



LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Informe Técnico N°8 - 2017

Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación

Una mirada desde los actores y las experiencias internacionales sobre los temas
ineludibles en el proceso de transición a los Servicios Locales de Educación

Bárbara Zoro, Daniela Berkowitz, Mario Uribe y Andrea Osorio

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
VALPARAÍSO



UNIVERSIDAD
DE CHILE



Universidad
de Concepción

Educación

FCH
FUNDACIÓN CHILE



UNIVERSITY OF TORONTO
OISE | ONTARIO INSTITUTE
FOR STUDIES IN EDUCATION

Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación. Una mirada desde los actores y las experiencias internacionales sobre los temas ineludibles en el proceso de transición a los Servicios Locales de Educación.

Bárbara Zoro, Daniela Berkowitz, Mario Uribe y Andrea Osorio

Informe técnico No. 8
Septiembre, 2017.

Para citar este documento:

Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M., y Osorio, A. (2017). 'Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación'. Informe Técnico No. 8 LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	4
I. BREVE RESEÑA SOBRE EL NIVEL INTERMEDIO	5
II. ESTRATEGIA METODOLÓGICA	8
III. DESAFÍOS	10
Desafío 1	11
Desafío 2	11
Desafío 3	12
Desafío 4	13
Desafío 5	14
Desafío 6	15
Desafío 7	16
Desafío 8	17
Desafío 9	17
Desafío 10	19
Desafío 11	20
Desafío 12	21
CONCLUSIONES	24
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25



PRESENTACIÓN

La recientemente aprobada Ley que crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040), propone la creación de Servicios Locales de Educación, como servicios públicos funcional y territorialmente descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

En tanto nivel intermedio, los Servicios Locales de Educación (SLE) serán los responsables de la mayoría de los establecimientos que en la actualidad presentan dependencia municipal, debiendo resguardar la calidad de los procesos educativos en los niveles y modalidades que corresponda. Al mismo tiempo, requerirán orientar su acción de modo coherente con los principios de la Nueva Educación Pública. Para velar por la mejora continua del servicio educacional, los SLE deberán atender a las particularidades de su territorio y promover el desarrollo equitativo de todos los establecimientos de su dependencia.

En el contexto de la reforma que propicia la ley, se ha considerado la necesidad de diagnosticar las carencias y necesidades derivadas de la transformación del actual sostenedor municipal, así como los desafíos futuros que plantea la creación de un nuevo sistema de educación pública.

El siguiente informe técnico realizado por el Área de Apoyo a la Política para la Nueva Educación Pública de LÍDERES EDUCATIVOS da cuenta de un proceso de identificación y construcción de los principales desafíos que enfrentará el nivel intermedio de la educación en los próximos años.

El documento se compone de tres apartados principales, descritos a continuación. En el primero, se expone una breve revisión sobre la importancia del liderazgo en el nivel de los sostenedores. Asimismo, se revisan algunos aspectos sobre su contexto actual, identificando elementos obstaculizadores y facilitadores de gestión educativa local.

En el segundo, se presenta la estrategia metodológica adoptada, que ha considerado como base una revisión de literatura y, junto a ello, el levantamiento de las voces de diversos actores del sistema educativo en relación a los desafíos que se vislumbran para el liderazgo intermedio en el proceso de transición al nuevo sistema de Educación Pública. Fueron consultados para ello las actuales figuras representativas del nivel intermedio, como es el caso de Jefes de los Departamentos Administrativos de Educación Municipal (DAEM) y coordinadores de Corporaciones educacionales. Además, se indagó con directivos escolares respecto a las dificultades y fortalezas del trabajo con sus sostenedores y cómo vislumbran el futuro con la nueva institucionalidad. Las necesidades manifestadas por los entrevistados son posteriormente traducidas a desafíos que deberá enfrentar el nivel intermedio.

Finalmente, se complementan estos antecedentes, integrando aquellos elementos levantados en el terreno que justifican su importancia en torno a los antecedentes legales y los proporcionados por la literatura internacional que aborda la gestión y el liderazgo de nivel intermedio en educación. En consecuencia, los resultados del estudio pueden ser pertinentes a cualquier actor que se sitúe en la posición de liderazgo intermedio en educación durante el proceso de transición hacia el Sistema de Nueva Educación Pública.



I. BREVE RESEÑA SOBRE EL NIVEL INTERMEDIO

I.1 LO QUE NOS SEÑALA LA LITERATURA INTERNACIONAL

Al analizar el desempeño de las escuelas y los factores que inciden en él, aparecen de modo recurrente las prácticas docentes y el liderazgo de los equipos directivos, siendo señalados como factores intra-escolares que promueven la mejora (Whitehurst, Chingos, y Gallaher, 2013; Szczesiul, 2014; Santos, 2015). A medida que la investigación ha ido ampliando su mirada, se han ido identificando otros espacios y actores fundamentales en los procesos educativos. El nivel intermedio (denominado en otros contextos como medio, meso, comunal o distrital) y el liderazgo que en él se ejerce han comenzado a ganar el interés de académicos y creadores de políticas, al ser identificado como un ámbito privilegiado para fortalecer el trabajo a nivel escolar. En otras palabras, se vislumbra el liderazgo de nivel intermedio como una estrategia de influencia deliberada para aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema, y convertir al nivel en un «socio eficaz» hacia arriba con el Estado y hacia abajo con las escuelas y comunidades (Harris y Jones, 2017).

A la fecha, existe un creciente cuerpo de conocimiento que señala la relación existente entre las prácticas de liderazgo a nivel intermedio y los resultados de los aprendizajes de los estudiantes (Knapp, Copeland, Portin, y Plecki, 2006; Finnigan y Daly, 2010). Los datos muestran que el mejoramiento escolar depende, en gran medida, de la articulación de los esfuerzos entre los distintos niveles del sistema (Santos, 2015). De esta manera, comprender cómo una escuela mejora o cómo un profesor fortalece sus capacidades pedagógicas requiere considerar el trabajo realizado por las organizaciones locales y nacionales.

La evidencia describe que el aporte del nivel intermedio en el sistema educativo se materializa generando y estableciendo condiciones para el mejoramiento de la situación educativa

en los territorios y en las escuelas (Daly y Finnigan, 2016; Anderson, 2017). La literatura internacional identifica en el nivel intermedio un lugar privilegiado para posicionar el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes como máxima prioridad (Honig, Copland, Rainey, Lorton, y Newton; 2010). Del mismo modo, se transforma en un espacio adecuado para implementar políticas transversales de apoyo a la enseñanza, desde las cuales es factible desarrollar un sentido compartido a través de toda la comunidad (Szczesiul, 2014).

Otras experiencias han señalado la relevancia que tiene el líder intermedio en la implementación de cualquier reforma o cambio en el territorio. Leithwood y Prestine (2002) argumentan que el líder intermedio es fundamental para la traducción de políticas públicas, facilitando su posterior implementación en el nivel escolar. En su estudio, realizado en un distrito de Illinois (Estados Unidos), describen el rol del líder intermedio como cuidador¹ de las políticas educativas, siendo los responsables últimos de traducir, interpretar e implementar las directrices estatales en las escuelas bajo su dependencia².

1 Gatekeeper en inglés.

2 Para profundizar más sobre la evidencia internacional respecto al nivel intermedio se sugiere revisar el informe técnico “Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación”, de Uribe, Castillo, Berkowitz y Galdames (2016). Disponible en: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/panoramica-sobre-el-liderazgo-y-gestion-local/>

I.2 EL ACTUAL NIVEL SOSTENEDOR EN CHILE

En el contexto chileno, el nivel intermedio de la gestión educativa ha sido denominado como “sostenedor”, rótulo asociado a su relación administrativa con la escuela luego del proceso de municipalización. Este concepto, sin embargo, no tiene una definición específica en sí mismo, ni un marco de actuación formalmente declarado³. Así, la gestión educativa en el nivel intermedio chileno ha presentado importantes ambigüedades respecto a su aporte al quehacer pedagógico, y a otros temas como el desarrollo profesional, la gestión de recursos y otros aspectos relevantes. En la actualidad, definir con certeza los límites de sus responsabilidades resulta muy complejo, entendiendo que la gestión escolar depende fundamentalmente de las decisiones de este nivel para desarrollar sus actividades.

El interés por la educación es algo presente en la mayoría de la población chilena, siendo considerada como uno de los temas de mayor valor e importancia para el futuro de la vida de las personas (Reimers y Chung, 2016). A esto se suma un diagnóstico que evidencia la necesidad de avanzar hacia nuevas formas de organización, en particular las vinculadas con las escuelas y liceos de administración municipal, que han motivado acciones e iniciativas legales cuyo objetivo es el rediseño del sistema, el más significativo de las últimas tres décadas.

Hasta el año 1981, cuando los establecimientos públicos dependían directamente del Ministerio de Educación –y eran apoyados por las juntas de auxilio escolar y supervisados por las direcciones provinciales–, la responsabilidad de su gestión recaía fundamentalmente en sus directores. A partir de la reforma estructural de los años ochenta, las escuelas y liceos públicos se organizaron territorialmente, dependiendo del nivel administrativo local: el municipio. Estas instituciones han sido desde entonces las responsables de gestionar los establecimientos educativos, la relación con los docentes, el personal administrativo y el equipamiento e infraestructura.

Se constituyó así el sostenedor público, a la usanza de los sostenedores privados que existían a la fecha, y que tenían como principal encargo mediar la relación entre el Estado y los establecimientos educativos, administrar los recursos humanos y financieros, y rendir cuentas de su gestión. Se produjo un cambio importante en la relación institucional, pues las entidades municipales de educación (DAEM o Corporaciones) no han tenido, ni tienen, una relación jerárquica con el Mineduc en temas relevantes de gestión. Esto implicó una desarticulación general del sistema, donde se produjo un distanciamiento y debilitamiento de la responsabilidad estatal (nivel central) sobre los establecimientos públicos, sin que hubiese una coordinación constante con otros niveles.

3 Al respecto, durante agosto de 2017 LÍDERES EDUCATIVOS lanzó el Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local, documento orientador que se nutre del mismo proceso de revisión y levantamiento, constituyendo una propuesta que fundamenta y describe los principales ámbitos de acción para la gestión y el liderazgo de los equipos directivos del nivel local de educación, en coherencia con el Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar (Mineduc, 2015a). Disponible en www.lidereseducativos.cl/

Así se fue configurando la doble dependencia de los establecimientos escolares. Tanto las municipalidades como el Ministerio de Educación poseen atribuciones distintas y segmentadas ante las unidades educativas, asociadas a aspectos curriculares, de recursos y apoyo. Esto genera problemas de coordinación y administración de los recursos y diluye las responsabilidades de ambos sectores, generando reveses en la implementación de programas y políticas de mejoramiento de la calidad. En la práctica, cualquier cambio significativo en el sector administrativo afecta también la gestión técnico-pedagógica y viceversa (OCDE, 2004; Raczyński y Salinas, 2006; Politeia, 2008; Donoso y Benavides, 2017).

El rol del naciente sostenedor público se vio precarizado por una serie de reformas de distinta naturaleza, que conllevaron una serie de obligaciones financieras sin proveerlos de recursos adicionales. En paralelo, se posibilitó el copago y la selección de alumnos en los establecimientos de dependencia particular-subvencionada. Adicionalmente, los municipios han gestionado la educación en sus localidades de manera heterogénea, ya sea por sus diferencias culturales, geográficas, económicas, como también por las capacidades técnicas y financieras que poseen para responder a los requerimientos de las escuelas y liceos (Donoso y Arias, 2011; Donoso y Benavides, 2017). Así, se configuró un escenario de desventaja e inequidad para la gestión de los establecimientos públicos, del cual salió fortalecida la educación privada (Donoso y Benavides, 2017).

Este conjunto de situaciones terminó por debilitar la educación pública, siendo considerada por muchas familias como una alternativa de menor calidad para formar a sus hijos. Esto dio lugar a una drástica disminución de la matrícula respecto al sector particular y particular-subvencionado. En efecto, entre los años 2000 y 2014 la matrícula municipal se redujo en 635.000 estudiantes, disminuyendo su participación en el sector hasta llegar al 36% del total (Mineduc, 2015b).

En Chile, en las últimas décadas se ha comenzado a instalar con fuerza la discusión sobre el funcionamiento del nivel intermedio, circunscrito inicialmente al nivel de la gestión municipal de la educación. Como señalan Fernández et al. (1999), múltiples estudios han explorado las potencialidades y dificultades de la gestión municipal, particularmente en los aspectos administrativos y financieros. La evidencia sugiere que la gestión municipal ha presentado algunas tensiones, relacionadas a aspectos como el énfasis dado a la gestión administrativa por sobre la pedagógica, los climas de trabajo, y la disponibilidad y autonomía en el uso de los recursos. Estos elementos, entre otros, tendrían un impacto negativo en la entrega de los servicios a las comunidades.

