



**LIDERES
EDUCATIVOS**
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota técnica N°5 - 2018

LIDERAR UN TERRITORIO EDUCATIVO:
ALGUNAS NOCIONES Y HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER Y MOVILIZAR EL
TERRITORIO COMO UN RECURSO EDUCATIVO DESDE EL NIVEL INTERMEDIO.

POR: Daniela Berkowitz, Rodrigo Warner y Bárbara Zoro





Liderar un territorio educativo: Algunas nociones y herramientas para comprender y movilizar el territorio como un recurso educativo desde el nivel intermedio

Daniela Berkowitz, Rodrigo Warner y Bárbara Zoro

Nota técnica No. 5
Octubre, 2018.

Para citar este documento:

Berkowitz, D., Warner, R. y Zoro, B. (2018). Liderar un territorio educativo: Algunas nociones y herramientas para comprender y movilizar el territorio como un recurso educativo desde el nivel intermedio. Nota técnica N° 5. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

Introducción	4
Comprendiendo la idea de territorio	6
Naturaleza multidimensional y multiescalar del territorio	7
Fronteras, desplazamientos posibles y generación de una nueva idea de “nosotros”	8
Construcción de identidad territorial y sentido de pertenencia	10
La importancia de construir un liderazgo del territorio educativo	11
Herramientas para construir un liderazgo de lugar	12
Mapeando el territorio educativo	14
Mapeo de comunidades en 4 ejes	16
Conclusiones	18
Referencias	19

INTRODUCCIÓN

Actualmente, vivimos en un mundo en constante transformación. La globalización y las nuevas tecnologías nos han llevado a cambios culturales permanentes, flujos de inmigración en aumento, disponibilidad infinita de datos e información, y comunicación inmediata con cualquier punto del mundo. A pesar de esto, cuando dos personas se encuentran por primera vez, suele ser la procedencia la que domina las primeras preguntas: de dónde venimos, en qué barrio vivimos, dónde trabajamos o estudiamos (Montecinos, Ortiz, Pacheco y Tralma, 2015). En un entorno marcado por la vulnerabilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad, propias de las sociedades actuales¹, el territorio y los lugares que habitamos cada día son anclajes de nuestras identidades, que a pesar de ser cada vez más móviles, sitúan historias de vida y trayectorias colectivas en espacios y momentos específicos.

Para tener un liderazgo movilizador y efectivo en este contexto de cambio, quienes lideran la educación en los territorios necesitan hacerse ciertas preguntas sobre los lugares y formas en que estos se habitan, así como también sobre los modos en que se relacionan los sujetos, colectivos y organizaciones involucrados en el ámbito educativo. Entender las características y las formas de organizarse y relacionarse que se observan en un determinado territorio, abre la puerta a la comprensión más contextual y profunda de una situación educativa. Yendo más lejos, permite también entender el territorio como un recurso educativo del que los y las líderes pueden hacer uso para conectar con los sentidos, historias y saberes propios de los lugares que circundan las escuelas, jardines y liceos.

Por ende, la gestión educativa del territorio representa múltiples desafíos, tanto para líderes de nivel intermedio del sistema municipal –sostenedores provenientes de departamentos y corporaciones de educación municipal-, como para quienes liderarán una nueva institucionalidad descentralizada y autónoma de nivel intermedio, a cargo de la educación pública en los territorios: los Servicios Locales de Educación Pública (en adelante, SLEP). Entre estos desafíos encontramos la instalación de la nueva institucionalidad, el desarrollo de capacidades del nivel intermedio y, sobre todo, el resguardo de un sistema con foco en lo pedagógico.

En el marco de la ley que crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040), uno de los aspectos claves que deben cautelar los líderes de nivel intermedio es la gobernanza educativa local, que se presenta como un gran reto de comprensión y entendimiento de aquel “espacio de comunicación y participación entre la institución pública y la comunidad, donde convergen las políticas de equidad, inclusión y participación con las expresiones y necesidades locales de la comunidad” (Uribe, Berkowitz, Torche, Galdames y Zoro, 2017, p. 28). El paso de un sistema basado en la competencia a uno sustentado en la colaboración supone interrogantes en relación a la administración y provisión de los recursos para la educación en el territorio. Esto obliga a los equipos del nivel intermedio a conocer la realidad de cada escuela y de las comunidades educativas que pertenecen al territorio, generando condiciones para la creación de iniciativas contextualizadas y pertinentes a las realidades de cada establecimiento. Todo esto, promoviendo al mismo tiempo espacios de intercambio y reflexión de dichas iniciativas entre líderes de escuelas –considerando equipos directivos, de gestión, docentes, asistentes de la educación y estudiantes– y actores de las comunidades.

La gobernanza educativa local refiere también a la forma de relacionarse de los distintos órganos y niveles que integran el sistema educativo: micro, meso y macro (Uribe, et al. 2017). La ley 21.040, en su artículo 4to, reconoce como integrantes del sistema a los establecimientos educacionales (micro), y a los SLEP y al Ministerio de

1 VUCA en inglés, VICA en castellano, acrónimo para caracterizar los entornos de las sociedades actuales (Fadel, Bialik y Trilling, 2015).

Educación a través de sus diversos servicios y direcciones regionales y provinciales (meso) y nacionales (macro). La construcción de liderazgos territoriales y la generación de marcos de gobernanza educativa capaces de garantizar de manera participativa una planificación, implementación y enseñanza efectiva, se vislumbran como factores esenciales para mejorar la articulación del sistema en sus distintos niveles. Lo anterior, buscando potenciar su coherencia y proyectar un mejor ejercicio del rol de la nueva institucionalidad de nivel intermedio, que sirva como engranaje del sistema hacia arriba y abajo, así como también al relacionarse con otras instituciones que forman parte del sistema educativo en los territorios.

En un sentido más amplio, la gobernanza también involucra un reto para articularse con otras organizaciones e instituciones públicas y privadas del territorio. Detrás de ello, el supuesto es que la educación es un propósito que compartimos como sociedad, y que es más factible que el cambio sea exitoso si lo hacemos con otros. Sobre ese supuesto, la necesidad de hacer alianzas con empresas y fundaciones se basa en que puede posibilitar, por ejemplo, el mejorar la calidad y pertinencia de la educación técnico profesional, proyectando trayectorias laborales para que los adolescentes puedan conectar con posibilidades socioproductivas, decidir también quedarse en los territorios y no migrar a los grandes núcleos urbanos. Por otra parte, el vínculo con organizaciones sociales, culturales y deportivas permite potenciar y traspasar saberes locales, fortalecer procesos identitarios y abordar con mayores herramientas el propósito de una formación integral.

