

Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local

PROMOVIENDO PRÁCTICAS DE LIDERAZGO INTERMEDIO PARA LA MEJORA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN LOS TERRITORIOS.

2DA VERSIÓN ACTUALIZADA

**Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local:
Promoviendo prácticas de liderazgo intermedio para la mejora integral
de la educación pública en los territorios**

2da versión actualizada

INSTITUCIÓN COLABORADORA:

C Líder Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Universidad de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad de Magallanes, Fundación Educativa Arauco).
Línea: Desarrollo de Capacidades de Gestión y Prácticas del Liderazgo Intermedio. PUCV.

Para citar este documento:

Uribe, M., Aziz dos Santos, C., Berkowitz, D., Galdames, S., Torche, P. y Zoro, B. (2025). Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local: Promoviendo prácticas de liderazgo intermedio para la mejora integral de la educación pública en los territorios. 2da versión actualizada. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo.

La presente versión cuenta con Patrocinio de la Dirección de Educación Pública - DEP REX N° 2803/2024

Diseño Gráfico:
Matias Mancilla

Segunda versión: Enero, 2025.

Para el presente documento, siempre que es posible, se intenta usar un lenguaje no discriminatorio ni sexista. Conscientes de que existe debate al respecto, consideramos sin embargo que las soluciones que hasta ahora se han intentado en nuestro idioma no son sistemáticas y obstaculizan la lectura. Por lo tanto, en los casos en que sea pertinente, se usará el masculino genérico. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua (RAE) y tiene por objetivo evitar fórmulas para aludir a ambos sexos en el idioma español ("o/a", "los, las" y otras similares), debido a que implican saturación gráfica que puede afectar la lectura de los textos.



"La escuela es, señores, la institución que con más orgullo podrá presentar la historia de la civilización el siglo XIX como su más legítima conquista [...]. Después de medio siglo, nuestra organización escolar, los métodos i los medios de enseñanza no habían recibido las modificaciones que debían poner nuestras escuelas en armonía con los principios de la pedagogía moderna [...]. En la escuela moderna, el estudio de la palabra ha venido a sustituir la observación i contemplación directa de las cosas; a la memoria ejercida mecánicamente, el juicio; a la letra muerta del texto, la actividad de la inteligencia; a la imposición de las ideas sin comprenderlas, el ejercicio del espíritu que investiga, compara i juzga."

José Abelardo Núñez, inspector general de Educación Primaria.
Sesión de apertura, Primer Congreso Nacional Pedagógico.
Santiago, 21 septiembre de 1889.

"Aprendemos a hacer el trabajo haciendo el trabajo, no por decirle a la gente que haga el trabajo, no por haber hecho el trabajo en algún momento en el pasado y no mediante la contratación de expertos que pueden actuar como representantes de nuestro conocimiento sobre cómo se hace el trabajo."

City, Elmore, Fiarman y Teitel. (2009).
Instructional Rounds in Education: A Network Approach to
Improving Teaching and Learning.



Presentación

Desde el año 2017, Chile comenzó a implementar una Nueva Educación Pública (NEP) con la convicción compartida de la necesidad de impulsar un sistema educativo acorde a las demandas del siglo XXI, con enfoque sistémico y de derechos, garante de mayor justicia y cohesión social.

Para avanzar en esa línea, necesitamos contar con líderes intermedios que movilicen el cambio y la mejora educativa a nivel local, acompañando en terreno a los líderes educativos, profesores, educadoras y asistentes de los establecimientos educacionales en su tarea de generar condiciones organizacionales que promuevan el trabajo colaborativo y el desarrollo de capacidades profesionales.

Este documento, que se basa en la actualización del Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local (Líderes Educativos, 2017), tiene el propósito de orientar la actuación de los directivos del sistema educativo de este nivel, con una mirada sistémica, en un momento de cambio profundo y de mayor foco en lo pedagógico, con el objetivo de contribuir a una educación pertinente y de calidad, a través de procesos de mejora sostenible en cada comunidad educativa.

El documento es una herramienta clave que busca promover prácticas de liderazgo en el nivel intermedio para mejorar integralmente la educación pública en los territorios. En esta segunda versión actualizada del Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local, se incorporan aprendizajes y reflexiones derivadas de la implementación de la Nueva Educación Pública en Chile de los últimos años.

Concebido como una guía de orientación estratégica, no prescriptiva, este Marco reconoce el papel esencial de los líderes educativos intermedios como articuladores de políticas, diseñadores de estrategias y catalizadores del cambio en las comunidades educativas. Su propósito es fortalecer las capacidades profesionales de los equipos directivos del nivel local, fomentar la gobernanza educativa, la colaboración en red y garantizar un apoyo técnico-pedagógico que impulse el desarrollo de proyectos educativos pertinentes e inclusivos.

En el contexto de un sistema escolar con múltiples desafíos y que evoluciona hacia nuevas formas de abordar la pedagogía, la convivencia, la integración y la cohesión social, el presente documento reafirma el compromiso con la construcción de una educación pública que sea un derecho humano fundamental, al servicio del bienestar y el desarrollo de cada estudiante, y de la sociedad en su conjunto.

Esperamos que este Marco sea una fuente de inspiración y una herramienta práctica para aquellos equipos que lideran a nivel local y deben garantizar el cumplimiento de las políticas públicas, trabajando de manera conjunta y coordinada con los equipos directivos de los centros educativos, con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizajes en niños, niñas y jóvenes a nivel local.

Agradecimientos

El proceso de desarrollo de un Marco de actuación de estas características constituye un desafío colectivo.

La actualización de este documento implicó consultar a muchos profesionales, representantes de unidades educativas, redes de escuelas, fundaciones educacionales, Servicios Locales de Educación Pública, administradores municipales de educación, Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación, Superintendencia de Educación, Servicio Civil, profesores, directivos escolares, académicos y especialistas de la comunidad nacional e internacional.

A todos y todas quienes, directa o indirectamente, nos han nutrido de conceptos, enfoques y comentarios, les estamos muy agradecidos:

Dirección de Educación Pública (DEP).

Alexis Moreira Arenas, Jennifer Obregón, Paulina Sáez, Manuela Jiménez, Bárbara Agliati, Rodrigo Inostroza, Sergio Pirinoli, Ximena Morales, Andrea Valdés, Carolina Soto, Gunther Mondaca, Daniela Hernández, Bernardita Ossandón, Juan Eduardo Lorca, Felipe Monjes, Ivo Jiménez y Paulina Parra.

División de Educación General, MINEDUC.

Claudia Godoy, José Ignacio Opazo, Alejandro Prieto, Daniela Eroles, Daniela Zenteno, Andrea Osorio.

Agencia de la Calidad de la Educación.

Gino Cortez, Felipe Valencia y Mariela Vieyra

CPEIP, MINEDUC.

Felipe Coloma, Robinson Lira y Mauricio Nercellas.

Servicio Civil.

Angélica Fuenzalida, Macarena Rivera, Carmen Paz Olea y Paulina Calderón.

Superintendencia de Educación.

Cristian O’Ryan y María Luisa Orellana.

Servicios Locales de Educación Pública.

Hugo Baeza, Ana Suárez y Giulietta Vaccarezza (Andalién Sur); Genaro Medina (Atacama); Denisse Bustamante, María José Canales, Marcela Carmine, Pilar Diez, Rodrigo Lavín y Alejandra Vergara (Barrancas); Gisella Dormarchi y Verónica Pizarro (Chinchorro); Andrea Jorquera y Hugo Soto (Colchagua); Nicolás Manríquez, Carlos Sáez y Jessica Sandoval (Costa Araucanía); Alejandra Figueroa y Daniela Triviño (Gabriela Mistral); Pedro Adrians y Claudia Trillo (Llanquihue); Ingrid Cuturrufo y Jaime Rivera (Puerto Cordillera); Ricardo Aravena, Daslav Mihovilovic y Priscila Vega (Valparaíso).

Direcciones de Educación Municipales.

Daniela Eroles (Renca) y Rodrigo Roco (Santiago).

C Líder.

Felipe Aravena, Fabián Campos, Andrea Carrasco, Mónica Cortez, Carmen Montecinos, Marcela Sáez, Sergio Saldivia, Bernardita Sánchez, Juan Pablo Valenzuela, Xavier Vanni, José Weinstein e Isabel Zett.

Académicos y especialistas.

Daniel Alcaíno, Marcela Arellano, Carlos Eugenio Beca, Álvaro González, Andrea Horn, Dagmar Raczynski, Rosario Rivero, Simón Rodríguez, Marcela Román, Patricia Vargas, María Teresa Yañez e Isabel Zett.

Índice

1. INTRODUCCIÓN	07
2. SÍNTESIS DEL CONTEXTO Y EVOLUCIÓN DEL NIVEL INTERMEDIO EN CHILE	10
3. ACERCA DE LA GESTIÓN Y DEL LIDERAZGO EDUCATIVO DEL NIVEL INTERMEDIO: ¿QUÉ NOS DICE LA EVIDENCIA?	22
4. MARCO PARA LA GESTIÓN Y EL LIDERAZGO EDUCATIVO LOCAL	45
4.1. Dimensiones de prácticas	52
Dimensión 1: Construyendo una visión compartida para el diseño y la implementación de una estrategia educativa territorial.	54
Dimensión 2: Desarrollando una cultura de participación, trabajo colaborativo y articulación con la comunidad educativa y actores sociales del entorno.	56
Dimensión 3: Promoviendo y apoyando el liderazgo pedagógico para el aprendizaje profundo en el territorio.	58
Dimensión 4: Promoviendo el desarrollo y distribución de capacidades para la mejora continua de la educación en el territorio.	60
Dimensión 5: Desarrollando una cultura de bienestar, inclusión y ciudadanía en el territorio.	62
Dimensión 6: Gestionando los recursos y condiciones institucionales para el desarrollo educativo en diferentes contextos territoriales.	64
4.2. Recursos personales	66
Principios.	68
Habilidades.	70
Conocimientos profesionales.	73
5. REFERENCIAS	81

1. Introducción

La educación es un poderoso agente de cambio y tiene el rol fundamental de crear posibilidades para que cada ser humano y la sociedad en su conjunto puedan alcanzar sus sueños. Como ciudadanos y ciudadanas, somos responsables de avanzar a un horizonte de país más justo, equitativo, inclusivo, con mayor calidad de vida y un mejor futuro para todas las personas.

El conocimiento acumulado ha evidenciado la importancia de un sistema educativo de calidad como principal herramienta para que las personas, independiente de sus características intrínsecas y orígenes, puedan adquirir los conocimientos, habilidades, valores y actitudes necesarios para promover una sociedad con igualdad de oportunidades y verdaderamente meritocrática (Hargreaves y Shirley, 2012; World Bank 2004; World Bank, 1995; Butts, 1989, citados en Aziz, 2015). Garantizar la mejora del aprendizaje para que todas y todos alcancen su máximo potencial, solo es posible a través de una educación pública de excelencia. La evidencia existente nos muestra que los países con mejores índices de calidad de vida poseen una educación pública con altos estándares, porque la entienden ineludible para una sociedad cohesionada y el desarrollo sostenible (Rincón-Gallardo, 2018; Cuenca y Pont, 2016; Hattie, 2015; 2009; OCDE, 2015; Hargreaves y Shirley, 2012; Fullan, 2010).

Desde el inicio del nuevo milenio, producto de un importante debate político nacional en torno al desafío de fortalecer la educación como un derecho y bien público, Chile ha tenido diversas modificaciones¹ de orden normativo e institucional, con implicancias culturales de largo aliento y, por tanto, todavía en proceso y desarrollo de su historia. Han sido años de intensos aprendizajes, ya que la implementación de las políticas es siempre un enorme desafío, muy relacionado a la coherencia del sistema (Aziz, 2018).

La Nueva Educación Pública, que nace como política de Estado el año 2017, surge con base a un diagnóstico profundo sobre las debilidades del sistema educativo municipal, en vigencia desde el principio de los años ochenta, y de la convicción compartida del país

[1] Entre las más significativas están: Ley General de Educación (2009), Ley sobre la Calidad y Equidad (2011), Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (2011), Ley de Inclusión (2015), Ley que crea la Subsecretaría de Educación Parvularia (2015), Ley del Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016), Ley del Plan de Formación Ciudadana (2016), Ley del Nuevo Sistema de Educación Pública (2017) y Ley de Asistentes de la Educación (2018).

de la necesidad de impulsar una educación acorde a las demandas del siglo XXI, con enfoque sistémico y de derechos, garante de mayor justicia y cohesión social.

El gran objetivo de la Nueva Educación Pública es hacer de las escuelas, liceos y jardines infantiles estatales un referente a nivel país, a través de proyectos socioeducativos integrales, inclusivos, diversos, laicos y gratuitos, asegurando al estudiantado de Chile el derecho a una educación de calidad desde el primer nivel de transición hasta el final de la enseñanza media².

El actual proceso de transición hacia esta educación pública de excelencia requiere, necesariamente, de la participación protagónica de toda la comunidad y, muy especialmente, de todas y todos los líderes del sistema educativo (Fullan y Gallagher, 2020; Aziz, 2016 y 2017; Fullan, 2015). Un liderazgo coordinado, ético, capaz de inspirar los cambios culturales necesarios para guiar al sistema hacia una mejora sostenida de procesos y resultados educativos, ha sido identificado como una variable clave en los procesos de reforma educativa (Rincón-Gallardo, 2018; Cuenca y Pont, 2016; Hattie, 2015; 2009; OCDE, 2015; Hargreaves y Shirley, 2012; Fullan, 2010; Day et al., 2009; Leithwood et al., 2004).

Para lograr este tipo de liderazgo es necesario transitar hacia estrategias que permitan “liderar desde el medio”, donde el conjunto de líderes educativos de un sistema se convierten en impulsores y catalizadores colectivos del cambio y la mejora (Hargreaves y Ainscow, 2015). A su vez, esto implica generar un sistema de gobernanza centrado en la colaboración, basado en la creación de asociaciones en red que puedan abordar desafíos complejos de forma eficaz, con base a la confianza e interdependencia (Aziz, 2019; Meuleman, 2008).

En la búsqueda de este tipo de liderazgo, la principal modificación estructural del nuevo sistema, según la Primera Estrategia Nacional de Educación Pública (2020-2028), ha sido la creación de un “nivel intermedio” con una función mucho más centrada en lo pedagógico. Los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), organismos descentralizados, a nivel territorial, con personalidad jurídica y patrimonio propio, son los nuevos responsables de la educación pública y el cumplimiento de la misión que emana de la

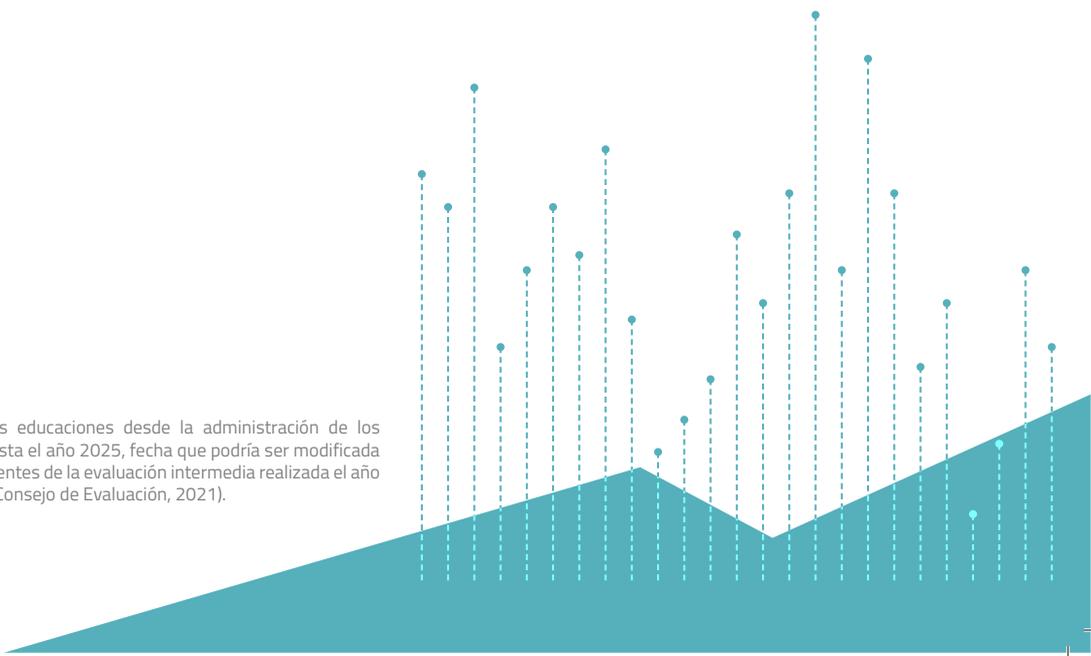
[2] Ver artículos 2 y 3 de la Ley 21.040 respecto a fines y objetivos de la NEP.

Ley. En total, serán 70 en todo el país, que sustituirán de manera gradual³ a las 345 autoridades educativas municipales.

Para lograr el propósito del nuevo Sistema de Educación Pública, se requiere que las y los líderes educativos en cada territorio, junto con adquirir un compromiso ético con toda la comunidad educativa, cuenten con un conjunto claro de definiciones y fundamentos que orienten sus prácticas y sus necesidades de desarrollo profesional. También, otros actores del sistema escolar, formadores y ejecutores de la política pública requieren elementos que puedan ayudar a seleccionar e identificar rasgos que potencien un mejor desempeño de líderes del nivel intermedio de los nuevos Servicios Locales de Educación Pública en el país.

Este documento de orientación de prácticas ha sido actualizado con base a los aprendizajes y requerimientos del proceso de instalación de la Nueva Educación Pública y teniendo como principio rector la construcción de un sistema escolar público equitativo y de excelencia, donde la educación es considerada un derecho humano y un bien público fundamental, así como una fuerza habilitadora del desarrollo sostenible y la cohesión social. Asimismo, este documento de orientación entiende a la educación pública como el alma de la sociedad y su prosperidad, siendo el vehículo que permita el florecimiento de cada individuo y de la colectividad como un todo. Para ello, se entiende a las y los líderes intermedios como actores clave, con una gran responsabilidad en crear las condiciones necesarias de manera que, junto con la comunidad educativa, se pueda hacer de este sueño de una educación pertinente y de calidad una realidad para todas y todos.

[3] El traspaso de los establecimientos educaciones desde la administración de los municipios a los SLEP se ha planificado hasta el año 2025, fecha que podría ser modificada por el MINEDUC considerando los antecedentes de la evaluación intermedia realizada el año 2021 y otros informes complementarios (Consejo de Evaluación, 2021).



2. Síntesis del contexto y evolución del nivel intermedio en Chile

El sistema escolar chileno, con su régimen de provisión mixta y distintas formas de organización y gestión, es considerado como un caso único y particular en el ámbito internacional (Villalobos y Quaresma, 2015; Aziz, 2015). La organización actual, que tiene su origen en la reforma educativa que se llevó a cabo a inicios de los años ochenta, tuvo como principales transformaciones, a nivel institucional, normativo y financiero, las siguientes: i) la transferencia de los establecimientos escolares públicos a la administración municipal; ii) el cambio en la forma de asignación de los recursos a las unidades educativas, a través de un pago de subvención por asistencia de estudiantes; iii) el fomento a la creación de escuelas particulares con financiamiento estatal; iv) la generación de un sistema de rendición de cuentas basado en pruebas estandarizadas (Mizala et al., 2005; Bellei, 2008; González, 2009; Marcel et al., 2009; Mizala y Torche, 2012; Aziz, 2015; Villalobos y Quaresma, 2015; Uribe et al., 2017; Bellei, 2018; Montecinos et al., 2018).

A partir de la llegada del nuevo milenio, el sistema educativo en general, especialmente la educación municipal, fue profundamente cuestionado por el estudiantado y gran parte de la sociedad chilena. Entre las principales razones, estaban la gran variabilidad de calidad y equidad educativa existente; los problemas administrativos, técnicos y financieros de los gobiernos locales y, en consecuencia, la permanente baja de la matrícula en el sector municipal (Valenzuela, 2005; Raczynski y Salinas, 2006; Marcel et al., 2009; Aziz, 2015; Uribe et al., 2017).

En respuesta a las demandas sociales, iniciadas el 2006 con la llamada “Revolución Pingüina” (Silva, 2009) y considerando las dificultades de la educación municipal, entre ellas las relacionadas a la dependencia de los ciclos políticos, problemas de escala y diferencias de recursos y capacidades entre los municipios, Chile inició un profundo proceso de reforma a su sistema educativo, lo que ha producido cambios importantes en el sector en los últimos años (Marcel et al., 2009; Aziz, 2015; Uribe et al., 2017).

Entre las principales políticas, se puede destacar la promulgación de Ley SEP (Subvención Escolar Preferencial), el año 2008, que ha entregado mayor subsidio a los establecimientos que atienden estudiantes cuyas condiciones socioeconómicas son prioritarias para avanzar hacia una educación con mejores oportunidades para todas y todos (MINEDUC, 2012; Valenzuela et al., 2015). El año 2009 se cambia la LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) por la LGE (Ley General de Educación), convirtiendo al Estado en el principal garante de la educación de calidad en Chile (Aziz, 2018).

El año 2011 se aprueba el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, con la consecuente creación de la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. El 2015, se aprueba la Ley de Inclusión Escolar que regula la admisión de estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado.

En 2015 se crea la Subsecretaría de Educación Parvularia (Ley N° 20.832), como entidad rectora de la política de Educación Inicial en Chile. Esta nueva institucionalidad marca un hito en la historia de la educación del país y busca dar coherencia y relevancia a este nivel educativo. A partir de ello, ha empezado una gran reforma en términos curriculares y normativos en primera infancia, considerándolo el primer nivel del sistema educativo, favoreciendo así una educación equitativa y de calidad, que propicie aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar integral y la trascendencia de niñas y niños como personas. El nivel intermedio, en particular los SLEP, tienen una creciente participación e influencia en temas pedagógicos en la administración de las unidades educativas del nivel parvulario.

En 2016 se crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente que aborda desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de una carrera profesional, contemplando un aumento progresivo del tiempo no lectivo, una nueva escala de remuneraciones y el acompañamiento en los primeros años de ejercicio y la formación continua (Agencia de Calidad, 2021).

Finalmente, el año 2017 se aprueba la Ley que crea el “Sistema de Educación Pública y modifica otros cuerpos legales”, con el objeto de avanzar hacia una educación pública de excelencia con foco en la pertinencia territorial, calidad integral, mayor equidad e inclusión, apoyo pedagógico para los establecimientos, y priorización del trabajo colaborativo y en red (Uribe et al., 2017).

Esta reforma educacional en curso, debe ser vista en conjunto y más allá de las leyes que han estado siendo aprobadas en las últimas décadas. Consiste y se sostiene, principalmente, en un cambio cultural hacia un proceso de mejoramiento educativo integral, en el que cada una de las comunidades escolares está llamada a ser protagonista. Para ello, y de acuerdo con lo que indica la evidencia (Fullan, 2015; Hargreaves y Ainscow, 2015; Harris y Jones, 2017), se necesitan líderes educativos, en todos los niveles del sistema, capaces de convocar a sus actores, creando espacios de reflexión y diálogo para los cambios de paradigma que permitan implementar las transformaciones requeridas.

Un nuevo nivel intermedio en la educación pública chilena

El nuevo Sistema de Educación Pública, vigente desde la promulgación de la Ley N° 21.040 en noviembre de 2017 y actualmente en pleno proceso de implementación, es la más grande reforma institucional en educación desde el retorno a la democracia (Bellei et al., 2018; CEPPE y DESUC, 2018).

El nuevo Sistema de Educación Pública establece un conjunto de fines y objetivos, y también define los principios que deben guiar el trabajo cotidiano de los actores que se desempeñan allí (Bellei et al., 2018). Estos principios están basados en la LGE, pero también se consideran algunos adicionales propios de la educación pública, plasmados en el artículo 5 de la Ley 21.040: la calidad integral, la cobertura universal y la garantía de acceso, la mejora continua de la calidad del sistema, la colaboración y el trabajo en red, la formación ciudadana y los valores republicanos. Sin duda, garantizar que estos principios se vean plasmados en el quehacer diario de cada establecimiento educativo y que las políticas nacionales, locales y escolares sean coherentes con ellos, es el mayor reto de la Nueva Educación Pública en Chile.

La construcción de la Nueva Educación Pública, cuya centralidad está en mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje, implica en ese sentido un proceso que considere el reconocimiento de lo colectivo y lo contextual (Collet, 2021). Lo primero, a través de una gestión pedagógica que integra a todos los niveles del sistema y que requiere del desarrollo de un sentido del “nosotros” en el territorio, promoviendo la interdependencia, colaboración, el intercambio de experiencias y capacidades entre la comunidad.

Para el logro de esa transformación y el cumplimiento de sus objetivos, una de las dimensiones más importantes de la reforma se refiere al cambio de la institucionalidad en la educación pública. A partir de la Ley 21.040, surgen dos nuevos actores en el sistema escolar: la Dirección Nacional de Educación Pública (DEP) y los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), un nuevo diseño de nivel intermedio en el sistema educativo.