Los mismos autores dan cuenta de experiencias distintas a lo descrito antes, asociadas a la identificación de buenas prácticas municipales (Fernández et al., 1999). En estos casos, se identificaron 5 comunas con estrategias exitosas de gestión educativa, concluyendo que el rol de los municipios es fundamental para el mejoramiento del trabajo escolar, especialmente en la generación de las condiciones que faciliten la implementación de iniciativas de mejoramiento.

Finalmente, el trabajo de Raczynski y Salinas (2007) sobre el funcionamiento de la gestión educativa municipal permitió identificar algunas características comunes en los municipios con buenos resultados educativos. Las más relevantes son:

- **Prioridad que tiene la educación para el municipio:** En general, en los casos observados se detecta preocupación de los alcaldes y los Concejos Municipales por la educación.
- **Recursos humanos y organización para gestionar la educación:** Si bien depende de la influencia política del municipio, los casos estudiados tienen los recursos y gestionan recursos extras para implementar sus iniciativas.
- **Gestión administrativa y financiera de la educación municipal:** La mayoría de los municipios estudiados hacen un aporte adicional a la educación a través de sus ingresos propios.
- **Gestión técnico-pedagógica que realizan los sostenedores municipales:** Los municipios urbanos-grandes son los casos con iniciativas técnico-pedagógicas más interesantes y consolidadas.
- **Apoyos y estímulos del municipio a la participación de los padres y la comunidad en materia de educación y apoyo social a los estudiantes:** Todos los municipios estudiados sin excepción ponen a disposición de los alumnos un conjunto variable de servicios y beneficios sociales.

En el contexto educativo actual, Chile tiene el gran desafío de mejorar la educación pública. Uno de los temas que debe resolver es la manera en que la gestión educativa a nivel local se pueda constituir como un referente de capacidades profesionales de alta calidad para acompañar y apoyar a los jardines infantiles, escuelas y liceos. Una buena gestión y liderazgo en el nivel intermedio permite genera condiciones para que los establecimientos educacionales logren crear ambientes de enseñanza y oportunidades de aprendizaje de calidad para todos los miembros de la comunidad escolar.





II. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

A continuación, se describe el proceso exploratorio llevado a cabo para la construcción de los desafíos para el liderazgo del nivel intermedio. El objetivo de esta investigación fue indagar en los elementos claves –facilitadores y obstaculizadores– para la gestión educativa del nivel intermedio, que contribuyen a la identificación de desafíos que enfrentará el sistema de nueva educación pública en dicho nivel.

Este estudio exploratorio consideró un enfoque cualitativo, en orden a levantar:

1. Elementos críticos (necesidades y problemáticas) de la gestión educativa actual.
2. Desafíos para el nuevo sistema.

Para dar con estos elementos se desarrollaron una serie de etapas, que contemplaron:

I. REVISIÓN DE FUENTES SECUNDARIAS:

Se revisó literatura internacional y nacional sobre liderazgo en el nivel intermedio identificando factores facilitadores para el desarrollo efectivo del nivel¹. Además, se examinó en profundidad la ley que crea el sistema de educación pública y otros cuerpos legales que interpelan el trabajo del nivel intermedio. A partir de esta revisión, se identificaron seis dimensiones claves del quehacer:

Dimensiones clave
Estratégica
Técnico-Pedagógica
Recursos
Desarrollo Profesional
Monitoreo, Evaluación y Estudios
Trabajo en Redes

¹ Para mayor información, revisar el Informe Técnico N° 4 LIDERES EDUCATIVOS (2016): “Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional.” Disponible en: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/panoramica-sobre-el-liderazgo-y-gestion-local/>

2. LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN DESDE FUENTES PRIMARIAS:

A partir de la revisión anterior, se dio elaboración de pautas de entrevistas. Se realizaron 27 entrevistas semiestructuradas a cargos directivos DAEM y Corporaciones de Educación Municipal, cargos directivos de centros escolares, sostenedores particulares, fundaciones de acompañamiento educativo. Se realizó un muestreo intencionado, invitando primero a directivos/as de Departamentos de Educación y Corporaciones Municipales de las regiones Metropolitana y de Valparaíso. Posteriormente, se consideraron las voces de directivos de establecimientos públicos, a fin de contrastar las opiniones de los equipos municipales respecto a temáticas diversas. En una tercera etapa (2017) se incluyeron directivos de nivel sostenedor y centros escolares de la Región del Biobío. Durante el proceso de producción de datos se detectaron vacíos temáticos, por ejemplo, en aspectos vinculados al desarrollo profesional, evaluación y monitoreo. A fin de generar saturación teórica, se entrevistaron personas con mayor nivel de especialización en estos temas provenientes de fundaciones de acompañamiento educativo, equipos de nivel municipal y central, entre otros.

Las entrevistas fueron aplicadas a los siguientes actores:

Jefes DAEM, Corporaciones (15)

Región de Valparaíso (9), Región Metropolitana (4),
Región Biobío (2)

Directivos Escuelas y Liceos (7)

Públicos (5) y particular subvencionados (2)

Coordinadores programas acompañamiento a
escuelas y otros actores educativos regionales (5)

3. ANÁLISIS DEL MATERIAL:

Las transcripciones de las entrevistas fueron sometidas a un análisis cualitativo en base a códigos emergentes desde la literatura, con ayuda del programa Atlas Ti. Los siguientes fueron los grandes ejes de codificación:

Códigos respecto de dimensiones del quehacer del nivel intermedio

Estratégica

Técnico-Pedagógica

Recursos

Desarrollo Profesional

Monitoreo, Evaluación y Estudios

Psicosocial

Códigos de temporalidad de la problemática mencionada

Real: escenario actual del nivel intermedio, manifestando necesidades o problemáticas presentes percibidas por los/as entrevistados/as en las diferentes dimensiones.

Ideal: se asocia al escenario futuro, frente al cual los actores planteaban expectativas y desafíos para distanciarse de las problemáticas actuales percibidas.

4. LEVANTAMIENTO Y TRIANGULACIÓN DE LOS DESAFÍOS:

Utilizando el análisis anterior como insumo, junto con la literatura internacional, el marco normativo del país y el contexto de instalación del sistema, se realizó el levantamiento de los *desafíos del liderazgo intermedio en la instalación de los Servicios Locales de Educación (SLE)*. Los desafíos surgen de la detección de aquellas necesidades y/o problemas que las y los entrevistados visualizan en el marco de su gestión educativa en el sistema actual y de la mirada proyectiva hacia el escenario de implementación del futuro sistema. Este proceso consideró tanto las voces como los silencios de

los actores entrevistados en las distintas áreas, comprendiendo que la falta de menciones en dimensiones claves para la mejora educativa también representa desafíos para el nivel.

Es importante precisar que algunos desafíos, aunque provenientes se solapan o intersectan. Asimismo, aspectos propios del trabajo colaborativo y en red, por tratarse de una estrategia y un principio de colaboración que promueve el cambio de sistema en su conjunto, se introducen de forma transversal a los desafíos.



III. DESAFÍOS

Llegado este punto, los desafíos levantados se configuran con los siguientes contenidos:

- A. Aspectos a partir de la literatura nacional e internacional
- B. Marcos normativos o del contexto de instalación del sistema
- C. Voces de los actores del sistema.

Los desafíos del sistema para la instalación de una nueva institucionalidad que tendrán que enfrentar los líderes intermedios son:

1	Construir participativamente la misión y visión estratégica del Servicio Local de Educación (SLE) en función de asegurar un servicio de educación pública de calidad, con foco en lo pedagógico, inclusiva, con identidad y sello territorial.
2	Mobilizar capacidades y recursos para la transformación cultural tendiente a la construcción de comunidades colaborativas en los procesos de mejoramiento escolar, y al desarrollo de un sentido de identidad con la educación pública del territorio en el marco de una nueva escala de operación.
3	Formar equipos profesionales interdisciplinarios al interior de los SLE que logren complementarse colaborativamente para dar cuenta oportuna de los desafíos estratégicos a nivel territorial.
4	Articular la gestión de los recursos financieros, materiales y pedagógicos del SLE en función del cumplimiento de las metas del Plan Estratégico Local que apunten al fortalecimiento de los aprendizajes de todos los estudiantes y a mejorar la equidad.
5	Diseñar e implementar un plan de desarrollo profesional docente del territorio que se oriente, tanto al diseño de trayectorias laborales como al desarrollo de capacidades que, en su conjunto, faciliten el aprendizaje colaborativo para el abordaje colectivo de la mejora educativa, permitiendo implementar con éxito el Plan Estratégico Local.
6	Generar las condiciones adecuadas para el bienestar laboral , que contribuyan a reducir situaciones de agobio y problemas de salud física y mental.
7	Contextualizar el currículum nacional a las particularidades y características propias del territorio y de cada establecimiento bajo responsabilidad del SLE.
8	Impulsar el aprendizaje profundo , fortaleciendo la formación integral dentro de los establecimientos educacionales, expandiendo la formación de los estudiantes para desarrollar ciudadanos/as integrales en el marco de la diversidad e inclusión.
9	Realizar acompañamiento técnico pedagógico ; Asesorando, acompañando y monitoreando de manera directa y sistemática los procesos pedagógicos en el territorio, así como prácticas innovadoras en función de los aprendizajes de los y las estudiantes, promoviendo el desarrollo de redes para el intercambio de buenas prácticas que potencien la mejora educativa.
10	Desarrollar una gestión pedagógica que considere los distintos niveles y tipos de establecimientos que componen un territorio , para materializar esfuerzos orientados a la mejora pedagógica y curricular en establecimientos Técnico Profesionales, Jardines Infantiles y Educación de Adultos
11	Gestionar la dimensión psicosocial del aprendizaje , poniendo a disposición de las comunidades educativas equipos profesionales multidisciplinarios de las áreas psicológica y social, que orienten y apoyen estrategias para el desarrollo pleno de niños, niñas y jóvenes.
12	Desarrollar un Sistema de Monitoreo y Evaluación que recoja las particularidades de cada territorio, apoyando la toma de decisiones basada en fuentes diversas y en datos cuantitativos y cualitativos.

DESAFÍO 1:



Construir participativamente la **misión y visión estratégica del Servicio Local de Educación (SLE)** en función de asegurar un servicio de educación pública de calidad, con foco en lo pedagógico, inclusiva, con identidad y sello territorial.

Existe consenso en la literatura nacional e internacional sobre la importancia del nivel intermedio para construir participativamente la dirección del territorio, definiendo objetivos y metas, orientando su cumplimiento e identificando los valores que guiarán la acción del sistema a nivel local (Anderson, 2003; Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Niemann, 2011; Santos, 2015).

El mensaje presidencial con el que se da inicio al proyecto que crea el nuevo Sistema de Educación Pública (Mensaje N° 1174-363, 2015) presenta un diagnóstico sobre algunos problemas a superar como sistema para lograr una educación con calidad y equidad, destacando entre ellos la ausencia de horizontes de desarrollo y proyección de largo plazo. El proyecto señala que el actual esquema institucional, influido estrechamente por la voluntad política del municipio de turno, impide una gestión educacional basada en diagnósticos adecuados del territorio y en criterios técnicos que permitan planificar las políticas y acciones a mediano y largo plazo.

Esto se ve reflejado en una investigación de casos realizada por Salinas y Raczynski (2007), donde se señala que la planificación estratégica se caracteriza por su formalismo y desconexión con la gestión educativa. En estos contextos, se describe la prevalencia de directrices emergentes desde el nivel central, señalando que el Plan Anual de Educación Municipal (PADEM) cumple una función de diagnóstico descriptivo, que no logra posicionarse como una herramienta estratégica que refleje un proyecto propio que cohesione y otorgue sentido a las políticas educativas locales, establecimientos escolares y sus comunidades.

Esta idea es reforzada a partir de las entrevistas realizadas en este estudio, las que dan cuenta de la falta de dirección estratégica en la gestión del DAEM o Corporación. En la siguiente cita de uno de los jefes DAEM se evidencia una falta de declaración de principios que logren dar dirección por parte del sostenedor:

“No cuesta nada definir, mira, nosotros vamos por la competencia, punto, la educación se va a basar en competencia, listo, hagámoslo, no existe, o vamos a ser humanistas, nada, hablan de humanista y etcétera, pero no hay una declaración, no hay una cosa profunda, no existe y en Chile estamos atrasados en ese sentido” (Jefe DAEM, entrevista 2, 2:43).