La creación del sistema de educación pública trae un gran cambio aparejado: la nueva conformación del territorio, ahora agrupado en comunas, exige una manera distinta de mirarlo y pensarlo desde el punto de vista educativo. Este es el contexto de la presente nota técnica, que tiene como uno de sus objetivos abordar el concepto de territorio y algunas de sus aproximaciones, y su relación con la creación de identidad territorial en las comunidades. Asimismo, busca visibilizar cómo una perspectiva territorial nos puede ayudar a comprender algunas de las complejidades a las que se enfrentará el proceso de desmunicipalización de la educación y la instalación progresiva de los SLEP.

Tanto para equipos de los nuevos SLEP como para los sostenedores y equipos que dentro de los próximos años se transformarán en nuevos territorios educativos, se identifica la necesidad de desarrollar un liderazgo de lugar. Se visualizan para ello algunas herramientas y dispositivos que permiten a los mencionados equipos construir una mirada compleja acorde a las necesidades del territorio, que incluya múltiples lentes y actores, y ver el territorio como un recurso educativo. Ello posibilitará un mayor entendimiento para ajustar y contextualizar, de manera local, políticas levantadas desde el nivel central. También para construir o fortalecer alianzas territoriales que instalen estrategias de colaboración efectiva, y relevar iniciativas que emanen desde las propias comunidades educativas, favoreciendo un liderazgo distribuido y potenciando la capacidad de desarrollar agencia a nivel local.

COMPRENDIENDO LA IDEA DE TERRITORIO

La idea de territorio se vincula al espacio que habitamos, pero no únicamente desde una perspectiva espacial y geográfica. Territorio es mucho más que un mapa con manzanas, avenidas e instituciones.

La mirada interdisciplinaria del territorio, abordada por las ciencias sociales durante las últimas décadas, se ha distanciado progresivamente de la acepción enciclopédica de territorio, proveniente de la geografía física. Esta lo entiende como un área geográfica o superficie terrestre habitada por grupos humanos, poseída por una persona física o jurídica.

Disciplinas como la antropología, junto a vertientes de la geografía y la sociología, han problematizado la idea convencional de territorio como algo que antecede a las formas sociales, avanzando hacia su comprensión vinculada a prácticas sociales y culturales de comunidades específicas. Por una parte, en la tradición antropológica, autores como Malinowski y Steward (2011) comprenden el territorio como espacio ecológico y/o social, lo que supone un proceso de adaptación de lo social al territorio. Así, identifican el espacio como “parte de los esquemas que organizan la cultura”, sosteniendo producto de sus análisis que “las culturas tienen expresiones espaciales organizadas en diversos niveles de integración que van desde el plano local o de la comunidad, pasando por la región hasta llegar a los espacios nacionales” (Bello, 2011, p. 42). Vertientes posteriores de la antropología han reconocido al territorio como “construcciones sociales en permanente cambio” (Descola, 2001), renovándose la importancia de conceptos como espacio, lugar (De Certeau, 2000) y paisaje, que han tendido a ser definidos más en función de las prácticas culturales y sociales que en relación a aspectos físicos o geomorfológicos (Hirsch, 1997, en Bello, 2011).

Por otro lado, una parte importante de la tradición sociológica ha comprendido el territorio como aquellos enclaves donde ocurren las prácticas de los sujetos y la interacción con otros, otorgándole un sentido de contenedor de relaciones sociales (Mascareño y Büscher, 2011). De una u otra forma, concebido así, el territorio ha sido utilizado para analizar una variedad de temas que han dado por supuesto su uso y comprensión. Como parte de un proceso progresivo, diversos autores han levantado la idea de territorio como una construcción significativa producida en la dimensión social y relacional, que involucra procesos de apropiación histórica y contextual que hacen los colectivos del espacio (Castells, 1974; Bourdieu, 1984). Se refiere, en este sentido, una dimensión relacional del concepto, caracterizada por la primacía de una “construcción social del territorio que afirma la autonomía de lo social respecto de las condicionantes territoriales” (Mascareño y Büscher, 2011 p.30).

Desde esta perspectiva, entendemos el territorio como un espacio social, habitado y apropiado (Castells, 1992) por uno o varios grupos sociales, para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales. Esta apropiación puede ser preeminentemente utilitaria –cuando se considera al territorio como mercancía generadora de renta, como medio de subsistencia o como ámbito de jurisdicción del poder– y/o simbólica –como lugar de inscripción de una tradición, como patrimonio valorizado o como referente de la identidad de grupo– (Giménez, 2005 p. 10-11). Este proceso de apropiación varía según las especificidades sociales, culturales y contextos históricos en que se insertan los sujetos. Así, el territorio tiene historia y habla a través de las relaciones entre personas, comunidades y organizaciones.

Naturaleza multidimensional y multiescalar del territorio

Al entender el territorio como espacio apropiado, lo concebimos desde una naturaleza multiescalar y multidimensional (Giménez, 2005). En una escala, entendida como una serie ordenada e inclusiva de dimensiones de diferente orden en un espacio pensado desde la materialidad (Gerin – Grataloup, 1995), habría niveles más próximos, como la casa-habitación, o la escuela si lo llevamos al foco educativo. También habría un nivel más amplio asociado a los territorios próximos (Hoerner, 1996:32), que refieren al nivel local, cuya función central es la organización de una vida social de base, desde el barrio y la comuna. Más afuera en esta escala, aparece el nivel del Estado-nación como una concepción político-jurídica del territorio, y más afuera aún, los continentes y el planeta tierra en su conjunto. Cuando adicionamos la vida social a lo material, la escala puede entenderse relacionada a ideas como casa-familia-hogar, barrio-vecinos, comuna-comunidades-grupos, ciudad-ciudadanos, nación-sociedad.

La utilización del concepto de territorio al interior de la ley que crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040), también es diversa. En un sentido más amplio, está la noción de territorio concebida desde un enfoque nacional, referido al Estado-nación (artículos 3 y 5), pero posteriormente –y muchísimo más en las especificaciones del cuerpo de la ley–, aparece referido a las competencias propias de cada SLEP, con sus particularidades, necesidades y contextos. Lo anterior da cuenta en una pequeña expresión de la naturaleza multiescalar del territorio. También, declara la pluralidad y singularidad de cada contexto, vinculándolo con sus significados histórico-culturales específicos. Aquello que la ley no señala explícitamente, y recién comienza a discutirse, se relaciona como la idea de territorio educativo, que interpela y convoca a los SLEP en relación a su función de gobernanza local de la educación.

Por otra parte, el territorio conjuga múltiples dimensiones, entre las cuales se encuentran lo social, lo político, lo económico y productivo, lo histórico, entre otras. Además de la educación, temas relativos a la salud, habitabilidad y vivienda, medio ambiente, obras públicas, entre otros, son atravesados a su vez por aspectos transversales relacionados con la inclusión, la igualdad/desigualdad y la participación, sólo por mencionar algunos.