La DEP es la institución encargada de la conducción estratégica y la coordinación del Sistema de Educación

Pública, y responde directamente al Ministerio de Educación. Su misión es velar que los SLEP provean una educación de calidad en todo el territorio nacional⁴. Para ello, debe fomentar el trabajo colaborativo y en red. Es la responsable de distribuir los recursos destinados a cada SLEP y sus respectivos establecimientos. Una de sus principales funciones es proponer una Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP) al MINEDUC cada 8 años, previa consulta ciudadana y a las comunidades educativas, debiendo ser aprobada por el Consejo Nacional de Educación. La DEP debe vigilar el efectivo cumplimiento de la ENEP y evaluar el desempeño de los Servicios Locales por medio de los convenios de gestión con sus directores ejecutivos, a quienes debe prestar apoyo técnico y administrativo en el Documento Orientación para sus funciones, de acuerdo con la Ley 21.040.

Los SLEP, a su vez, son los nuevos gestores de la educación pública. Por tanto, son las y los líderes educativos que, desde el nivel educativo intermedio, deben proveer apoyo administrativo, financiero y educacional a establecimientos de su dependencia (Bellei et al., 2018). Esta nueva institucionalidad sigue la lógica de la administración descentralizada de la educación pública, pero con una nueva forma de organización en términos de escala y cobertura territorial (Uribe et al., 2019).

Institucionalidad educativa intermedia actual

La creación de los SLEP ha abierto un nuevo escenario para replantear el rol y las responsabilidades de las y los líderes intermedios en la arquitectura escolar chilena (Bellei et al., 2018). Como se mencionó previamente, la institucionalidad educativa, a nivel intermedio en el sistema público, no sólo debe ser un “adaptador” de políticas o una “bisagra” entre los niveles macro y micro, sino principalmente un potenciador, diseñador e implementador de estrategias pedagógicas con pertinencia territorial.

Es un cambio que pone el foco en lo pedagógico desde el nivel educativo intermedio, lo que implica no sólo mayores competencias en temas asociados, por ejemplo, a currículum, enseñanza, evaluación y acompañamiento, sino un cambio cultural que debe tener impacto en las formas de operación de este actor. Dada la envergadura de esta transformación, la Ley 21.040 mandata un traspaso gradual de la administración de los establecimientos educacionales, de manera que pueda haber aprendizajes cruzados y plazos suficientes para que estos cambios se vayan produciendo.

Los SLEP son organismos públicos especializados en la gestión educacional, cuentan con personalidad jurídica y patrimonio propio, rigiéndose por la Ley de Presupuesto, propia de los servicios públicos, razón por la cual la planificación y ejecución financiera son esenciales para el eficaz desarrollo del servicio. Asimismo, los SLEP cuentan con una planta de personal profesionalizada⁵. Los cargos de primer y segundo nivel jerárquico, se seleccionan por el Sistema de Alta Dirección Pública (ADP). En el caso del director o directora ejecutiva, que lideran la organización, debe suscribir un convenio de gestión educacional con la DEP para ejercer su cargo por seis años, renovable por una vez, dependiendo precisamente de su desempeño en el primer periodo.

Los SLEP son instituciones descentralizadas, tanto funcional como territorialmente, pero en una escala mayor que la comunal, por razones principalmente de economía de escala. La división de los territorios predefinidos en la Ley no está exenta de cuestionamientos. Según consideraciones del Consejo de Evaluación (2021), y de acuerdo con lo que posibilita la propia Ley, será

[4] Ver el artículo 61 de la Ley 21.040 para conocer más sobre las funciones de la DEP.

[5] La contratación de ese equipo no es algo trivial, especialmente en los territorios más aislados (Consejo de Evaluación, 2021).

importante considerar las complejidades de conectividad en términos de distancias en algunos de los territorios, instalando oficinas locales en las zonas más aisladas, de manera de lograr el adecuado cumplimiento de sus funciones y permitir el involucramiento de la comunidad educativa en esta nueva institucionalidad.

Los SLEP, de acuerdo con los artículos 18 y 19 de la Ley 21.040, tienen un conjunto amplio de funciones y responsabilidades, lo que en términos formales representa un avance en dos dimensiones (Bellei et al., 2018):

- Generan una definición de funciones distintivas para la institución administrativa responsable de la educación pública.
- Perfilan la misión y el rol de este nuevo nivel intermedio como un elemento clave en el mejoramiento de la calidad, a través de un apoyo integral a los equipos directivos y los establecimientos de su competencia.

La función fundamental de los SLEP es garantizar la provisión de educación pública en cada territorio, en sus diferentes ciclos, modalidades y niveles. Para ello, se requiere potenciar a los equipos directivos y docentes, y a las comunidades educativas; prestarles apoyo técnico-pedagógico y administrativo, de manera sistemática, y organizar el trabajo colaborativo de los establecimientos educacionales a su cargo, velando por su calidad, equidad, inclusión y mejoramiento permanente (Bellei et al., 2018).

Dado que esta transformación educativa no ocurre por mandato, los nuevos liderazgos intermedios tienen que enfrentar una serie de desafíos estratégicos, estrechamente relacionados entre sí, pero que podrían ser agrupados en las siguientes cuatro temáticas (Uribe et al., 2019):

- La gobernanza: Distribución de atribuciones y responsabilidades.
- La territorialidad: Desarrollo de un discurso e identidad común entre los distintos actores involucrados.
- La vinculación: Capacidad de generar relaciones en distintos escenarios y contextos.

- La participación: Involucramiento activo y protagónico de los distintos actores incumbentes a una temática que los congrega.

Por cierto, estos son desafíos que tienen tiempos diferenciados, con acciones de corto, mediano y largo plazo, ya que el cambio cultural que involucran requiere un proceso de construcción de confianza, nuevas mentalidades y disposición, que dependen de competencias y conocimientos específicos, así como de una visión estratégica que debe ser necesariamente compartida.

Esta nueva institucionalidad intermedia, por tanto, tiene como una de sus características medulares integrar a la comunidad educativa de todo el territorio, lo que se debe evidenciar en cada una de las etapas del proceso: anticipación, puesta en funcionamiento y traspaso de los establecimientos educacionales a los SLEP (Arias, 2020).

La Ley 21.040 define distintas instancias que permiten concretar la incorporación de las comunidades educativas y locales, como son los Comités Directivos Locales y los Consejos Locales de Educación. Una de las grandes innovaciones de ambos órganos colegiados es que permiten involucrar en la gestión -desde el nivel educativo intermedio- a las familias y otros actores, como representantes de universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica del territorio, permitiendo su apoyo y su aporte, y entregando espacios concretos de participación ciudadana, de manera de abordar dimensiones y aspectos que deben ser mejorados por los SLEP.

El Consejo Local debe colaborar con la directora o el director del servicio y estará compuesto por representantes del profesorado, estudiantes, asistentes de la educación y padres, madres y apoderados, junto a Universidades y CFT de la zona y región. Este Consejo se orienta a los temas educacionales y posee un carácter participativo y representativo de la comunidad educativa de todo el Servicio Local.

El Comité Directivo Local genera un espacio adicional de deliberación y diálogo, y se orienta a velar por el desarrollo estratégico del Servicio Local, asegurar su rendición de cuentas y su vinculación con las instituciones del territorio y la región. Está constituido por 2 representantes de los

centros de padres, madres y apoderados, junto a 2 de los municipios respectivos y 2 del gobierno regional, quienes deberán ser personas con reconocida trayectoria, entre ellas, profesionales de la educación o docentes.

Es importante tener en cuenta que estudios realizados en estos primeros años de instalación del nuevo sistema, han identificado que uno de los principales obstaculizadores de la Nueva Educación Pública a la fecha, es la falta de validación por parte de las comunidades educativas sobre el proceso de instalación de los SLEP y la falta de coherencia respecto a los roles y atribuciones de cada actor (Uribe et al., 2019; Arias, 2020; Consejo Evaluador, 2021).

En razón de lo anterior, es importante que cada SLEP pueda identificar elementos que potencian o facilitan la gobernanza, la territorialidad, la vinculación y la participación, como es la capacidad que tienen estos nuevos organismos para conocer las realidades de cada territorio, por ejemplo, respecto al nivel de conocimiento sobre la NEP, las expectativas, las lógicas de funcionamiento previo de la educación municipal en cada comuna, la institucionalización de prácticas y necesidades de los establecimientos, a través de la generación de espacios de encuentros transversales con los actores de las comunidades educativas en cada uno de los rincones del territorio (Arias, 2020).

Planificación e instrumentos de gestión de la NEP

Una de las características distintivas del nuevo sistema de educación pública son sus nuevos instrumentos de gestión. Estos se pueden definir como aquellas herramientas técnicas que responden a la normativa y regulan la gestión interna de cada institución, permitiendo planificar y orientar las acciones que se realizarán en cada uno de los niveles del sistema educativo, así como velar por la coordinación entre ellos.

El cuadro, a continuación, resume los principales instrumentos de gestión, por nivel estratégico e institucional del Nuevo Sistema de Educación Pública del país, y cómo se deben articular para el desarrollo de los convenios de gestión de desempeño que permitan orientar las acciones hacia el cumplimiento de los objetivos de la NEP.



Fuente: Adaptado de DEP, 2021.

A nivel de la Nueva Educación Pública, el instrumento mandante es la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP), de acuerdo con el artículo 6 de la Ley 21.040. La ENEP es un instrumento de gestión de la política pública de alta relevancia, siendo una herramienta central y hoja de ruta para la instalación y funcionamiento del nuevo Sistema de Educación Pública del país, definiendo los objetivos estratégicos, las líneas de acción, las iniciativas y las metas, que el nivel educativo intermedio y los establecimientos escolares, de cada territorio, deben tener presente a la hora de realizar su gestión educativa.

Esta estrategia tiene una vigencia de ocho años, siendo dictada por el Ministerio de Educación, a propuesta de la Dirección de Educación Pública, oyendo a las Comisiones de Educación de la Cámara de Diputados y del Senado, debiendo ser aprobada por el Consejo Nacional de Educación. La primera ENEP fue establecida para el periodo de 2020 a 2028 y es un hito que refleja un punto de partida para la educación pública, entregando directrices clave para el logro de los objetivos que establece la Ley 21.040, siendo el principal garantizar la calidad de la educación como un derecho para niños, niñas y jóvenes de Chile.

Lo anterior implica que todos los SLEP y sus profesionales conocen los principios, ejes y metas de dicha Estrategia Nacional, con el propósito de incorporarlos en su quehacer y promoverlos en todas las unidades educativas del sistema público de Chile.

A nivel de cada SLEP, el instrumento básico de planificación es el Plan Estratégico Local (PEL), que debe ser elaborado por el director/a ejecutivo/a y aprobado por el Comité Directivo Local, con una vigencia de 6 años. El PEL, de acuerdo con el artículo 45 de la Ley 21.040 debe definir objetivos y acciones de mediano plazo que permitan avanzar hacia la mejora educativa en el territorio. Estos objetivos y acciones deben estar en consonancia con el diagnóstico de los establecimientos educacionales que se encuentran al alero del Servicio Local, de modo de dar respuesta a las necesidades y particularidades de cada uno. El PEL debe estar en sintonía con la Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP), considerando aspectos como “la cobertura y retención de estudiantes en el Sistema, convivencia escolar, apoyos para el aprendizaje, inclusión y atención diferenciada a los estudiantes, implementación curricular, colaboración y articulación de los sectores y niveles educacionales entre sí” (p. 5).

El director ejecutivo también deberá elaborar y presentar al Comité Directivo Local y al Consejo Local un plan anual (PA) para el año siguiente, que debe indicar el estado de avance de los objetivos y metas contenidas en el convenio de gestión educativa, así como aquellos contenidos en el PEL y en los proyectos educativos institucionales (PEI) de cada establecimiento de dependencia del SLEP, reportar la dotación de docentes y asistentes de la educación que se requieren y dar cuenta de las acciones de apoyo técnico pedagógico a implementar en el territorio.

A nivel de cada unidad educativa, los instrumentos de planificación y gestión son el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su Plan de Mejoramiento Educativo (PME), que deben ser definidos con base a sus particularidades, pero en consonancia con la ENEP y los instrumentos de gestión educativa territorial del respectivo SLEP.

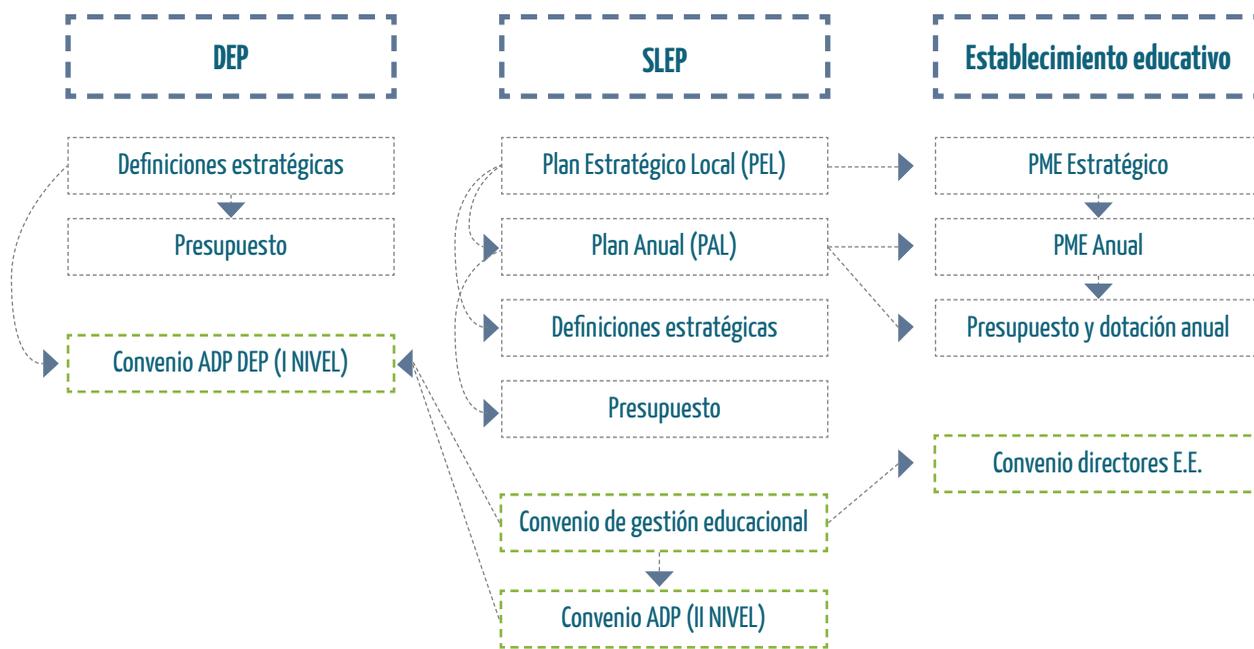
Tanto el director/a de cada establecimiento o unidad educativa, como el director/a ejecutivo de cada SLEP, suscriben convenios de gestión y de desempeño que también deben estar anclados en los instrumentos de gestión antes mencionados, de manera de mantener la coherencia sistémica que permita el cumplimiento de los objetivos de la Nueva Educación Pública que establece la Ley.

Lo complejo de esa articulación entre los instrumentos de gestión es que debe responder a los grandes lineamientos nacionales y, al mismo tiempo, dar cuenta de las necesidades específicas de cada territorio (ENEP, 2020; Agencia de Calidad, 2021). No obstante, el conocimiento de los instrumentos de gestión y la consistencia entre ellos es un paso inicial y obligatorio que posibilita, al menos a nivel formal, un liderazgo y gestión más eficiente de la administración de los SLEP. Según la evidencia nacional e internacional, es el compromiso real desde el nivel intermedio con acciones concretas para alinear de manera estratégica estos instrumentos y su apropiación por los actores del territorio, uno de los factores clave de éxito en el proceso de mejora educativa sostenible (Uribe et al., 2019; CEPPE-DESUC, 2019; Raczynski et al., 2019; Bellei et al., 2018; Anderson, 2017; Bellei et al., 2015).

La siguiente gráfica, muestra el modelo que la DEP ha desarrollado para comunicar la interrelación entre dichos instrumentos, el que incluye además elementos propios de la gestión pública, como presupuesto, convenios de desempeño colectivo y de Alta Dirección Pública (Agencia de Calidad, 2021).

Ley 21.040

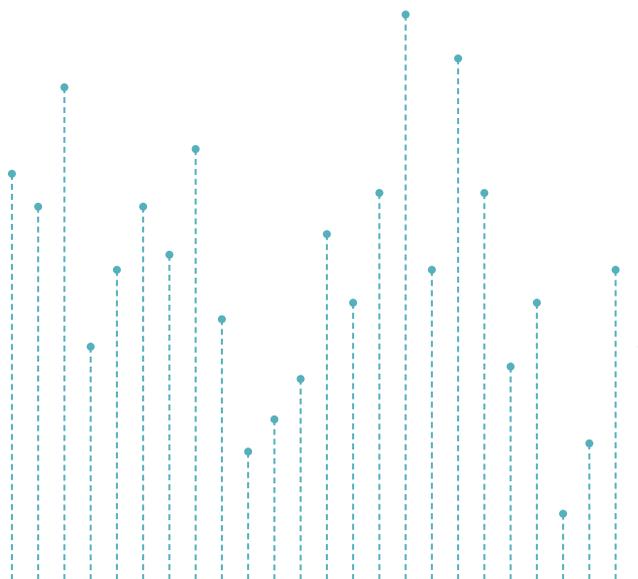
ESTRATEGIA NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Fuente: DEP (2021).

Como queda en evidencia, tanto la Ley 21.040 como la ENEP son la hoja de ruta que debe guiar el quehacer de los tres niveles del sistema público escolar, a partir de sus propios instrumentos de gestión y definiciones estratégicas, los cuales deben ser coherentes entre sí para propiciar la concreción de la metas propias y globales a nivel de sistema.

El proceso de reforma es dinámico e implica que el sistema debe generar aprendizajes y ajustar sus objetivos. Los instrumentos ya descritos, como la Ley 21.040 y la ENEP, se complementan con nuevas prioridades y objetivos estratégicos que se originan en la experiencia y que se expresan en dos iniciativas recientes, el proyecto de Ley que busca realizar ajustes y fortalecer el proceso de instalación de los SLEP y el documento “La Nueva Educación Pública. Desafíos 2024-2030” (DEP, 2024).



En cuanto a las prioridades, el proyecto de Ley en discusión pone énfasis en:

- Priorizar un traspaso adecuado del servicio educativo, buscando que los ajustes sean efectivos y que los desafíos administrativos no se trasladen a los SLEP.
- Desarrollar capacidades administrativas, financieras y pedagógicas en las conexiones comunitarias y el liderazgo estratégico.
- Fomentar una relación más estrecha entre los SLEP y las comunidades educativas, promoviendo un liderazgo que impulse proyectos educativos con una fuerte perspectiva territorial.
- Fortalecer de la Dirección de Educación Pública (DEP): Atribuye nuevas responsabilidades a la DEP, para mejorar su capacidad de coordinación y conducción estratégica del sistema.
- Optimizar los mecanismos de monitoreo: Mejora los mecanismos de monitoreo de la implementación del sistema educativo, destacando el papel de las subsecretarías de educación en su rol articulador.
- Consolidar la educación pública como política de Estado: Reconoce la educación pública como una política de Estado, fortaleciendo la coordinación y colaboración entre diversos ministerios y servicios públicos.

En relación a las prioridades y objetivos del período 2024-2030 (DEP, 2024), se establece que el propósito fundamental de toda la estructura organizacional (DEP-SLEP) es desarrollar el Sistema Nacional de Educación Pública, para alcanzar una educación de calidad en todos los niveles, modalidades y territorios (p.32) a partir de cuatro objetivos estratégicos:

1. Monitorear permanentemente la implementación estratégica, evaluar y proponer ajustes cuidando la coherencia entre niveles con perspectiva sistémica.
2. Conducir la creación de los nuevos SLEP, su puesta en marcha y el traspaso del servicio educativo, reflejando los principios del sistema y asegurando su viabilidad futura, asumiéndolo como una responsabilidad del conjunto de la Dirección de Educación Pública.
3. Coordinar el acompañamiento, desarrollo de capacidades y supervisión de los SLEP en régimen, evaluando integralmente su funcionamiento.
4. Desarrollar la DEP en todas las capacidades que le sean requeridas para conducir estratégicamente el Sistema de Educación Pública, para asegurar que los SLEP provean educación de calidad y cumplir con las funciones que le obliga la Ley; lo cual se desarrollará en una cultura interna que promueva el trabajo colaborativo y coordinado.

En este contexto, el presente documento tiene como objetivo contribuir a los equipos directivos de los SLEP en incrementar sus conocimientos y prácticas de liderazgo de nivel intermedio.

Articulación y coordinación de la nueva institucionalidad educativa

El nuevo Sistema de Educación Pública establece la articulación y la coordinación entre instituciones como un requisito esencial para el cumplimiento de los objetivos establecidos en la Ley 21.040. La ENEP, acogiendo este mandato, considera como uno de sus focos la generación de alianzas públicas y privadas que se constituyan en un aporte a la educación pública. Dicha articulación y coordinación, sin embargo, es un proceso complejo toda vez que los actores vinculados en la instalación de los SLEP y en la implementación de la Ley son múltiples.

Como lo define la Ley 20.529, es el Ministerio de Educación el órgano rector del sistema y, como tal, es el responsable de la coordinación de las instituciones bajo su dependencia. De esta forma, la coordinación entre los SLEP y el MINEDUC se da a través de la DEP (Ley 21.040), como servicio público especializado dependiente del Ministerio.

En cuanto al apoyo técnico pedagógico a los centros educativos, y con el objeto de evitar la duplicidad de roles y funciones, a nivel normativo se deben aclarar los procesos, ámbitos y momentos en que los SLEP, DEPROV y SEREMI concretan dicho apoyo, especialmente, considerando los siguientes puntos cuyo norte es cumplir los objetivos de la NEP (Ley 21.040, 2003; Uribe et al., 2019; Consejo de Evaluación, 2021; DEP, 2022):

- El rol del SLEP, de otorgar apoyo pedagógico directo a los establecimientos de su dependencia, se concreta a través de un acompañamiento constante con el fin de fortalecer las capacidades que permiten a las comunidades enfrentar sus necesidades de mejora y alcanzar sus propósitos.
- Asegurar una adecuada coordinación entre la SEREMI, DEPROV y SLEP, siendo los dos primeros, agentes de apoyo permanente al nuevo liderazgo intermedio representado por los SLEP. Todas las instancias, debidamente coordinadas, consolidan un sistema público de educación.
- En el ámbito evaluativo, el nivel intermedio es clave para promover procesos de evaluación institucionales y pedagógicos, como parte de la estrategia de apoyo a los establecimientos educacionales, con pertinencia local y autenticidad, en el Documento Orientación para de las políticas y orientaciones que emanan del nivel central, considerando las particularidades de las comunidades educativas y sus desafíos de mejora.
- El rol de la SEREMI, además de fortalecer la coordinación y colaboración en el desarrollo de los SLEP, es clave en los procesos de traspaso de los centros educativos desde los municipios a los SLEP. De manera que se favorezca una adecuada entrega de información y documentación, que permita un mejor traspaso, reforzando un rol facilitador de manera de generar las condiciones en el territorio para que el SLEP se pueda instalar de mejor manera, propiciando un proceso de socialización a actores relevantes del sistema, como municipios, alcaldes, intendente, consejo regional, medios de comunicación, etc.

Respecto a la relación de los SLEP con la Agencia de Calidad de Educación, es importante destacar que ésta es responsable de realizar una *Visita Integral de Evaluación y Orientación a los SLEP*. Lo cual se focaliza en los procesos que desarrolla el SLEP para alcanzar paulatinamente los objetivos institucionales que ha definido en sus instrumentos de gestión, así como su grado de pertinencia a las necesidades y particularidades de su territorio y de los establecimientos educacionales de su dependencia, considerando especialmente los objetivos y prioridades establecidas en el Plan Estratégico Local (PEL) del Servicio respectivo. Estas visitas se realizan no antes de tres años, luego de su traspaso.

Es fundamental la realización de coordinaciones previas entre los SLEP y la Agencia de Calidad de Educación, en especial considerando los productos asociados (informes) a ser usados posteriormente por los profesionales de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógica, tanto para definir y perfeccionar su apoyo, como para potenciar las herramientas de gestión territorial, tales como el PEL, el Plan Anual, los convenios de desempeño de directivos escolares, entre otros.