La investigación revela la importancia de que esta dirección se construya participativamente, permitiendo que todas las partes implicadas e interesadas en el proceso educativo se hagan parte de las decisiones relevantes. De acuerdo a Román (2007), esto se traduce en mayores posibilidades de construir y

legitimar un sistema educativo con foco en la equidad.

La ley que crea el sistema de educación pública (Ley 21.040) establece una serie de responsabilidades para asegurar una mirada a largo plazo y así superar el problema de falta de horizontes. Dentro de ellas, responsabiliza al director/a ejecutivo/a de cada SLE respecto a “elaborar e implementar el Plan Estratégico Local de Educación Pública y el Plan Anual a que se refieren, respectivamente, los artículos 27 y 28 de esta ley” (Art. 15, Inciso b).

Por lo tanto, una adecuada planificación requiere:

- A. Interpretar, traducir e implementar la política pública para el territorio,
- B. Definir de forma clara y participativa la misión y visión estratégica del SLE,
- C. Integrar los diferentes fondos y herramientas de planificación en un único plan de desarrollo territorial para el período: el Plan Estratégico Local,
- D. Establecer distintos escenarios en función de los recursos esperados por el SLE,
- E. Unificar coherentemente los distintos convenios de desempeño.

A su vez, la planificación estratégica se articula en torno a su finalidad pedagógica, respondiendo a la necesidad de no perder de vista que el objetivo central de este esfuerzo es el aprendizaje profundo de los y las estudiantes del territorio (Fullan y Quinn, 2016). Esto requiere que quienes participen de la elaboración del plan estratégico comprendan la gestión política y administrativa del SLE como herramienta para actuar sobre los procesos pedagógicos, posicionando el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes como máxima prioridad (Honig, Copland, Rainey, Lorton, y Newton; 2010).

DESAFÍO 2:



Movilizar capacidades y recursos para la **transformación cultural** tendiente a la construcción de comunidades colaborativas en los procesos de mejoramiento escolar, y al desarrollo de un sentido de identidad con la educación pública del territorio en el marco de una nueva escala de operación.

Si queremos contar con comunidades educativas que colaboren entre sí, que visualicen al nivel intermedio como un agente facilitador y que puedan sentirse parte de un proyecto educativo local, los equipos directivos de los SLE deberán hacer frente a importantes desafíos. Estos se asocian a:

- Promover una cultura territorial que potencie el trabajo colaborativo y la confianza en las comunidades,
- Desarrollar instancias para intercambiar saberes, experiencias y prácticas relevando dinámicas de cooperación por encima de lógicas competitivas, y
- Otorgar sentido y pertenencia a los distintos actores educativos en el marco de propósitos compartidos.

La colaboración es uno de los principios fundamentales en los que se ancla la reforma educativa, siendo señalado explícitamente en el proyecto de ley que crea el sistema de educación pública. En el inciso e) del Artículo 5, se establece que: “El Sistema y sus integrantes basarán su funcionamiento en la colaboración, fomentando la cooperación permanente y sistemática entre las instituciones que lo componen, con el objeto de propender al pleno desarrollo de la educación pública” (Ley N° 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, p. 6). Este principio también es señalado en la literatura internacional como un factor clave durante procesos de cambio y transformación (Harris, 2014), ya que permite planificar e implementar las estrategias de intervención contextualizadas, que recojan los intereses de los establecimientos y comunidades.

Para poder establecer relaciones de colaboración entre los distintos actores educativos, es necesario construir condiciones previas y transformar ciertas creencias que están en la base del sistema actual. Como podemos ver en las palabras de uno de los jefes de corporaciones entrevistados, la confianza forma parte de los cambios necesarios para el sistema:

“(…) uno de esos compromisos que tiene que construir también para mejorar es una cuestión que en nuestro sistema es nefasto, es que los niveles de desconfianza son absolutos y nadie confía en nadie y sus profesores no confían en sus compañeros, en su director y no confía en sus empleados y sus estudiantes y tampoco en los papás y los papás no confían en los profesores y así empiezas a armar un quiebre absoluto en las confianzas” (Jefe de Corporación Educativa Municipal, entrevista 11, 13: 57).

En la misma línea, uno de los jefes de Corporación Educativa entrevistados visibiliza una creencia presente en el nivel escolar (nivel micro), y que genera obstáculos en sus relaciones con el nivel intermedio. Dicha creencia se asocia al rol de control atribuido a los sostenedores públicos:

“(…) siempre he visto el rol de administrador como un facilitador de procesos, y no como un controlador. Si mi pega fuese tener que estar controlando que los colegios hagan lo que tienen que hacer yo me buscaría otra pega, porque no me interesa. Eso es un rol y una función que tenemos que sacarnos de encima, esa como carga, la cultura administrativa que entendemos de que el sostenedor es como ‘el Paco’” (Jefe de Corporación Educativa Municipal, entrevista 11, 13:40).

Tanto en el discurso de los actores claves, como en la revisión bibliográfica, la confianza ha surgido como un tema fundamental dentro de los cambios necesarios para generar una cultura colaborativa. Los líderes intermedios a cargo de los SLE, deberán poner gran esfuerzo en construir una relación de confianza con los establecimientos escolares, que genere un ambiente constructivo y reflexivo para la mejora (González, González y Galdames, 2015). Desde esta base de confianza, se puede potenciar un trabajo verdaderamente participativo con los equipos directivos y las comunidades educativas en general. Esto es una necesidad que algunos jefes DAEM reconocen, como podemos ver en la siguiente cita:

“(…) yo creo que nos falta quizás tener una mayor participación en las comunidades escolares, y probablemente bajar con más claridad la idea que tenemos de mejorar la gestión educativa de la comuna, ¿Qué significa eso? ¿Cómo lo traduzco de mejor manera? A mí me gustaría mucho que las comunidades sean instancias donde haya activa participación de todos los actores, y que efectivamente se viva en la cultura la participación (…) yo diría que nos falta como enfrentar ese escenario (...)” (Jefe DAEM, entrevista 4, 4:43).

Para generar espacios de colaboración y confianza al interior de los establecimientos, es fundamental conocer en profundidad a las comunidades con las que se trabaja, incluyendo aspectos como la historia de los establecimientos, su identidad, su contexto y sus necesidades prioritarias. Propiciar esto adquiere gran importancia en el escenario de instalación de los SLE, considerando que las comunas que los compondrán no necesariamente han compartido espacios previos de trabajo.

DESAFÍO 3:

Formar equipos profesionales interdisciplinarios al interior de los SLE que logren complementarse colaborativamente para dar cuenta oportuna de los desafíos estratégicos a nivel territorial.

En la misma línea del desafío anterior, quienes estén a cargo de los SLE deberán enfrentar la tarea de liderar el territorio con un equipo nuevo, incluyendo a personas de territorios diversos con dinámicas de trabajos diferentes. Esto supone el desafío de constituir equipos al interior de los SLE, que además de ser funcionales puedan sostener dinámicas colaborativas. Este desafío también da cuenta de la necesidad de profesionalizar el nivel intermedio, dando a sus líderes la responsabilidad de seleccionar, desarrollar y sostener equipos profesionales cohesionados.

Este es un tema presente en la bibliografía nacional, la cual señala que contar con equipos altamente capacitados dentro del nivel intermedio es un aspecto clave para la mejora educativa, el cual no ha sido suficientemente abordado hasta el momento (Aziz dos Santos, 2016). Para ello, es fundamental que el nivel intermedio cuente con un número adecuado de profesionales y un equipo de liderazgo local competente, que tenga encargados técnico-pedagógicos, psicosociales y administrativos con las capacidades necesarias para desarrollar un trabajo territorial. Para asegurar esto desde el nivel local, es imprescindible la realización de procesos de selección adecuados y pertinentes al tipo de profesional idóneo para la realidad del territorio, definiendo roles y funciones para los distintos profesionales. El profesional necesario para el Servicio Local Costa Araucanía seguro tendrá requerimientos distintos al que se necesite en el Servicio Local de Barrancas.

En este proceso de transición, será fundamental que quienes lideren los servicios locales de educación pública tengan perfiles de cargos contextualizados. De este modo podrán

seleccionar a las personas idóneas a las necesidades del territorio, y luego facilitar que éstas puedan tener claridad sobre las expectativas asociadas a su trabajo.

La literatura señala que un aspecto clave para que el nivel intermedio se fortalezca es que quienes trabajen en él compartan la visión y misión común, definiendo metas en conjunto que luego puedan seguir y evaluar, a fin de corregir y profundizar su labor (Leithwood, 2013; Fullan y Quinn, 2016; Politeia, 2008; Raczynski y Salinas, 2007). Como señala Leithwood (2013), para que se pueda ejercer un liderazgo que favorezca la mejora en el territorio, es necesario que los equipos de trabajo del nivel intermedio desarrollen sistemas de comunicación, permitiendo que sus miembros estén bien informados y favoreciendo el trabajo entre equipos.

Si bien este es un tema que la literatura menciona de modo amplio, aparece escasamente mencionado por los entrevistados. Sin embargo, una preocupación relevante refiere a la conformación de los futuros equipos en los SLE, puesto que la atracción de profesionales competentes se cruza con la desconfianza respecto de los actuales niveles intermedios. Esto genera tensiones en los directores, quienes miran con incertidumbre la conformación de estos nuevos equipos:

“Yo, primero que nada, yo tengo toda la fe de que no se va a convertir en una corporación, de que no va a ser un traspaso político de la gente que está en este minuto y la van a instalar en los servicios local. Yo espero, sabes qué yo creo que esa es la última esperanza que tengo de la gente, porque si veo a alguna de esas personas va a ser como, ya, no, no. Y ahí me cuestionaría seriamente qué voy a seguir haciendo en mi vida porque a estas alturas... ya chao. Me dedico a otra cosa” (Directora Liceo, Entrevista 14, 9:24).

Es de suma importancia que desde el nivel intermedio se puedan articular las diversas acciones realizadas en los establecimientos, evitando que se produzca una lógica de compartimentos estancos en que todo se trabaja de modo independiente y no interconectado. De suceder aquello, existiría la posibilidad de contar con muchas acciones que apunten a un mismo objetivo de modo reiterado, o bien un conjunto de acciones no articuladas entre sí, que impliquen un alto costo de recursos humanos y materiales, sin lograr el impacto esperado.

DESAFÍO 4:

Articular la gestión de los recursos financieros, materiales y pedagógicos del SLE en función del cumplimiento de las metas del Plan Estratégico Local que apunten al fortalecimiento de los aprendizajes de todos los estudiantes y a mejorar la equidad.

La gestión de recursos es un gran desafío para la educación pública: generar un plan de inversiones acorde a las necesidades de mejoramiento de los diversos establecimientos, proyectados en el Plan Estratégico Local.

Junto con ello, es fundamental que se controle su correcta y oportuna implementación, evitando la falta de coordinación o el desvío respecto al foco pedagógico. Del mismo modo, es esencial proveer a los establecimientos de acompañamiento y orientación para el uso pertinente de recursos, la postulación a fondos adicionales y la rendición de cuentas.

Entre las funciones y atribuciones del nivel intermedio, se considera crear las condiciones materiales para que los directivos puedan gestionar la educación en los establecimientos escolares. Esto se contempla en la ley sobre el Sistema de Educación Pública, otorgando a los SLE la posibilidad de “administrar los recursos humanos, financieros y materiales del servicio y los establecimientos educacionales de su dependencia” (Ley N° 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, Artículo 12, inciso b). Por tanto, es fundamental que esta función sea abordada de una buena manera, asegurando el correcto desempeño del SLE en su tarea de proveer el servicio educacional en los niveles y modalidades que le correspondan.

Una buena gestión educativa se basa en gran medida en la disponibilidad de los recursos necesarios y en una buena gestión de los mismos, siendo uno de los problemas críticos en la educación municipal. Una reciente investigación sobre directores escolares seleccionados vía Alta Dirección pública llevada a cabo por integrantes de LÍDERES EDUCATIVOS (Montecinos y Aravena, 2017), identificó que un 33% de los directores que participaron de una encuesta nacional refieren a la gestión del sostenedor como un obstáculo para su desempeño. De acuerdo a este estudio, los obstáculos se asocian a la demora en la entrega de recursos y la escasa autonomía con la cual pueden gestionar los recursos humanos.