En lo educativo, las escuelas son el nivel más básico y unidad esencial del territorio, y se construyen a partir de quienes las habitan: sus comunidades educativas. Las escuelas y liceos, a su vez, tienen diversos usos: formativo en primer lugar, pero también recreativo, como espacio de reflexión y encuentro, y como lugar de protección y cuidado de los niños, niñas y jóvenes, entre otros. Los centros escolares están insertos en barrios con ciertas características y espacios públicos y privados.

Así, al analizar el grado de avance del proceso de instalación de la institucionalidad intermedia, se vislumbra como uno de los grandes desafíos en la conformación de los SLEP la necesidad de conocer y entender las dinámicas de los territorios, entendiendo los cambios que involucra el pasar de unidades administrativas de educación comunales, a entidades territoriales que abarcarán –salvo excepciones– más de una comuna. Esto presenta el desafío de reapropiarse del espacio educativo y de todos quienes lo habitan: estudiantes, profesores, directivos, padres y madres, asistentes de la educación, comunidades de base, por mencionar algunos de los actores del sistema local. El liderazgo de nivel intermedio (Uribe, Berkowitz, Torche, Galdames y Zoro, 2017) y todos los agentes que constituyen las comunidades educativas se enfrentan a un cambio en las dinámicas de organización de lo educativo, donde la participación, el enfoque inclusivo y la colaboración buscan quebrar la naturalización de ciertas dinámicas, en relación a la gestión local de la educación. Todo esto, después de 30 años de un sistema municipalizado y atomizado.

Fronteras, desplazamientos posibles y generación de una nueva idea de “nosotros”

El término frontera se instala al hablar de límites en el territorio. Más allá de si desde una perspectiva geopolítica, las fronteras –al igual que la idea de Estado-nación–, son una creación “natural” o una invención social (Anderson, 1993; Hobsbawm, 2002; Kymlicka, 2006), la noción de frontera contiene una dimensión física y otra simbólica, y se relaciona a lo que comúnmente se conoce como identidad cultural¹.

En la búsqueda de una comprensión del territorio, la frontera que separa un territorio de otro actúa como un dispositivo simbólico que distingue el afuera del adentro, e instala la idea de un “nosotros” que nos diferencia de “otros” (Auge, 1996). En Chile, las fronteras físicas tradicionales plantean la idea de lo nacional, entendido como “lo chileno”, que nos diferencia de aquello proveniente de los países con los que compartimos frontera. La valoración de lo nacional se ha acrecentado en los últimos años, y una prueba de ello han sido los múltiples programas televisivos que resaltan elementos de las tradiciones culturales de diferentes rincones del país. Una cierta tensión en la definición del nosotros, en los últimos años, ha ocurrido a propósito del proceso de llegada creciente de inmigrantes, fenómeno que si bien es multidimensional, ha aportado complejidad a la situación de la educación pública, con efectos positivos –un aumento de la matrícula vinculado a la llegada de familias inmigrantes– y con los consecuentes desafíos para la inclusión de la diversidad cultural.

Otra arista de la interculturalidad tiene que ver con la co-existencia de culturas originarias en el actual territorio chileno, culturas que preceden a la existencia de los estados nacionales. Si bien las fronteras físicas no distinguen claramente territorios propiamente interculturales, la identidad cultural de grupos pertenecientes a las culturas Mapuches, Aymaras y Rapa-Nui, entre otras, se nutre de cosmovisiones que dan cuenta de fronteras simbólicas entre lo étnico y lo chileno. Aquí, a pesar de que los territorios sean físicamente compartidos, el adentro lo compone el territorio originario en que habita desde hace cientos de años su propia etnia, sus relaciones con la naturaleza y sus prácticas culturales, y el afuera es todo aquello que, por exclusión, pertenece a los dispositivos de la nación chilena. A pesar que hay diversidad al interior de las propias etnias, para una parte importante de los habitantes ancestrales la nación chilena ha entendido de una forma asimétrica lo territorial y lo ha impuesto a los otros, sin considerar a los pueblos originarios como habitantes anteriores con derechos asociados a sus cosmovisiones sobre la tierra, las aguas y la naturaleza, ni como sujetos de derechos en relación al territorio ancestral mapuche o a una idea diferente de nación. En educación, un buen ejemplo de ello es la tensión que se genera a propósito del diseño e implementación de un currículum nacional alejado de las cosmovisiones de los pueblos originarios. En él, los contenidos y las habilidades a desarrollar se definen a nivel central en base a especialistas, estudios y parámetros nacionales e internacionales. Si bien se va produciendo un proceso de apertura para la contextualización del mismo, de forma de favorecer la pertinencia de los contenidos para las y los estudiantes de los territorios, el currículum es en sí mismo un dispositivo que define lo que se enseña y prioriza unos contenidos por sobre otros. Desde esta perspectiva, sería sensato preguntarse si una parte del currículum debiese ser flexible y estar construido en base a la cosmovisión, intereses y preocupaciones de las comunidades de los distintos territorios.

En otro sentido, existen también fronteras simbólicas que marcan ideas de un nosotros desde espacios de distinción que construyen las élites poderosas o segmentos socioeconómicos privilegiados, definiendo un cierto habitus² (Bourdieu, 1984) que

- 1 La identidad cultural se entenderá como un conjunto de dispositivos (lengua, historia, tradiciones y costumbres, sistema de creencias y valores, maneras de ser y estar en el territorio) propios de una cultura o grupo, que permitirán a las personas identificarse como miembros de un territorio.
- 2 El habitus se entenderá como disposiciones duraderas que tienen los sujetos, que funcionan como esquemas de clasificación para orientar valoraciones, percepciones y acciones.

reproduce exclusiones y desigualdades ya presentes en la sociedad chilena. Trazar una frontera, por tanto, implica un acto de poder, un ejercicio hegemónico vertical sobre el espacio, a través del cual jerarquizamos un “nosotros” y un “otros” (Spíndola, 2016:37).

Entendiendo la idea de territorio indisoluble de las prácticas sociales y culturales, en los territorios la vida social no es una entidad estable. Pierre Bourdieu se refiere al espacio como un espacio social, en el que se materializan las relaciones de poder y las interacciones entre los agentes, insertos en campos de fuerza. Para este autor, existen mecanismos de posesión y posición sobre/en el espacio, y en su conjunto son estos mecanismos los que producen el territorio (Bourdieu, 1999). En este contexto, habitar es significar un espacio dinámico, entendido como algo que está en constante apropiación, tensión y cambio. Desde esta perspectiva, las ideas de nosotros y otros también pueden experimentar cambios a lo largo del tiempo, y desde el liderazgo educativo es posible intencionar y movilizar algunos de estos cambios en pos de la inclusión.