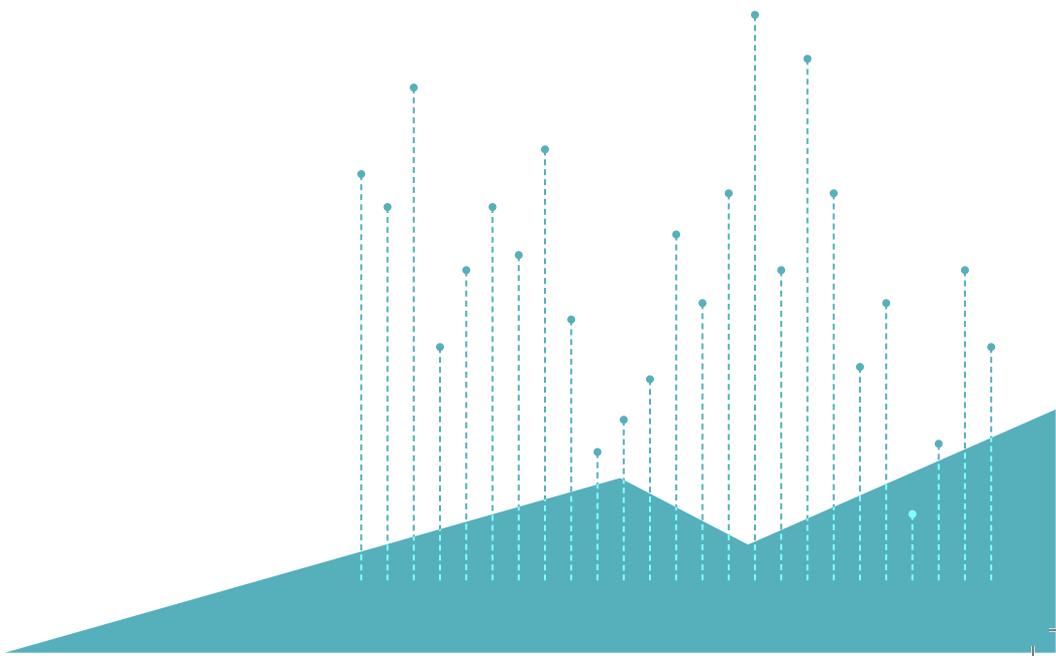
La Superintendencia de Educación es una institución clave para el proceso de traspaso, principalmente, desde su rol supervisor de dicho proceso, en que fiscaliza el cumplimiento de las obligaciones establecidas en cada convenio de transición suscrito entre los municipios y el Ministerio de Educación.

Complementariamente, durante la operación del SLEP, estos se vinculan con organismos del Estado, con el

propósito de dar continuidad a distintos convenios establecidos durante la administración municipal que tienen como propósito favorecer la entrega del servicio educativo. Por ejemplo, existen relaciones con organismos públicos encargados de implementar políticas a través de los establecimientos educacionales, tales como el Ministerio de Desarrollo Social y el Ministerio de Salud. Al respecto, puede ser problemática la falta de información respecto de estos convenios, al momento del traspaso desde los municipios a los SLEP, ya que son fundamentales para asegurar la continuidad del servicio educacional (Consejo de Evaluación, 2021).

Otra relación importante, es la que existe con el Servicio Civil y la Dirección de Presupuestos (DIPRES) del Ministerio de Hacienda, ya que ambos órganos del Estado cumplen un rol clave en el proceso de instalación y operación de los SLEP, relacionándose de manera particular con ellos a partir de la intermediación y coordinación de la DEP. La relación con el Servicio Civil se enmarca en que los SLEP están afectos al Sistema de Alta Dirección Pública, establecido en la Ley N° 19.882 (Consejo de Evaluación, 2021).

En tanto los SLEP son un Servicio Público sujeto a la Ley de Presupuesto, deben relacionarse con la DIPRES, organismo técnico encargado de velar por la asignación y uso eficiente de los recursos públicos. La relación entre los SLEP y DIPRES es mediada por la DEP, a través del Ministerio de Educación, atendiendo a su rol coordinador establecido en el Artículo N° 61 de la Ley N° 21.040 (Consejo de Evaluación, 2021).



3. Acerca de la Gestión y del Liderazgo Educativo del Nivel Intermedio: ¿Qué nos dice la evidencia?

Antecedentes conceptuales y tendencias educativas para el liderazgo intermedio

Una de las preguntas centrales sobre los niveles educativos intermedios, es el papel e influencia que tienen en el desempeño y la calidad del sistema educativo. Su conceptualización se vincula con el conocimiento sobre mejora educativa y sobre gobernanza y responsabilización o rendición de cuentas. La elaboración conceptual y práctica, respecto del nivel intermedio y su rol en la mejora escolar, ha pasado desde una comprensión de administrador y transmisor de orientaciones centrales, a una de mediador, intérprete e implementador de políticas en el nivel local de educación.

El liderazgo de nivel intermedio realiza una estrategia de influencia deliberada para aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema (Fullan, 2015; Hargreaves y Ainscow, 2015; Harris y Jones, 2017), la que se ejerce desde las siguientes tres direcciones (Rincón-Gallardo, 2018):

- **Hacia abajo:** Apoyando y liderando junto con las unidades y comunidades educativas el cambio al núcleo pedagógico.
- **Lateralmente:** Conectando desde el medio, colaborando entre pares.
- **Hacia arriba:** Aprovechando oportunidades e influyendo en la política, siendo un socio eficaz, implementador local de las políticas públicas diseñadas en el nivel macro.

La fuerza de este enfoque radica en su capacidad de transformar al nivel intermedio en gatillador y responsable de la mejora, con múltiples conexiones institucionales y comunitarias, donde la perspectiva de cambio no es individual, sino colectiva (entre educadores, unidades educativas, comunidad y sistema). Desde un

enfoque más amplio, este tipo de liderazgo educativo podría abarcar a todas y todos los líderes medios que, desde diferentes ubicaciones en el sistema educativo, ejercen un rol vinculante entre niveles.

Redefinición del concepto de nivel educativo intermedio

Este documento acoge una definición y perspectiva más específica del nivel educativo intermedio, que considera a aquellas agencias públicas que forman parte del Estado, ubicadas entre un nivel micro (relacionado a los establecimientos educacionales) y el nivel central. La organización intermedia son instancias organizacionalmente complejas que integran procesos de tipo político educativo, estratégicos y pedagógicos, administrativos y financieros, con responsabilidades y atribuciones respecto de una red de establecimientos en un territorio, compuestas por una diversidad de unidades y personal, cuyas atribuciones y acciones influyen en los procesos y desarrollo de capacidades de los centros de educación inicial, escuelas y liceos. (Uribe et al., 2017; Rodríguez, 2022). En ese sentido, el liderazgo educativo intermedio, como se entiende en este documento, tiene un rol estratégico en el sistema que va más allá de la articulación entre niveles y se constituye como un nivel que genera capacidades y condiciones para concretar las políticas educativas a nivel local, propiciando además coherencia entre las mismas.

Los Estándares Indicativos de Desempeño (EID) definen al sostenedor educativo como “el responsable último de los resultados de los establecimientos a su cargo, de la viabilidad de estos y de la generación y el fortalecimiento de alianzas y redes entre establecimientos y con otras instituciones” (Mineduc, 2020a, 2020b, 2021). Los EID determinan así “la importancia de que el liderazgo intermedio diseñe los procedimientos generales para asegurar el buen funcionamiento de los establecimientos

a su cargo, y a la vez señalan que, dado que existen diversas formas válidas de organizar el trabajo con los directores, es necesario que el sostenedor delimite su rol respecto de los equipos directivos de los establecimientos, definiendo claramente las funciones y responsabilidades para trabajar de manera efectiva” (p. 5).

Desde el enfoque de la Nueva Educación Pública, es importante recalcar que el nivel intermedio debe ser también potenciador, diseñador e implementador de programas o iniciativas de la política pública, especialmente, en lo relativo al desarrollo de capacidades educativas a nivel territorial. Así, el liderazgo intermedio es parte de un colectivo expresado en un sistema multinivel, donde el liderazgo intermedio y el liderazgo a nivel micro son interdependientes.

En esta línea, el MINEDUC considera actualmente que el nivel intermedio tiene como misión proponer desafíos permanentes a las unidades educativas de su dependencia, asegurando apoyo técnico-pedagógico y contención emocional (MINEDUC, 2016). Asimismo, tienen un rol estratégico, ya que también son responsables de garantizar la calidad de la educación que imparten, trabajando de manera coordinada con el resto de los niveles para generar una política integrada con una visión común (MINEDUC, 2021b).

Tanto la evidencia nacional como internacional demuestra que el nivel educativo intermedio, de la forma en que se entiende en este documento, puede tener un efecto relevante en la calidad de la educación que reciben los y las estudiantes de un determinado territorio o distrito (Mourshed et al., 2010; Daly y Finnigan, 2016; Raczynski et al., 2019). Sin embargo, su impacto depende no sólo de las características del nivel intermedio como organización, sino principalmente de los factores de contexto que influyen en estas prácticas y de las prácticas en sí mismas, las que se comprometen en el día a día, así como el proceso de reflexión permanente

sobre cuáles, cómo y por qué dichas prácticas, en ese contexto en particular, hacen la mayor diferencia (Hattie y Smith, 2021). En el caso del liderazgo intermedio, tiene el rol de generar condiciones para la mejora del conjunto de establecimientos de su territorio, desarrollando y fortaleciendo capacidades profesionales, generando relaciones basadas en la confianza, reflexión, colaboración y distribución del liderazgo, más que intervenir directamente en los procesos educativos de cada escuela o unidad educativa (Marzano y Waters, 2009; Anderson, 2017).

El equipo de liderazgo del nivel intermedio debe ser capaz de combinar adecuadamente todos sus roles: agente de cambio, conector del sistema y potenciador de las trayectorias educativas (Queen y Adam, 2015), reforzando la idea de liderazgo distribuido y colaboración entre los actores durante los procesos de cambio (Harris, 2014). Para ello, la gestión educativa, desde dicho nivel, debe tener la capacidad de movilizar y articular instituciones y recursos humanos, técnico-educativos, financieros y de información. Esto permite establecer las bases organizacionales y de confianza para asegurar oportunidades educativas y de aprendizaje de calidad en todos los establecimientos educativos y aulas de su dependencia (Politeia, 2008; MINEDUC, 2014; Daly y Finnigan, 2016; Aziz, 2019).

Esto es fundamental en un mundo en constante transformación. Hoy, más que nunca, se necesitan líderes educativos que, desde el nivel intermedio del sistema, tengan las habilidades y prácticas para gestionar el cambio y tomar decisiones asertivas para la comunidad educativa, aún navegando en un entorno cambiante donde surgen nuevas demandas todo el tiempo. En ese sentido, las y los líderes deben ser expertos en comprender el contexto y adaptarse, llegando más allá de la superficie para comprender las culturas a las que lideran (Fullan, 2019).

En el contexto de la Nueva Educación Pública, y la necesidad de transformarla para que, de manera intencionada y efectiva, prepare a niñas y niños como aprendices con confianza en sí mismos, ciudadanos locales y globales activos, requiere un cambio cultural relevante (Rincón-Gallardo, 2019). El poder de la cultura dominante en una institución puede suprimir cualquier intento de cambio y mejora, lo que está relacionado a la famosa frase de Peter Drucker “la cultura se come a la estrategia en el desayuno” (Rincón-Gallardo, 2019). No considerar la cultura organizacional explica, en gran medida, los límites y fracaso de numerosas reformas educacionales (Fullan, 2006; Elmore, 2010; Aziz, 2018).

En ese contexto, un liderazgo efectivo requiere considerar que, para poner en práctica cualquier nueva estrategia, es necesario identificar las creencias personales y colectivas de la organización para construir una nueva cultura de mejora, ya que ninguna cultura se cambia por mandato, dependiendo fundamentalmente del modelamiento de nuevos valores y comportamientos desde las y los propios líderes (Elmore, 2004; Aziz, 2018). Con este enfoque, la diferencia entre un líder y un administrador es notoria: mientras que este último realiza su labor dentro de la cultura en la que se encuentra, muchas veces no teniendo siquiera conciencia de ello; el líder crea culturas, reflexionando, comprendiendo, monitoreando, demostrando y modelando su propio aprendizaje (Schein, 2010; Elmore, 2010).

En la búsqueda de este tipo de liderazgo, la principal modificación estructural del nuevo sistema de educación pública ha sido, precisamente, la creación de un nuevo “nivel intermedio” que corresponde a los Servicios Locales de Educación Pública (Ley 21.040, 2017). Su gran desafío, es generar nuevas culturas de trabajo, ético y con cierta épica, enfocado en los valores y principios que orientarán las acciones de toda la comunidad educativa, de manera que devuelva la credibilidad y confianza en el sistema escolar público en Chile.

El rol fundamental de las y los profesionales, del nuevo nivel intermedio, es potenciar el liderazgo pedagógico y generar condiciones en todos los niveles y modalidades de enseñanza, para lograr procesos de mejoramiento en los centros educativos de manera sostenible. Con menos énfasis, en la supervisión como se comprende tradicionalmente y más atención en el apoyo.

Para lo anterior, los equipos del nivel intermedio procuran establecer relaciones de confianza y de aprendizaje profesional con los equipos directivos de las unidades educativas, acordando los límites de cada rol y expresando sus expectativas y responsabilidades desde el comienzo, estableciendo acuerdos formales sobre condiciones de trabajo y cumplimiento de objetivos y, finalmente, logrando legitimidad profesional, ya que demuestran un conocimiento profundo del funcionamiento del centro educativo, lo que les permite retroalimentar prácticas instaladas y orientar la mejora de los procesos (Rainey, L. y Honig, M., 2015; Goldring et al., 2018; Swaffield, 2005).

Tendencias educativas para el liderazgo de nivel intermedio

Ante las nuevas exigencias de la sociedad del conocimiento y de los cambios constantes en el mundo, emergen nuevas tendencias que el liderazgo educativo intermedio debe considerar para mediar e influir, si quiere posibilitar la mejora sostenible hacia la calidad y aprendizajes clave que requiere el estudiantado hoy y en el futuro.

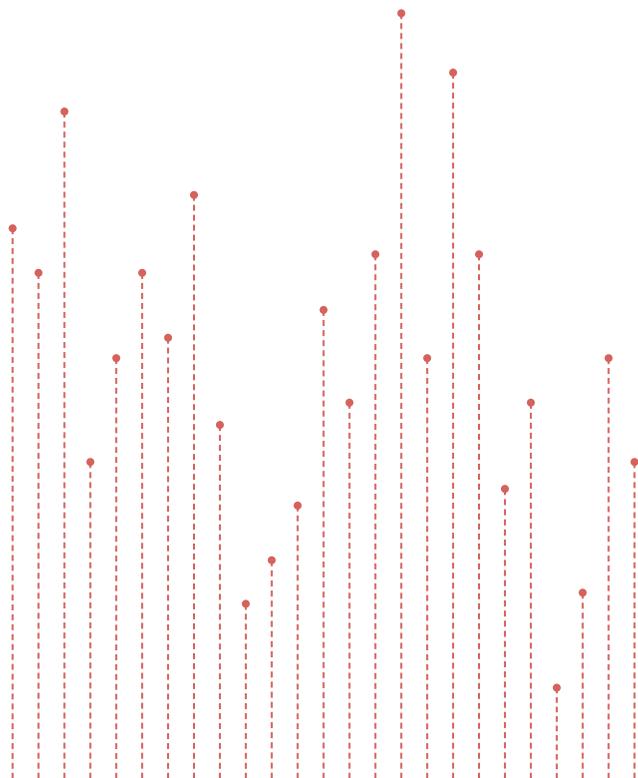
Para que, desde el nivel intermedio, el liderazgo educativo haga la diferencia en sus territorios, necesita una permanente actualización respecto de las tendencias educativas. A continuación, se exponen algunas de las temáticas fundamentales para la mejora escolar en un mundo cambiante.

• Enfoque de derechos

Desde la Declaración de los Derechos Humanos (1948), y más específicamente con la Convención de los Derechos del Niño (1990), diversos cuerpos legales internacionales y nacionales han establecido la educación como un derecho que tiene cada niño y niña desde su nacimiento. El enfoque de derechos se basa en las normas internacionales de derechos humanos y está orientado a su promoción y protección.

En Chile, el diseño, implementación y ejecución de las políticas, planes y programas relacionados con la educación, se orientan en la actualidad hacia esa perspectiva de “enfoque de derechos”, concibiendo a niñas, niños y jóvenes como sujetos de derecho, co-constructores de sus procesos educativos, desde la educación parvularia hasta el término de la enseñanza media.

Los liderazgos en todos los niveles del sistema, muy particularmente los de nivel intermedio, tienen el deber de ser promotores y garantes de ese enfoque de derechos en el sistema escolar, promoviendo la no discriminación y la participación de todos los niños, niñas y jóvenes (NNJ), sus familias y comunidades, reconociendo sus características y particularidades, asumiendo la diversidad como un valor que guía una educación de calidad y un componente fundamental de la equidad y la justicia social.



• Enfoque de género

El sistema educativo es uno de los principales espacios de socialización de las personas desde los primeros años, desarrollando conocimientos y aprendizajes sobre los más variados ámbitos de la vida, como lo son la construcción de identidades y atributos diferenciados de acuerdo con el género, delimitando lo que se considera apropiado, permitido y valorado para cada sexo. De acuerdo con ello, potencian habilidades en unos y otras, y desincentivan el desarrollo de las personas en ámbitos que son considerados menos apropiados (Unidad de Equidad de Género MINEDUC, 2015).

Bajo este limitado enfoque, en sus trayectorias educativas niños, niñas, jóvenes y personas adultas son tratados de manera diferenciada y reciben sanciones si no cumplen con roles y estereotipos que la sociedad asigna según su sexo biológico (Unidad de Equidad de Género MINEDUC, 2015). Esto se entiende como una socialización de género prescriptiva, que se traduce en desempeños desiguales en las distintas áreas del conocimiento, orientación vocacional de acuerdo a lo que se cree que debe ser “propio de hombres” y “propio de mujeres”, incidiendo luego en las condiciones de empleabilidad y remuneración laboral a las que puedan optar.

Mirar la educación, desde un enfoque de género y a través de un análisis sistemático, permite reconocer las desigualdades, brechas e inequidades entre hombres, mujeres e identidades LGBTIQ+ (lesbianas, gays, bisexuales, trans, intersexuales, queers, asexuales y otras orientaciones e identidades de género) e identificar sus causas y consecuencias, para intervenir desde la política pública y superar dichas inequidades.

De esta manera, permite reconocer en cada persona su potencial de aprendizaje y desarrollo, y propiciar la interacción en diversas actividades de manera independiente de sus diferencias biológicas, reconociendo la igualdad de derechos.

Los liderazgos en todos los niveles del sistema, y muy particularmente los líderes intermedios, deben asegurar una educación con enfoque de género. Esto requiere equiparar las oportunidades de desarrollo sin enmarcar a las personas en función de su género. Para esto, las y los líderes deben constantemente identificar y visibilizar brechas en las trayectorias escolares, así como buscar formas de eliminar barreras y prevenir situaciones de violencia de género que se puedan suscitar en sus territorios, desde un enfoque de sensibilización y equidad.

• Educación socioemocional y bienestar integral

El desarrollo socioemocional es uno de los conceptos actualmente más relevantes y requeridos en el campo educativo (Cuadros, 2021). El interés por el aprendizaje socioemocional está justificado en la medida que permite a estudiantes y adultos adquirir y aplicar los conocimientos, las actitudes y las habilidades necesarias para comprender y regular las emociones, establecer y alcanzar metas construidas en conjunto, sentir y mostrar empatía por los demás, y establecer y mantener relaciones cálidas que sean respetuosas de la diversidad, confiables, seguras, tendientes a la autonomía y a la toma de decisiones responsables (Mygind et al., 2021; Lee, 2019).

Este ámbito, está muy relacionado con el concepto de bienestar integral, que comprende aspectos relativos tanto al resguardo del enfoque de derechos, la seguridad y

protección de niños, niñas y jóvenes, como a la promoción del buen trato e implementación de estrategias para fortalecer estilos de vida saludable, garantizando en todo momento la integridad física, psicológica, emocional, moral y espiritual de los estudiantes, para que se sientan plenamente considerados en el respeto de su dignidad humana (Subsecretaría Educación Parvularia, 2021).

Ello implica crear condiciones para el reconocimiento y valoración de NNJ, sus familias, los equipos pedagógicos y la comunidad educativa en general, promoviendo el aprendizaje significativo, la formación y participación ciudadana, y considerando que sus puntos de vista son válidos para la transformación de la sociedad.

El desarrollo del aprendizaje socioemocional y el bienestar integral requiere ser apoyado mediante acciones y estrategias que integren a los diferentes actores de las comunidades educativas; en ese sentido, el nivel educativo intermedio es clave para promover como meta, a nivel de sistema, la promoción de enfoques que permitan integrar competencias socioemocionales en el quehacer educativo del territorio (Cuadros, 2021). Este abordaje es esencial para el logro de una educación integral, especialmente, en un mundo cambiante y en contextos de emergencia, donde el sentimiento de incertidumbre en adultos, jóvenes y niñez tiene impacto directo en el bienestar y el aprendizaje con calidad y equidad.

• Calidad integral y equidad

El concepto de calidad en la educación se ha ido transformando con el paso del tiempo. En la actualidad, la Agenda Educación 2030 de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible, redefine la educación de calidad como el derecho a un aprendizaje con sentido, pertinente y adecuado a los contextos y los tiempos.

En ese sentido, la educación de calidad para el mundo actual fomenta la creatividad y el conocimiento,

garantizando la adquisición de las competencias de lectura, escritura y cálculo, así como de aptitudes analíticas, de solución de problemas y otras habilidades cognitivas, interpersonales y sociales de alto nivel. Además, la educación de calidad propicia el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con base en la evidencia, y responder a los desafíos locales y mundiales mediante la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global (UNESCO, 2016).

El derecho a la educación consiste en garantizar que la calidad de ésta permita obtener resultados de aprendizaje pertinentes, equitativos y eficaces en todos los niveles y entornos. Para esto, son indispensables, por una parte, métodos y contenidos de enseñanza y aprendizaje que se adecúen a las necesidades de todos los educandos y sean impartidos por docentes con calificación, formación, remuneración y motivación adecuadas, que utilicen enfoques pedagógicos apropiados, y que cuenten con el respaldo necesario de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), lo que es aún más imperativo en el contexto actual.

Vivimos en una sociedad altamente segregada, donde los apellidos, género, raza o el lugar donde nacimos, definen buena parte de nuestro destino. Las brechas de desigualdad educativa no sólo son significativas, sino que han aumentado en los últimos tiempos. Un sistema educativo altamente desigual impide la cohesión social e imposibilita la construcción de un desarrollo sostenible.

Enfoques importantes relacionados a la equidad en educación son, por ejemplo, los temas de género y ruralidad. El enfoque de género es una prioridad mundial estrechamente ligada a los esfuerzos de promocionar el derecho a la educación y lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La Agenda Educación 2030 reconoce que la equidad de género requiere un enfoque que garantice no sólo que niñas y niños tengan acceso

a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella.

La ruralidad, siendo definida por la dicotomía urbano-rural, es decir, representando todo lo que no es urbano, está en aumento. El 25,5% de los chilenos vive en comunas cuya población habita mayoritariamente en sectores rurales, lo que equivale al 83% del territorio del país (MINEDUC, 2020b)⁶. Un 30% de los establecimientos del país⁷ corresponde a escuelas rurales, en su mayoría multigrado, con el gran desafío de asegurar que sus estudiantes tengan las mismas oportunidades de acceso a las experiencias de aprendizaje de calidad (MINEDUC, 2020b).

Ninguna meta educativa debería considerarse lograda, a menos que se haya logrado para la totalidad. Por lo tanto, es fundamental el compromiso del sistema educativo en su conjunto, incluyendo el nivel intermedio, de realizar los cambios necesarios para velar que nadie se quede atrás.

Desde el nivel intermedio del sistema escolar público chileno, el compromiso debe ser promover oportunidades de aprendizaje de calidad a lo largo de la vida en todos los contextos y niveles educativos, con la creación de entornos seguros, sanos, inclusivos, dotados de los recursos necesarios para facilitar el aprendizaje integral y significativo sin excepciones.

• Inclusión, diversidad e interculturalidad

Una educación de calidad con equidad conlleva inclusión. Sería imposible la pretensión de una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes, si no se considera su diversidad, con las respectivas exigencias que ello implica en torno a la planificación de objetivos estratégicos y de diseños pedagógicos para el aprendizaje (Manghi et al., 2018).

Al analizar los referentes normativos y de política educativa actuales, desde la Ley General de Educación (20.370, 2009), pasando por la Ley de la Inclusión Escolar (20.845, 2015), a la nueva ley que crea el Sistema de Educación Pública (21.040, 2017) se identifica un modelo que favorece la inclusión educativa y que reconoce y valora la diversidad en sus distintos ámbitos. Si pretendemos construir una sociedad justa y democrática, el sistema escolar público es fundamental y sus líderes de nivel meso y micro, deben trabajar para el desarrollo de una comunidad comprometida con los NNJ, acogiéndolos sin discriminación.

La inclusión y la diversidad en educación, son la piedra angular de una agenda de la educación transformadora, para hacer frente a todas las formas de exclusión y marginación, las disparidades y las desigualdades en el acceso, la participación y los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2016). La educación inclusiva abre así la esperanza para la construcción de un nuevo proyecto de sociedad, donde el pluralismo, la interculturalidad y la empatía definen las relaciones entre la ciudadanía y donde el reconocimiento de la diversidad humana esté garantizado como elemento de valor (Barsanelli, 2008). Asimismo, se reconoce que los diversos ambientes culturales en los que interactúa la niñez contribuyen a la formación de su identidad y autoestima, por lo que habrá que promover, desde todos los niveles del sistema educativo y, por lo tanto, con mucha fuerza desde el nivel intermedio de la Nueva Educación Pública, el respeto por la diversidad de cada estudiante y comunidad, considerando que son agentes activos de sus propias culturas y territorios.