Esta visión de la gestión educativa municipal es compartida por nuestros entrevistados, quienes señalaron reiteradas veces la necesidad de contar con un sistema que garantice los recursos necesarios para la mejora; sean financieros, materiales o pedagógicos. Tanto a nivel local como en las escuelas y liceos, los entrevistados señalaron que no contaban con una articulación adecuada de los recursos necesarios para el desarrollo de la labor educativa. Desde el nivel local, quienes administran los recursos señalan que poseen escasa autonomía para disponer de ellos, lo que se traduce en baja eficiencia para resolver las necesidades de las comunidades educativas que sostienen, como se refleja en la siguiente cita:

“(…)el punto no sólo tiene que ver con tener más financiamiento dentro del sistema, sino cuál es la estructura de ese financiamiento y cuáles son las opciones que yo tengo de gasto. (. . .), por ejemplo, por la subvención escolar preferencial a nosotros nos llegan 2.100 millones de pesos para inyectar a mejoras importantes ¡estupendo! Pero si yo no tengo dinero para pagarle la remuneración a un profesor eso no es mejora. La base mínima de tener a un profesor frente” (Jefe Corporación Municipal, Entrevista 7, 17:13).

Por parte de los establecimientos, se señala la necesidad de disponer de los recursos de manera oportuna y autónoma, de modo que los directores puedan dar resolución a las demandas que emergen en la cotidianeidad escolar, como se ve en la siguiente cita:

“Yo creo que para nosotros marzo y abril son meses súper complejos porque estamos sin nada. Y siento que ahí el sostenedor tiene que gestionar de manera distinta, prever y no reaccionar. (...) Yo creo que ahí hay que hacer un cambio. La verdad es que cuesta, siento que la autonomía de los establecimientos no está para nada” (Directora Liceo, Entrevista 14, 9:17).

Por ello, un primer aspecto de este desafío hace referencia a garantizar las condiciones materiales mínimas para el funcionamiento escolar. Esto requiere que los niveles intermedios puedan producir diagnósticos exhaustivos respecto de las necesidades presentes en los establecimientos bajo su administración, los costos asociados a la satisfacción de estos, y establecer prioridades de inversión a través de diversos medios de participación de la comunidad. Para promover la mejora, la investigación especializada señala la importancia de que la asignación de recursos esté alineada con planes de mejoramiento (Cooley y Floyd, 2013; Leithwood y Azah, 2016). Los líderes del nivel intermedio deben priorizar recursos para las opciones directamente vinculadas con las metas estratégicas, y ser capaces de suspender programas que no son efectivos o no aportan significativamente a ellas (Waters y Marzano, 2006).

Por ello, uno de los grandes desafíos que tiene el nivel intermedio es definir presupuestos, disponibilizar oportunamente los recursos, y establecer estructuras y procesos alineados con la misión, visión y objetivos de la educación para el territorio. El garantizar condiciones base para la gestión escolar se torna un poderoso facilitador para la mejora y la construcción de confianzas entre niveles, y a la vez un aspecto que posibilita a los líderes intermedios la contribución al mejoramiento de los procesos pedagógicos.

DESAFÍO 5:



Diseñar e implementar un plan de desarrollo profesional docente del territorio que se oriente, tanto al diseño de trayectorias laborales como al desarrollo de capacidades que, en su conjunto, faciliten el aprendizaje colaborativo para el abordaje colectivo de la mejora educativa, permitiendo implementar con éxito el Plan Estratégico Local.

De acuerdo a lo establecido en la ley que crea el Sistema de Educación Pública, una de las responsabilidades de los SLE será:

“implementar iniciativas de desarrollo profesional para los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación de los establecimientos educacionales de su dependencia, así como de los funcionarios del servicio, siempre y cuando digan relación con los desafíos y necesidades propias de los establecimientos educacionales y del servicio en general, y con arreglo a su disponibilidad presupuestaria” (Ley 21.040, Artículo 12, letra e).

En el actual sistema de educación municipal, el desarrollo profesional docente suele ser una deuda pendiente. Los sostenedores manifiestan el deseo de realizar acciones

formativas, sin embargo, señalan la dificultad de contar con los recursos necesarios para poder desarrollarlas:

“Eso falta mucho porque para gestionar el desarrollo profesional, tanto de los docentes como de los asistentes, se requieren recursos que no tenemos. Por lo tanto, esa parte es una gran deuda que tenemos y si se quiere implementar un servicio local que abarque todo tiene que haber recursos precisamente para que podamos” (Jefe Corporación Municipal, Entrevista 3, 5:19).

La posición de los entrevistados suele ser crítica frente a la situación actual del desarrollo profesional, el cual habría sido desplazado frente a los requerimientos y prioridades que exige el foco administrativo, en desmedro del desarrollo de capacidades. Esto es atribuido tanto a la estructura actual del sistema educativo, como a las creencias que los actores de nivel intermedio sostienen frente al desarrollo profesional. Al respecto, se suele adoptar una perspectiva que invisibiliza la posibilidad de promover el desarrollo en base a la reflexión pedagógica y el trabajo en red. Estos espacios podrían servir al desarrollo de capacidades profesionales orientadas de modo territorial y basadas en las necesidades presentes.

Dado el rol de los líderes intermedios respecto de otros niveles del sistema educativo, un desafío adicional es promover que el desarrollo profesional suceda de modo sistémico. Esto implica que las necesidades del territorio puedan ser abarcadas desde las mismas comunidades escolares, por medio de instancias colaborativas intra e inter-institucionales, como lo es el trabajo en redes. Estas instancias requieren recursos económicos, temporales y de acompañamiento, que deberán ser provistos por el sostenedor.

Las entrevistas realizadas apuntan a la necesidad de instalar un sistema de desarrollo profesional horizontal, basado en el acompañamiento para identificar aquellas herramientas y capacidades que pueden fortalecer el trabajo cotidiano de los profesores. Tal como señala Bolívar y Bolívar Ruano (2013), el paradigma del cambio gestionado ‘desde fuera’ se ha trasladado en la necesidad de desarrollar capacidades ‘desde la escuela’, poniendo a los docentes como agentes en dicho proceso. De este modo, se debiese tensionar la tendencia a comprender el desarrollo profesional como la transmisión de conocimiento experto a un profesor en rol pasivo. Construir e instalar sistemas de formación profesional dentro de las comunidades educativas, por el contrario, ayuda a responder a las necesidades particulares del territorio, instalando y desarrollando las competencias pertinentes para su mejora.

Por lo tanto, el rol del nivel intermedio se basa en acompañar los procesos de desarrollo profesional docente. En este sentido, la instalación de procesos formativos implica la puesta en práctica del trabajo colaborativo, que comience con un diagnóstico donde se reconozcan, definan y resuelvan problemas que sean comunes entre las partes (Fuller et al., 2003; Teitel, 2005). Un punto a tener en cuenta en este aspecto es que los líderes del SLE tengan expectativas y exigencias adecuadas a las capacidades presentes en los establecimientos, puesto que en caso contrario se producen tensiones que inmovilizan al sistema (Togneri y Anderson, 2003).

El nivel intermedio tiene como desafío central la identificación de las posibilidades y prioridades presentes en el territorio, de modo que el desarrollo profesional contribuya a la mejora sustentable. Para ello, es importante que el desarrollo profesional esté en coherencia con los objetivos estratégicos del SLE, sin permitir que las ofertas inmediatas o iniciativas de corto plazo lo desvíen de su foco principal.

DESAFÍO 6:

Generar las condiciones adecuadas para el bienestar laboral, que contribuyan a reducir situaciones de agobio y problemas de salud física y mental.

La mejora del sistema educativo depende en gran parte de quienes implementen este cambio. Dado este rol protagónico de los docentes, asistentes y de todos los profesionales involucrados en los procesos educativos, resulta fundamental asegurar su bienestar laboral. En el actual sistema municipal, el bienestar laboral se ha visto relegado por la necesidad de cumplir con las múltiples exigencias que se les demanda a quienes trabajan en educación pública, sin proveer del apoyo necesario; ya sea por falta de recursos, tiempo o no vislumbrar esta arista como parte del trabajo del nivel intermedio. Esto ha dado paso a situaciones de agobio laboral, desmotivación en docentes y altas tasas de rotación, situaciones que no hacen sustentable la mejora educativa.

El bienestar laboral ha sido definido como un “estado dinámico, en el que el individuo es capaz de desarrollar su potencial, trabajar productiva y creativamente, construir relaciones fuertes y positivas con los demás y contribuir a su comunidad” (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008, p. 10, en Day y Gu, 2015). Generar condiciones de bienestar para el trabajo docente resulta una condición base para que sus prácticas contribuyan al aprendizaje de los estudiantes y al logro de metas estratégicas instaladas desde el cuerpo directivo, volviéndose un desafío fundamental para la gestión de los futuros SLE.

De acuerdo a Bellei et al. (2014), algunos aspectos que han podido abordar los sostenedores son la estabilidad y la distribución del tiempo de trabajo, quedando pendientes otros elementos fundamentales para el bienestar. Esto no ha sido el panorama para todos los municipios, como se muestra en la siguiente cita:

“(…) al principio existían los conflictos por el tema contractual que todavía existen porque están contratados de marzo a diciembre, no tienen una estabilidad laboral, nosotros los estamos apoyando y peleando, (...) no sé cómo algunas comunas lo han hecho, pero en el caso nuestro el tema es que uno tiene que justificar el trabajo de los profesionales y en el caso de los SEP (...) que está hecha para beneficio de los niños más vulnerables, si en el mes de febrero los niños no están, ¿a quienes trabajan? Entonces no hay que pagarles y ahí es donde se han producido conflictos” (Jefe DAEM, Entrevista 28, 6:20)

Por lo anterior, es fundamental que los líderes intermedios puedan asegurar estas condiciones mínimas. Otro problema recurrentemente nombrado por los entrevistados fue el ausentismo laboral y la gestión de reemplazos. Este tema tiene incidencia en el aprendizaje de los estudiantes, como se explica en las palabras de uno de los entrevistados:

“(…) un profesor que les hace clases a los chiquititos, (...) si hay una profesora que hace licencia 10 días, alguien la va a reemplazar, y para el chiquitito es un tema muy sensible que llegue otra persona, después vuelve esa profesora y hace licencia de nuevo (...) y eso le hace mucho daño a la formación del niño, en lo académico y también en lo relacional con quien lo guía cotidianamente, entonces claro, podrá ser marginal si eso se da, uno o dos licencias al día, pero te hablo de un promedio de 8 a 10 licencias” (Jefe DAEM, Entrevista 4, 4:12).

De acuerdo a los entrevistados, el bienestar de los profesores tiene impacto en el clima escolar y el aprendizaje de los estudiantes, por lo que se convierte en responsabilidad de los futuros SLE generar condiciones y procesos de acompañamiento para docentes y asistentes de la educación que puedan revertir el agobio laboral. Un ejemplo de aquello se refiere la necesidad que proveer de incentivos económicos y de desarrollo de carrera a los docentes, con miras a aumentar su motivación. Esto es señalado en la siguiente cita:

“El sistema los ha hecho que ellos sean transmisores y algunos que quieren más, trabajar más, tampoco existen, yo creo que eso es importante, poder de cierta manera, bonificar a aquellos que hacen bien su pega, incentivarlos, porque hay que darles incentivos para aquello. (...) Hoy día lo que el profesor quiere es incentivo monetario, las plaquitas ya las tienen, claro yo creo, sí. O hacerse cargo el de un área de trabajo de la red del lenguaje o del área...” (Jefe DAEM, Entrevista 23, 8:43).

Otra arista que emergió fuertemente en las entrevistas es la necesidad de asegurar una carga horaria adecuada. Si bien la actual ley de Carrera Docente (Ley 20.903, Mineduc, 2016) asegura tiempo no lectivo para que los docentes puedan preparar sus clases, comunicarse con apoderados y desarrollarse profesionalmente, entre otras cosas. Esto aún no logra implementarse del todo en muchas comunas, por lo que el líder intermedio debe asegurar que esto logre realizarse e instar a que las horas no lectivas sean utilizadas para un trabajo colaborativo que favorezca el crecimiento profesional y la mejora en los aprendizajes de los estudiantes.

El paso a un nuevo Sistema de Educación Pública nos entrega una oportunidad para proveer condiciones laborales adecuadas, que permitan dignificar la profesión docente, generar ambientes de trabajo atractivos y facilitar el cumplimiento de los estándares indicativos de desempeño propuestos por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC). El bienestar de los docentes, directivos y asistentes de la educación aparece asociado a la provisión de condiciones psicosociales adecuadas, por lo que es importante que quienes dirigen los niveles intermedios puedan dar directrices respecto a cómo fomentar ambientes con un buen clima laboral y que propicien el desarrollo profesional, acompañar la construcción de los mismos, y facilitar y monitorear el cumplimiento de

condiciones laborales adecuadas según los lineamientos de la política pública.

