N° 95
LAS TRANSFERENCIAS FISCALES Y EL GASTO PÚBLICO EN LA FEDERACIÓN BRASILEÑA: UN ANÁLISIS DE LA INEQUIDAD ESPACIAL EN EL ACCESO A BIENES SOCIALES Y TERRITORIALES.
Cristina Aziz Dos Santos.

Estudio de Caso N° 96
HACIA UNA NUEVA ETAPA EN LA GESTIÓN AMBIENTAL CHILENA: EL CASO CELCO.
Alejandra Contreras Altmann.

Publicados en 2007

Estudio de Caso N° 97
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ENFRENTAR LOS RIESGOS DE DESASTRES NATURALES EN CHILE.
Antonia Bordas Coddou.

Estudio de Caso N° 98
DIAGNÓSTICO Y EVALUACIÓN DE LA GESTIÓN DEL PROGRAMA CHILE BARRIO.
Claudio Martínez Villa.

Estudio de Caso N° 99
ADULTOS MAYORES EN LA FUERZA DEL TRABAJO: INSERCIÓN EN EL MERCADO LABORAL Y DETERMINANTES DE LA PARTICIPACIÓN.
Javiera Marfán Sánchez.

Estudio de Caso N° 100
EL SECTOR FORESTAL EN CHILE Y SU CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO.
Fernanda Solórzano Mangino.

Estudio de Caso N° 101
DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL PROGRAMA DE FOMENTO - PROFO CORPORACIÓN DE FOMENTO PRODUCTIVO.
Marvin García Urbina.

Publicados en 2008

Estudio de Caso N° 102
ANÁLISIS CRÍTICO DE LA POLÍTICA DE CONCESIONES VIALES EN CHILE: BALANCE Y APRENDIZAJES.
Haidy Nevenka Blazevic Quiroz.

Estudio de Caso N° 103
ESTRATEGIAS PARA DETECTAR COLUSIÓN: LECCIONES PARA EL CASO CHILENO.
Elisa Echeverría Montúfar.

Estudio de Caso N° 104
GOBERNABILIDAD E INSTITUCIONES EN HAITÍ: UN ANÁLISIS EXPLORATORIO.
Jean Gardy Victor.

Estudio de Caso N° 105
HACIA UN MODELO SOSTENIBLE DE TURISMO COSTERO EN REPÚBLICA DOMINICANA: ANÁLISIS Y RECOMENDACIONES.
Matías Bosch Carcuro.

Publicados en 2009

Estudio de Caso Nº 106
DIAGNÓSTICO INSTITUCIONAL Y PROPUESTA DE MEJORAMIENTO DE LA AGCI.

Omar Herrera.

Estudio de Caso Nº 107
EL EJERCICIO DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS A TRAVÉS DEL SISTEMA INTEGRAL DE ATENCIÓN CIUDADANA.

Carola Córdova Manríquez.

Estudio de Caso Nº 108
FAMILIAS ADOLESCENTES Y JÓVENES EN CHILE: CAMBIOS, ASINCRONÍAS E IMPACTOS EN SUS FORMAS DE INTEGRACIÓN SOCIAL.

Julieta Palma Palma.

Estudio de Caso Nº 109
CORRESPONSABILIDAD ESTADO - SOCIEDAD CIVIL EN EL ÁMBITO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INFANCIA EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD SOCIAL.

Carlos Andrade Guzmán.

Estudio de Caso Nº 110
CONSECUENCIAS ECONÓMICAS DEL CONFLICTO TRABAJO-FAMILIA: DESAFÍOS PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS.

Catalina de la Cruz Pincetti.

Publicados en 2010

Estudio de Caso Nº 111
FACTORES DETERMINANTES PARA COMPLETAR EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE UNA POLÍTICA DESDE LA FASE PREDECISIONAL A LA FASE DE IMPLEMENTACIÓN. EL CASO DEL PLAN ESTRATÉGICO DE LA ZONA SECA, NICARAGUA.

Guillermo Incer Medina.

Estudio de Caso Nº 112
DETERMINANTES DEL TRABAJO INFANTIL Y ADOLESCENTE EN NICARAGUA.

Wilber Bonilla Canda.

Estudio de Caso Nº 113
IMPACTO DE LA CRISIS DE WALL STREET SOBRE LAS FINANZAS INTERGUBERNAMENTALES: EL ROL DE LAS TRANSFERENCIAS EN EL CASO BOLIVIA.

Karen Martínez Oña.

Publicados en 2011

Estudio de Caso Nº 114
FACTORES QUE INCIDEN EN LA INVERSIÓN EXTRANJERA DIRECTA (IED) CHILENA Y EFECTOS DE ESTE PROCESO EN LAS EMPRESAS INVERSIONISTAS. ROL DEL ESTADO EN LA PROTECCIÓN DE LAS INVERSIONES. LINEAMIENTOS DE POLÍTICA PÚBLICA.

Cristián Sánchez Solís.

Estudio de Caso Nº 115
LAS PRÁCTICAS E INTERACCIONES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA Y LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS EN LA ESCUELA DE SAN RAFAEL.

José Carlos Sanabria Arias.

Estudio de Caso Nº 116
DESAFÍOS PARA LA COORDINACIÓN INTERINSTITUCIONAL DEL MINISTERIO DEL INTERIOR Y SEGURIDAD PÚBLICA.

Catalina Delpiano Troncoso.

Estudio de Caso Nº 117
ANÁLISIS SOBRE LA GESTIÓN FISCALIZADORA ADUANERA EN EL SERVICIO NACIONAL DE ADUANAS DE CHILE.

Alfonso Rojas Li.

Estudio de Caso Nº 118
ARQUITECTURA PARA UN SISTEMA DE ALTA DIRECCIÓN PÚBLICA MUNICIPAL.

Javier Fuenzalida.

Estudio de Caso Nº 119
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA NIÑOS Y ADOLESCENTES CON DISCAPACIDAD: PERSPECTIVA DESDE EL VÍNCULO PÚBLICO-PRIVADO.

María Cristina Cárdenas Espinoza.