• Formación ciudadana

El sistema educativo es una oportunidad clave para la socialización e integración fuera del hogar. En los jardines infantiles, escuelas y liceos las niñas, niños, jóvenes y adultos incorporan progresivamente la conciencia del otro y de la pertenencia a una comunidad. Ambos son espacios

[6] En ese sentido, Chile es más rural de lo que se piensa; lo rural no está desapareciendo, lo que ha sucedido es que ha sido tradicionalmente invisibilizado tanto en su dimensión como en su potencial de desarrollo (MINEDUC, 2020b).

[7] De acuerdo con los datos estadísticos (MINEDUC, 2020b), la distribución de matrículas en educación rural para los diferentes niveles es: educación parvularia (36.192), educación básica (205.118), educación media (29.145) y modalidad de Educación Especial (3.844).

privilegiados de interacción donde se logra dotar de conocimientos y actitudes a los actores de la comunidad, con el fin de alcanzar una adecuada convivencia democrática.

La formación ciudadana es considerada una tarea y desafío fundamental de los sistemas educativos, especialmente, en los contextos actuales, de manera que estudiantes de todas las edades puedan comprender problemas globales y locales y ser promotores activos de sociedades más pacíficas, tolerantes, inclusivas, seguras y sostenibles. La educación para la ciudadanía mundial es un área estratégica y su objetivo es inculcar los valores, actitudes y comportamientos que apoyan la ciudadanía global responsable: creatividad, innovación y compromiso con la paz, los Derechos Humanos y el desarrollo sustentable (UNESCO, 2018; Estelles y Fischman, 2020).

Desde el liderazgo educativo del nivel intermedio, y en vista de su función de acompañar y apoyar en lo pedagógico a los establecimientos de su dependencia, subyace el objetivo de desarrollar actividades de formación ciudadana, diversas y pertinentes a la identidad, necesidades e intereses del territorio (Raczynski et al., 2019).

• Aprendizaje en redes y colaboración

Los motivos para desarrollar organizaciones en red parecen relacionarse con la comprensión del aprendizaje organizacional, las ventajas percibidas del aprendizaje colaborativo y la necesidad de innovación (Muijs, West y Ainscow, 2010). Ante la complejidad de la sociedad actual, las instituciones educativas han tenido que desarrollar con más frecuencia la capacidad de integrarse y articularse entre los distintos niveles, lo que implica desarrollar condiciones para la colaboración y comprometerse con un proceso de aprendizaje continuo como organización (Chapman y Fullan, 2007; Collison y Cook, 2007, citados en Ahumada et al., 2019).

Resulta clave plantear el proceso educacional de forma multidimensional y extensiva, es decir, no sólo dentro de

cada unidad educativa, sino también fuera y entre ellas, en todo momento y a lo largo de la vida, abordando la educación desde los principios de la corresponsabilidad y la colaboración, donde no sólo las escuelas, liceos y jardines infantiles, las familias y el gobierno tienen un rol clave, sino también el sector privado, la sociedad civil y la comunidad en torno a los establecimientos educacionales (Longás, 2019). La articulación de redes de colaboración entre todos estos actores tiene el poder de enriquecer y mejorar la educación al acercarla a la realidad local y al mundo cotidiano donde se desarrolla la vida de las personas (Longás, 2019).

Desde esta perspectiva, el aprendizaje en red es un proceso grupal que permite incrementar la calidad del aprendizaje profesional y la generación de conocimiento (Katz y Earl, 2010), dado que las redes pueden movilizar una gama más amplia de recursos y experiencia que las unidades educativas de manera individual (Brown y Flood, 2019).

Una de las funciones clave del liderazgo del nivel intermedio, es promover la vinculación y articulación entre redes, independientemente de su modalidad. Las redes, como vehículo de aprendizaje en la acción y como espacios de acción y reflexión colectivas, son un conjunto de relaciones entre agentes del sistema educativo que establecen propósitos comunes y trabajan colaborativamente en función de ellos (Rincón-Gallardo, 2018).

• Transformación digital

El sector educativo, como cualquier otra área de actividad, está también inmerso en los procesos de digitalización y de transformación impulsados por la tecnología y por los nuevos modelos y formas de hacer las cosas, en un mundo cada vez más digital. Hablar de transformación digital en educación es esencial, teniendo presentes las necesidades, avances y posibilidades de mejora que se producen en los procesos tanto de gestión organizacional como pedagógicos.

La digitalización ofrece oportunidades para la educación en cualquier contexto, sea presencial, virtual o híbrido, y este es un hecho que líderes y profesionales del sistema educativo ya no pueden refutar. Sin embargo, no es la tecnología por sí misma. El rápido cambio hacia el aprendizaje en línea revela que el contenido antiguo en una nueva plataforma sigue siendo contenido antiguo, y que el uso de pedagogías antiguas con nuevas tecnologías no permite un aprendizaje significativo. Es fundamental, por tanto, reconsiderar cómo fomentar las asociaciones y las relaciones en un entorno digital para que las y los estudiantes se sientan seguros, conectados y motivados con su proceso de aprendizaje (NPDL, Microsoft y UNESCO, 2020).

Lo digital asumió un papel fundamental, pero es la integración de la tecnología con la pedagogía lo que permite un proceso de aprendizaje más profundo, tanto en situaciones remotas como presenciales. Solo así lo digital puede pasar a tener un impacto indispensable en el aprendizaje (NPDL et al., 2020).

La transformación digital en educación trae desafíos y oportunidades, porque no sólo es necesario integrar la tecnología en la educación para apoyar procesos administrativos o pedagógicos, sino también realizar cambios profundos en el sistema de enseñanza para que la educación pueda realmente preparar a la niñez y la juventud para un mundo digital y automatizado. El principal desafío, en este ámbito, es la resistencia al cambio, mientras que la principal oportunidad es la colaboración sin fronteras (Fundación Orange, 2016).

• Aprendizaje profundo y educación para el siglo XXI

En este período de intensas transformaciones, tanto en Chile como en el mundo, se abre un espacio privilegiado para que la educación vuelva a ser un agente de cambio de la sociedad y se reconstruya un sistema de educación pública, renovado no sólo en términos institucionales, sino que enfatice lo pedagógico, permitiendo efectivamente que el estudiantado logre aprendizajes profundos, acordes a las demandas del siglo XXI y el futuro.

Aprendizaje profundo se entiende como un concepto amplio e integral, que hace referencia a un proceso de aprendizaje significativo, memorable, liberador, que congrega y debe desarrollar no sólo conocimientos pertinentes y situados, sino también habilidades y actitudes que niñas, niños y jóvenes necesitan para ser ciudadanos responsables en un mundo globalizado, cambiante y desconocido (Fullan, Quinn y McEachen, 2018; Perkins, 2017; Rincón-Gallardo, 2019).

El aprendizaje profundo se centra en el desarrollo de tres aspectos clave (Quinn et al., 2020; NPDL et al., 2020): 1) seis competencias globales denominadas las 6 C's (carácter, ciudadanía, colaboración, comunicación, creatividad y pensamiento crítico); 2) cuatro aspectos para el diseño del aprendizaje (relaciones para el aprendizaje, prácticas pedagógicas, entornos de aprendizaje y apalancamiento digital), y 3) tres niveles del sistema (escolar o local, territorial o intermedio y central o político).

En ese sentido, el liderazgo educativo del nivel intermedio es clave para propiciar el aprendizaje profundo, no solo en un establecimiento, sino en todos los establecimientos de su territorio, desde su rol como constructor de cultura, y como desarrollador de propósito, entendimiento y pertenencia compartidos (Quinn et al., 2020; NPDL et al., 2020). También, como distribuidor del liderazgo al permitir el aumento de las capacidades necesarias para el desarrollo transversal de las competencias para el siglo XXI, el aprendizaje socioemocional y el fomento del uso de pedagogías innovadoras -a través de una discusión permanentemente informada en la evidencia- entregando así las condiciones para el mejoramiento educativo sostenible en todo el territorio (Quinn et al., 2020; Hattie y Smith, 2021).

Es interesante percibir que el aprendizaje profundo tiene el potencial de conectar el cambio educativo y la justicia social, redefiniendo la cultura institucional hacia una que tenga en el centro la transformación del núcleo pedagógico a nivel sistémico y territorial (Rincón-Gallardo, 2019).

Dimensión política educativa y la actual institucionalidad del nivel intermedio en Chile

Las prácticas de gestión y el liderazgo en el nivel intermedio son fundamentales para articular las políticas educativas y el trabajo de los equipos directivos y docentes del sistema escolar. Quienes trabajan en este nivel desempeñan un rol estratégico para que el sistema funcione bien, siendo fundamentales su buena gestión y liderazgo para generar una educación de calidad en jardines infantiles, escuelas y liceos públicos a lo largo del país (Uribe et al., 2017).

El nivel intermedio es parte de un ecosistema educativo. Un ecosistema educativo puede ser definido como red interconectada de espacios educativos, entre individuos y de estos con diversas instituciones y organizaciones

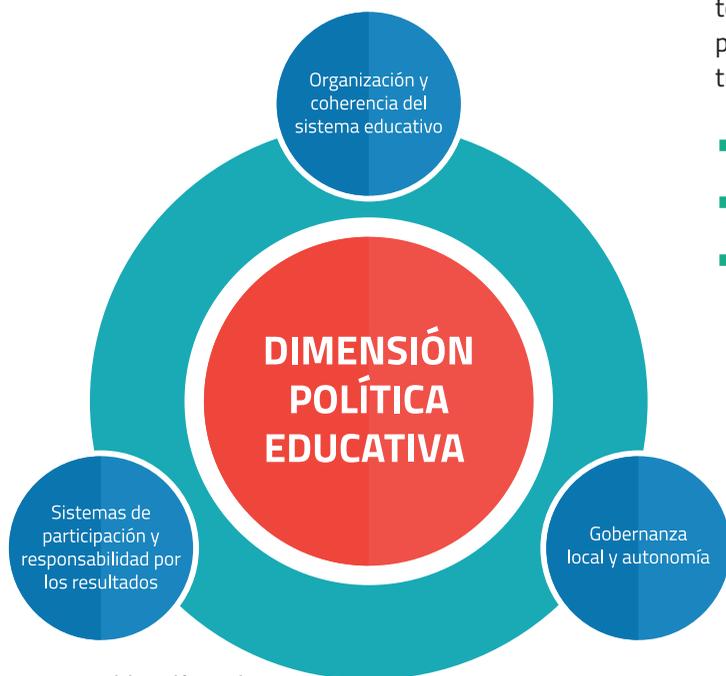
que ofrecen una variedad de experiencias de aprendizaje individuales y colectivas a lo largo de todo el ciclo de vida (Global Education Futures, 2018).

Este tipo de ecosistema requiere de un liderazgo con enfoque sistémico y de colaboración entre unidades educativas (Armstrong, 2015, citado por Hannon, Thomas, Ward y Beresford, 2019), pero en particular se requiere repensar e innovar en el paradigma de conectividad entre sistemas. Así, la organización del sistema educativo en cada territorio debe considerar una serie de aspectos que lo caracterizan, como su ubicación, la participación de la comunidad, la relación con las instituciones educativas, entre otros (Uribe et al., 2017).

Todo este conjunto de relaciones que caracteriza la gestión y el liderazgo educativo en el nivel intermedio en el territorio, es parte de lo que se ha denominado dimensión política educativa del nivel y considera fundamentalmente tres aspectos (ver figura 1):

- Organización y coherencia del sistema educativo.
- Gobernanza local y autonomía.
- Participación y responsabilidad por los resultados.

FIGURA 1
Dimensión política educativa de la gestión y el liderazgo educativo local



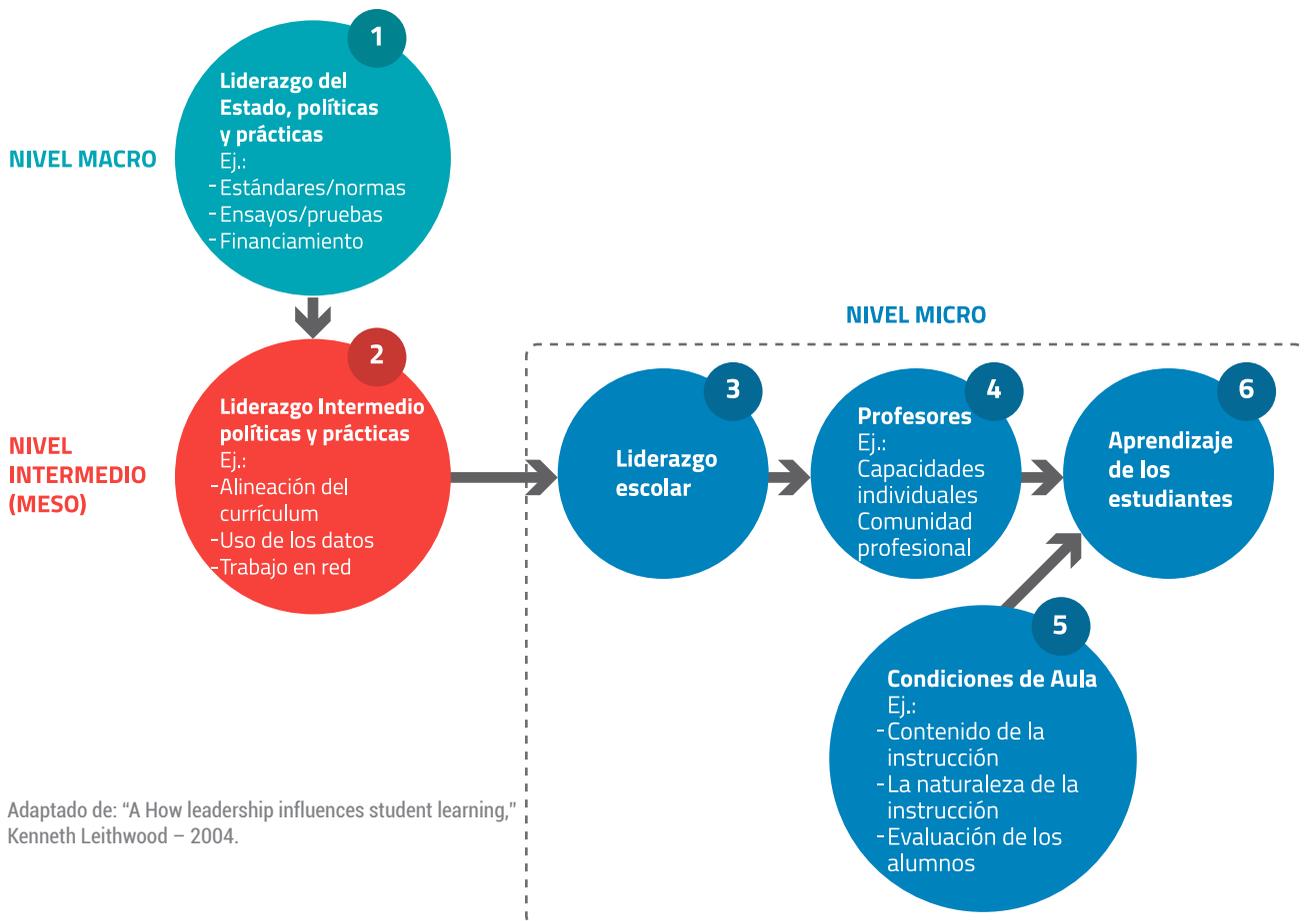
Fuente: Elaboración propia.

Organización y coherencia del sistema

Desde una perspectiva global, resulta interesante constatar la diversidad de formas de organización que utilizan los países para administrar sus sistemas educativos. Desde estructuras altamente centralizadas a otras completamente descentralizadas (Uribe et al., 2017). La efectividad de cada estructura responde a factores tanto institucionales como sociales, además de una correcta alineación y balance de estos elementos, lo que no es trivial (Aziz, 2016).

En cualquier caso, para entender la efectividad de los sistemas educativos es necesario analizar la organización intrasistema y su coherencia, lo que se relaciona con los liderazgos existentes. En los casos de estructuras con algún grado de desconcentración o descentralización, es posible identificar diferentes niveles de liderazgo, donde se identifica el nivel intermedio como un conector y articulador del sistema (ver figura 2).

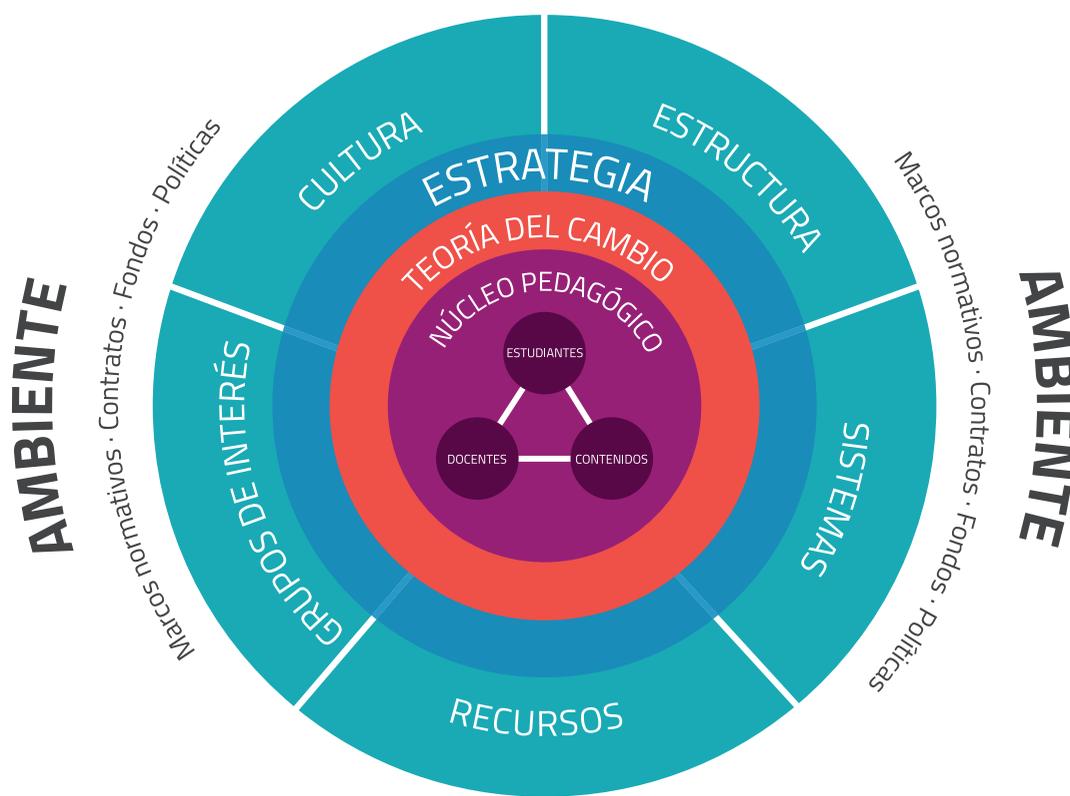
FIGURA 2
Nivel intermedio: Un conector del sistema



En ese sentido, la labor del nivel intermedio puede ser dividida en tres áreas fundamentales para contribuir a la coherencia del sistema: 1) liderar y apoyar hacia abajo, lo que se relaciona con el trabajo de influir en lo que pasa en el núcleo pedagógico; 2) conectar y colaborar lateralmente para aprender unos de otros, lo que requiere, entre otras cosas, estructuras horizontales y la generación de vínculos de confianza; y 3) influir y aprovechar lo que pasa arriba, relacionado con su papel mediador entre la política y la práctica (Rincón-Gallardo, 2018).

Para lograr una coherencia sistémica, se necesita una comprensión común sobre el propósito y la naturaleza de la labor que se refleja en las acciones individuales y, especialmente, en el trabajo colectivo de las y los profesionales del sistema educativo (Childress et al., 2011). Esta comprensión tiene como foco el núcleo pedagógico, es decir, la relación entre estudiantes, docentes y objetivos de aprendizaje, que debe ser el centro de atención de todos los componentes del sistema (ver figura 3).

FIGURA 3
Proyecto de liderazgo de educación nacional (PELP)



Fuente: Shildress, Elmore, Grossman y King (2011).

Esta visión integradora permite a las y los líderes implementar combinaciones pertinentes de factores que movilizan el cambio, entre los que se destacan la creación de capacidades con foco en los resultados; el trabajo colaborativo; la implementación de un conjunto de políticas coherentes entre sí y el desarrollo de pedagogía con uso de herramientas digitales para motivar y amplificar el aprendizaje (Quinn et al., 2020).

La coherencia de un sistema, según Fullan y Quinn (2016), va más allá del alineamiento de políticas o dispositivos regulatorios, siendo necesaria una mentalidad que permee al conjunto de líderes y profesionales que trabajan en los distintos niveles del sistema, a través de la cual se desarrolla un sentido de responsabilidad compartida acerca de lo que el sistema es capaz de lograr.

Gobernanza local y autonomía

La gobernanza del sistema se refiere a la distribución de las decisiones y ámbitos de responsabilidad entre los niveles y órganos que lo integran. Define las formas mediante las cuales se establece la política y se determinan las prioridades educativas (OCDE, 2015). La gobernanza, en ese sentido, se entiende como el espacio de comunicación y participación entre la institucionalidad pública y la comunidad, donde convergen las políticas de equidad, inclusión y participación con las expresiones y necesidades de cada territorio.

La gobernanza, desde el liderazgo educativo intermedio, debe, por una parte, tomar en cuenta la realidad donde está inmersa y dialogar con las normas nacionales y locales y, por otra, identificar los principios diferenciadores de cada comunidad para incorporarlos en el proyecto educativo del territorio (adaptado de SUBDERE, 2007).

La gobernanza de la gestión educativa, a nivel intermedio, está muy orientada a la forma en que en la actualidad se debiese gestionar la política pública. En este sentido, se esperaría un rol activo por lograr una mayor cohesión frente a la fragmentación que caracteriza al funcionamiento del sistema educativo (Tedesco, 2007). Este desafío resulta aún mayor en momentos de transición y cambio de la estructura del sistema, en este caso, de la gestión municipal a una gestión local (pública estatal).

Otra perspectiva, en relación con la gobernanza educativa local, es la que presenta Elmore (2010), entendida como un ejercicio permanente de construcción de acuerdos y desarrollo de acciones movilizadoras para la mejora, que debe estar focalizada a establecer objetivos precisos en torno a la enseñanza y el aprendizaje.

Los países con sistemas descentralizados promueven que los niveles intermedios y las unidades educativas tengan más autonomía para tomar decisiones y les otorgan una mayor responsabilidad por los resultados. Esto hace que las expectativas respecto al rol de las y los profesores y líderes sean más exigentes.

La menor o mayor autonomía educativa, como los temas pedagógicos o presupuestarios, son siempre un ámbito de tensión constante. Por lo tanto, se requiere definir tempranamente las formas de relación, comunicación y los ámbitos de autonomía entre el nivel intermedio y el nivel micro. Esta forma de relacionarse influye en la organización del sistema educativo y define los espacios de acción y decisión que realmente tendrá cada escuela (Santizo, 2014; Díaz, Civís y Longás, 2013).

En momentos de cambio para la mejora, las y los líderes educativos del nivel intermedio requieren conformar equipos de trabajo con conocimientos y capacidades técnicas adecuadas para liderar sistemas complejos (Daly y Finnigan, 2016). Las características de la visión territorial-sistémica hacen que sus conocimientos y habilidades no se limitan a temas educativos y deban incluir también los de gobernanza (Díaz, Civís y Longás, 2013).

Sistemas de participación y responsabilidad por los resultados

Desde la perspectiva de la gestión educativa intermedia, la participación de la comunidad local es un requisito esencial para que la gobernanza pueda desarrollarse de forma adecuada. La participación de la comunidad escolar es una fuente extraordinaria de información para que las y los líderes educativos detecten dificultades y anticipen soluciones (Del Castillo, 2011; Civís y Longás, 2013).

36

La evidencia existente sobre buenas gestiones educativas desde el nivel intermedio subraya la necesidad de monitorear la implementación de las estrategias educativas, revisar los progresos y resultados, y utilizar los datos para retroalimentar, estableciendo instancias de participación para el análisis y la toma de decisiones, a fin de generar políticas y programas de mejoramiento contextualizados al territorio (Campbell y Fullan, 2006).

La participación local tiene un impacto directo en la relación entre las y los líderes intermedios y la comunidad. Por este motivo, las y los líderes han de definir con claridad las estrategias de involucramiento, con espacios para el diálogo y la deliberación colectiva (Uribe et al., 2017). La comunidad en general (docentes, directivos, madres, padres y apoderados, estudiantes, entre otros) debe participar en la toma de decisiones y, en ese sentido, ser responsable también por los resultados (Uribe et al., 2017).

El nuevo Sistema de Educación Pública, entre sus ventajas, características y acentos, tiene un fuerte carácter participativo, fundado en una responsabilidad compartida entre las instituciones del sistema y los distintos actores de la comunidad, incluyendo a estudiantes, padres, madres y apoderados, docentes

y asistentes de la educación, equipos directivos de los establecimientos y otros actores relevantes del territorio y la sociedad civil (DEP, 2021).

En línea con la participación, se hace necesario instalar una cultura de trabajo colaborativo y en red para facilitar el intercambio y transferencia de aprendizajes y, lo que es más importante, la generación de conocimientos específicos al contexto, contribuyendo así al desarrollo de capacidades en los distintos niveles del sistema educativo y entre los distintos territorios, lo que contribuye al mejoramiento sistémico y sostenible (Ahumada et al., 2019).