DESAFÍO 7:

Contextualizar el currículum nacional a las particularidades y características propias del territorio y de cada establecimiento bajo responsabilidad del SLE.

Los nuevos Servicios Locales de Educación traen consigo una agrupación territorial nueva, pudiendo agrupar a más de una comuna. A su vez, esta nueva agrupación territorial puede ser una oportunidad para generar una identidad local fuerte en la educación, que puede verse fortalecida a través de la pertinencia del currículum en este nuevo territorio.

Una de las responsabilidades de los SLE es proveer de una oferta curricular pertinente al contexto local. Esto “permitirá que los estudiantes tengan oportunidades de aprendizaje y desarrollo en los distintos ámbitos de una formación integral, cautelando la existencia, cuando corresponda, de formaciones diferenciadas humanístico científica, técnico profesional, artística u otras que se creen conforme a la ley” (Artículo 19, inciso 2, Ley N° 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, 2017, p. 34).

Por otro lado, la literatura nacional e internacional ha rescatado la importancia de generar ofertas curriculares pertinentes al contexto. Se habla de contextualización curricular como un proceso didáctico pedagógico que permite establecer conexiones entre los contenidos disciplinares y situaciones de la vida real experimentadas por los estudiantes, sus características como individuos, la cultura y hábitos particulares de sus contextos sociales, con miras a promover el desempeño de los estudiantes y la adquisición de conocimientos y habilidades (Figueiredo, 2012). Este concepto está aún en desarrollo, sin embargo, diversos autores reconocen su valor en promover procesos de enseñanza aprendizaje exitosos y ambientes de aprendizaje adecuados (Yamauchi, 2003; Gillespie, 2002; Kalchick y Oertle, 2010; King et al., 2007; en Figueiredo, 2012), al incentivar el diseño del currículum poniendo al centro al estudiante y su contexto, para hacer más significativo el aprendizaje (Fernandes, Leite, Mouraz y Figueiredo, 2013).

En el caso del currículum chileno, a nivel Estado se establecen objetivos y contenidos fundamentales mínimos obligatorios, de carácter disciplinario y transversales, que configuran un marco general mínimo para toda la educación nacional, en los diferentes niveles (parvulario, básica, media y de adultos). A la hora de implementar el currículum nacional cada establecimiento puede elaborar sus propios programas de estudio, siempre que aborden los mínimos establecidos por la ley, de acuerdo a sus proyectos educativos y el contexto local.

Sin embargo, existe escasa evidencia de establecimientos públicos que generen sus propios planes y programas, por lo que la contextualización curricular no es una práctica que se desarrolle fuertemente en nuestro país (Morales, 2002; Pinto, 2001, en Velázquez, 2007).

Esto coincide con lo planteado por nuestros entrevistados del nivel intermedio, quienes mencionan escasamente el currículum nacional dentro de las funciones que realizan. Así mismo, investigaciones nacionales plantean que en las escuelas y liceos una de las funciones más dejadas de lado es el monitoreo curricular, pudiendo deberse esto a una escasa apropiación del currículum nacional, falta de tiempo o conocimiento para realizar esta labor (Cortez y Zoro, 2016; Rodríguez y Gairín, 2017). De este modo, se instala el desafío en los futuros SLE de favorecer y acompañar la contextualización curricular, bajo lógicas que respondan a las inquietudes particulares de las comunidades, y al mismo tiempo orienten la construcción de una mirada compartida entre las mismas.

Esto lleva a la necesidad de fijar criterios que orienten el trabajo de las escuelas, como herramientas que faciliten el proceso de contextualización del currículo. Para ello, se requiere considerar múltiples aspectos contextuales, como la multiculturalidad, las características geográficas del entorno, la presencia de procesos productivos cercanos, y las situaciones particulares como las aulas multigrado en el caso de la educación rural. Así se puede comprender el currículo desde una perspectiva situada, donde el proceso educativo dialoga con las condiciones del territorio y de cada escuela, contribuyendo a la formación de sujetos que puedan interactuar con él.

Como se afirma en la siguiente cita, la contextualización del currículum requiere de nuevas comprensiones sobre el mismo, viéndolo como una herramienta flexible que facilite el aprendizaje significativo:

“Diseñar un enfoque curricular del territorio, obviamente cuando hablamos del currículum, el currículum está hecho, el problema es que yo tengo que adaptarlo, (...) es un tema que nos va a tomar unos 2 o 3 años, primero que lo podamos entender, que el docente pueda entender, porque el docente está acostumbrado a un currículum rígido y para el docente es mucho más fácil hoy día por ejemplo curricularmente pasar un solo contenido y evaluarlo de una sola manera, cuando ahora tiene que pasar el mismo contenido de 2 o 3 formas y evaluarlo de 2 o 3 formas, dependiendo de los alumnos que tengan dentro de su aula” (Jefe DAEM, Entrevista 3, 3:38).

Considerando estas afirmaciones, y de modo similar a lo que sucede con otros desafíos, la contextualización del currículum pone al futuro SLE en un rol de acompañamiento y orientación, que pueda guiar el trabajo realizado en los distintos establecimientos, sin necesariamente restarles autonomía. Contextualizar el currículum en escenarios complejos es un desafío al nivel intermedio, al que se puede responder siempre que la relación con las escuelas se sustente en la confianza y la complicidad. De este modo, se puede pensar en proveer una oferta curricular basada en lineamientos nacionales, y a la vez

pertinente respecto al contexto local, logrando impactar en las oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes en los distintos ámbitos de su formación.

DESAFÍO 8:

Impulsar el aprendizaje profundo, fortaleciendo la formación integral dentro de los establecimientos educacionales, expandiendo la formación de los estudiantes para desarrollar ciudadanos/as integrales en el marco de la diversidad e inclusión.

Al generar diálogo entre las políticas públicas y las realidades particulares de los distintos establecimientos, el nivel intermedio puede impactar positivamente en los resultados de aprendizaje. Esto parece tener gran relevancia, en el contexto de una educación pública que debe garantizar procesos de calidad y equidad para todos, evitando la reproducción de las dinámicas de segregación social. Por lo tanto, se requiere atender a la diversidad de estudiantes de modo inclusivo, con la finalidad de que las diferencias individuales, sociales y culturales no impliquen un obstáculo para lograr aprendizajes profundos.

Para poder impulsar estos aprendizajes en el sistema educativo local, es necesario tener una comprensión compartida sobre el concepto de aprendizaje profundo. Según Beas, Manterola y Santa Cruz (2011):

“Una persona ha aprendido profundamente un contenido cuando es capaz de realizar una variedad de operaciones mentales sobre un mismo tópico, tales como dar explicaciones, mostrar evidencias y ejemplos, sacar conclusiones, generalizar, comparar, aplicar a situaciones nuevas, establecer analogías, presentar la información desde diferentes perspectivas, usarlo para resolver problemas de la vida cotidiana, avanzar en el conocimiento estableciendo relaciones inusuales.”

Fullan y Quinn (2016) señalan que las estrategias que apunten al aprendizaje profundo deben orientarse a habilidades conceptuales, de pensamiento crítico y resolución de problemas; en contraste con aquellos aprendizajes orientados al aprendizaje conceptual. Este cambio de perspectiva puede ser impulsado y movilizado desde el nivel intermedio, tal como se describe en la siguiente cita:

“(...) planificar para que exista la formación del desarrollo personal, que para mí eso es importante, desarrollo personal, es importante la matemática, la ciencia, lenguaje, todo es importante, pero también es muy importante este otro, yo le daría un 50% ¿no? O sea que la JEC en vez de transformarse en talleres más de matemáticas y lenguaje y prepararlos para la prueba SIMCE o la PSU, no, prepararlos para enfrentar y desarrollarse personalmente frente al futuro, yo creo que esos son momentos importantes del servicio local.” (Jefe DAEM, entrevista 2, 2: 55)

Para potenciar esta mirada sobre los aprendizajes, los SLE

deberán establecer criterios y promover acciones que rescaten su profundidad, respondiendo a las transformaciones culturales que requiere la construcción de sistemas educativos inclusivos. De este modo, será importante que los discursos sostenidos sobre la acción educativa se materialicen en dispositivos de acompañamiento e instrumentos de trabajo, que permitan establecer los diálogos necesarios junto a los miembros del territorio.

En razón de promover aprendizajes profundos como respuesta a los actuales marcos de diversidad e inclusión, la labor de los futuros SLE implicará articular los estándares de desempeño para establecimientos educacionales y para sostenedores. Estos se asocian a definir las políticas, procedimientos y prácticas dirigidas a promover la formación espiritual, ética, moral, afectiva y física de los estudiantes. Para ello, se debe tomar como referencia las declaraciones contenidas en los Proyectos Educativos Institucionales, los Objetivos Fundamentales Transversales y las actitudes contenidas en las Bases Curriculares Nacionales, siendo insumos para orientar dicha formación.

Además, será fundamental que desde el nivel intermedio se logre superar algunas creencias que se encuentran enraizadas en nuestro sistema educativo, como lo es creer que el aprendizaje de contenidos sólo se puede realizar a través de las clases expositivas y el aprendizaje de habilidades a través del descubrimiento (Beas, Manterola y Santa Cruz, 2011). Para ello, y solapándose con otros desafíos, será necesario que los líderes intermedios favorezcan instancias de formación docente con un fuerte acento en la reflexión pedagógica, que puedan superar creencias que obstaculizan el aprendizaje y apropiarse de herramientas didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades claves para el siglo XXI.

DESAFÍO 9:

Realizar acompañamiento técnico pedagógico; Asesorando, acompañando y monitoreando de manera directa y sistemática los procesos pedagógicos en el territorio, así como prácticas innovadoras en función de los aprendizajes de los y las estudiantes, promoviendo el desarrollo de redes para el intercambio de buenas prácticas que potencien la mejora educativa.

Este desafío parte considerando el lugar central de las prácticas pedagógicas, asumiendo el desafío de proveer a los estudiantes una enseñanza en constante mejoramiento, que garantice las oportunidades de aprendizaje para todos.

Los niveles intermedios que han demostrado mejoras en los resultados escolares desarrollan un acompañamiento pedagógico centrado en mantener un fuerte énfasis en la mejora instruccional, es decir, dar las condiciones para que se pueda sostener el foco en lo pedagógico y acompañar su desarrollo, planteando metas en conjunto y proveyendo de

apoyo para su cumplimiento. Junto con esto, han incentivado a los directivos escolares a convertirse en líderes pedagógicos de excelencia, que logren generar capacidad, motivación y compromiso dentro de sus escuelas (Wallace Foundation, 2011; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Bottoms y Fry, 2009; Honig, 2008). La investigación internacional señala que el acompañamiento realizado por los niveles intermedios requiere de diagnósticos del territorio, para poder proveer de apoyo pedagógico pertinente a las demandas y realidades singulares de sus comunidades educativas (Johnston et al, 2016; Bottoms y Fry, 2009; Wallace Foundation, 2006).

Actualmente, la política educativa ha arrojado luces respecto a las responsabilidades de los sostenedores municipales de educación ante el acompañamiento pedagógico. Esta se ha establecido como una función destacada en la normativa del nivel intermedio, a partir de la ley 20.370 (LGE, Mineduc, 2009), a ley 20.248 (SEP, Mineduc, 2008) y particularmente desde la ley 20.529 (SAC, Mineduc, 2011a), donde se corresponsabiliza abiertamente a los sostenedores por los aprendizajes de los estudiantes y se operacionaliza en los estándares indicativos de desempeño del Mineduc (2014). Sin embargo, este acompañamiento técnico pedagógico es reportado en la investigación nacional de la siguiente forma (Yañez, 2015; Raczynski y Muñoz, 2005):

- Baja frecuencia de visitas a los establecimientos escolares, especialmente los más necesitados.
- Visitas con carácter más de supervisión que de apoyo.
- Falta de trabajo directo y práctico con directivos y docentes.
- Generalidad y descontextualización de los apoyos.
- Asesores poco preparados y con alta rotación.
- Falta de coordinación entre los diferentes agentes asesores y fiscalizadores existentes.

Esta situación da plena cuenta del diseño impuesto a los DAEM por la reforma del 1980 y vigente a la fecha, sustentado en una precaria institucionalidad que debe centrarse en la gestión administrativa, en razón de las dificultades que se derivan del sistema de financiamiento y organización de la educación pública (Donoso y Benavides, 2017).