Desde una dimensión física, la nueva división administrativa de la educación pública traza nuevas fronteras: pasamos de 346 comunas con sus respectivas estrategias educacionales a alrededor de 70 SLEP que serán los encargados de proveer educación a los estudiantes del territorio nacional. Para los SLEP, la construcción de un “nosotros” ha sido uno de los grandes desafíos en estos primeros meses de instalación. La llegada de la nueva institucionalidad educativa de nivel intermedio tensiona la división político administrativa del país, que hacía coincidir la gestión educativa con la idea de comunas. Las dificultades se hacen visibles porque con la integración administrativa de dos o más de ellas, quien antes era entendido como un “otro” hoy es parte del “nosotros”. En este sentido, los SLEP están obligados a romper y atravesar el campo físico-geográfico de las fronteras comunales, reorganizando el sistema educativo no sólo a través de los establecimientos educacionales, sino de todos aquellos agentes y organismos que se vinculan desde lo local a lo educativo. Así, en esta nueva comprensión, el concepto de lo local se amplía más allá de las fronteras comunales, lo que obliga a interactuar bajo otro orden a diferentes actores y organismos, generando nuevas distinciones y una nueva comprensión de un “nosotros educativo”. La búsqueda de elementos comunes y/o cohesionadores aparece como una de las misiones de la nueva institucionalidad que no están explícitas en la ley ni en el diseño del sistema. Lo anterior nos enfrenta a una serie de interrogantes respecto a la relación entre la gestión educativa, las identidades culturales de las escuelas y sus comunidades, y su arraigo al territorio.

También genera nuevas preguntas y desafíos para la articulación interinstitucional del Sistema de Educación Pública, creado por ley. Preguntas que se enfocan fundamentalmente en las distintas articulaciones y coordinaciones de las que será parte la nueva institucionalidad, donde los servicios emprenderán desafíos de atravesar fronteras simbólicas relacionadas con las maneras de hacer las cosas (PNUD, 2009) con una baja coordinación interinstitucional, como una de las principales debilidades de las instituciones del Estado. En este sentido, un importante desafío a considerar es cómo operarán en la práctica, por ejemplo, las relaciones de los SLEP con los municipios, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC), los Departamentos Provinciales de Educación (Deprov) y las Secretarías Regionales Ministeriales (Seremis).

Construcción de identidad territorial y sentido de pertenencia

La idea de frontera como construcción geopolítica no predefinida nos ayuda a entender que, como toda construcción, puede dejar de ser percibida como algo estático que sostiene una identidad fija y estable. Vista desde la idea de frontera construida, en un sentido móvil, algunos teóricos plantean la reflexión sobre las fronteras como posibilidad de apertura a nuevas formas de entendimiento (Andalucía, 1999). En función de una nueva mirada sistémico-territorial, establecimientos educacionales que antes competían hoy están llamados a colaborar, quebrando la frontera simbólica de “mi propio colegio”. Los SLEP tienen que planificar estrategias acorde a los propósitos inclusivos y colaborativos de la ley, para proyectar nuevas formas de entendimiento entre escuelas y entre niveles del sistema. Al mismo tiempo, deben mirar el territorio como un todo y como más que la suma de las escuelas, para pensar en las trayectorias educativas de las y los estudiantes, la coherencia de las transiciones entre ciclos y modalidades educativas, y la oferta y demanda educativa de los barrios y zonas que en su conjunto componen su territorio de competencia.

Todo lo anterior abre posibilidades para que los SLEP se perfilen como motor articulador en la construcción de nuevos apegos y sentidos de pertenencia con la educación pública. Ello podría romper con segregaciones educacionales naturalizadas que ofrecía una educación que potenciaba la diferenciación de calidad mediada por el poder adquisitivo o, en otra arista, la lógica competitiva entre escuelas a la hora de construir los proyectos educativos.

Con el territorio aparece también el concepto de territorialización, entendiéndolo como el proceso de dominio (político-económico) o de apropiación (simbólica-cultural) de un espacio, hecho por un grupo humano (Haesbaert, 2013). Es inmaterial, pero se hace presente cuando hay un reconocimiento o sentido de pertenencia en el territorio por parte de una persona; es decir, cuando esta se identifica y se siente parte de un territorio.

Desde esta perspectiva, existe un proceso de identificación y sentido de pertenencia con aquellos dispositivos materiales y/o simbólicos aglomerantes al espacio que se habita y a su historia, que en su conjunto describen procesos de identidad territorial. Esta territorialización implica un vínculo entre sujeto, comunidad o grupo social con su tierra; y como todos los vínculos, es dinámico y está en constante generación, regeneración, transformación y desaparición.

Esto puede ser observado en diferentes escalas, respecto de un territorio nacional, regional, comunal o barrial. De esta forma, para quienes ahí viven, estudian o trabajan, no es lo mismo ser de La Florida que de Puente Alto, o de Valparaíso que de Viña del Mar. Cada comuna, barrio o nación posee sus propias particularidades, problemáticas y sellos, que en su conjunto son elementos de cohesión social. En una escala más amplia, también extrapolable al territorio local, Hobsbawm (2002) resalta la dimensión simbólica del nacionalismo como elemento cohesionador que construye, en su conjunto, la idea de nación, y que no hace más que visibilizar la potencia de las comunidades para fortalecer sus elementos identitarios.

Desde una dimensión educativa, el sentido de pertenencia es definido por Riley (2017) pensando en las escuelas, y se entiende como el sentido de “estar en un lugar en que te sientas en confianza de que vas a encajar y estar seguro en tu propia identidad” (p. 15). Las escuelas tienen la potencia de crear sentido de pertenencia o sentido de exclusión, para los estudiantes y sus familias, sean estos de diferentes procedencias, creencias y valores.

LA IMPORTANCIA DE CONSTRUIR UN LIDERAZGO DEL TERRITORIO EDUCATIVO

Los procesos de apropiación/posición/posesión del espacio son consubstanciales al territorio y desde el liderazgo educativo es posible movilizar acciones tendientes a promover ciertas prácticas. La idea del nivel intermedio asociado a la gobernanza de la educación de un territorio permite visibilizar la importancia de estos líderes para promover cambios en las formas de pensar y practicar el territorio, entendido en un sentido amplio.