Factores estratégicos de los equipos de gestión y liderazgo de nivel intermedio: Qué nos dice la evidencia

De acuerdo con la literatura nacional e internacional, es posible distinguir un conjunto de factores o prioridades estratégicas que orientan las acciones de los equipos del nivel intermedio e impactan en la sustentabilidad y consolidación del sistema público escolar en el nivel intermedio:

1. Liderazgo con foco en los aprendizajes integrales

La investigación especializada coincide en que resulta fundamental que el equipo del nivel intermedio ejerza un liderazgo pedagógico con foco en los aprendizajes integrales. Esto significa que no se dejan de considerar otras dimensiones de la calidad educativa, con vista en la importancia de que las acciones implementadas tengan un efecto en la sala de clases y en el aprendizaje profundo de las y los estudiantes, en términos tanto de conocimientos a nivel cognitivo, como en el ámbito socioemocional y de habilidades para el siglo XXI (Hopkins, 2008; Campbell y Fullan, 2006; Anderson, 2006).

2. Equilibrio entre control y autonomía

Se necesita un equilibrio entre acompañamiento y monitoreo del trabajo realizado en cada establecimiento educativo del territorio, y apoyarlos continuamente y de manera pertinente. Esto conlleva implementar un proceso colaborativo de definición de metas entre las y los líderes intermedios y las unidades educativas, que incluya algunas metas no negociables en áreas estratégicas enfocadas en los aspectos del trabajo educativo que tengan impacto en lo pedagógico (Donoso y Benavides, 2017; Daly y Finnigan, 2016; Honig, 2012; Valenzuela et al., 2010; Marzano y Waters, 2009).

3. Relación colaborativa y de confianza

La construcción de un sistema local debe ser intencionado, continuo y colaborativo entre las y los líderes intermedios junto con equipos directivos y profesores, a través de estrategias de acompañamiento acordadas en conjunto, tomando como punto de partida el

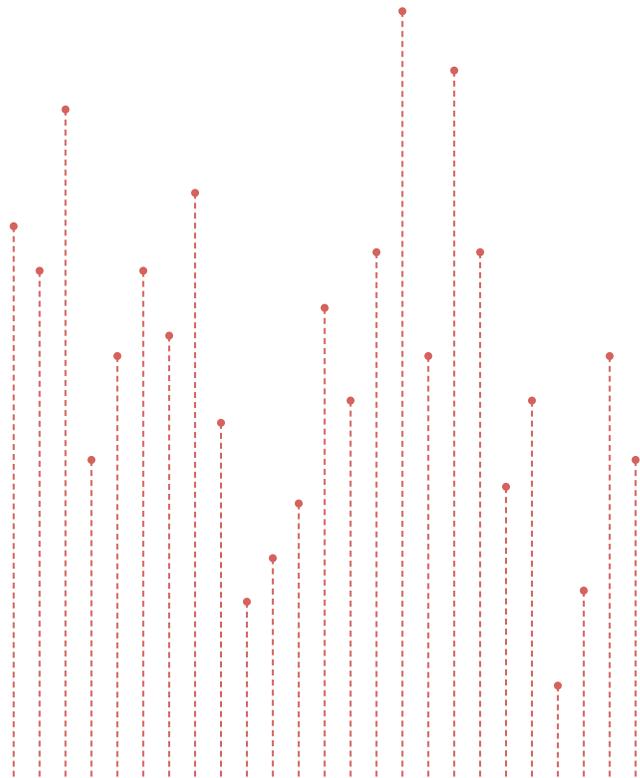
contexto y los intereses propios de cada establecimiento (Aziz, 2018). Para que esto sea posible, resulta vital construir en el día a día una relación colaborativa y de confianza, que genere un ambiente positivo y reflexivo, basado en el respeto, la benevolencia, la honestidad, la integridad, la apertura, la competencia y la previsibilidad (Aziz, 2018; González et al., 2015).

4. Coordinación y coherencia institucional

Para que el trabajo del nivel intermedio sea efectivo, resulta necesario que esté empoderado y bien articulado con los distintos niveles del sistema (Santos, 2015). La importancia de conseguir una alineación de propósito entre el nivel central, meso y micro para impulsar procesos de mejora exitosos se basa en la premisa de que, con un cierto grado de coherencia institucional, es posible impactar realmente en el núcleo pedagógico y en los resultados de los establecimientos (Anderson, 2017; Fullan, 2009 y 2016; Grupo Educativo, 2016; Hargreaves y Ainscow, 2015; Santos, 2015; Donoso et al., 2014).

5. Disponibilidad y uso de los recursos

Para lograr experiencias exitosas, deben existir mecanismos de financiamiento que aseguren oportunamente los recursos y que sean administrados de forma ordenada y eficiente, con foco en lo pedagógico. La gestión de los recursos requiere una adecuada formación y preparación técnica, para determinar los costos y controlar los recursos (Morduchowitz, 2011), hacer una estimación de costos según estándares de calidad y asociarlos a costos por estudiantes (Carreira y Pinto, 2007) y, asimismo, establecer el impacto que tendrán en la enseñanza (Lassibille y Navarro, 2004; Hanushek y Raymond, 2005).



También, en consonancia con la literatura especializada, es posible distinguir al menos tres condiciones de base para que la gestión y el liderazgo intermedio logren un funcionamiento apropiado:

• Roles claros y definidos

La gestión educacional también pasa por establecer claramente los roles y funciones de los distintos niveles del sistema. Es necesario que exista una definición precisa de las relaciones entre los distintos actores, quién decide y sobre qué temas, a quién se rinde cuentas, cómo se hace, cuándo y por qué. Por lo tanto, es necesario revisar las reglas en que se basa el sistema educativo, regulando las funciones de cada nivel (central, intermedio y micro), estipulando los roles y ámbitos de acción de cada uno (Uribe et al., 2019; Bellei et al., 2018; Aziz, 2016; Fullan y Quinn, 2016; OCDE, 2015; Raczynski y Salinas, 2006).

• Capacidades profesionales

Es de vital importancia contar con un número adecuado de profesionales y un equipo de liderazgo intermedio competente para que puedan acompañar con frecuencia y efectividad a las unidades educativas del territorio. Es una condición base que los equipos líderes del nivel intermedio cuenten con encargados técnico-pedagógicos, psicosociales y administrativos con las capacidades necesarias para desarrollar un trabajo territorial. Es fundamental establecer alianzas entre la gestión de los servicios locales y las unidades educativas, de modo de fomentar la eficiencia y eficacia de las labores, compartir buenas prácticas y desarrollar sistemas de comunicación integrados. El personal encargado de las funciones técnicas y administrativas debe tener una visión común de lo que desea lograr, definir metas en conjunto, y hacer seguimientos y evaluaciones para corregir y profundizar su labor en el desarrollo de capacidades basales

relacionadas a la reflexión pedagógica, la confianza relacional, la colaboración profesional y el liderazgo distribuido (Consejo Evaluación, 2020; Uribe et al., 2019; Aziz, 2017; Uribe et al., 2011; Politeia, 2008; Raczynski y Salinas, 2006).

• Financiamiento

En gran medida, el éxito de una buena gestión educativa se explica por la disponibilidad de recursos y la adecuada gestión de ellos. Estos recursos deben ser administrados de manera eficiente y siguiendo los procedimientos de la administración pública. Para ello, es necesario que los montos recibidos por la administración de nivel intermedio estén disponibles oportunamente, su gasto responda a prioridades que aseguren condiciones para una buena enseñanza y estén calculados sobre la base del costo real que tiene educar a las y los estudiantes. Desde el nivel intermedio, es importante comprender las demandas específicas según planes de mejora, de tal forma de anticipar disponibilidad de montos y tiempos a asignar a partir de ellos (Consejo Evaluación, 2020; Uribe et al., 2019; Aziz, 2016; Morduchowitz, 2011; Valenzuela, 2005; OCDE, 2004).

Ámbitos y logros esperados de la gestión y el liderazgo de nivel intermedio

En relación con los ámbitos en los que hay expectativas de que la gestión y el liderazgo del nivel intermedio produzca un impacto, podemos destacar al menos cuatro de ellos (Alonso, 2016; MINEDUC, 2014; Uribe et al., 2011; Hopkins, 2008; Anderson, 2006):

(i) Valor social de la educación pública

En relación con la calidad de la educación pública, se espera que haya un impacto en el nivel de satisfacción de las necesidades e intereses de la comunidad educativa y el entorno en general. La investigación resalta que debe existir una preocupación por cumplir con el rol que la sociedad le asigna a la educación, esto es, su valor social.

(ii) Resultados de aprendizaje

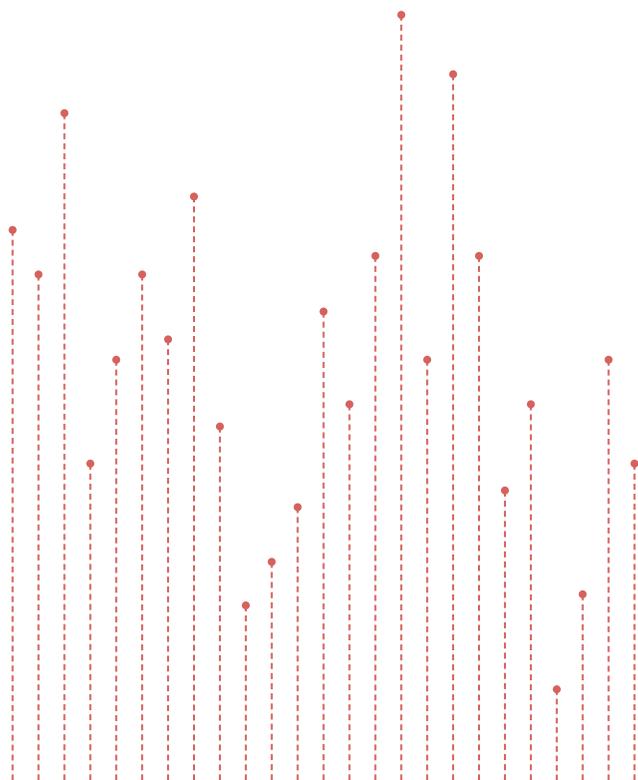
Es posible observar un impacto positivo en los resultados de aprendizaje cuando se cumplen los estándares nacionales definidos desde el nivel macro. Las investigaciones demuestran que las experiencias exitosas de gestión en el nivel intermedio se reflejan, fundamentalmente, en un mejor y mayor logro de las metas educativas.

(iii) Equidad y distribución del aprendizaje

El impacto de las políticas y acciones de gestión y liderazgo local, en términos de equidad e inclusión, se reflejan en el nivel de heterogeneidad sociocultural y logro de aprendizajes por género y nivel socioeconómico de las y los estudiantes. Para medir su efecto, también se consideran aspectos del desarrollo social y cultural, como el clima y la convivencia escolar, la participación y formación ciudadana, y la motivación y autoestima académica.

(iv) Eficacia y eficiencia interna de la gestión educativa del territorio

El éxito de la gestión del nivel intermedio se refleja indudablemente en su propia eficacia y eficiencia interna, tanto en sus procesos de gestión como en el logro de los resultados y metas propuestas por la administración educativa del territorio.



Prácticas efectivas de nivel intermedio

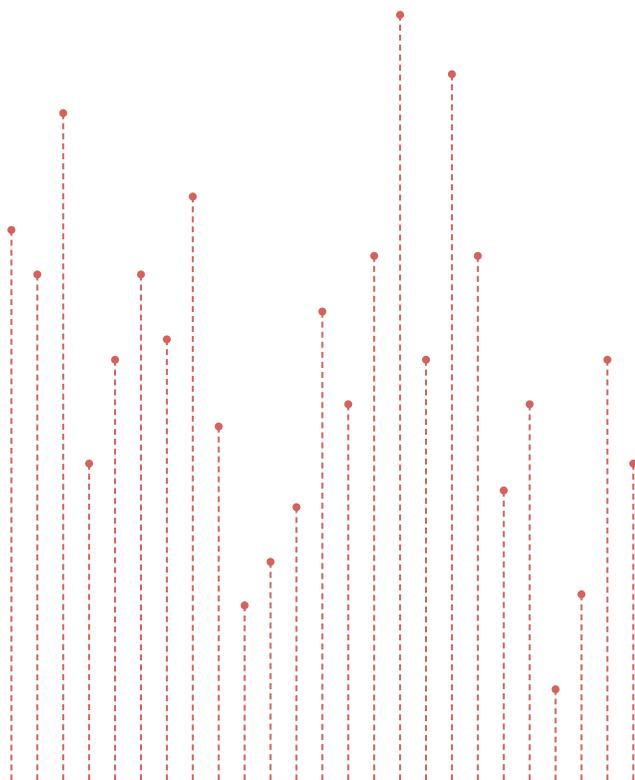
Las evidencias nacionales e internacionales levantan una serie de prácticas efectivas de gestión y liderazgo educativo de nivel intermedio, indican que la implementación de estrategias aisladas para solucionar rápidamente problemas específicos no tiene efectividad y se debe propender a un trabajo coordinado y sistémico en pos de objetivos de corto, mediano y largo plazo, donde el rol del liderazgo intermedio resulta clave (Hargreaves et al., 2008). En la revisión de antecedentes se destacan:

- **Visión estratégica:**

Una de las primeras prioridades del nivel intermedio es construir y movilizar una visión compartida para el territorio, basada en una concepción ambiciosa del educando que se quiere formar, imprimiéndole un fuerte sentido de eficacia colectiva (Leithwood, 2013; Anderson, 2003; Anderson et al., 2012; Benedetti, 2010; Anderson, 2017; Rivero et al., 2018). A partir de la visión común, las y los líderes locales y su equipo requieren ser capaces de diseñar objetivos concretos para avanzar en la dirección definida y alinear las estrategias de enseñanza de los establecimientos con ellos (Anderson, 2003; Chingos y Whitehurst, 2012; Knapp et al., 2010; Meyer-Looze, 2015; Rivero et al., 2018).

- **Cultura inclusiva y en diversidad:**

La educación inclusiva implica un proceso de transformación de las comunidades educativas para atender a la diversidad. Esto significa visualizar y eliminar las barreras de aprendizaje existentes en el sistema, para que efectivamente se generen procesos educativos donde todos puedan acceder y recorrer sus trayectorias en igualdad de oportunidades. Para enfrentar el desafío de transformar la inclusión en una dimensión esencial de la calidad educativa, los establecimientos deberán ajustar sus prácticas y estrategias específicas. En este contexto, es imprescindible que el equipo de liderazgo intermedio aborde el tema a través de acuerdos y compromisos específicos, orientando y acompañando a los establecimientos en la generación de prácticas y lineamientos necesarios, apoyando así el cambio cultural que demanda la inclusión y el respeto a la diversidad en todo el territorio y todas las



comunidades educativas (Raczynski et al., 2019; Rojas et al., 2016; Frankenberg y Orfield, 2012; DeMatthews y Mawhinney, 2014).

- **Garantía de trayectorias educativas:**

La trayectoria educativa es el recorrido que realizan las personas para consolidar, fortalecer y transformar sus aprendizajes, incluyendo todos los aprendizajes en todos los contextos posibles (UNICEF, 2019). Implican todo el proceso de aprendizaje que desarrollan niños, niñas, jóvenes y adultos a lo largo de sus vidas, tanto fuera como dentro del contexto educacional regular u oficial.

Desde una perspectiva más específica, se distingue el concepto de trayectoria escolar, que se refiere a los procesos y resultados de aprendizaje que se van materializando en su avance en este camino (OEI, 2015). En Chile, la trayectoria esperada considera el segundo nivel de transición, la enseñanza básica y media del sistema escolar. El sistema escolar planifica una trayectoria que se encuentra organizada por niveles progresivos de enseñanza y aprendizaje del currículo. Sin embargo, por ingreso tardío al sistema, inasistencias prolongadas, retiros y/o repitencia, se interrumpe o pierde definitivamente la trayectoria esperada (OEI, 2015; Recart et al., 2020).

- **El nivel intermedio debe garantizar el cumplimiento de las trayectorias educativas:**

Trabajando junto a los centros educativos, las familias y las comunidades, invitando a que tengan un compromiso activo con párvulos y estudiantes a lo largo de toda su trayectoria educativa. De la misma manera, deben incentivar a los directivos de los centros educativos, docentes y asistentes de la educación, a lograr una experiencia escolar

positiva que estimule un ambiente atractivo para la formación y el aprendizaje, de tal forma de evitar una baja asistencia, repetición, falta de apoyo y/o bajo interés por el estudio que tenga como resultado final la pérdida de trayectoria escolar.

- **Sistemas de apoyo a la gestión pedagógica:**

Para contribuir efectivamente a la mejora educativa, el nivel intermedio debe generar un sistema de apoyo integrado a la gestión pedagógica de los establecimientos, alineado con los objetivos estratégicos del territorio, así como contar con estrategias diferenciadas de acuerdo con las necesidades de cada unidad educativa (Childress et al., 2007; Anderson et al., 2012; Aziz, 2017). Las estrategias de apoyo deben tener un foco claro en la mejora de los aprendizajes, con el objetivo de disminuir la brecha que separa a las y los estudiantes de desempeño deficiente de aquellos y aquellas que tienen buen desempeño (Honig et al., 2010; Anderson et al., 2012; Turner, 2015). En este contexto, es posible distinguir dos dimensiones relevantes del apoyo técnico pedagógico: por un lado, la necesidad de promover la alineación pedagógica de los equipos al interior y entre los establecimientos, para que elaboren definiciones conjuntas de los aprendizajes esperados y otros temas relevantes para planificar el aprendizaje (Anderson, 2003; Meyer-Looze, 2015) y, por otro, la importancia de que el liderazgo de nivel intermedio promueva relaciones horizontales, con espacios de reflexión pedagógica al interior de los establecimientos, haciendo un esfuerzo por liberarlos de carga administrativa, generando confianza y colaboración, con un liderazgo distribuido (Honig, 2012).

La Ley N° 21.040 señala que, entre las funciones de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), está el diseñar y prestar apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos bajo su dependencia. Promover un enfoque de apoyo implica comprender, desde el nivel intermedio, “las necesidades de cada comunidad educativa, para lo cual deberá considerar los contenidos establecidos en los proyectos educativos institucionales y los planes de mejoramiento educativo de cada establecimiento” (art. 18).

Lo anterior, tiene implicancias en la forma en que se brindará el apoyo técnico-pedagógico a los establecimientos desde los SLEP como nivel intermedio. La DEP (2022), ha desarrollado un Modelo de Desarrollo de Capacidades para el Apoyo Técnico-Pedagógico, en que se define que dicho apoyo no puede ser visto como el traspaso de conocimiento o la asesoría de un experto externo, sino como un proceso de acompañamiento diseñado para fortalecer las capacidades que permiten a las comunidades enfrentar sus necesidades de mejora y alcanzar sus propósitos.

- **Trabajo en redes:**

Una de las funciones clave del liderazgo del nivel intermedio es promover la colaboración en el territorio a través del fomento, fortalecimiento y articulación del trabajo en redes. Como vehículo de aprendizaje en y de la acción, y como espacios de acción y reflexión colectivas, las redes conforman un conjunto de relaciones entre agentes del sistema educativo que establecen propósitos comunes y trabajan colaborativamente en función de ellos (Rincón-Gallardo, 2018). Su funcionamiento depende de la participación, las relaciones y los niveles de confianza que los agentes de la red mantienen a

lo largo del tiempo, es decir, de su capital social. El horizonte de estas redes debe ser el mejoramiento de sus unidades educativas y el sistema educativo en general (Ahumada et al., 2016; Ahumada et al., 2019). El acompañamiento, desde el nivel intermedio, debe ser flexible respecto al propósito y funcionamiento de las redes, de modo que tanto los directivos como profesionales que conforman el equipo sostenedor puedan asumir distintos roles para orientar el trabajo hacia el mejoramiento educativo de los centros escolares que participan (Ahumada et al., 2016; Ahumada et al., 2019).

- **Sistema de información y evidencia para el mejoramiento:**

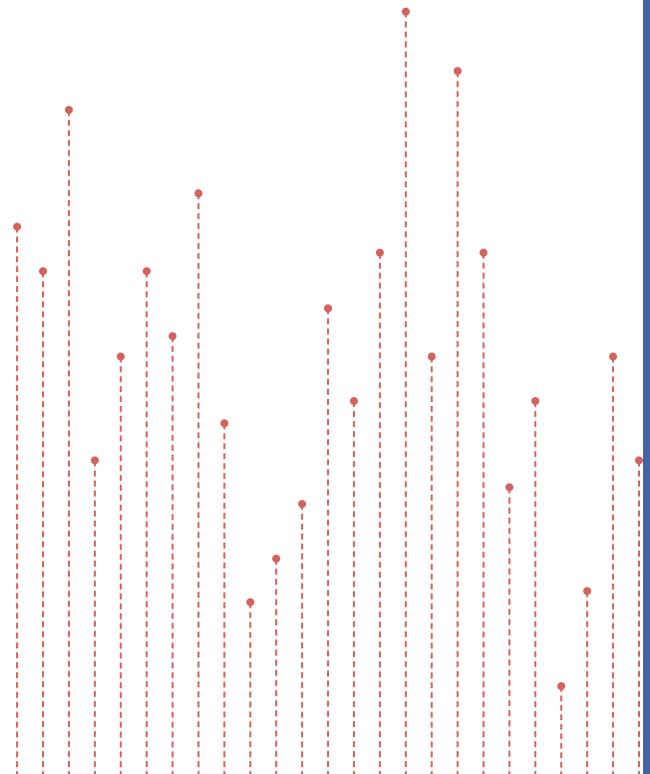
La recopilación de información pertinente y el uso intensivo de los datos y evidencias disponibles para tomar decisiones, es crucial para que el trabajo del líder intermedio sea efectivo en el impulso de procesos de mejoramientos sostenibles en todos los establecimientos educativos del territorio (Daly y Finnigan, 2016; Anderson 2012 y 2017). Asimismo, resulta pertinente que, a nivel de la gestión educativa local, se desarrollen sistemas para evaluar el impacto de las prácticas y programas implementados a nivel territorial y utilizar los resultados para analizar su continuidad, reorientación y recursos asociados (Santos, 2015). Asimismo, la información recogida debe servir de base para tomar otras decisiones, como capacitar al personal o definir estrategias de gestión. Finalmente, la evidencia debe ser el criterio fundamental para asignar y priorizar los recursos en las estrategias e intervenciones que resulten comprobadamente más efectivas. (Valenzuela et al., 2010).

- **Sistema de desarrollo de capacidades:**

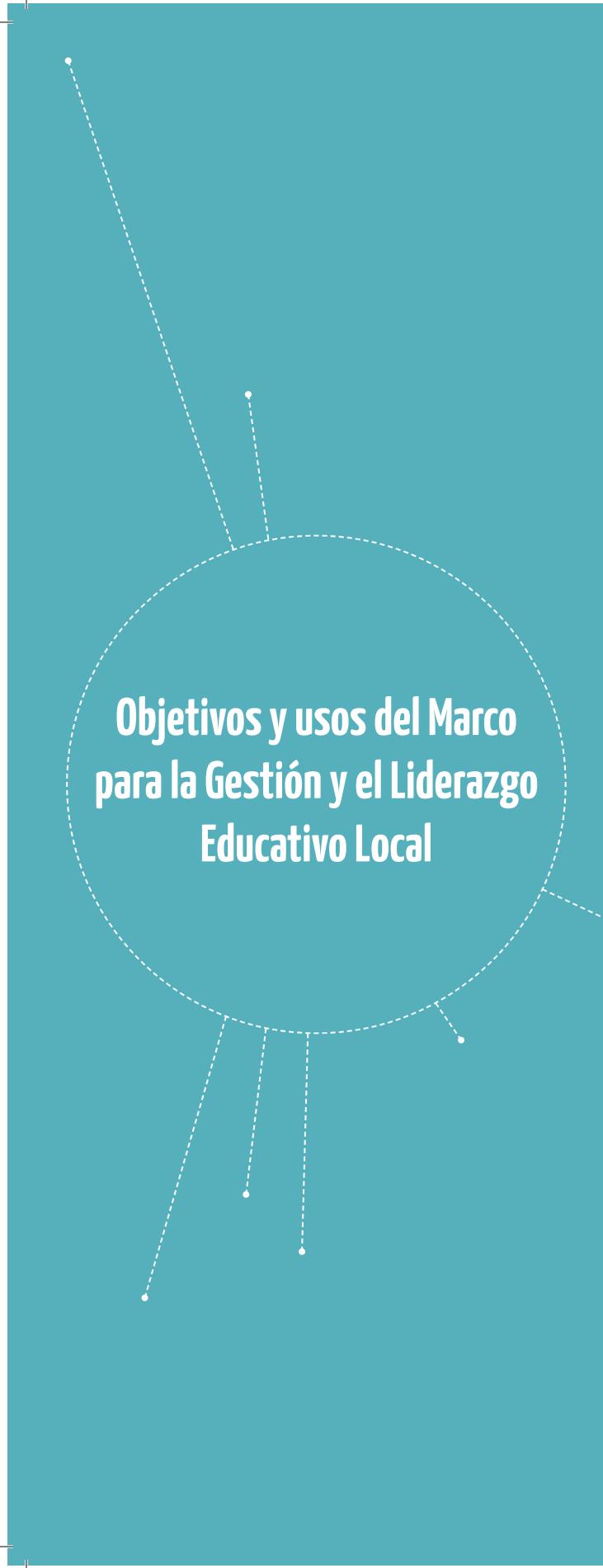
Dotar de capacidades a todo nivel del sistema educativo, especialmente el educativo e intermedio, permitirá que cada equipo del sistema se apropie, responsabilice y comprometa con acciones efectivas que posibiliten fortalecer las buenas prácticas existentes al interior de cada establecimiento. A través de un trabajo coordinado, se deben desarrollar un conjunto de recursos personales e interpersonales, especialmente, aquellas capacidades basales relativas a la reflexión crítica, la colaboración profesional, la confianza relacional y el liderazgo distribuido (DEP, 2022). Asimismo, fijar expectativas claras y exigentes respecto del desempeño y la práctica de cada profesional, alineadas con los objetivos educativos definidos para el territorio y, con base a ello, impulsar programas de desarrollo profesional que respondan a las necesidades específicas de cada establecimiento y territorio (Elfers y Stritikus, 2014; Knapp et al., 2010). Es importante considerar que el apoyo a la profesionalización, en el caso de los directivos, educadores/as y docentes no se realiza sólo a través de cursos externos, sino también al interior de los centros educativos y mediante un trabajo de redes orientado a la construcción de comunidades de aprendizaje. También, es clave que el nivel intermedio se preocupe por las condiciones laborales de las y los profesionales de la educación, asistentes y equipo directivo, en particular, por su estabilidad laboral y jornadas de trabajo (Bellei et al., 2014).