Para cambiar este poco favorable escenario, la ley que genera el nuevo Sistema de Educación Pública plantea la necesidad de contar con una unidad técnico pedagógica del SLE, a la cual le corresponderá “asesorar y asistir a los establecimientos educacionales y comunidades educativas de su dependencia, en especial en lo relativo a la implementación curricular, la gestión y liderazgo directivo, y la convivencia escolar, de acuerdo al Plan de Mejoramiento Educativo y el Proyecto Educativo de cada establecimiento educacional” (Artículo 25, Ley N° 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, 2017, p. 44). De este modo, el nivel intermedio acompaña y asesora

bajo una mirada comprensiva de las condiciones presentes en los distintos establecimientos.

Para impulsar el mejoramiento educativo desde el nivel intermedio, parece trascendental establecer acciones de acompañamiento a los establecimientos escolares que permita identificar los recursos presentes y las mejoras posibles dentro del territorio. Actualmente esto se manifiesta como una necesidad, como se señala en la siguiente cita:

“Para mí sería ideal que estuviese la jefa técnica [comunal] conmigo (...) que no solamente se venga a presentar a los consejos escolares o cuando yo estoy urgida porque no me llegan las licencias (...) que cuando me llegan los resultados que ellos también nos diesen una mirada del sostenedor: ‘Sabes que esto nos parece, no nos parece’, que efectivamente se enteren de cuántos cabros nuestros tienen comprensión lectora y que es espantoso, es desastroso, los chicos no leen ya, y que pudieran proponer: ‘¿Voy a seguir quedándome en la queja? No, tengo que tomar medidas. Vamos a hacer quince minutos de lectura en el aula y voy a evaluar, voy a seguir. Ya, pero vamos a hacer alternativas que nos puedan permitir efectivamente lograr la habilidad que estamos logrando y sin perder el foco además” (Directora Liceo, Entrevista 14, 9:3).

De acuerdo a lo descrito anteriormente, el acompañamiento realizado desde el nivel intermedio conlleva la colaboración con las escuelas, a modo de identificar las causas asociadas a las necesidades institucionales, y los recursos disponibles para facilitar el logro de los objetivos propuestos (Connecticut Center for School Change, 2015).

Por otro lado, se plantea el desafío de transformar el sentido atribuido al monitoreo, cambiando las lógicas de control y sanción por otras que impliquen la sistematización de información con miras a identificar trayectorias de mejoramiento. De este modo, el monitoreo a las labores pedagógicas puede servir a la revisión de las acciones conjuntas del territorio.

Puesto que estas acciones serán realizadas desde y hacia el territorio, se podría proyectar un mejoramiento que no es realizado por actores externos, sino que es promovido y facilitado en el mismo trabajo colaborativo con los establecimientos escolares. Esto facilitaría instancias de ‘modelamiento’ donde las prácticas puedan ser internalizadas, de modo que el acompañamiento sirva para la apropiación de la mejora continua de la práctica docente. Una buena forma de realizar esta propuesta es a través de la animación y consolidación de las redes de mejoramiento escolar presentes en los territorios, o por medio de la constitución de redes temáticas, en el caso de no contar con ellas.

En cuanto al desarrollo de capacidades en el territorio, en el artículo 18 B de la ley de Carrera Docente (Ley 20.903, 2016) se establece además que el trabajo colaborativo sobre los procesos pedagógicos adquiere carácter de formación local. Esto implica apoyar la preparación del trabajo de aula, y facilitar tanto la reflexión sistemática sobre la práctica como las retroalimentaciones que permitan su mejora, considerando

las condiciones presentes en el alumnado y los resultados obtenidos hasta el momento. La retroalimentación favorece su carácter de asesoría en tanto considere el momento actual del territorio, atendiendo a sus particularidades y necesidades presentes. Por lo mismo, cada tipo de asesoría tiene complejidades y singularidades que dificultan su generalización y utilización pura, por lo que es importante la contextualización en cada caso (Monereo y Pozo, 2005; Nieto, 2005; Yañez, 2015; Horn et al., 2016). No se puede, por tanto, tratar a las instituciones educativas por igual, como si fueran entes homogéneos, descontextualizados y sin historia previa (Nieto, 2005)¹.

Asimismo, si bien hablamos constantemente de acompañamiento pedagógico, que pueda materializarse en un liderazgo pedagógico fortalecido por parte de los equipos directivos de los establecimientos, es importante recordar que las condiciones de la escuela forman parte del quehacer de los líderes. El acompañamiento y orientación al territorio requiere asumir un carácter integral, abarcando las distintas dimensiones del trabajo escolar, como son la gestión, las prácticas en el aula y/o la convivencia escolar. Abarcar distintas aristas permitirá hacer visible la complejidad del trabajo cotidiano, e involucrar a la mayor parte de los actores presentes en una comunidad educativa en el foco pedagógico. Este proceso se debe proyectar al largo plazo, pensando en instancias dentro y fuera del año lectivo que permitan apoyar a los actores a articular aquellas tareas percibidas como más complejas.

DESAFÍO 10:



Desarrollar una gestión pedagógica que considere los distintos niveles y tipos de establecimientos que componen un territorio, para materializar esfuerzos orientados a la mejora pedagógica y curricular en establecimientos Técnico Profesionales, Jardines Infantiles y Educación de Adultos.

De modo coherente con el desafío anterior, es relevante que los esfuerzos destinados por el nivel intermedio al apoyo en la gestión pedagógica consideren los distintos niveles y tipos de establecimientos que componen un territorio. Las acciones destinadas a la Educación Preescolar en Jardines Infantiles tendrán requerimientos distintos a los establecimientos de Educación Media, y ésta a su vez tendrá matices respecto al apoyo que requieran la Educación Técnico Profesional, las Escuelas Especiales o la Educación de Adultos. Lo mismo sucede con contextos más específicos, como es el caso de la educación en contextos hospitalarios o dirigida a sujetos

privados de libertad, donde las particularidades del contexto se acompañan de necesidades educativas distintas.

Dado que los futuros SLE abordarán estas y otras diversidades de establecimientos, se instala la necesidad de generar acciones de apoyo que permitan el logro de sus objetivos, de acuerdo a los recursos disponibles y a los focos que resulten prioritarios. Este apoyo aparece como necesidad entre los entrevistados, quienes señalan que:

"(...) falta un apoyo más fuerte en lo pedagógico curricular, a mí, me gustaría tener un área fuerte que me acompañe en los temas pedagógicos curriculares del currículum TP, que tiene una particularidad, yo siento que ahí me falta, un apoyo más fuerte" (Directora Liceo, Entrevista 14, 9: 22).

Desde sus experiencias, aparece con fuerza la motivación por relevar ámbitos educativos que no siempre son visibilizados, diversificando los focos sobre los cuales se realiza el acompañamiento antes mencionado. No obstante, estos distintos contextos siguen teniendo como lugar común el foco pedagógico y curricular, el cual sirve como eje central para las acciones que se realicen. Siendo este el escenario, el eje pedagógico facilitará que distintos niveles y tipos de establecimientos negocien sus intereses y necesidades, permitiendo que se construya un foco común dentro del territorio. Esto requiere de acciones planificadas estratégicamente, que permitan la instalación de comunidades de aprendizaje y el desarrollo de capacidades en estos escenarios.

Para los líderes intermedios, abordar estos escenarios e incluirlos dentro de un territorio lleva a pensar en redes modales, que provean de acompañamiento diferenciado y adecuado a las necesidades más específicas. De este modo, crear y sostener espacios de trabajo entre escuelas permitirá evidenciar la diversidad de situaciones, y a la vez proponer acciones que contribuyan a su mejoramiento dentro del sistema educativo. En este sentido, no sólo se podrán suplir necesidades de acuerdo a los distintos niveles: también se podrán crear lineamientos de acción orientados a articular entre niveles. De esta manera, se puede construir conocimiento sobre los escenarios específicos de cada escuela, y trayectorias para el desarrollo y aprendizaje en futuros escenarios, promoviendo su continuidad e inclusión en espacios variados. A esto, se puede agregar la posibilidad de pensar en redes intersectoriales, que consideren otros servicios asociados a lo educativo salud (salud, justicia, empleabilidad, servicios sociales), y que desde su labor específica pudieran contribuir al bienestar y desarrollo de los estudiantes, así como el mejoramiento de sus condiciones de aprendizaje.

¹ Para profundizar más en el acompañamiento a los establecimientos desde el nivel intermedio revisar el informe técnico "Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación" por Cristina Aziz dos Santos (2017). Disponible en: http://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/11/IT_CA_L6.pdf

DESAFÍO 11:



Gestionar la dimensión psicosocial del aprendizaje, poniendo a disposición de las comunidades educativas equipos profesionales multidisciplinares de las áreas psicológica y social, que orienten y apoyen estrategias para el desarrollo pleno de niños, niñas y jóvenes.

En el contexto reciente, problemáticas como la violencia escolar, la convivencia y la inclusión educativa han adquirido gran relevancia. En consecuencia, ha surgido una cantidad considerable de políticas que orientan la respuesta hacia a estos fenómenos, complejizando los desafíos educativos asociados al desarrollo de las y los estudiantes. Lo anterior interpela el rol del liderazgo intermedio, al ser un desafío común para los establecimientos, desde sus distintas características y contextos.

Frente a esto, el rol de nivel intermedio recae en articular lo solicitado por la política pública con los recursos disponibles y necesidades emanadas desde las comunidades educativas. Esta articulación requiere de recursos específicos, tanto materiales como humanos, que deben ser provistos, coordinados y acompañados por el liderazgo intermedio, de modo que permitan dar respuesta a los desafíos que conlleva la inclusión desde la mirada compartida por el territorio.

La literatura internacional y nacional reconoce que para remover las barreras que dificultan el logro de la equidad, los procesos de mejoramiento escolar deben contemplar en su gestión tanto la dimensión pedagógica y curricular, como la dimensión psicosocial del aprendizaje. Para abordar esta última, se ha promovido la contratación de profesionales de áreas como la psicología y el trabajo social, cuyas acciones se han dirigido principalmente a intervenir factores asociados a la violencia y deserción escolar. Entre estos últimos, se pueden mencionar las situaciones de inasistencia, el bajo rendimiento académico o reprobación de niveles, los problemas de salud mental, el diagnóstico de necesidades educativas especiales y los episodios de vulneración a los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes.

Dado que estos aspectos inciden en los procesos de aprendizaje, su abordaje ha resultado clave para los sostenedores, por lo que resulta fundamental que el nivel intermedio logre alinear las políticas asociadas al ámbito psicosocial, como la Ley de Violencia Escolar (Ley 20.536, Mineduc, 2011b) y la Ley de Inclusión (Ley 20.845, Mineduc, 2015c), entre otras. Para ello, será necesario definir de modo estratégico los roles de los profesionales psicosociales, estableciendo estándares que permitan su uso adecuado y faciliten acciones estratégicas que promuevan los cambios requeridos por el proceso de reforma. Esto es relevante desde la voz de los entrevistados, quienes afirman la necesidad de: “tener una política para incorporar a todos los niños y niñas a las aulas, [ya que] hoy día hay discriminación, sigue habiéndola, por mucho que esté escrito

en la ley” (Jefe DAEM, Entrevista 10, 8:49).

Dentro de la Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018 (MINEDUC, 2015d) se menciona el enfoque territorial como forma de abordar la convivencia escolar. En este documento, el Enfoque de Gestión Territorial se describe desde la necesidad de reconocer los componentes sociales, culturales e institucionales presentes en el territorio, valorando los recursos disponibles para ser movilizados en él. Estos elementos no sólo permiten definir y evidenciar problemáticas comunes a los distintos establecimientos, sino también proponer espacios de construcción conjunta de grandes definiciones, acuerdos, áreas de acción y políticas locales, orientadas a promover y resguardar derechos con una mirada inclusiva, reconociendo y valorando la diversidad para garantizar la permanencia de los estudiantes. De esta manera se le da sentido territorial a la política del nivel central, creando, aprendiendo y compartiendo en redes.

La gestión territorial de la dimensión psicosocial puede darse a través de redes diferenciadas, cuyo foco de trabajo sea la producción de acciones estratégicas para promover la inclusión y abordar la convivencia escolar. Este puede ser el caso de los “Sistemas territoriales de gestión de la convivencia escolar”, basados en redes que involucran a los encargados regionales de Transversalidad Educativa, los supervisores de Apoyo Técnico Pedagógico y los encargados comunales y escolares de Convivencia Escolar. En este escenario (y en otros posibles) se pueden generar acciones de carácter sistémico, centradas en responder a las necesidades del territorio, y que a la vez resulten coherentes entre los distintos niveles. Para ello, la construcción de redes facilita la generación de esfuerzos coordinados con un foco determinado, desde el cual se negocie el sentido de estos fenómenos para el proceso educativo, y se generen herramientas útiles al foco pedagógico.