Desde la óptica del liderazgo, es posible pensar en posibilidades de reapropiación y reconfiguración de las formas de habitar los territorios. Uno de los desafíos de los líderes educativos –entendidos estos en un sentido distribuido, lejos de la idea del líder ubicado en la parte de arriba de la jerarquía institucional– pasa por entender las formas en que estos se habitan desde una dimensión educativa. Esta comprensión permitirá a los líderes movilizar a las comunidades hacia unos ciertos valores, principios y convicciones; de modo tal que todos y todas quienes pertenecen a las comunidades educativas, de manera directa o indirecta, se sientan incluidos, compartan un propósito para la educación del territorio y desarrollen acciones de colaboración en pro del logro de ese propósito.

La apropiación de los nuevos territorios educativos por parte de sus comunidades – establecida por la Ley 21.040–, requerirá de un proceso progresivo y dependerá del liderazgo de los equipos de los SLEP. Estos requerirán intencionar un modo de gestionar la educación del territorio con participación y compromiso de las comunidades, movilizando la apropiación simbólico-cultural que debe hacer el grupo humano desde las experiencias y sus relaciones sociales. Uno de los mayores desafíos al cual se están enfrentando los líderes de los primeros SLEP, es la necesidad de construir participativamente propósitos para la educación del territorio, que sean compartidos por sus comunidades. Será en primera instancia a partir de una adecuada comprensión del territorio educativo que se encuadren apropiadamente fenómenos y estrategias de arraigo, apego y pertenencia socio territorial de las comunidades.

Sin embargo, también es pertinente preguntarse hasta qué punto es esperable que la instalación progresiva de los SLEP tenga a su alcance la posibilidad de permear dinámicas, procesos y patrones relacionales históricos entre actores, organizaciones e instituciones de lo educativo. Lo cierto es que el territorio educativo está en proceso de transformación y tiene como uno de los mayores desafíos de sus líderes la capacidad de convocar, incluir y colaborar para mejorar las oportunidades de niños y niñas. En este proceso complejo, las habilidades de liderazgo educativo para la gestión local son y serán clave. Para ello, a continuación se ofrecen algunas herramientas que pueden movilizar conversaciones con sentido, que favorezcan un liderazgo fundado en la comprensión de las necesidades y expectativas de las comunidades educativas del territorio. Ello permitirá impulsar acciones que promuevan la inclusión y el sentido de pertenencia con el territorio.

HERRAMIENTAS PARA CONSTRUIR UN LIDERAZGO DE LUGAR

Una reforma institucional como la que está actualmente en curso, requiere de líderes que puedan navegar el territorio con un conocimiento profundo del mismo. La autora Kathryn Riley (2013) nos presenta un marco muy útil para acercarnos a los territorios y las identidades que los habitan, relevando la importancia del lugar para la gestión y el liderazgo en educación. La autora plantea el concepto de liderazgo de lugar, proponiendo que los líderes necesitan ser avezados conocedores de las dinámicas territoriales, reconocer el poder del sentido de pertenencia para los estudiantes, docentes y otros líderes. Asimismo, requieren la capacidad de ver a través del prisma del lugar y la pertenencia, y entender su agencia como líderes para construir espacios en que las personas que conforman el sistema se sientan parte del mismo (Riley, 2017).

La pregunta que motiva el quehacer de los líderes de lugar es: ¿Qué se puede hacer para apoyar la creación de espacios sociales en nuestras escuelas y liceos, que fortalezcan un sentimiento de pertenencia en los miembros de esas comunidades educativas?

Situado en el nivel intermedio –SLEP, Direcciones de Educación Municipal o Corporaciones–, que tiene como una de sus tareas fundamentales generar las condiciones para desarrollar procesos de mejora educativa en jardines, escuelas y liceos, un líder de lugar tiene que actuar preguntándose: ¿Qué condiciones necesito garantizar para que estudiantes, docentes, apoderados, asistentes de la educación, directores y equipos del SLEP se sientan incluidos, integrados y desarrollen sentido de pertenencia con este nuevo territorio y con los establecimientos educacionales de su dependencia?

Desde el nivel intermedio, los líderes y sus equipos territoriales pueden abrir discusiones y conocer las complejidades que cada comunidad tiene, para así apoyarlas de manera pertinente en relación a sus necesidades, preocupaciones e intereses. Esto pone al nivel en una posición idónea para apoyar la construcción de una identidad territorial que incluya y considere las demás identidades, facilitando que todos quienes conforman el territorio educativo puedan sentirse parte de un mismo propósito.

Riley (2009) plantea que los líderes de lugar necesitan enfrentar ciertos desafíos para lograr generar comunidades cohesionadas y con sentido de pertenencia. A continuación, se presenta una adaptación de este modelo, al cual se integran, además, otras herramientas que como Centro de Liderazgo proponemos para facilitar el conocimiento del territorio, con énfasis en procesos de instalación y puesta en marcha. Asimismo, se detallan algunos dispositivos –herramientas y actividades– que pueden ser de utilidad para comenzar a abordar estos desafíos desde el nivel intermedio de la educación

DESAFÍO	HERRAMIENTAS	OBJETIVOS
Darle sentido al panorama general en nuestros territorios, los cambios y la complejidad.	<ul style="list-style-type: none"> Mapeos colectivos (Risler y Ares, 2013). Mapeo de comunidades en 4 ejes (Riley, 2008). Mapeando el territorio educativo (LIDERES EDUCATIVOS, 2018). Mapa Sistémico (LIDERES EDUCATIVOS, 2017¹). 	<p>Apoyar la identificación de factores que configuran los territorios, facilitar la comprensión de los territorios como espacios complejos, dinámicos y en constante cambio. Aprender a “leer” el contexto local y sus desafíos propios.</p> <p>Leer los territorios desde focos, problemáticas o fenómenos específicos, aportando información sobre nuevas variables de análisis levantadas a partir de voces diversas de los lugares.</p>
Entender más sobre las comunidades educativas locales y sobre la vida de las y los niños y sus experiencias.	<ul style="list-style-type: none"> Instancias de indagación con la comunidad: caminatas pedagógicas o caminatas por el barrio. Mapa de Empatía (Gray, 2017). 	<p>Entender las formas de comprender y habitar los territorios desde sus protagonistas, como un prerrequisito para construir confianza dentro de las comunidades. Identificación de lugares que estudiantes y otros actores reconocen como seguros y no seguros. Favorecer en las comunidades la difusión y el entendimiento de comprensiones diversas.</p> <p>Además, facilita que los líderes diseñen (en conjunto con las comunidades) experiencias más pertinentes, comprendan como se sienten las personas en los territorios y reconecten con el propósito moral de su quehacer.</p>
Fomentar relaciones de confianza entre las escuelas y las comunidades.	<ul style="list-style-type: none"> Metodologías TejeRedes (Figueroa, 2016). Visión Compartida. Construir y actualizar metas comunes a través de metodologías participativas. 	<p>Contar con la base para generar cambios en el sistema educativo. Las reformas educativas están destinadas al fracaso si no tienen relaciones de confianza entre el nivel intermedio, docentes, directivos, apoderados y estudiantes (Bryk y Scheinder, 2002).</p>
Comprender su propio rol en relación con la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> Las Cuatro Realidades (Riley, 2008). 	<p>Reflexionar sobre qué ocupa su tiempo y su mente, y reconectarse con sus valores centrales. Este autoconocimiento es un aspecto clave de lo que se necesita para sobrevivir y prosperar como un líder de lugar.</p>
Favorecer el abordaje de la gestión y planificación estratégica de los territorios educativos.	<ul style="list-style-type: none"> Mapa de actores claves, mapas sociales o sociogramas. Mapas de influencias. 	<p>Comprender los contextos de realidad territorial, en relación a actores diversos presentes en el territorio, en su extensión más compleja posible, que permitan generar estrategias y establecer alianzas desde una perspectiva de cambio favorable, en relación a la gobernanza educativa en los territorios.</p> <p>Dispositivos útiles para momentos de instalación de procesos de cambio (SLEP), para conocer y proyectar influencias posibles de los actores existentes en el territorio respecto de un evento, fenómeno o proceso.</p>