- **Gestión de recursos alineados a los objetivos:**

El manejo de recursos, tanto humanos como económicos y de equipamiento, una administración ordenada, transparente y eficiente, con una gestión de recursos que está al servicio de lo pedagógico y no le reste tiempo a esa tarea, alineando su asignación con los planes de mejoramiento, constituye una responsabilidad esencial del nivel intermedio en todos los sistemas educativos (Raczynski et al., 2019; Anderson, 2017; Cooley y Floyd, 2013). Las y los líderes del nivel intermedio deben priorizar recursos para las opciones directamente vinculadas con las metas estratégicas, con foco en los aprendizajes y ser capaces de suspender programas que no son efectivos o no aportan significativamente a ellas (Waters y Marzano, 2006).



4. Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local



Objetivos y usos del Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local

Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local, en adelante Marco, describe las prácticas y recursos personales que orientan el desarrollo del equipo directivo⁸ que, desde el nivel educativo intermedio, gestiona y lidera el sistema educativo público del país.

El Marco tiene su foco en el nuevo Sistema de Educación Pública, y ha sido pensado y diseñado especialmente para los equipos directivos de los Servicios Locales de Educación Pública. No obstante, este documento es lo suficientemente amplio como para orientar la acción de los Departamentos de Educación Municipal y Corporaciones, mientras sean responsables del servicio educativo, y también puede, en la medida de lo posible⁹, guiar a los sostenedores que gestionan redes de escuelas subvencionadas.

El Marco es pertinente a la realidad actual, porque sistematiza las principales prácticas de gestión y liderazgo educativo del nivel intermedio. Toma como referencia experiencias de prácticas nacionales, incluyendo los aprendizajes de los primeros SLEP en funcionamiento en el país, así como también las prácticas internacionales en sistemas educativos descentralizados donde el nivel intermedio es estratégico para el mejoramiento de los sistemas escolares.

Actualmente, y de acuerdo con la literatura revisada en el capítulo precedente de este Marco, una educación de calidad incluye ambientes educativos adecuados para los desafíos del aprendizaje profundo y desarrollo de las habilidades del siglo XXI; docentes y educadores con capacidades profesionales, apoyados en el desarrollo de sus prácticas, y líderes con orientación pedagógica y capacidad de innovación. Estos últimos deben ser capaces de generar espacios de aprendizaje auténtico, con altas expectativas, académicamente desafiantes y con un sentido de pertinencia local.

[8] Director ejecutivo/a y subdirecciones de Apoyo Técnico Pedagógico; Planificación y Control de Gestión y Administración y Finanzas.

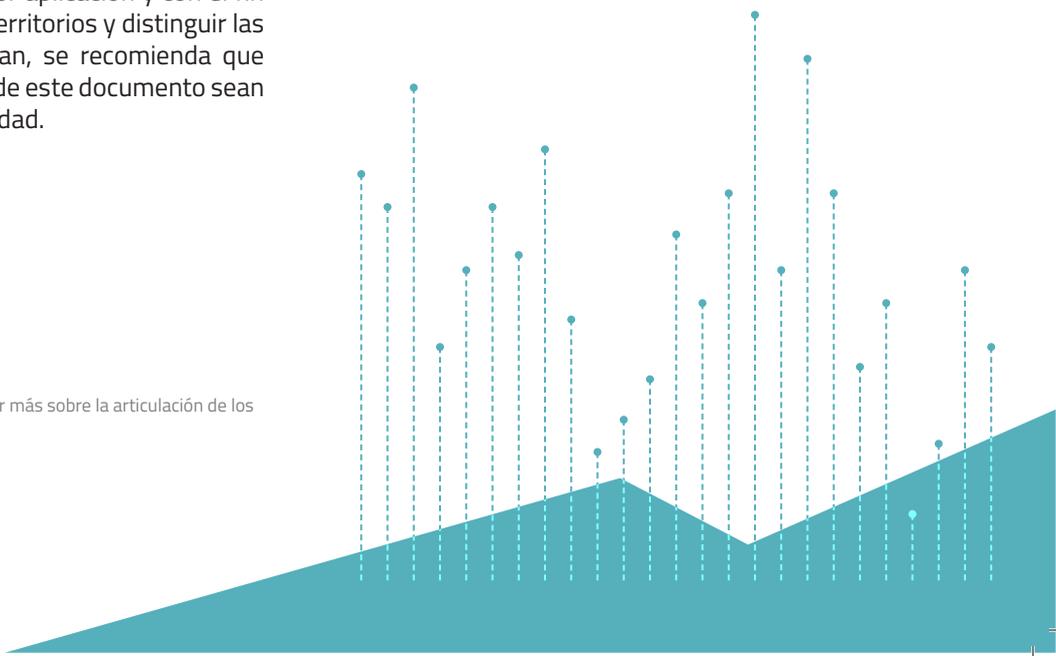
[9] Dada la gran diferencia de dimensiones y orientaciones.

Contamos con evidencias de unidades educativas que han demostrado trayectorias de mejora a partir de una significativa relación y apoyo del nivel intermedio. Como país, en el presente tenemos la tarea de mejorar nuestra educación pública, entendiendo como clave el proceso de reforma gradual de la gestión institucional, lo que incluye la reorganización de los apoyos y procesos pedagógicos en cada territorio del país. Para esto, los SLEP necesitan sostener vínculos relevantes con los gobiernos municipales, con el fin de asegurar el logro de objetivos comunes que garantizan el bienestar de las comunidades educativas¹⁰.

Contar con un marco actualizado, con base a los aprendizajes de los últimos años de instalación de los primeros SLEP, que haga visibles las mejores prácticas de liderazgo educativo intermedio, es una necesidad para orientar de manera más pertinente su actuación, delineando los ámbitos donde se espera que impacte su quehacer y avanzar de manera sostenible para que las oportunidades de aprendizajes de calidad sean posibles para todas y todos.

Finalmente, es importante señalar que el Marco ha sido desarrollado con el propósito de ser lo suficientemente amplio y flexible para abordar las diferentes realidades educativas del país. Para su mejor aplicación y con el fin de respetar la diversidad de los territorios y distinguir las múltiples realidades que albergan, se recomienda que todos los objetivos y contenidos de este documento sean ajustados a cada contexto y realidad.

[10] Ver artículo 18 de la Ley 21.040 para saber más sobre la articulación de los SLEP con otros organismos locales.



Objetivos

El principal propósito del Marco es orientar la acción de los equipos responsables y de profesionales del nivel intermedio de la nueva educación pública del país, en el ámbito de la gestión y liderazgo, así como en sus procesos de autodesarrollo y formación especializada. En ese sentido, este marco es flexible y permite la contextualización de su contenido a las diferentes realidades territoriales y de etapa de desarrollo de instalación y consolidación de la Nueva Educación Pública.

Al mismo tiempo, este es un marco específico y completo, en el sentido que contempla las prácticas de liderazgo y los recursos personales, pensados específicamente para los profesionales de un nivel y sector educativo del país. Se diferencia, por ejemplo, de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), que abarcan lineamientos más generales y rígidos, a través de rúbricas que establecen niveles de logro y desempeño para diferentes modalidades y niveles de liderazgo educativo en el país.

El Marco aborda un espectro amplio de temas propios del nivel intermedio como planificación, participación de la comunidad educativa, desarrollo de capacidades, recursos con especial énfasis en destacar el rol de apoyo y acompañamiento del SLEP a los equipos directivos de los centros educativos para fortalecer sus capacidades de liderazgo pedagógico y lograr la calidad de la educación integral en el territorio, tal como mandata la Ley 21.040.

En ese sentido, este documento puede ser entendido como una guía que describe los ámbitos críticos del trabajo del primer y segundo nivel jerárquico de los SLEP, fijando el “norte” hacia el cual debieran orientarse sus prácticas de liderazgo intermedio para influir, de manera efectiva, en el mejoramiento de la educación pública del territorio a través de acciones que fortalezcan las capacidades de los líderes en las unidades educativas. Complementariamente, este marco puede ser útil para orientar la labor y definición de estrategias de trabajo de los distintos encargados de área y el análisis de los equipos.

El Marco se constituye como un referente que, sobre la base de experiencias nacionales e internacionales, y especialmente los aprendizajes del proceso de instalación busca consolidar el rol de los equipos de los SLEP, así como alinear y generar sinergias con las políticas educativas y documentos orientadores del país y el sistema escolar en su conjunto.

Para ello, define seis dimensiones con sus correspondientes evidencias de prácticas relacionadas a la gestión y liderazgo efectivo para el nivel intermedio de la educación pública, así como los principios, conocimientos profesionales y habilidades sociales e interpersonales que deben dar soporte y respaldar su quehacer. Es importante clarificar que no es un documento prescriptivo, y tampoco contiene instrumentos específicos o concretos para su implementación¹¹, entregando únicamente aquellos elementos centrales que permitan los usos que se indican a continuación.

[11] Estos serán desarrollados y puestos a disposición del sistema por las instituciones responsables (DEG, DEP y otras), según se determine, tal como ha sucedido con otros documentos como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar.
<https://liderazgoescolar.mineduc.cl/herramientas/>

Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local

HABILIDADES SOCIALES E INTERPERSONALES

Desarrollando una cultura de participación, trabajo colaborativo y articulación con la comunidad educativa y actores sociales del entorno

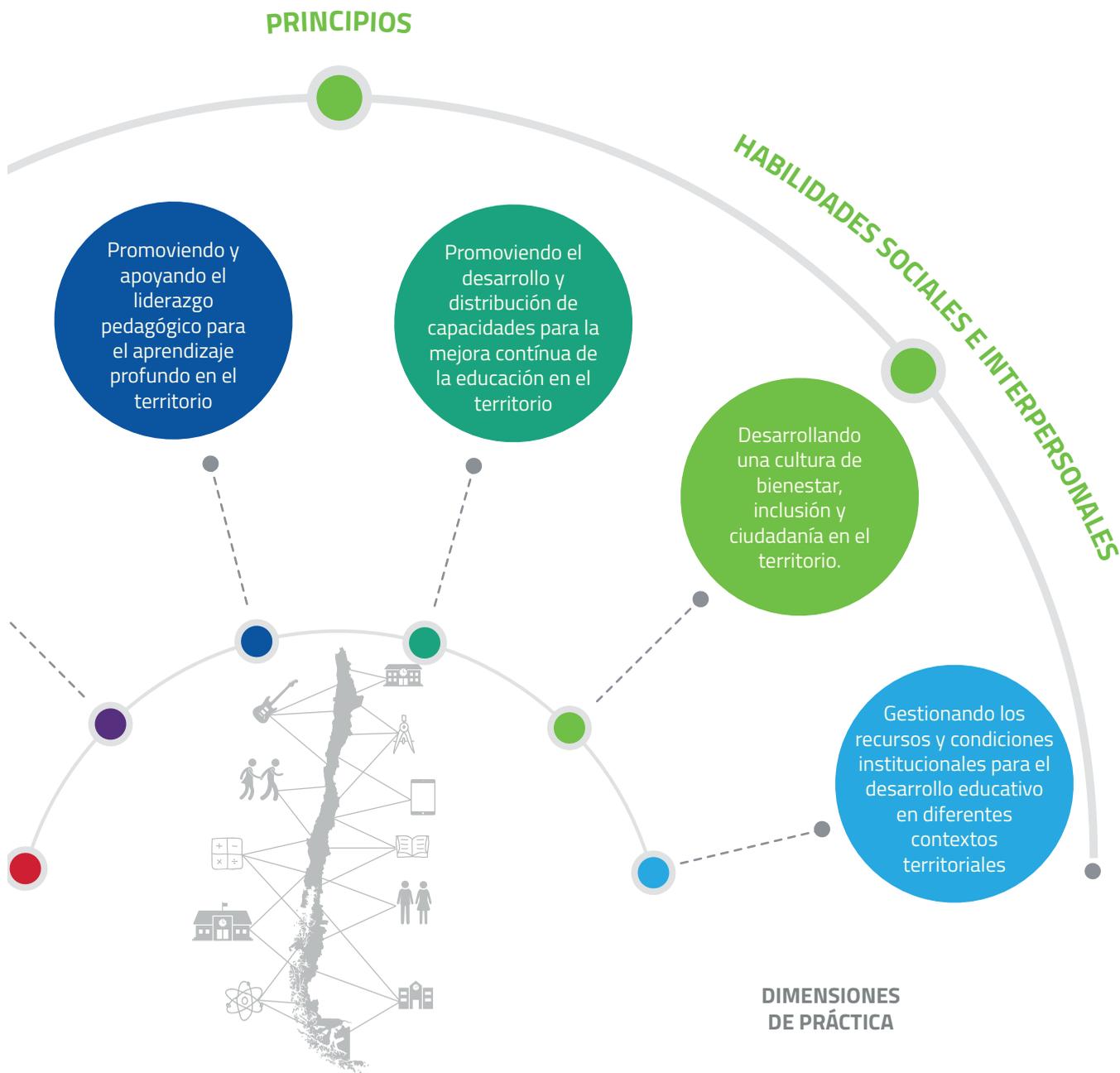
Construyendo una visión compartida para el diseño y la implementación de una estrategia educativa territorial

DIMENSIONES DE PRÁCTICA

La estructura del Marco consta de dos ámbitos que describen los elementos esenciales que las y los directivos requieren movilizar al momento de liderar y gestionar desde el nivel educativo intermedio. Estos ámbitos son:

- Dimensiones de prácticas
- Recursos personales

Las prácticas se agrupan en 6 dimensiones y los recursos personales en tres ámbitos (principios, habilidades y conocimientos).



Dimensiones de prácticas

Las dimensiones de prácticas describen aquellas actividades que desarrolla el equipo directivo del nivel educativo intermedio para consolidar su liderazgo en el territorio, mediante una gestión que priorice la eficacia colectiva, convoque y construya equipos para la mejora sostenible.

Las prácticas se definen como un conjunto de actividades ejercidas por un grupo de personas que trabajan en una organización, con expectativas de resultados educativos compartidos. Una de las cualidades más importantes en la descripción de una práctica, es que puede integrar en su relato aspectos de gestión con acciones propias del liderazgo. Cuando una actividad integra ambas dimensiones, su contribución se potencia y es superior en el logro de los objetivos finales. Por ejemplo, se planifica (gestión) a partir de un proceso en que se invita a participar a todas y todos los integrantes de la comunidad educativa (liderazgo).

Cada una de las dimensiones de prácticas del presente Marco representa los ámbitos de acción directa de los equipos de los SLEP, agrupando un tema o aspecto específico de la gestión y el liderazgo desde ese nivel educativo.

El Marco no contempla todas las prácticas posibles, sino que prioriza y agrupa las que han sido seleccionadas a partir de la experiencia y los aprendizajes obtenidos de la investigación nacional e internacional, la normativa vigente, las opiniones de especialistas y, en particular, la experiencia de líderes y gestores de la nueva educación pública.

Desde la perspectiva del Marco, la gestión educativa de nivel intermedio, es la capacidad del equipo de los SLEP para movilizar y articular a profesionales e instituciones del sistema escolar y el territorio, en función de los objetivos estratégicos y operacionales declarados, implementando los procesos necesarios que aseguren los recursos y ambientes adecuados para el buen funcionamiento de todos los establecimientos educativos y aulas de su dependencia, conforme a las normativas nacionales y locales.

El liderazgo y la gestión del equipo intermedio de educación pública no se moviliza sólo a partir de objetivos y metas, sino, ante todo, por un conjunto de creencias y enfoques (ver cuadro, a continuación) que son fundamentales y le dan sentido al trabajo que realiza con las unidades educativas y la comunidad.

Creencias y enfoques a desarrollar por el equipo directivo local con las unidades educativas y la comunidad

- Todas y todos los estudiantes pueden aprender y desarrollar sus habilidades y talentos, además de alcanzar sus más altas capacidades si cuentan con el tiempo y los apoyos necesarios.
- Todas y todos los docentes pueden mejorar sus prácticas de enseñanza y lograr las expectativas propias de la pedagogía actual si se les brindan las condiciones y el apoyo necesario.
- Las altas expectativas, los apoyos y las intervenciones tempranas para la mejora escolar siempre son esenciales.
- Líderes, profesores, estudiantes, padres, madres y apoderados necesitan conocer y articular las razones por las cuales la unidad educativa está organizada de una cierta manera, la enseñanza se imparte como se imparte y qué rol debe cumplir cada actor en el proceso.

Fuente: Adaptado de Sharratt (2015).

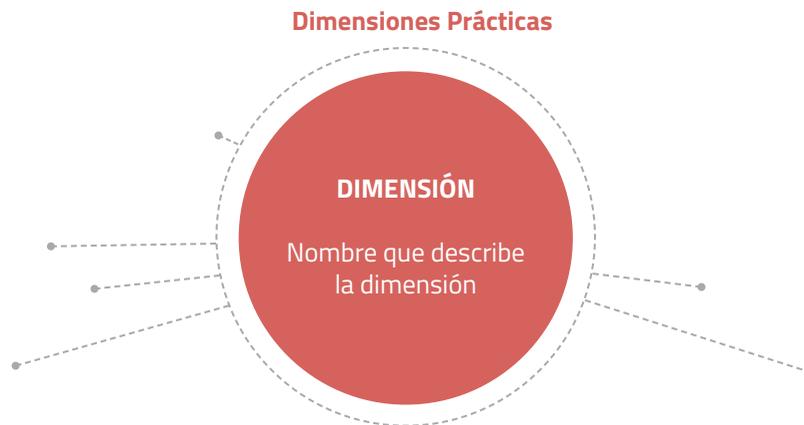
Para facilitar su lectura y comprensión, las dimensiones de prácticas están estructuradas a partir de un nombre, que especifica uno de los ámbitos de acción directa de los equipos de nivel intermedio; un desafío, asociado a

la fase de instalación y régimen de la Nueva Educación Pública; una descripción de los elementos sustantivos que la componen; y un conjunto de evidencias de prácticas que se espera que realicen las y los líderes

según su contexto y situación, evaluando su pertinencia según se encuentren en el periodo de instalación o de consolidación del servicio.

Desde una perspectiva de procesos, dependiendo del contexto y ciertas circunstancias, comprenderemos como periodo de instalación del SLEP, aproximadamente los primeros tres años efectivos, a los cuales sumaremos el año de anticipación del SLEP, momento en que se

comienza a realizar el traspaso desde la administración municipal. En este periodo, se organizan el personal y los procesos fundamentales del nivel. Incluye la conformación del Consejo Local, del Consejo Directivo, completar las plazas del personal del SLEP y organizar la relación con las unidades educativas. Posterior a esta etapa, lo denominaremos etapa de consolidación¹².



DESAFÍO

Espacio que asocia uno o más desafíos en la fase de mejora, cambio o transición.

DESCRIPCIÓN

Descripción de los elementos sustantivos que componen la dimensión.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS

Conjunto de actividades esperadas y que las y los líderes aplican según su contexto y situación.

Las seis dimensiones de prácticas del Marco son las siguientes:

1. Construyendo una visión compartida para el diseño y la implementación de una estrategia educativa territorial.
2. Desarrollando una cultura de participación, trabajo colaborativo y articulación con la comunidad educativa y actores sociales del entorno.
3. Promoviendo y apoyando el liderazgo pedagógico para el aprendizaje profundo en el territorio.
4. Promoviendo el desarrollo y distribución de capacidades para la mejora continua de la educación en el territorio.
5. Desarrollando una cultura de bienestar, inclusión y ciudadanía en el territorio.
6. Gestionando los recursos y condiciones institucionales para el desarrollo educativo en diferentes contextos territoriales.

[12] En algunos documentos oficiales y de estudios de instalación, la NEP se plantea el periodo de instalación en los primeros tres años. Desde la perspectiva del Marco, sin contradecir lo anterior, pero en una lógica progresiva de construcción de relaciones de equipos y confianza relacional, hablamos de tres años efectivos, sin considerar el año de anticipación.



DESAFÍO

Construir participativamente una visión estratégica del nivel educativo intermedio para promover y asegurar un servicio de calidad integral, generando identidad, sello territorial, apropiación y orgullo de la comunidad por la educación pública como un espacio valioso para el desarrollo y cuidado de párvulos y estudiantes en todos los niveles educativos. La visión de la educación pública en el nivel local debe ser reconocida por la comunidad como convocante, desafiante y movilizadora.

DESCRIPCIÓN

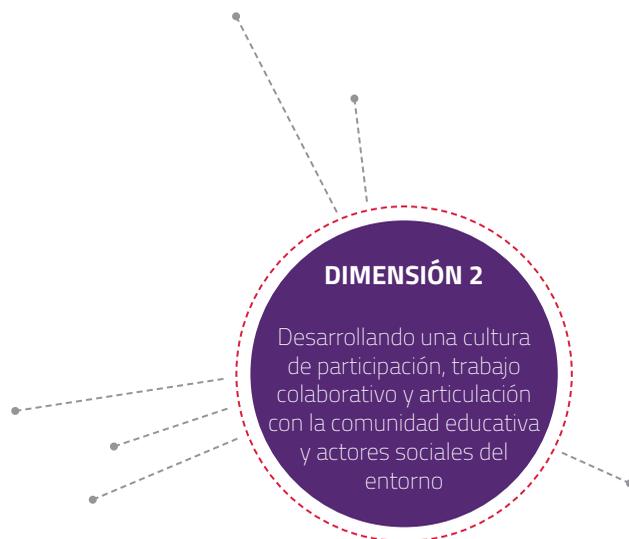
Las y los líderes del nivel intermedio lideran el desarrollo de una visión e implementan una estrategia de instalación y gestión, construyendo y legitimando participativamente un proyecto educativo territorial que posicione a la educación pública como un valor social y respetuoso de las identidades y diversidad cultural del territorio. La visión y el proyecto educativo deben estar en concordancia con los principios y estrategia nacional de educación, los estándares nacionales y locales, fomentando un trabajo que posibilite una mejora integral, potencie la identidad de cada unidad educativa (urbano, rural o según modalidad), su autonomía (expresada en el PEI) y el trabajo colaborativo y/o en red. A través de procesos participativos, las y los actores del sistema generan vínculos de compromiso y confianza relacional que son la base para cumplir con las altas expectativas de desarrollo respecto a estudiantes, educadores/as y directivos/as. La estrategia educativa territorial debe favorecer y estimular las trayectorias escolares desde la educación inicial a la educación superior, pero también integrar a quienes hayan sido excluidos del sistema en el territorio.