De todo lo anterior, se puede proyectar que las respuestas del nivel intermedio a las necesidades de carácter psicosocial se centren en promover el derecho a una educación inclusiva y de calidad. Para ello, se requiere establecer acciones que dialoguen con el trabajo pedagógico, y se proyecten desde el nivel intermedio a las distintas comunidades del territorio. Lo anterior implica algunos aspectos importantes:

- A. Considerar la visión compartida por el nivel intermedio y las comunidades sobre los desafíos presentes en el territorio, asociados a elementos como la convivencia escolar, la inclusión y otros aspectos que afecten los procesos de aprendizaje.
- B. Desde esta mirada, esclarecer el sentido y propósito que la labor psicosocial tiene en el territorio, de modo que la comprensión emergente desde el sostenedor pueda enriquecer los objetivos del territorio, y orientar las acciones dentro de cada escuela y liceo.
- C. Formar unidades de trabajo, determinando los recursos humanos requeridos para el logro de los objetivos del territorio, así como aquellas funciones, acciones y atribuciones que deben ser definidas para enriquecer su labor.

- D. Establecer estrategias para socializar el propósito y sentido del apoyo psicosocial con las comunidades educativas, de modo que estas sirvan a las necesidades contextuales del nivel micro, y a la vez tributen a la construcción de conocimiento dentro del territorio.
- E. En razón de lo anterior, velar porque el trabajo psicosocial se relacione y aporte a la labor docente, produciendo datos útiles para determinar necesidades de desarrollo profesional docente, y para enriquecer la contextualización del currículo.

Un último aspecto asociado a este trabajo, refiere a las relaciones que se construyen dentro del territorio, y que comprometen al sistema educativo junto a otras instituciones y servicios públicos, como son los programas de salud primaria, asistencia social, los asociados a Sename, u otros. Dado el foco que aquí se ha asignado a la acción psicosocial, el nivel intermedio tendrá el desafío de integrar las relaciones existentes entre distintas instituciones, de modo que su presencia en las comunidades educativas apunte a enriquecer los procesos de mejoramiento y retroalimentar procesos pedagógicos. Esto resulta imprescindible para cuidar los lineamientos estratégicos abordados en los establecimientos, y para transformar las distancias institucionales señaladas por algunos de los entrevistados:

“Mira, allá hay un... la gobernación creó un comité técnico profesional se llama, donde intervienen varias instituciones, está el hospital, está PDI, está la OPD, está en el hogar de menores, entonces ahí se van fijando los lineamientos, las necesidades y como aportar, la idea es a nivel comunal se está trabajando ahora más intensamente, que hace unos años atrás, en que cada institución se preocupaba a cumplir con su meta de servicio nada más, y se estaban quedando como fuera las necesidades globales de la comunidad, entonces a raíz de esta organización, ya, hay otra más que se llama la mesa infante juvenil, que ahí también participa educación, entonces ahí se van como aunando criterios y fijando lineamientos y resolviendo problemáticas” (Jefa DAEM, Entrevista 13, 3:6).

Para ello, el desarrollo de redes de trabajo, y su profundidad respecto a lo realizado dentro de las escuelas, deberá contemplar la generación de alianzas con otras instituciones. Estas relaciones deberán adquirir carácter estratégico y territorial, de modo que contribuyan a la calidad de los aprendizajes, y a la superación de las barreras para una educación equitativa e inclusiva.

DESAFÍO 12:

Desarrollar un Sistema de Monitoreo y Evaluación que recoja las particularidades de cada territorio, apoyando la toma de decisiones basada en fuentes diversas y en datos cuantitativos y cualitativos.

Parte importante del quehacer cotidiano de las escuelas esta relacionado al levantamiento de datos. Esto va desde la evaluación del aprendizaje logrado por los estudiantes hasta

los indicadores obtenidos desde los Planes de Mejoramiento Escolar, pasando por otros como el resultado de pruebas estandarizadas y la implementación de políticas públicas del área psicosocial. En todos estos casos, las políticas públicas han llevado al establecimiento de objetivos, levantamiento de verificadores y registro de acciones cotidianas, generando innumerables datos que pueden ser insumos claves para la mejora. El uso de datos puede impactar en la generación de conocimiento y aprendizaje organizacional, así como en cambios en las prácticas docentes y mejora en los aprendizajes de los estudiantes (Datnow, Park & Wohlstetter, 2007; Petrides & Nodine, 2005). Al respecto, Gallagher (2014) argumenta que los ciclos de investigación, monitoreo y evaluación resultan relevantes para mejorar la enseñanza y aprendizaje en el aula, al mejorar la efectividad escolar y construir capacidades de liderazgo.

Sin embargo, el uso de datos en los establecimientos escolares del país suele ser principalmente instrumental, sirviendo más bien para la rendición de cuentas frente a organismos externos (Parra y Matus, 2016). Dentro del estudio citado, se identificó que los sostenedores son percibidos como generadores de condiciones que promueven o limitan el uso reflexivo de datos dentro de las escuelas.

A su vez, los actores entrevistados relevaron la necesidad de contar con sistemas de monitoreo y estudios que puedan evaluar los programas implementados a nivel comunal, lo cual al día de hoy no se realiza, señalando que, al no haber un mandato para hacerlo, se diluye entre lo emergente.

“Evaluar el impacto de los programas implementados, esto también yo lo veo con la implementación desde el programa y sí, y es algo que nos falta en el territorio como trabajamos desde mucha demanda emergente no está explícito la evaluación del programa para ser justo, tampoco lo tiene explícito el nivel nacional” (Jefe de Educación, Entrevista 8, 17:37).

En el contexto de los futuros SLE, el nivel intermedio deberá hacerse cargo de monitorear las múltiples dimensiones del proceso educativo, estableciendo procesos de acompañamiento sobre la base de evidencia que sirva para identificar focos de mejoramiento. Esto constituye un desafío importante, dado que la abundante información disponible en los establecimientos no suele ser utilizada para evaluar su funcionamiento. Por el contrario, durante los últimos años los sistemas de evaluación y monitoreo han emergido del nivel ministerial, por medio de evaluaciones estandarizadas que poco tienen que decir sobre los contextos particulares de cada escuela. Es al nivel intermedio al que le cabe la posibilidad de cambiar lo anterior, al construir mecanismos de evaluación y estudios sistemáticos que den cuenta de la realidad de los territorios. Estos requieren entregar información pertinente a los jardines, escuelas y liceos que puedan apoyar la toma de decisiones, sin sobrecargar aún más a los propios establecimientos.

La construcción de sistemas de monitoreo y evaluación con enfoque territorial involucran algunos aspectos importantes:

- A. Diseñar en conjunto con los establecimientos un sistema de información que permita monitorear el avance de los mismos en distintos aspectos.
- B. Potenciar las habilidades del nivel micro para interpretar los datos, de modo que sirva a la construcción de una mirada común con el nivel intermedio, en base a criterios negociados con otros agentes del sistema.
- C. Diagnosticar las necesidades presentes en el territorio, en base a estudios determinados y planificados para obtener información sobre la cual profundizar.
- D. Desde este diagnóstico, interpretar los datos con información particular del territorio, de modo que sea comprensible para todos los miembros de los niveles intermedio y micro, y permitan la delimitación de aquellas problemáticas que poseen mayor prioridad.
- E. Integrar sistemas de registro de información internos y externos en función, que sirvan para dar respuestas más integrales a la mejora educativa en el territorio. Este registro puede servir para profundizar en aquellos aspectos levantados por el diagnóstico, de modo que éste sea cada vez más acucioso y pertinente.
- F. Utilizar la información obtenida desde los sistemas de monitoreo para dialogar sobre los problemas identificados, y generar insumos para la toma de decisiones estratégicas en el territorio, levantando alertas de mejora y compartiendo prácticas efectivas.

Los SLE tienen la oportunidad/desafío de facilitar a los establecimientos información que para ellos sea importante. Por ejemplo, para el caso de liceos técnicos profesionales proveer de diagnósticos de situaciones de demanda y oferta educativa dentro del territorio, de modo que puedan proyectarse los focos necesarios de mejoramiento del sistema en su conjunto. Tal como señala uno de los entrevistados:

“(...) falta un... ¿Cómo decirlo? Una unidad que procese, analice y entregue información a los liceos respecto a los temas TP, los liceos no tienen ninguna capacidad de poder mirar campo laboral, empleabilidad, seguimiento egresados, proyecciones, o sea... quienes estudian, quienes trabajan, esa área... hay un área, que no es lo que le pasa al liceo en el área chica, sino una visión más territorial de... estoy hablando de un área de información, de seguimiento, levantamiento, seguimiento y análisis de información” (Jefe de Educación Técnico Profesional Comunal, Entrevista 9, 16:11).

Por otro lado, construir un panorama de las escuelas permitirá determinar tendencias en las trayectorias educativas de los estudiantes, permitiendo identificar aquellos focos que requieren de intervenciones más tempranas o urgentes. Esto puede darse por establecimiento o a través de redes. Por último, el monitoreo y evaluación ayudarán a construir relaciones colaborativas entre establecimientos, identificando focos de mejora comunes y datos posibles de producir que no hayan sido considerados en primera instancia.

No obstante lo anterior, acompañar al territorio desde el nivel intermedio implica ciertos desafíos. Uno de ellos es definir qué aspectos del funcionamiento escolar serán prioritarios de monitorear, así como el tipo de datos que logren dar cuenta de aquello que se quiere evaluar. Por otro lado, el

análisis e interpretación de estos resultados obedecerá a las necesidades del territorio, por lo que es una capacidad que se desarrollará entre los establecimientos, requiriendo del apoyo y acompañamiento del nivel intermedio. De este modo, se podrán generar instancias donde la información que surja de los sistemas de monitoreo, sirva para la retroalimentación pertinente hacia y entre los establecimientos.

Como se mencionó, los sistemas de monitoreo y seguimiento permiten construir un panorama del territorio liderado por los futuros SLE, lo que a su vez permitirá ordenar los objetivos de los distintos actores del sistema educativo. Existe evidencia de que el carácter situado y descentralizado de la evidencia sobre la cual se toman decisiones contribuye a la calidad del sistema educativo (Fullan y Quinn, 2016), puesto que favorece el apoyo mutuo entre todos los elementos del sistema local. Este apoyo permite identificar objetivos comunes, tomar decisiones con carácter estratégico, y priorizar los recursos hacia aquellos focos que requieren mayor apoyo. Esto permitiría cumplir con algunos de los estándares propuestos por el Ministerio de Educación a los establecimientos y sus sostenedores (2014), como sucede con aquel que señala:

“Estándar 10.3. DESARROLLO SATISFACTORIO. El establecimiento conoce los índices de rotación del personal, analiza las causas de su retiro e implementa medidas para retener al personal competente” (Ministerio de Educación, 2014, p. 126).

De acuerdo a Fullan y Quinn (2016) el uso de datos con foco en el mejoramiento implica un cambio de perspectiva respecto a su uso. Desde la función asociada a comparar los resultados entre establecimientos, ahora los datos se visualizan como una herramienta para establecer áreas clave de mejoramiento, sobre las cuales construir trabajo colaborativo. La indagación colaborativa sobre los datos parece relevante, puesto que permite ir precisando las acciones necesarias para intervenir en las dificultades de aprendizaje presentadas por los estudiantes, al tiempo que fortalecer la cultura de la colaboración entre los actores del nivel micro.

Por último, el uso de datos orientado a la mejora implica un cambio de percepción sobre las lógicas de rendición de cuentas o accountability. Esto implica un paso del accountability externo –orientado a difundir el óptimo funcionamiento de las escuelas frente a la opinión pública– al accountability interno –relacionado a comparar a las escuelas consigo mismas, observando sus propias acciones y trayectorias de mejoramiento–; es así como también debe considerarse la mirada sistémica, observando la trayectoria del SLE como un todo. El paso del del foco externo al interno es un desafío para el nivel intermedio, el cual deberá ofrecer instancias de acompañamiento distintas a las sostenidas hoy. Para construir este cambio, los futuros SLE deberán disponer de instrumentos de seguimiento que reflejen el verdadero sentido de la evaluación, puesto en el deber ético de asegurar el aprendizaje de los todos los estudiantes. De este modo, será pertinente utilizar variadas fuentes de datos, e intercalar elementos cuantitativos y cualitativos para acompañar la toma de decisiones en el territorio.