1 Puede encontrar más información sobre esta herramienta en: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/mapa-sistemico-mirando-la-complejidad-del-territorio-mas-alla-de-los-resultados-academicos/>

A continuación, profundizaremos en dos de las herramientas propuestas en relación al desafío de darle sentido al panorama general en nuestros territorios, los cambios y la complejidad: 1) Mapeando el Territorio Educativo (LIDERES EDUCATIVOS, 2018); y 2) Mapeo de Comunidades en 4 ejes. Su uso puede favorecer la construcción y comprensión compartida del territorio como un recurso educativo, generando estrategias para movilizar procesos educativos con las comunidades.

Mapeando el territorio educativo

En el nivel del trabajo con las comunidades educativas se recomienda, a continuación, un dispositivo denominado Mapeando el Territorio Educativo (LIDERES EDUCATIVOS, 2018), que contempla un set de actividades para abordar de forma participativa la relación de las comunidades y equipos educativos con el territorio. Estas han sido desarrolladas y ajustadas en relación a procesos de formación realizados con integrantes del nivel intermedio y directivos escolares, en Biobío y en el SLEP de Barrancas.

Las actividades que se presentan a continuación, pueden realizarse en jornadas diversas o formar parte de una misma jornada. Se propone desarrollarlas en grupos de entre 3 y 5 integrantes, con un setting adecuado (espacio físico, equipamiento, ambiente y equipo de apoyo), contando, además, con facilitadores que promuevan una escucha activa, en el marco de un ambiente seguro, cuidado y de respeto entre las personas que participarán del espacio.

ACTIVIDAD 1: Ver-nos

Objetivos:

1. Conocer y comprender la diversidad de sentidos de pertenencia en personas y comunidades educativas, en relación al territorio que habitan (trabajan o viven).
2. Potenciar la construcción de equipos y el intercambio de experiencias entre actores diversos de las comunidades educativas en relación a un territorio.

MOMENTO 1

¿De dónde me siento?

(situándose geográficamente, construyendo historia personal)
(15 minutos)

Se comparte una historia personal. Puede utilizarse en diferentes niveles: con equipos de establecimientos educacionales (por ejemplo, estudiantes, apoderados o docentes), con nuevos o potenciales equipos de los SLEP que provienen de diferentes comunas o con equipos mixtos.

Momento individual y puesta en común colectiva de forma oral, donde cada integrante del grupo comparte con el grupo en 2-3 minutos.

MOMENTO 2

¿Cómo nos ven? ¿Cómo vemos a otros?

Reflexión en grupos. Desarrollo en papelógrafos e invitación a responder cada pregunta de manera escrita con post it de colores, para distinguir sentimientos positivos o negativos.

Reflexión respecto de los límites simbólicos que instalan actores o grupos educativos de un mismo territorio. La definición del "nosotros" y el "otros" debe explicitarse en función del propósito, y de los equipos y participantes: pueden ser actores diversos que comparten un mismo territorio, lugar de estudio (si soy estudiante) o trabajo (docente o equipo de gestión de una escuela, jardín o liceo; o bien si trabajo en un SLEP conformado por funcionarios de las diferentes comunas). Podría utilizarse también con equipos internivel (equipos directivos y sostenedores, o docentes y estudiantes, entre otros).

Se trata de una actividad que busca identificar patrones comunes y distintivos en la mirada que hacemos de otros actores educativos. Se debe procurar considerar una adecuada facilitación y contención emocional si se trata de un grupo con conflicto interpersonal.

Puesta en común a través de encargado de grupo y/o facilitador/a, realizando un contrapunto entre respuestas de diferentes grupos. Conceptos con los que puede relacionarse la reflexión: creencias o prejuicios, colaboración, marcos mentales, teoría de acción.

ACTIVIDAD 2: Conociendo el territorio

Objetivos:

1. Comprender la diversidad de puntos de vista y perspectivas posibles para observar un territorio.
2. Relevar la diversidad como un elemento que aporta a la complejidad en la observación y análisis del territorio.
3. Reconocer factores que pueden actuar como elementos facilitadores y obstaculizadores en el análisis territorial.
4. Identificar los recursos educativos disponibles en el territorio.

Reflexione en grupos (por actor o mezclados, que en su conjunto compartan y habiten un territorio). En cada grupo, distribuya un lente diferente para observar el mismo territorio.

LENTE POSIBLES: Historias y tradiciones, Comunidades, Aspectos políticos y poder, Aspectos Psicosociales y de convivencia, Cambios económicos y socioproductivos, Movilidad y fenómenos migratorios.

MOMENTO 1

¿Cómo es su territorio?

En un papelógrafo, reflexione en grupos y arme un collage escrito y dibujado del territorio. Destaque elementos físicos (qué lo condiciona geográficamente: ríos, montañas, grandes empresas, etc.) y simbólicos distintivos del territorio (costumbres, comida típica, emblemas, canciones). (15 minutos)

MOMENTO 2

Cada grupo escoja un lente y complemente el collage. Visualice fenómenos positivos y desafíos para el territorio en relación a cada lente. Ilustre o escriba ideas fuerza en relación al mismo. Comparta miradas (20 minutos).

Puesta en común a través de encargado/a de grupo y/o facilitador/a, realizando un contrapunto entre respuestas de diferentes grupos. Conceptos con los que puede relacionarse la reflexión: complejidad, sellos, puntos de vista, desafíos.

Ambos momentos también pueden desarrollarse desde la idea de territorio educativo, con lentes específicos a temáticas de interés o actores de la comunidad educativa (padres, madres y apoderados, docentes, asistentes de la educación, estudiantes, directivos, etc.)