Construir y movilizar la apropiación de una visión compartida de la educación para el territorio, que sea pertinente, desafiante e invite a un futuro convocante es clave para activar procesos de mejoramiento. Articular esa visión enfocada en lograr los aprendizajes necesarios para el desarrollo y bienestar del estudiantado, así como mantenerla viva en su rol inspirador y orientador, es responsabilidad fundamental de las y los líderes de nivel intermedio en este papel transformador que les exige la Nueva Educación Pública.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS PARA ESTA DIMENSIÓN

Los equipos de profesionales del nivel educativo intermedio:

- 1 Aseguran la instalación del Servicio de Educación Pública en coordinación con las instituciones y organizaciones del territorio (municipios y otros), considerando los aprendizajes y experiencias previas de otros SLEP en el proceso de transición a la NEP.
- 2 Socializan con las comunidades educativas los objetivos de la NEP, incorporando durante la etapa de instalación -en forma progresiva y participativa- a directivos/as, educadores/as, asistentes de la educación, familias o tutores/as y estudiantes, logrando su confianza y haciéndolos protagonistas del proceso.
- 3 Convocan a las comunidades educativas a elaborar participativamente una visión estratégica compartida del SLEP. Esta visión, plasmada en el PEL, está vinculada y respeta la tradición histórica del territorio y los PEI de los centros educativos, proyectando altas expectativas de calidad integral, en concordancia a los principios y estrategias de la NEP.
- 4 Diseñan e implementan un plan anual para la gestión local, que operacionalice y articule la visión estratégica con los distintos instrumentos de gestión territorial y la estrategia nacional de educación pública, considerando las necesidades locales, oportunidades de mejora y particularidades de las unidades educativas del territorio.
- 5 Implementan, considerando los recursos disponibles, una estructura organizacional que les permita cumplir con los objetivos institucionales plasmados en el PEL y los PEI. Esta estructura y sus procesos de funcionamiento, es difundida y conocida por todas y todos los integrantes de las comunidades educativas en el territorio.
- 6 Aseguran la coherencia de los diferentes planes e instrumentos de gestión territorial a nivel nacional, local y unidades educativas, concordando con las comunidades educativas objetivos, metas claras, procedimientos y modalidades de monitoreo que permitan realizar ajustes oportunos y cumplir con los objetivos.
- 7 Definen la oferta educativa, niveles, modalidades educativas y especialidades (en el caso de la educación TP) acorde a la visión estratégica compartida por la comunidad, asegurando la pertinencia a las características del territorio y necesidades del grupo de estudiantes.
- 8 Entregan orientaciones y se coordinan con las unidades educativas para la implementación de políticas nacionales, sectoriales y locales, apoyando su ejecución de acuerdo con el contexto, organizando y concordando los procedimientos y la entrega de prestaciones, tanto del SLEP como de otras instituciones públicas o privadas vinculadas en el territorio.
- 9 Aseguran la gobernabilidad y reducen la incertidumbre en las comunidades educativas, comunicando oportunamente cambios en la organización, actualización de la normativa y gestionando oportunamente en momentos de emergencia, catástrofes u otros incidentes extraordinarios, a través de estrategias y manejo de crisis que permitan abordar situaciones inesperadas.



DESAFÍO

Desarrollar una cultura de colaboración y confianza en el territorio a través de estrategias de participación con la comunidad educativa, promoviendo acciones articuladas y redes de mejoramiento con los actores locales y organizaciones del entorno, en función de propósitos comunes para la consolidación de una educación pública valorada y de alta calidad.

DESCRIPCIÓN

Esta dimensión adquiere particular importancia cuando se plantean cambios estructurales en el sistema, ya que es necesario reorganizar los procesos que requiere su funcionamiento y, al mismo tiempo, conformar equipos que trabajen colaborativamente mediante acciones de encuentro, intercambio de conocimientos y reflexión entre las distintas unidades y departamentos. Así, es posible la comunicación efectiva en un ambiente de confianza y respeto mutuo.

La gobernanza y gestión del nivel intermedio debe orientarse a implementar políticas que garanticen la participación, articulación y convivencia democrática, convocando a toda la comunidad a participar en los espacios de representación contemplados en la legislación.

Un aspecto relevante en la gestión educativa del territorio es reconocer las diversas características y culturas que conviven en el territorio de cada SLEP. Se requiere distinguir diferentes niveles educativos, realidades urbanas y rurales, articulando el trabajo en red, el intercambio de experiencias, la coordinación con los distintos actores del sistema del ámbito público y privado, tanto educativos, sociales, culturales, como productivos, que permita crear las condiciones necesarias para cumplir con los objetivos planteados en el PEL y los PEI de las unidades educativas del territorio.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS PARA ESTA DIMENSIÓN

Los equipos de profesionales del nivel educativo intermedio:

- 1 Participan de redes, mesas territoriales o sectoriales y se coordinan con instituciones nacionales, regionales y locales (programas comunitarios y sociales), buscando oportunidades y sinergias, formalizando vínculos y convenios de colaboración cuando corresponda, de acuerdo con las necesidades y prioridades del PEL y las unidades educativas.
- 2 Convocan y apoyan el funcionamiento del Comité Directivo y el Consejo Local, estableciendo modalidades efectivas de colaboración y coordinación con sus integrantes para una gestión articulada en función de los objetivos educativos estratégicos del territorio.
- 3 Apoyan y coordinan con los equipos directivos de las unidades educativas, el diseño de estrategias para lograr la participación de las comunidades educativas, recogiendo visiones, ideas y prácticas que permitan ir retroalimentando y ajustando de modo constante la planificación y el trabajo educativo a nivel territorial.
- 4 Apoyan el trabajo, el desarrollo democrático y autonomía de los centros de estudiantes y los centros de padres, madres y apoderados en los establecimientos de su dependencia para conseguir la participación efectiva de las comunidades en dichos órganos colegiados.
- 5 Participan de manera activa a través del representante del SLEP en los consejos escolares y de educación parvularia, con el fin de apoyar y generar condiciones para que se cumplan los objetivos de sus planes de trabajo.
- 6 Promueven acciones de encuentro con los órganos formales de representación de las familias para compartir y reflexionar sobre lo que realiza el conjunto de las unidades educativas del territorio, de manera que puedan comprender el rol y las acciones del nivel intermedio.
- 7 Diseñan y gestionan estrategias de comunicación entre el nivel intermedio y las unidades educativas del territorio, asesorándolas sobre formas de comunicación efectivas para lograr la participación de la comunidad, canales de atención eficientes que aseguren el derecho a la información, expresión de las opiniones y realización de propuestas.
- 8 Fomentan un sentido de equipo y promueven estrategias específicas que favorezcan la articulación, colaboración y la corresponsabilidad entre los centros educativos y de estos con el SLEP, clarificando roles y aspectos clave de operación institucional, para la consolidación de una cultura de trabajo que responde a objetivos compartidos y vinculados con los proyectos educativos del territorio.
- 9 Articulan entre los equipos directivos de las unidades educacionales, espacios de reflexión e intercambio de experiencias, precisando criterios para el trabajo colaborativo y las modalidades de apoyo, de tal forma de facilitar las trayectorias escolares del estudiantado del territorio.



DESAFÍO

Generar, implementar y ajustar un modelo de apoyo contextualizado, integrado y sistemático con foco en el desarrollo de capacidades, que incluya un sistema de acompañamiento y monitoreo al liderazgo y gestión pedagógica de las unidades educativas. Este debe orientar la mejora continua, basada en evidencia, para focalizar y asegurar oportunidades de aprendizaje para la totalidad de estudiantes del territorio, de manera colaborativa y participativa con los equipos directivos.

DESCRIPCIÓN

Las y los líderes del nivel intermedio asumen el liderazgo y la responsabilidad por la educación del territorio, generando condiciones para la reflexión, confianza, colaboración y distribución del liderazgo, que permitan implementar procesos pedagógicos de acuerdo con las características y necesidades específicas de las y los estudiantes de cada unidad educativa. Consideran niveles y modalidades diversas, emplazamiento y otros elementos dependientes del contexto y la condición social para generar estrategias diferenciadas coherentes con las necesidades de las unidades educativas y las capacidades de los equipos directivos y educativos, reforzando el trabajo en red, y el acompañamiento a través de apoyo técnico pedagógico, innovación y sistemas de información.

Las y los líderes intermedios promueven y logran acuerdos con las y los directivos; los asesoran para que acompañen y apoyen a educadores, docentes y asistentes de la educación en su trabajo cotidiano en los ámbitos pedagógicos y psicosociales. Toman decisiones estratégicas y operativas, basadas en evidencia, que orientan su gestión a partir de información de fuentes propias e institucionales (especialmente, de los organismos del SAC), monitoreando permanentemente a fin de orientar el sistema de apoyo y colaboración para lograr la mejora educativa sostenible.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS PARA ESTA DIMENSIÓN

Los equipos de profesionales del nivel educativo intermedio:

- 1 Se responsabilizan por la calidad y pertinencia de la educación en cada uno de los niveles y contextos educativos, definiendo en conjunto con los equipos directivos las estrategias de trabajo más idóneas para la mejora sostenible, diferenciándose de acuerdo con las modalidades, cultura y capacidades propias de cada unidad educativa.
- 2 Promueven procesos de involucramiento y participan en instancias de reflexión con los actores del territorio, estableciendo una relación profesional horizontal, para generar diagnósticos compartidos acerca de problemáticas complejas y sentidas por la comunidad educativa.
- 3 Diseñan un modelo de apoyo técnico pedagógico, con ciclos iterativos de mejoramiento, teniendo presente y contextualizando los modelos y marcos proporcionados por el sistema; lo implementan considerando las distintas características de los establecimientos de su dependencia, con foco en el desarrollo de capacidades colectivas e individuales.
- 4 Promueven instancias de trabajo interno colaborativo entre la unidad técnico-pedagógica y otras unidades del servicio para lograr los apoyos necesarios, orientando el trabajo hacia la mejora de la gestión pedagógica en el territorio.
- 5 Definen, en acuerdo con las y los líderes de las unidades educativas, los programas de apoyo pedagógico, su proyección y contextualización, sobre la base de evidencia empírica obtenida a partir de diagnósticos sobre las áreas críticas de cada comunidad.
- 6 Fomentan la reflexión y definición de acciones de mejora con foco en el aprendizaje profundo e integral, acompañando a los equipos de cada unidad educativa en los procesos de autoevaluación institucional, monitoreo, seguimiento y evaluación de la implementación de las estrategias y acciones de mejoras.
- 7 Diseñan, promueven y monitorean, junto con directivos de las unidades educativas o líderes sistémicos, el trabajo en red entre los establecimientos del territorio, definiendo un horizonte de sentido y objetivos estratégicos consensuados, orientados a la mejora e innovación pedagógica.
- 8 Colaboran con los equipos directivos, en la medida de sus necesidades, para organizar las horas no lectivas o espacios de reflexión pedagógica, con foco en el enriquecimiento curricular y planificación de la enseñanza.
- 9 Diseñan, en conjunto con los directivos y equipos profesionales, estrategias específicas para fortalecer la calidad de las interacciones pedagógicas, considerando información sobre las necesidades de cada unidad educativa y los procesos pedagógicos desarrollados en sus distintos niveles y modalidades educativas.
- 10 Diseñan, en conjunto con los equipos directivos de los liceos, estrategias específicas para fortalecer la calidad de la modalidad técnico profesional, resguardando su vinculación con los sectores productivos, así como instituciones de formación terciaria, para fortalecer los procesos de formación en alternancia, las prácticas profesionales y el desarrollo de competencias docentes.
- 11 Promueven y apoyan la innovación en los métodos de enseñanza y evaluación, tanto en ambientes presenciales como virtuales o híbridos, con un sentido formativo y auténtico que aporte a la reflexión pedagógica y con foco en el bienestar socioemocional.
- 12 Promueven y resguardan las trayectorias escolares positivas, apoyando que las unidades educativas apliquen estrategias de detección temprana de deserción, identificando riesgos de exclusión educativa, nivelación y monitoreo de estudiantes con rezagos en sus aprendizajes, generando condiciones para el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo.
- 13 Promueven e implementan procedimientos para el levantamiento y uso de la información respecto de los procesos y prácticas pedagógicas considerando diversas fuentes de información como sistematizaciones de observaciones de clases, evidencias del trabajo de las y los estudiantes y reportes de trabajo colaborativo de equipos de aula.
- 14 Implementan y gestionan un sistema integrado de información y evaluación (con definición de instrumentos de sistematización, uso de plataforma, métodos de análisis de datos, definición de responsables, etc.) sobre eficiencia escolar, trabajo pedagógico, resultados de aprendizaje y desarrollo personal y social, incorporando datos propios y provenientes de instituciones locales, redes de mejoramiento y el SAC.



DESAFÍO

Liderar y promover de manera continua el desarrollo de capacidades de los equipos directivos, docentes, educadores y educadoras y asistentes de la educación en las unidades educativas, así como en los directivos, profesionales y técnicos del SLEP. El desafío principal es internalizar que toda acción de mejora de prácticas tiene como fin mejorar las condiciones para implementar procesos de enseñanza y lograr los aprendizajes esperados en todas las unidades educativas del SLEP. Las distintas etapas y actividades propias del desarrollo profesional, que se implementan, tienen como desafío promover la colaboración, el liderazgo y la generación de redes profesionales y comunidades de aprendizaje.

DESCRIPCIÓN

Las y los líderes del nivel intermedio implementan programas y estrategias de atracción y retención de equipos directivos, educadoras, educadores, docentes y asistentes de la educación, promoviendo el desarrollo de capacidades y condiciones laborales adecuadas para su desempeño, apoyando su labor desde la perspectiva emocional y profesional, en particular, cuando se trata de entornos complejos, vulnerabilidad social o condiciones difíciles.

Las capacidades profesionales son desarrolladas de manera continua en cada unidad educativa y desde una perspectiva territorial; se distribuyen con criterios de equidad, en coherencia con las necesidades de los PEI y con énfasis en la generación de las mejores oportunidades de aprendizaje posibles para los y las estudiantes. Apoyar y acompañar a directivos/as, educadoras, educadores, docentes y asistentes de la educación tiene como objetivo principal mejorar sus capacidades para desempeñar sus roles y funciones en la comunidad educativa, asegurando que cuenten con las herramientas necesarias para garantizar aprendizajes integrales en toda su trayectoria educativa.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS PARA ESTA DIMENSIÓN

Los equipos de profesionales del nivel educativo intermedio:

- 1 Aseguran, considerando la normativa, la conformación de equipos directivos y docentes adecuados a las realidades de las diversas unidades educativas del territorio, orientando y promoviendo el diseño de perfiles acorde a las necesidades de cada establecimiento, la optimización de procesos de selección y el desarrollo profesional continuo.
- 2 Promueven, en la fase de instalación de los SLEP, que las nuevas prácticas profesionales del equipo del servicio evidencien, no sólo un cambio de administración, sino conocimiento y comprensión de los distintos desafíos organizacionales y pedagógicos de las unidades educativas para lograr cumplir con el sello y objetivos de la NEP.
- 3 Orientan estratégicamente, considerando la normativa, la distribución equitativa en el territorio de las capacidades de liderazgo directivo, docentes, educadores/as y asistentes de la educación, de acuerdo con las necesidades y el contexto de cada unidad educativa.
- 4 Desarrollan procesos de inducción, acompañamiento y/o modelamiento en terreno a los directivos noveles y en servicio de las unidades educativas, en consideración a las necesidades detectadas para fortalecer su liderazgo en las comunidades educativas y promover la colaboración entre ellos, acorde a las orientaciones para el desarrollo de capacidades de la Dirección de Educación Pública.
- 5 Fomentan, en coordinación con los equipos directivos, la distribución del liderazgo pedagógico en cada una de las unidades educativas, generando condiciones, desarrollando capacidades y promoviendo instancias para la colaboración entre pares al interior de los centros educativos y entre estos.
- 6 Aseguran y ponen en acción un plan de trabajo conjunto con cada unidad educativa para el desarrollo profesional, distinguiendo estratégicamente los apoyos y necesidades específicas según nivel y modalidad educativa, acorde a las orientaciones para el desarrollo de capacidades de la Dirección de Educación Pública.
- 7 Acompañan y apoyan las redes de trabajo entre unidades educativas, promoviendo un sistema de intercambio de experiencias y colaboración, dando las facilidades y proveyendo los recursos y/o condiciones suficientes para que este trabajo desarrolle capacidades individuales y colectivas en los equipos.
- 8 Apoyan y acompañan a las unidades educativas en el desarrollo del Plan de Desarrollo Profesional y Formación Local pertinente, con base a los estándares de la profesión docente y contextualizado a la realidad de las unidades educativas, de manera de propiciar el logro de aprendizajes profundos.
- 9 Orientan, acompañan y asesoran al equipo directivo en la implementación de procesos de observación, acompañamiento, evaluación, retroalimentación y desarrollo profesional de educadores, educadoras y asistentes de la educación, mediante el uso de los marcos de actuación (de la institucionalidad y/o propios) que orientan las prácticas y/o desempeños pedagógicos esperados en dichos actores educativos.
- 10 Promueven y facilitan la vinculación de las unidades educativas con instituciones idóneas, generando alianzas estratégicas con organismos ministeriales y otras organizaciones especializadas en la mejora de prácticas docentes y directivas, para apoyar los planes locales de formación, de acuerdo con las necesidades detectadas y acordadas por la comunidad de acuerdo con su proyecto educativo.
- 11 Acompañan, monitorean y retroalimentan el cumplimiento de las metas de los convenios de desempeño de directores/as de los establecimientos educativos para lograr sus objetivos.
- 12 Desarrollan e implementan, conforme a la normativa y acuerdos internos, una política de evaluación y retroalimentación formal del desempeño laboral para los funcionarios de la institución.



DESAFÍO

Desarrollar una cultura organizacional que promueva relaciones de bienestar integral e inclusión, el respeto a la diversidad de los actores de la comunidad educativa y genere condiciones para la formación de una ciudadanía local y global que permita el desarrollo de una cultura democrática en el territorio.

DESCRIPCIÓN

Las y los líderes educativos del nivel intermedio promueven políticas y prácticas para fomentar una cultura de convivencia y respeto sobre la base de relaciones de confianza y colaboración entre los actores de la comunidad educativa. Como parte de un proceso formativo integral, generan condiciones para que todos los actores del sistema sean tratados con equidad y dignidad, en un marco de deberes y derechos que fomente tanto una cultura democrática como una ciudadanía responsable, pertinente a los contextos actuales, a las necesidades e intereses de cada localidad y con foco en el bienestar integral, el respeto a la diversidad y el derecho a una educación inclusiva en el territorio.

Las y los líderes intermedios promueven en los centros educativos, el desarrollo de ambientes socioemocionales adecuados para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, que brinden condiciones adecuadas para el bienestar integral y el resguardo de derechos de todas las comunidades educativas.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS PARA ESTA DIMENSIÓN

Los equipos de profesionales del nivel educativo intermedio:

- 1 Promueven una cultura de buen trato, respeto y colaboración al interior del servicio y distintos estamentos, asegurando el autocuidado de los equipos de trabajo y las condiciones para promover el bienestar como una condición necesaria para lograr ambientes de aprendizajes.
- 2 Asumen la diversidad como un valor que guía la educación con enfoque de derechos en el territorio, aunando criterios y formas de trabajo para impulsar la convivencia e inclusión del estudiantado, sus familias y comunidades.
- 3 Implementan actividades participativas a través de los canales institucionales señalados por la normativa, generando instancias de reflexión crítica con las comunidades educativas para definir focos prioritarios en relación con las iniciativas de inclusión, bienestar integral y formación ciudadana en el territorio.
- 4 Se comprometen, junto a las comunidades educativas, a revisar y actualizar los distintos instrumentos de gestión institucional (PEL, PAL, PEI, PME, etc.), velando que sean coherentes y estén alineados con las normativas nacionales (ENEP, Ley de Inclusión, etc.) y los planes y protocolos relativos a inclusión, convivencia y formación ciudadana.
- 5 Asesoran y trabajan, en conjunto con las unidades educativas de su dependencia, en el diseño de estrategias y procedimientos que fomenten ambientes bien tratantes, que atiendan al bienestar integral del estudiantado para el logro de una sana convivencia.
- 6 Promueven la conciencia, el reconocimiento y respeto a la identidad cultural de los pueblos originarios, a través de la participación y diálogo crítico en todos los niveles de la comunidad educativa, respecto a la importancia de una educación intercultural en el territorio.
- 7 Implementan procesos de apoyo a las unidades educativas en el territorio, constituyendo redes de mejoramiento e innovación para la recepción e inducción de estudiantes inmigrantes y sus familias, promoviendo la multiculturalidad.
- 8 Apoyan a los equipos de las unidades educativas para que se visibilicen y desnaturalicen los sesgos de género en las prácticas pedagógicas, promoviendo el pensamiento crítico sobre sexismo, estereotipos, habilidades y roles, incorporando estrategias educativas desde la perspectiva de género.
- 9 Otorgan apoyo para la articulación con redes de apoyo locales y/o intersectoriales y desarrollan estrategias y prácticas integrales para atender la diversidad al interior de los establecimientos y del aula con el fin de integrar, favorecer y asegurar la trayectoria escolar positiva de la totalidad de las y los estudiantes.
- 10 Asesoran a las unidades educativas en la definición de objetivos de formación ciudadana de sus estudiantes, mediante un proceso participativo que considera las particularidades de las diversas realidades que albergan los territorios y las orientaciones nacionales en la materia.
- 11 Entregan condiciones (formación, tiempos, recursos, apoyo y acompañamiento) que permitan a cada unidad educativa desarrollar iniciativas que permitan vivenciar la cultura y vida democrática, por medio de actividades donde párvulos y estudiantes sean protagonistas.
- 12 Apoyan a las unidades educativas en la definición de criterios, procedimientos y realización de seguimiento sistemático de estudiantes en riesgos educativos y sociales y/o con problemáticas relacionadas a vulneración de derechos, para diseñar y adaptar estrategias pertinentes de apoyo temprano.



DESAFÍO

Administrar eficazmente y de manera transparente los recursos institucionales, generando las condiciones organizacionales que respalden el trabajo de las unidades educativas y del propio SLEP, en función de los objetivos educativos expresados en el PEL, Plan Anual y PEI, considerando la normativa, contextos y entornos cambiantes.

DESCRIPCIÓN

Las y los líderes intermedios aseguran un diseño organizacional que les permite organizar los procesos, poner a disposición profesionales y asistentes de la educación, otorgar apoyo jurídico, administrativo, de infraestructura, mantención y presupuestario que hagan factible que se cumpla la planificación estratégica y anual del nivel intermedio y de los establecimientos y unidades educacionales del territorio. Para esto, definen criterios de distribución equitativos, recursos coherentes, bienestar laboral, eficiencia interna, nuevas tecnologías y cultura de probidad/transparencia, priorizando los objetivos educativos del territorio y los proyectos educativos institucionales.

La distribución de recursos debe promover la autonomía de gestión de los equipos directivos, generando un sistema que potencie el liderazgo, la transparencia y la toma de decisiones con base a evidencia, de acuerdo con las necesidades y prioridades de cada unidad educativa, considerando diferentes contextos y circunstancias locales.

EVIDENCIA DE PRÁCTICAS PARA ESTA DIMENSIÓN

Los equipos de profesionales del nivel educativo intermedio:

- 1 Aseguran, en coordinación con la DEP, municipios y unidades educativas la adecuada instalación del SLEP a través de la constitución de equipos y procesos organizacionales básicos (recursos humanos, administrativos, logísticos, entre otros) siguiendo la normativa y lógica de funcionamiento de la administración pública, cuidando mantener la continuidad y normalidad del servicio educativo.
- 2 Generan, en conjunto con las comunidades educativas, acciones de coordinación para lograr una comprensión común de una Nueva Educación Pública, vinculando los acuerdos y objetivos comunes a la forma de operar de un organismo público, conociendo sus procesos administrativos, estructura de costos y la forma de mantención de las unidades educativas.
- 3 Coordinan y gestionan con las y los directivos de las unidades educativas, distinguiendo los ámbitos de responsabilidad de cada cual, los procesos fundamentales en el ámbito de los recursos humanos, administrativos y financieros, con la finalidad de generar condiciones para que las comunidades educativas, redes de mejoramiento y cualquier otra iniciativa de apoyo, funcionen con normalidad.
- 4 Apoyan y orientan a las unidades educativas bajo su jurisdicción a que el uso de los recursos sea coherente y responda a los objetivos de la planificación estratégica, anual y de mejoramiento educativo.
- 5 Prestan apoyo jurídico y legal a las unidades educativas, tanto en lo relativo a la interpretación y cumplimiento de las normativas en el sector público, como la forma correcta de proceder ante diversas situaciones. Por ejemplo, interpretación de estatuto docente, asistentes de la educación, subvenciones, así como la elaboración de normativa interna, denuncias, temas asociados a la gestión de personas, licitaciones, entre otros.
- 6 Atraen, captan y retienen profesionales con las capacidades fundamentales para liderar y/o implementar procesos de enseñanza-aprendizaje profundos, considerando el marco normativo, aprovechando las redes internas e instancias de concursabilidad establecidas bajo mecanismos que resguarden la transparencia en el proceso de selección.
- 7 Definen una política de retención, reemplazo y desvinculación, planifican y gestionan procesos de sucesión tanto para funcionarios del servicio como de las unidades educativas de su dependencia, conforme a la ley, como una forma de resguardar la continuidad y calidad de los procesos de mejoramiento educativo en el territorio.
- 8 Favorecen el bienestar laboral de los funcionarios, el trabajo colaborativo y un clima positivo para la mejora continua, promoviendo y modelando de manera sistemática y participativa estrategias pertinentes al interior de la propia institución, así como de los establecimientos educacionales de su dependencia.
- 9 Coordinan y apoyan a los directivos de las unidades educativas para la obtención de recursos complementarios, a través de la generación de nuevos proyectos, postulación a fondos, celebración de convenios y cualquier otra iniciativa que consolide las condiciones para cumplir con los objetivos del PEI.
- 10 Gestionan, en conjunto con los establecimientos y de acuerdo con la normativa vigente, las estrategias que permiten detectar y planificar proyectos de infraestructura; adquisición y mantención del mobiliario, así como renovación de equipamiento, con foco en la labor pedagógica.
- 11 Cuentan, en ámbitos de su competencia, con procedimientos administrativos que les permiten monitorear y apoyar a las unidades educativas en los procesos de gestión de recursos humanos, administrativos, financieros y de rendición de cuentas, en los tiempos e instancias que corresponda.
- 12 Analizan en conjunto con las unidades educativas, los datos e información de indicadores que permitan diseñar un plan de comunicaciones que sea parte de las estrategias del SLEP para generar confianza en la comunidad y promuevan los procesos de matrícula, mejoren asistencia y consoliden las trayectorias escolares, resguardando la sustentabilidad de los proyectos educativos.
- 13 Exploran en conjunto con las unidades educativas, la incorporación de recursos digitales, tecnología y otras prácticas innovadoras para optimizar la gestión pedagógica y administrativa en todos los niveles institucionales.
- 14 Generan una cultura de transparencia y probidad, disponiendo la información que corresponda a través de rendiciones de cuentas previstas en la normativa, con el fin de informar oportunamente y mejorar la confianza en las comunidades educativas.