CONCLUSIONES

Luego de levantar las voces de los actores, ponerlas en tensión con las demandas de la Nueva Educación Pública y las recomendaciones sobre buenas prácticas de los niveles intermedios efectivos, hemos podido dar con 12 desafíos para los líderes de los próximos Servicios Locales de Educación Pública. Estos describen puntos clave a abordar para generar un cambio en el sistema que pueda ir más allá de lo burocrático, más allá del traspaso de una estructura a otra. Los desafíos apuntan a realizar un análisis y redefinición de los focos de acción prioritarios en el proceso de transición de la actual administración a los SLE y junto a ello revisar las prácticas de quienes liderarán la Nueva Educación Pública, para así poder producir una transformación profunda que logre condiciones adecuadas para que en las escuelas, liceos y jardines infantiles funcionen de acuerdo a las expectativas de calidad que las políticas, el sistema y la comunidad definan.

- Anderson, S. (2003). *The school district role in educational change: A review of the literature*. International Centre for Educational Change. Disponible en: <http://fcis.oise.utoronto.ca/~icec/workpaper2.pdf>
- Anderson, S. (2017). *El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar*. Informe Técnico No. 1 2017. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Disponible en: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/el-nivel-intermedio-en-educacion-y-el-mejoramiento-escolar/>
- Aziz dos Santos, C. (2016). *Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio*. Informe Técnico No. 3. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Disponible en: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/experiencias-innovadoras-de-formacion-para-lideres-educativos-de-nivel-intermedio/>
- Beas, J., Manterola, M., & Santa Cruz, J. (2011). Habilidades cognitivas y objetivos transversales: un tema para pensar y actuar. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 22(1), 175-192.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Las claves del mejoramiento escolar sostenido*. En *Lo aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago: Universidad de Chile. pp.55-94.
- Bottoms, G. y Fry, B. (2009). *The district leadership challenge: Empowering principals to improve teaching and learning* (Southern Regional Education Board). Disponible en: http://publications.sreb.org/2009/09V11_District_Leadership_Challenge_color.pdf
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, R. (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista Educ@rnos*, 10, 11-33. Disponible en: <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2014/09/educ@rnos10-11.pdf>
- Connecticut Center for School Change (2015). *Lead Connecticut district coherence & capacity diagnostic tool*. Disponible en: <http://www.ctschoolchange.org/wp-content/uploads/District-Coherence-and-Capacity-Diagnostic-Tool-Rubric.pdf>
- Cooley, D. y Floyd, K. (2013). Small rural school district consolidation in Texas: An analysis of its impact on cost and student achievement. *Administrative issues journal, education, practice, and research*, 3(1), 45-63. doi: 10.5929/2013.3.1.2
- Cortez, M. y Zoro, B. (09/08/2017). Necesidades formativas de Líderes Medios: Transitando desde cargos hacia liderazgos. *Cuarto Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. ACHIE: Santiago.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2016). *Thinking and acting systemically: improving school districts under pressure*. Chicago: Amer Educational Research Assn.
- Datnow, A., Park, V. y Wohlstetter, P. (2007). *Achieving with data. How high performing school systems use data to improve instruction for elementary students*. Los Angeles, CA: Center on Educational Governance, University of Southern California.

Day, C. y Gu, Q. (2015) *Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid, España: Narcea Ediciones.

Donoso, S. y Benavides, N. (2017). *Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: El caso de los directores comunales de educación*. *Innovar*, 27 (64), pp. 29 -42.

Donoso, S. y Arias, O. (2011). Diferencias de escala en los sistema de educación pública en Chile. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(71), 283-306.

Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2013) Curricular Contextualization: Tracking Meanings of a Concept. *The Asia-Pacific Educational Researcher*, 22(4), pp. 417–425. DOI: 10.1007/s40299-012-0041-1

Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2013) Curricular contextualization: tracking meanings of a concept. *The Asia-Pacific Educational Researcher*, 22(4), pp. 417–425. Disponible en: http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/documentos/buenas_practicas_de_gestion_unicpal.pdf

Figueiredo, C. (07/07/2012) Conceiving teaching and learning processes: Fostering curricular contextualization practices. *The future of Education Conference*. Florence. Disponible en: http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao_Florenca.pdf

Finnigan, K. S., & Daly, A. J. (2010). Learning at a system level: Ties between principals of low performing schools and central office leaders. En A. J. Daly (Ed.) *Social network theory and educational change* (pp. 179-196). Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Fullan, M., y Quinn, J. (2016). *Praise for Coherence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press:

Fuller, H. L., Campbell, C., Celio, M. B., Harvey, J., Immerwahr, J., & Winger, A. (2003). An impossible job. *The view from the urban superintendent's chair*. Seattle, WA: University of Washington, Daniel J. Evans School of Public Affairs, Center on Reinventing Public Education.

Gallagher, M. J. (2014). *Ontario education improvement*. Slide deck for international presentations. Toronto, Canada: Ministry of Education.

González, A., González, M., & Galdames, S. (2015). El sostenedor como agente de cambio: el rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(1), 47-64.

Harris, A. (2014). *Distributed leadership matters*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Sage Press.

Harris, A. y Jones, M. (2017). Middle leaders matter: Reflections, recognition, and renaissance. (pp. 213-216). *School Leadership and Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398>

Honig, M. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate central offices administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664.

Honig, M., Copland, M., Rainey, L., Lorton, J. A., & Newton, M. (2010). *Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. Disponible en: http://www.doetest.virginia.gov/support/school_improvement/approved_personnel_resources/division_liaisons/2010-11_materials/resources/central_office_transformation.pdf

Horn, A., Rojas, M. E., Navarro, L., Valencia, E. y Palma, R. (2016). *Bases para la instalación de un sistema de apoyo educativo a los establecimientos del Servicio Local de Educación*. Proyecto Formación de Líderes Intermedios del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE).

Johnston, W. R., Kaufman J. H. & Thompson, L. E. (2016). *Support for instructional leadership*. rand corporation. Disponible en: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Support-for-Instructional-Leadership.pdf>

Knapp, M., Copeland, M., Portin, B., & Plecki, M. (2006). *Building coherent leadership "systems" in education: Roles, resources, information and authority to act*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Leithwood, K. y Azah, V. (2016) Characteristics of high-performing school districts, *leadership and policy in schools*, 16(1), 1-27. DOI: 10.1080/15700763.2016.1197282

Leithwood, K. (2013). *Strong districts & their leadership*. A paper commissioned by The Council of Ontario Directors of Education and The Institute for Education Leadership. Disponible en: <http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>

Leithwood, K., & Prestine, N. (2002). Unpacking the challenges of leadership at the school and district level. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 42-64.

Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York, NY. Disponible en: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

Mineduc (2008). *Ley 20248/2008, establece ley de subvención escolar preferencial (SEP)*. Disponible en: http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Normativas/Ley%2020248%20Ley%20SEP.pdf

Mineduc (2009). *Ley 20370/2009, LGE General de Educación*. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Mineduc (2011a) *Ley 20.529/2011, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

Mineduc (2011b). *Ley 20.536/2011 sobre violencia escolar*. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>

Mineduc. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Disponible en: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares Indicativos de Desempeno.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares%20Indicativos%20de%20Desempeno.pdf)

Mineduc (2015a). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Disponible en: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201511131613560.MBD&yLE_2015.pdf

Mineduc (2015b). *Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto Estadísticas de la Educación*. Disponible en: www.centrodeestudios.mineduc.cl

Mineduc (2015c). *Ley 20.845/2015, de Inclusión Escolar*. Disponible en: <http://leyinclusion.mineduc.cl>

Mineduc (2015d). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*. Disponible en: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Mineduc (2016). *Ley 20.903, que crea el sistema de desarrollo profesional docente*. Disponible en: <https://www.docentemas.cl/docs/LEY-20903-Sist-Desarrollo-Profesional-Docente.pdf>

Mineduc (2017). *Ley 21.040, crea el sistema de Educación Pública*. Disponible en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>

Monereo, C. y Pozo, J. I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.

Montecinos, C. y Aravena, F. (2017). *Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de los nuevos directores*. Nota Técnica N°1-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Disponible en: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/los-sostenedores-actores-clave-en-la-sucesion-e-induccion-de-los-nuevos-directores/>

Niemann, S. (2011). *The role of district leadership and the implementation of 21st century skills through professional development*.

Nieto, J. M. (2005). *Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas*. In J. D. Segovia (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp. 147-166). España: Octaedro.

OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. París: OCDE.

Parra, V. y Matus, G. (2016). *Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones*. *Calidad en la educación*, 45, 207-250.

Petrides, L. & Nodine, T. (2005). *Anatomy of school system improvement: Performance-driven practices in urban school districts*. San Francisco: Institute for the Study of Knowledge Management in Education and New Schools Venture Fund.

- Politeia (2008). *Estudio mejoramiento de la gestión y la calidad de la gestión municipal*. Informe ejecutivo por encargo de DIPLAP. Santiago: Mineduc.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Supervisión Educacional en Chile Experiencias Públicas y Privadas Lecciones y Aprendizajes*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Coordinación Nacional de Supervisión.
- Raczynski, D. Y D. Salinas (2007). *Gestión municipal de la educación. Diagnóstico y líneas de propuesta*. Informe final. Consultoría, Ministerio de Educación.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2006). *Apostar de nuevo, pero mejor, por una gestión descentralizada de la educación pública*. Debates Sociales, Boletín de Asesorías para el Desarrollo, 2, Santiago: Asesorías para el Desarrollo.
- Reimers, F. y Chung, C. (eds.) (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Robinson, V., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why, Best Evidence Synthesis*. Wellington: Ministry of Education.
- Rodríguez, G. & Gairín, J. (2017). Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: case in Chile of the Pedagogical Technical Units. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5 (1), 6-29. doi: 10.17583/ijelm.2017.2469
- Román, M. (2007) El nivel intermedio del sistema educativo chileno: Las escuelas públicas en un escenario de tensión y disputa. En Gvirtz. S. (Ed.), *Equidad y Niveles Intermedios de Gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*, p. 105 – 136. Buenos Aires: AIQUE.
- Salinas, D. y Raczynski, D. (2007), ¿Cómo se hace realmente gestión municipal? En M. Marcel y D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*, p. 177-222. Santiago, Chile: Uqbar editores y Cieplan.
- Santos, K. (2015). *Linking district leadership to teacher leaders: The district office - school partnership for teaching and learning improvement*. University of California, Los Angeles.
- S.E Presidenta de la República (2015) *Mensaje N° 1174-363, con el que inicia un proyecto de ley que crea el sistema de educación pública y modifica otros cuerpos legales*. Disponible en: <https://educacionpublica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/76/2016/08/Mensaje-1174-363-al-PdL-que-Crea-el-Sistema-de-Educaci%C3%B3n-P%C3%BAblica.pdf>
- Szczesiul, S. A. (2014). The [un]spoken challenges of administrator collaboration: An exploration of one district leadership team's use of protocols to promote reflection and shared theories of action. *Journal of Educational Change*, 15(4), 411-442. doi: 10.1007/s10833-013-9218-5

Teitel, L. (2005). Supporting school system leaders: The state of executive training programs for school superintendents. Boston, MA: University of Massachusetts. Disponible en: https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/55935/CPL_WP_05_04_Teitel.pdf?sequence=1

Togneri, W., & Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools*. Washington, DC: Learning First Alliance. Disponible en: <http://www.learningfirst.org/publications/districts/>

Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D. y Galdames, S. (2016). *Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional*. Informe Técnico No. 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. Disponible en: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/panoramica-sobre-el-liderazgo-y-gestion-local/>

Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017) *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Disponible en: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/>

Velásquez, D. (2007) La contextualización del currículum bajo las racionalidades de producción curricular en los distintos niveles de concreción, para el nivel de enseñanza de la educación parvularia. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, (11) 31-46. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117032002>

Wallace Foundation. (2006). *Leadership for learning: Making the connections among state, district for and school policies and practices*. Disponible en: <http://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Wallace-Perspective-Leadership-for-Learning.pdf>

Wallace Foundation. (2011). *Research findings to support effective educational policies: A guide policy makers*. New York, NY: Wallace Foundation. Disponible en: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Findings-to-Support-Effective-Educational-Policy-Making.pdf>

Waters, J. T. y Marzano, J. R. (2006). *School district leadership that works: The effect of superintendent leadership on student achievement*. Nueva York, NY: Mid-Continent Research for Education and Learning. Disponible en: www.mcrel.org

Whitehurst, G. J., Chingos, M. M., & Gallaher, M. R. (2013). *Do school districts matter?* Washington, D.C.: The Brookings Institution.

Yañez, M. T. (2015). *Características de un sistema de apoyo y asesoría escolar efectivo*. Tesis MGPP. Universidad de Chile. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137491/Caracteristicas-de-un-sistema-de-apoyo-y-asesoria-escolar-efectivo.pdf?sequence=1>