Es importante, a partir de los elementos negativos y positivos detectados, relevar aquellos aspectos que constituyen un recurso para el desarrollo de iniciativas en el territorio.

ACTIVIDAD 3: Reflexionando sobre el territorio educativo

Objetivos:

1. Caracterizar un territorio educativo desde las voces y percepciones de actores diversos, en relación a sus establecimientos, entornos y comunidad educativa.
2. Reflexionar participativamente sobre factores facilitadores y obstaculizadores para la educación del territorio.

El nivel intermedio puede convocar a actores de la comunidad educativa del territorio para desarrollar un proceso participativo de reflexión sobre el territorio educativo. Se recomienda organizar la actividad por grupos de actores de la comunidad educativa (un grupo correspondiente a cada tipo de actor), reflexionar y responder a cada ítem con una ilustración o una idea fuerza:

¿Cómo son establecimientos educacionales del territorio?

(Se pueden introducir distinciones en función del propósito y los actores convocados: jardines/escuelas/liceos, urbanas/rurales, públicas/privadas).

¿Cómo es el entorno de mi/los establecimiento(s) educacional(es) (urbano/rural, acogedor/hostil, grande/pequeño, etc.)?

¿Cómo son las personas que lo habitan?

Estudiantes

Padres/madres/apoderados

Docentes

Directores/as

Comunidades

¿Cómo son las prácticas colaborativas entre escuelas/liceos? Dé un ejemplo.

¿Cómo es la educación del territorio? Descríbala en 5 palabras.

¿Cómo le gustaría que fuera la educación del territorio?

Puesta en común a través de encargado/a de grupo y/o facilitador/a, realizando un contrapunto entre respuestas de diferentes grupos. Conceptos con los que puede relacionarse la reflexión: complejidad, sellos, puntos de vista, desafíos.

Es importante, a partir de los elementos negativos y positivos detectados, relevar aquellos aspectos de la historia social, política y cultural del territorio que constituyen un recurso para el desarrollo de iniciativas educativas.

Mapeo de comunidades en 4 ejes

Finalmente, profundizaremos en la herramienta Mapeo de comunidades en 4 ejes (Riley, 2008), la cual ayudará a las y los líderes a leer el contexto de sus comunidades. Esta fue desarrollada en el marco de una investigación colaborativa con diversas escuelas urbanas en el Reino Unido, en la que se invitó a los/as directores/as a mapear sus comunidades utilizando los siguientes ejes:

Población (estable o móvil, es decir, con refugiados o inmigrantes; también podría tratarse de territorios que han enfrentado catástrofes de algún tipo);

Perfil Comunitario (comunidades simples o múltiples: provenientes de diferentes etnias/agrupaciones/naciones);

Niveles de Compromiso (comprometidos con la educación o no comprometidos);

Identidad Comunitaria (integrados con una fuerte identidad comunitaria, o fragmentados con comunidades dispares).

Sobre esta herramienta, se ha realizado una adaptación que permita utilizarla desde el nivel intermedio. Ello porque resulta especialmente relevante para sus líderes levantar información más amplia y contextual que permita identificar necesidades de los diferentes grupos/comunidades del territorio. Se trata de un instrumento práctico a utilizar en conjunto con los equipos del nivel intermedio y equipos directivos de las escuelas y liceos del territorio. Lo esencial es abrir y facilitar un diálogo que favorezca la comprensión de que los lugares en que lideran son distintos y requieren, por ende, apoyos también distintos.

Se trata de una herramienta que puede ser usada a nivel de territorio educativo (comuna o territorio SLEP) y a nivel de cada uno de los establecimientos educativos del territorio. Se sugiere emplear de forma participativa, convocando equipos directivos de las escuelas y liceos del territorio.

Las instrucciones son las siguientes: Conforme grupos y mapee su territorio educativo respecto de cada una de estas dicotomías presentes en los ejes (acorde a la figura siguiente). Conecte los cuatro puntos y rellene los espacios. Compare su dibujo con el resto de los que participen en este ejercicio.

LEYENDO EL CONTEXTO COMUNITARIO:

Ejemplo 1

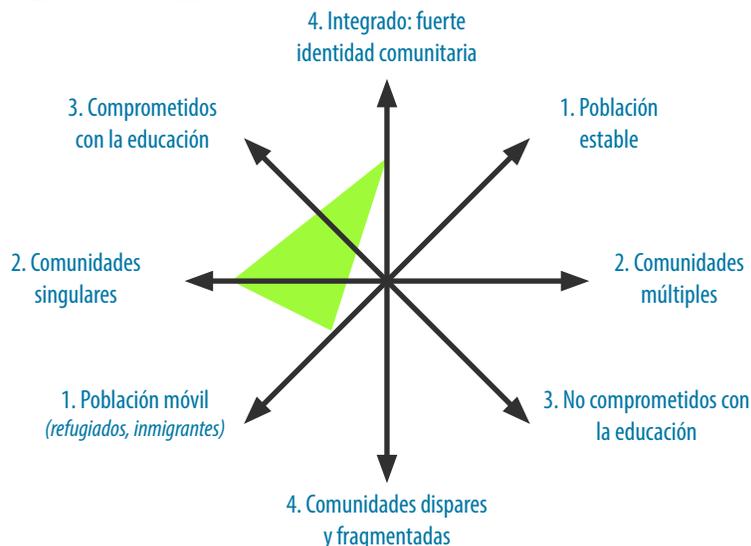


Figura 1

Fuente: Riley, K. (2008) *Ejemplo en una Escuela en Tower Hamlets, Londres, sirviendo a una comunidad predominantemente bengalí.*

En base al mapeo realizado, se sugieren las siguientes preguntas de reflexión colectiva, que favorezcan la comprensión del contexto territorial educativo. Identifique posibles acciones a emprender y movilice agencia respecto de los procesos de liderazgo de lugar:

- ¿Cuáles son las similitudes/diferencias detectadas entre los grupos que mapearon?
- ¿Qué hemos aprendido?
- ¿Cuáles son las implicaciones para la educación del territorio?
- ¿Qué acciones podríamos emprender desde el nivel intermedio para desarrollar sentido de pertenencia con el territorio y favorecer la cohesión de las comunidades?
- ¿Qué acciones podrían emprender las escuelas y liceos, para desarrollar sentido de pertenencia?
- ¿Cuáles de estas acciones podrían ser emprendidas en conjunto con otras escuelas?
- ¿Qué condiciones necesita proveer el nivel intermedio para que estas acciones se produzcan en un entorno de colaboración e inclusión educativa, y participación?

CONCLUSIONES

Las herramientas presentadas constituyen un primer esfuerzo en el desarrollo y sistematización de dispositivos para comprender, abordar y reflexionar participativamente sobre los territorios con actores de las comunidades educativas.

Favorecer y potenciar una adecuada comprensión del territorio en la gestión educativa local puede constituir una oportunidad para que líderes y equipos de nivel intermedio, y directivos de establecimientos educacionales, conecten a las comunidades educativas con historias, propósitos compartidos e iniciativas que se traduzcan en beneficios para la educación de niños/as y jóvenes de los territorios. Visto así, el territorio constituye una oportunidad para compartir experiencias, visibilizar preocupaciones y emprender estrategias colaborativas.

Entender comprensiva y participativamente el territorio podría ayudar a:

- Empatizar con la diversidad de voces y puntos de vista que lo habitan, disminuyendo prejuicios respecto de la diversidad territorial. Lo anterior favorece la convivencia social y ciudadana.
- Potenciar preguntas y estrategias para la construcción de visiones compartidas sobre la educación del territorio.
- Visibilizar el territorio como recurso educativo (visitas pedagógicas, a barrios, empresas), que apoye el conocimiento y apropiación de la cultura local: historias, personajes y tradiciones.
- Activar asociatividad y colaboración para proteger los espacios y las personas que los habitan.

La ley que sustenta el Nuevo Sistema de Educación Pública nos invita a desarrollar una manera diferente de gestionar la educación del territorio, cuestión que implica potenciar la construcción de espacios democráticos y de colaboración entre actores, favoreciendo espacios de gobernanza educativa.

Movilizar la mirada del territorio como un recurso educativo puede potenciar mayor agencia entre estudiantes, docentes y padres y apoderados, y otros actores, generando un sentido de autoeficacia colectiva que vaya más allá de iniciativas que emprendan equipos puntuales o escuelas aisladas. Lo anterior, para contribuir a apoyar la mejora de la educación pública de forma integral, con un enfoque sistémico-territorial.

REFERENCIAS

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: FCE.
- Anzaldúa, G. (1999). *Borderlands/La frontera. De New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.
- Augé, M. (1992). *El sentido de los otros*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Bello, A. (2011). Espacio y territorio en perspectiva antropológica. El caso de los purhépechas de Nurío y Michoacán en México. *Revista CUHSO*, 21 (1), 41-60.
- Berkowitz, D., Rivero, E., Villoch, P., Améstica, J., Zoro, B. (2017). Mapa Sistémico: Mirando la complejidad del territorio, más allá de los resultados académicos. Nota Técnica N°9. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/mapa-sistemico-mirando-la-complejidad-del-territorio-mas-alla-de-los-resultados-academicos/>
- Bourdieu, P. (1980). La identidad y la representación: elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región. *Ecuador Debate, Memorias de la izquierda*, 67(abril), 165-184. Quito: CAAP.
- Bourdieu, P. (1999). El espacio para los puntos de vista. *Revista Proposiciones*. 29, 2-14. Santiago: Corporación de Estudios Sociales y Educación.
- Bourdieu, P. (2012). *Intelectuales, política y poder*. Madrid: Editorial Clave Intelectual.
- Bryk, A.S. y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Descola, P. (2001). Construyendo naturalezas, ecología simbólica y práctica social, en Philippe Descola y Gísli Pálsson (coord.), *Naturaleza y sociedad, perspectivas antropológicas*, México: Siglo XXI.
- De Certeau, M. (2000). *La invención de lo cotidiano: 1. Artes de Hacer*. Ciudad de México, MX: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- De Reymaeker, B. (2012). Cuando el espacio conceptualizado se encuentra con el espacio vivido. Los proyectos territoriales de desarrollo como complejos procesos de 'traducción'. *Documents d'Analisi Geografica*. 58 (1), 123- 135.
- Fábregas Puig, A. (1996). Notas para elaborar una teoría del cambio sociocultural desde el concepto de frontera. *La Palabra y el Hombre*, 97, (1), 79-86.
- Figuroa, C. (2016). *Libro tejeRedes - Trabajo en Red y Sistemas de Articulación Colaborativos*. Santiago, Chile. Recuperado desde: <https://sites.google.com/tejeredes.net/web/recursos/libro-y-manuales>
- Giménez, G. (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias*, 17 (7), 8-24.
- Giménez, G. (2000). Territorio, cultura e identidades: La región socio-cultural, en R. Rosales Ortega (coord.), *Globalización y regiones en México*, 25-57. México, DF: UNAM.
- Gilberto Giménez (2000). Territorio, cultura e identidades: la región socio-cultural, en Rocío Rosales Ortega (coord.), *Globalización y regiones en México*. México, UNAM, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Porrúa, pp. 29-30.
- Gray, D. (2017). *Mapa de empatía* (Traducción de Phillipe Boukobza). Recuperado desde: <https://visual-mapping.es/actualizacion-mapa-empatia/>

- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15 (8).
- Hobsbawm, E. y Terence R. (coords.) (2002). *La Invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Kymlicka, W. (2006). *Fronteras territoriales*. Madrid: Editorial Trotta.
- Mascareño, A. y Büscher, C. (2011). Sociología del territorio. *Revista Líder*, 18, 25-52.
- Mineduc (2017). *Ley 21.040, crea el sistema de Educación Pública*. Recuperado desde: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>
- Montecinos, C., Ortiz, M., Pacheco, L. y Tralma, J. (2015). *Apego al lugar, respecto al barrio, en preadolescentes que habitan contextos vulnerables de la Región de Valparaíso*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Rajchenberg S., E. y Héau Lambert, C. (2007). La frontera en la comunidad imaginada del siglo XIX. *Frontera norte*, 19(38), 37-62. Recuperado desde: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-73722007000200002&lng=es&tlng=es.
- Riley, K. (2008a). *Surviving and thriving as an urban leader: Reflective and analytical tool for leaders in our city schools*. Londres: Esmée Fairbairn Foundation y London Centre for Leadership Learning, Institute of Education, University of London.
- Riley, K. (2017). *Place, belonging and school leadership. Researching to make the difference*. Londres: Bloomsbury.
- Riley, K. (2008b). Reconfiguring urban leadership: Taking a perspective on community. *Management in Education*, 22(2), 31-39.
- Riley, K. (2013). *Leadership of place, stories from the US, UK and South Africa*. Londres: Bloomsbury.
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón. Recuperado desde: <http://www.iconoclasistas.net/mapeo-colectivo/>
- Spíndola Zago, O. (2016). Espacio, territorio y territorialidad: Una aproximación teórica a la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* [en línea] 2016, LXI (Septiembre-Diciembre). Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42149082003> > ISSN 0185-1918
- 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 N° 4. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://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. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/>