Recursos Personales

Las prácticas de liderazgo efectivas sólo pueden desarrollarse en la medida que las y los líderes de nivel intermedio cuenten con un conjunto de recursos personales que den soporte a su quehacer y los legitimen frente a su comunidad.

Estos recursos se manifiestan a través de acciones observables que dan cuenta de un conjunto de principios, habilidades y conocimientos que las y los líderes desarrollan permanentemente y se reflejan en cada decisión o práctica concreta de las y los integrantes del equipo de los SLEP. Cuando se combinan adecuadamente según contexto y situación, estos recursos potencian el liderazgo a nivel intermedio, lo predisponen positivamente y le permiten afrontar temáticas ambiguas o situaciones emergentes de la contingencia.

El supuesto fundamental de esta aseveración es que es posible aprender y desarrollar todos estos recursos, lo que implica voluntad, resolución, estudios, práctica y, sobre todo, sentido de superación profesional. Cuando se visibiliza una práctica profesional, es posible distinguir, a lo menos, tres ámbitos de recursos personales que la respaldan: los principios que la guían, las habilidades desplegadas y los saberes o conocimientos que la justifican conceptualmente.

En la medida en que estos tres aspectos se desarrollan, consolidan la capacidad de gestión y dan más herramientas y distinciones para ejercer un mejor liderazgo.

Definición de recursos personales de las y los líderes

Principios	Recursos personales que, a partir de un sistema de creencias y un marco valórico universal, guían la conducta. Permiten asegurar la coherencia de las decisiones, conforme a propósitos superiores.
Habilidades	Capacidades conductuales y técnicas que permiten implementar procesos y acciones a fin de lograr los objetivos declarados. Las habilidades se desarrollan sin vulnerar los principios en que se enmarcan.
Conocimientos profesionales	Conjunto de saberes adquiridos en procesos formales de educación, complementados por el aprendizaje logrado sobre la base de la experiencia profesional. Los directivos deben conectar los conocimientos y la información adquirida con sus prácticas.

Fuente: Basado en MINEDUC (2015a).

A continuación, se presenta un conjunto de principios, habilidades y conocimientos que han sido seleccionados para el presente documento, considerando los desafíos del sistema escolar y la evidencia nacional e internacional para el liderazgo educativo, en particular el de nivel intermedio.

Principios	Habilidades	Conocimientos profesionales
<p>Ética y Probidad</p> <p>Justicia Educativa</p> <p>Confianza</p> <p>Vocación de servicio público</p>	<p>Habilidades para analizar problemáticas complejas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento sistémico • Reflexión <p>Habilidades para convocar hacia un objetivo común</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo • Escucha activa • Colaboración <p>Habilidades para relacionarse con la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articulación y alianzas • Comunicación efectiva <p>Habilidades para enfrentarse a un mundo cambiante</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mediación y resolución de conflictos • Manejo de crisis y contingencias • Agilidad para el aprendizaje 	<p>Política educativa y relaciones con la comunidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tendencias en educación • Políticas e institucionalidad educativa • Gobernanza educativa y coherencia sistémica <p>Enseñanza efectiva y desarrollo docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gestión del currículo • Procesos de aprendizaje • Evaluación de aprendizajes • Trayectoria escolar • Desarrollo profesional <p>Planificación, liderazgo y gestión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo escolar y cultura organizacional • Mejoramiento y teoría del cambio o acción • Funcionamiento y lógica del servicio público chileno • Planificación estratégica • Gestión y trabajo en redes • Gestión de proyectos • Administración de recursos humanos • Administración de recursos financieros y rendición de cuentas • Gestión efectiva de las unidades educativas y del nivel intermedio • Gestión de la información, análisis de datos y decisiones basadas en evidencia

Principios

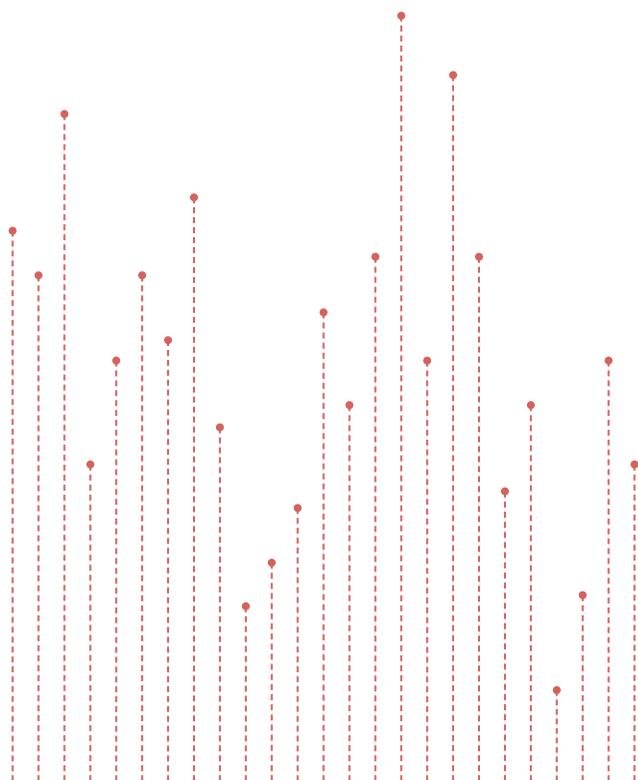
Los principios se refieren a los recursos personales que guían la conducta a partir de un sistema de creencias y un marco valórico universal. En ese sentido, son transversales a todas las dimensiones y prácticas referidas en este Marco. Los principios fundamentales, que deben orientar el comportamiento de las y los líderes del nivel educativo intermedio, son los siguientes:

Ética y probidad

Descripción: La ética y probidad implican la promoción y consistencia entre los valores que se predicán y las conductas, tanto en lo relativo a la integridad de las personas como a la legalidad vigente. Se relaciona con la capacidad de actuar de modo honesto, leal e intachable, respetando las políticas institucionales, resguardando y privilegiando la generación de valor público y el interés general por sobre el particular. Esto permite adecuar las gestiones y el quehacer administrativo propios del nivel educativo intermedio hacia el buen ejercicio de las labores públicas.

Justicia socioeducativa

Descripción: La justicia socioeducativa es un imperativo ético, político y jurídico que se concreta, en cada territorio y establecimiento educativo, en las relaciones humanas, siendo un indicador de desarrollo democrático de un país y una comunidad. Se refiere a las nociones fundamentales de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, trascendiendo el concepto tradicional de justicia. Implica el compromiso y responsabilidad del nivel intermedio y cada comunidad educativa en torno al enfoque de derecho. Desde la perspectiva socioeducativa, toda la comunidad está comprometida con el buen desarrollo de la educación en el territorio.



Confianza

Descripción: La confianza es la base de cualquier tipo de relación, sea interpersonal o institucional; su fomento se entiende como un principio y una capacidad básica necesaria para la puesta en marcha de cualquier sistema educativo y su fortalecimiento en el tiempo. Esto implica que el liderazgo educativo intermedio debe trabajar continuamente para lograr crecientes grados de confianza entre los distintos niveles del sistema y los actores de la comunidad educativa, para crear las condiciones necesarias para promover procesos de cambio y mejora institucionales.

Vocación de servicio público

Descripción: La vocación de servicio es un principio meritorio y digno de reconocimiento a través de prácticas institucionales. Se relaciona con la capacidad del profesional de reconocer el rol que cumple el Estado, su responsabilidad social en la vida de las personas y la motivación por estar al servicio de los demás, lo que en la educación pública es fundamental. Implica el interés y voluntad de comprometerse con la garantía de los principios generales de la función pública, los derechos y deberes ciudadanos y las políticas públicas definidas por la autoridad.

Habilidades

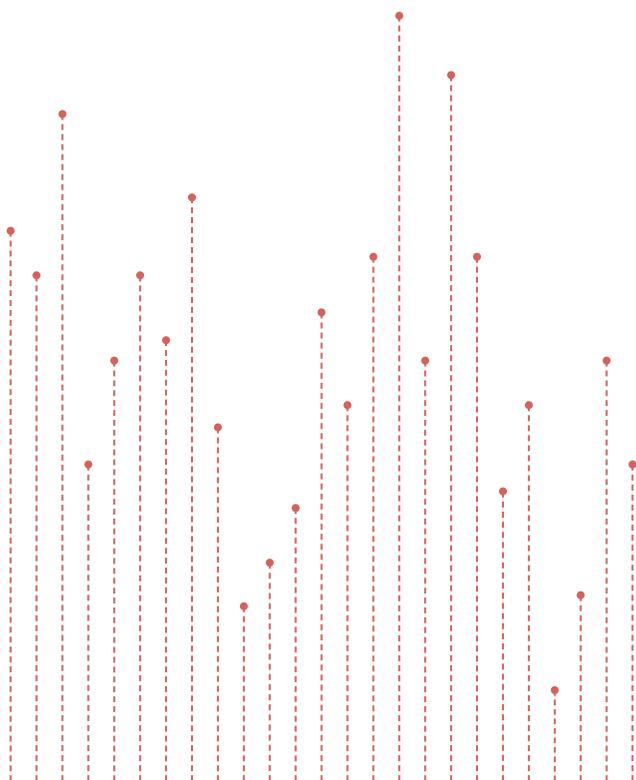
Las habilidades son las capacidades conductuales que permiten implementar procesos y acciones a fin de lograr objetivos declarados. En este caso, específicamente, son esenciales a la hora de movilizar y ejecutar las actividades identificadas en cada una de las dimensiones de prácticas en este documento. Las principales habilidades que las y los líderes educativos de nivel intermedio deben desarrollar son las siguientes:

Pensamiento sistémico

Descripción: Las y los líderes intermedios deben lograr la capacidad de analizar las interrelaciones que modelan el comportamiento de una organización, comprendiendo, desde una mirada amplia un tema o problema, y relacionando todos los antecedentes y perspectivas involucradas. El sistema educativo es un sistema complejo, con múltiples niveles y relaciones entre las partes, cuyo núcleo está en los procesos de interacción social dentro y entre las unidades educativas. Desde esta perspectiva, los esfuerzos individuales de mejora son insuficientes si no van acompañados de acciones coordinadas que vinculen al ecosistema educativo en su conjunto.

Reflexión

Descripción: Es la capacidad que está a la base del aprendizaje individual y colectivo, y puede entenderse como un proceso mental que estructura y reestructura una experiencia, a partir de la problematización de la realidad. Lo anterior, implica que las y los líderes intermedios puedan identificar, definir y analizar una situación, conllevando aprendizaje y mejora de la práctica. La reflexión crítica permite hacer significativas las situaciones que se enfrentan, de forma que mejore su comprensión y permita visualizar la práctica desde diferentes perspectivas. En ese sentido, es capaz de crear nuevo conocimiento que permite modificar el repertorio, generar aprendizaje profesional y mejorar con ello la práctica.



Liderazgo educativo

Descripción: El desarrollo de la capacidad de liderar desde el nivel intermedio permite movilizar y conectar a directivos, educadores, educadoras y comunidad para que afronten objetivos comunes y logren superar juntos obstáculos a nivel territorial y en sus propias unidades educativas. Pese a existir diferentes enfoques sobre el liderazgo, este documento está orientado a lograr un liderazgo distribuido para el aprendizaje, que motiva y orienta el desarrollo de otros, y que desarrolla una cultura educativa centrada en las y los estudiantes, con metas claras con base a un sistema de monitoreo y acompañamiento pedagógico, retroalimentación efectiva y permanente evaluación del impacto de la enseñanza y liderazgo en el aprendizaje de las niñas, niños y jóvenes.

Escucha activa

Descripción: La habilidad de escucha es básica para el desarrollo armonioso de las relaciones, en este caso promovidas desde el nivel intermedio con el nivel central, las organizaciones territoriales y las comunidades educativas. El desarrollo de la capacidad de escucha activa se considera una de las habilidades más difíciles de encontrar y desarrollar porque, entre otras cosas, requiere “ponerse en el lugar de los demás”, dejar a un lado paradigmas propios, controlar las emociones y asumir que otros pueden ver las cosas de manera diferente. En el nivel intermedio, el desarrollo de esta capacidad es clave en cuanto deben permanentemente articular y canalizar información y solicitudes entre diferentes niveles del sistema educativo y entre diferentes actores e instituciones, dando respuesta a diversos requerimientos, consultas y acciones conjuntas. Fortalecer esta habilidad supone crear una base sólida para construir y mantener relaciones colaborativas y productivas.

Colaboración

Descripción: Es la capacidad de las y los líderes del nivel intermedio de convocar a un trabajo en equipo para lograr los objetivos y metas compartidas a través de la cooperación, participación y contribución de sus miembros en un ambiente de confianza. El trabajo colaborativo en un territorio es identificado como una importante “palanca de cambio” para la mejora educativa sostenible. La colaboración facilita el intercambio y transferencia de experiencias, así como la generación de redes que permiten generar nuevo conocimiento, específico al contexto, contribuyendo así al desarrollo de capacidades en distintos niveles del sistema educativo.

Comunicación efectiva

Descripción: Es la habilidad para transmitir mensajes de manera oportuna, eficaz y fomentar que la o el destinatario los comprenda. Una adecuada estrategia comunicacional a nivel intermedio del sistema educativo es una herramienta fundamental para lograr acuerdos, dar cuenta de los procesos y resultados logrados, y reflexionar sobre los mismos. Las o los líderes intermedios desarrollan la capacidad de transmitir con claridad sus ideas; respetar las opiniones de los demás y, finalmente, asegurarse de que los mensajes han sido bien comprendidos y apropiados por todas y todos los actores involucrados.

Una comunicación efectiva, mediatizada por la virtualidad o cara a cara, debe distinguir el mensaje según las audiencias, ser oportuna, dirigida y cuidadosa, tanto con las y los colaboradores como con la comunidad educativa, por lo que deben definirse canales formales y en diferentes plataformas o medios, para movilizar la información entre los diferentes pares y actores de la comunidad.

Articulación y alianzas

Descripción: Es la capacidad de los equipos que lideran el nivel intermedio para identificar a los actores involucrados (stakeholders, clave para la educación en el territorio) y generar alianzas estratégicas que le agreguen valor a su gestión o permita el logro de resultados interinstitucionales, así como gestionar las variables y relaciones del entorno que legitiman sus funciones. La articulación de actores clave entrega ciertas condiciones para soluciones colectivas y espacios comunes para conciliar intereses particulares en favor de una educación pública de calidad para todas y todos, permitiendo consolidar cambios y mejoras.

Mediación y resolución de conflicto

Descripción: Es la capacidad de las y los líderes del nivel intermedio para facilitar consensos entre las partes en pugna, asumiendo de manera oportuna dichas situaciones con estrategia, flexibilidad, método y decisión. En ese sentido, las y los líderes cumplen el rol de mediador, buscando moderar la tensión y establecer acuerdos y compromisos entre los miembros de la comunidad educativa o al interior del propio Servicio, comprendiendo el origen del conflicto y probando alternativas de solución en conjunto con todas y todos los interesados.

Manejo de crisis y contingencia

Descripción: Es la capacidad para identificar y administrar situaciones emergentes, de presión o contingencia y, al mismo tiempo, crear soluciones oportunas y adecuadas al contexto. Las y los líderes educativos en los niveles intermedios deben reconfigurar los espacios y relaciones para movilizar los recursos organizacionales necesarios para responder a un conjunto de dilemas estratégicos y operativos asociados a la mantención o recuperación de los procesos educativos en momentos de crisis.

Disposición para el aprendizaje

Descripción: Es la voluntad para innovar y la capacidad de aprender de la experiencia y, posteriormente, aplicar ese aprendizaje para desempeñarse con éxito en condiciones nuevas o por primera vez. En ese sentido, la agilidad para el aprendizaje está relacionada a la mentalidad de crecimiento, es decir, la capacidad que las y los líderes de nivel intermedio tienen para adaptarse y enfrentarse al fracaso o desafíos desde su potencial de aprendizaje, de estar abiertos a nuevas formas de pensar y hacer las cosas, de seguir adquiriendo nuevas habilidades continuamente, pudiendo afrontar problemas cada vez más complejos en sus organizaciones.

Conocimientos profesionales

Los conocimientos se refieren al conjunto de saberes adquiridos en procesos formales de educación, complementados por el aprendizaje que proporciona la experiencia profesional y junto a los principios y habilidades, son esenciales para el desarrollo de las prácticas y el quehacer profesional, dependiendo de cada rol que se ejerce. Los conocimientos más relevantes para el ejercicio de la gestión y el liderazgo educativo intermedio son los siguientes.

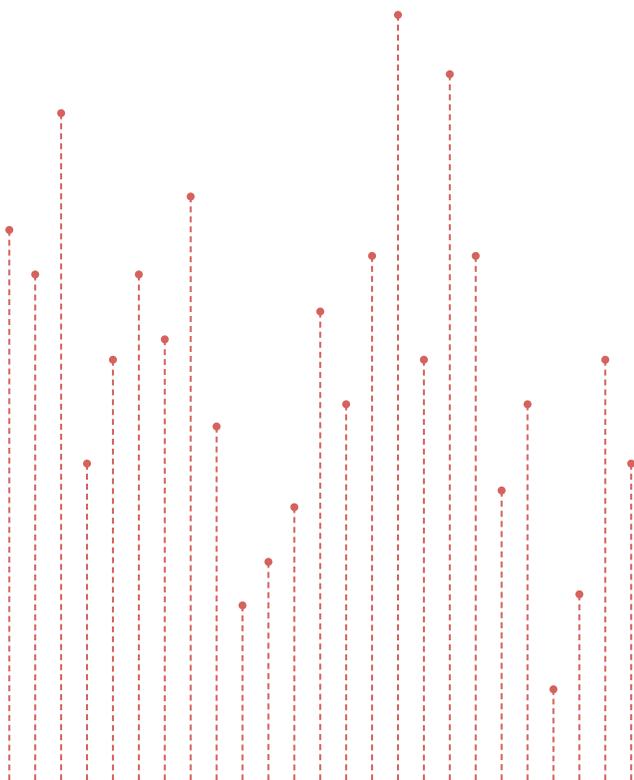
POLÍTICA EDUCATIVA Y RELACIONES CON LA COMUNIDAD

Tendencias en educación

Descripción: El equipo del nivel intermedio debe conocer los conceptos y metodologías educativas que son relevantes en la actualidad, es decir, aquellas ideas que están orientando las concepciones de educación y el currículo escolar como elemento mediador entre la teoría educativa y su práctica. Como se ha destacado en este documento, las tendencias más relevantes que el liderazgo intermedio debe tener en consideración para mediar y posibilitar la mejora educativa sostenible son: enfoque de derechos, educación socioemocional, bienestar integral, inclusión, diversidad, equidad y calidad, formación ciudadana, aprendizaje en redes, aprendizaje profundo, habilidades para el siglo XXI y transformación digital.

Políticas e institucionalidad educativa

Descripción: Las y los líderes intermedios deben estar familiarizados con los marcos legales y el ordenamiento jurídico institucional del sistema educacional chileno, incluyendo los objetivos, funciones de las instituciones del SAC y los niveles intermedio y local. Dada la evolución constante de las políticas públicas en educación y su institucionalidad, el liderazgo educativo intermedio tiene la responsabilidad de apropiarse y articular los instrumentos, actores y políticas existentes, para asegurar la gobernabilidad y coherencia del sistema educativo en el territorio.



Gobernanza educativa y coherencia sistémica

Descripción: El concepto de gobernanza se refiere a la forma de relacionarse y distribuir las decisiones y ámbitos de responsabilidad entre los niveles y órganos que integran el sistema educativo (macro, meso y micro). La gobernanza, desde el nivel intermedio, tiene relación con las medidas que garantizan una coherente planificación, implementación y enseñanza efectiva en todas las unidades educativas del territorio. Ejemplos asociados a temas de gobernanza son el nivel de atribuciones que tienen los directivos de las unidades educativas o el tipo de coordinación en red que se establece entre establecimientos e instituciones de apoyo. Sin una mentalidad o coherencia sistémica, las los líderes intermedios no logran enfocar la combinación correcta de factores movilizadores para una educación de calidad en el territorio.

ENSEÑANZA EFECTIVA Y DESARROLLO DOCENTE

Gestión del currículo

Descripción: El equipo educativo intermedio debe estar familiarizado con la arquitectura actual del currículo nacional, aspectos a priorizar y conceptos fundamentales que lo estructuran, como los objetivos de aprendizaje, objetivos transversales, ejes, habilidades y actitudes. Asimismo, debe poseer una opinión fundada respecto de algunos temas de la discusión actual en torno al currículo nacional, como pertinencia, relevancia, exhaustividad y estructura. Su ámbito de acción debe estar orientado a monitorear y apoyar la apropiación curricular, los conocimientos en diversas asignaturas, planificación didáctica y liderazgo pedagógico en los establecimientos educativos de su territorio.

Procesos de aprendizaje

Descripción: El equipo de liderazgo educativo intermedio debe contar con una visión propia para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje que se dan en los distintos niveles del sistema (parvulario, básico, medio, medio TP) y en las distintas realidades del territorio (ruralidad, aprendizaje de adultos, etc.), incluyendo la dimensión cognitiva, así como las prácticas metacognitivas más pertinentes para evaluar sus procesos de desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Entre sus funciones está la promoción de la innovación (métodos de enseñanza, evaluación de los aprendizajes, uso de tecnología) para la mejora del aprendizaje integral del estudiantado.

Evaluación de aprendizajes

Descripción: Los equipos de nivel intermedio conocen de procesos evaluativos en distintos niveles como el institucional y de aula, así como de tipos de evaluación, sus instrumentos, metodologías de análisis y sistematización de información a nivel individual y grupal. Un aspecto relevante en el ámbito pedagógico de las evaluaciones es distinguir su uso (evaluaciones para el aprendizaje, evaluación del aprendizaje o evaluación como aprendizaje). Finalmente, los equipos directivos cuentan con los conocimientos necesarios para analizar e interpretar los resultados de las evaluaciones externas nacionales e internacionales, así como su normativa y alcance.

Trayectoria educativa

Descripción: Trayectoria educativa alude al desempeño de las y los estudiantes a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida, procesos y resultados de su aprendizaje que se van materializando en su avance en este camino. El liderazgo intermedio debe ser un potenciador de las trayectorias positivas desde la educación inicial a la educación superior, integrando a quienes hayan sido excluidos del sistema escolar en el territorio. En ese sentido, su responsabilidad es apoyar a las unidades educativas del territorio, de manera que sean capaces de aplicar estrategias de detección temprana de riesgo de exclusión, nivelación y monitoreo de estudiantes con rezagos en sus aprendizajes, generando condiciones para el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo.

Desarrollo profesional

Descripción: Las y los líderes de nivel intermedio deben manejar los conceptos fundamentales de desarrollo profesional, incluyendo estrategias de selección, inducción y retención del equipo de educación del territorio; procesos de evaluación, retroalimentación y capacitación de los actores escolares, en sintonía con los marcos legales de la actual política educativa. El desafío es establecer programas de desarrollo profesional dedicados a los equipos directivos y adecuados a sus necesidades y a las de sus establecimientos educativos, asegurando condiciones para la mejora permanente y progresiva de las y los profesionales, entendiendo que siempre estamos en proceso de mejora y aprendizaje continuo.

PLANIFICACIÓN, LIDERAZGO Y GESTIÓN

Liderazgo y cultura organizacional

Descripción: El conocimiento de los tipos y estilos de liderazgo permite, desde el nivel intermedio, comprender tanto las prácticas, tipos y características de los líderes educativos como la cultura de trabajo, valores y estrategias necesarias para implementar y sostener las trayectorias de mejoramiento en el territorio. Está relacionado a la capacidad para motivar y orientar a las personas, reconociendo y desarrollando el talento, generando compromiso con la visión y valores institucionales. Esto permite la distribución efectiva de capacidades con foco en el aprendizaje de párvulos y estudiantes, estableciendo apoyos ajustados a las necesidades de cada establecimiento y nivel educativo, entendiendo y considerando las diferencias entre las identidades y expresiones culturales que albergan las diversas comunidades que componen el territorio.

Teoría del cambio o acción

Descripción: Las y los líderes de nivel intermedio deben reconocer e interiorizar las condiciones organizacionales que permiten iniciar y mantener estrategias de cambio en las unidades educativas, los aspectos que las facilitan o dificultan, y los métodos de autoevaluación, planificación, monitoreo, evaluación, uso y análisis de datos. Conocer cómo se aplica una teoría del cambio o acción es fundamental para cumplir los objetivos de mejora sostenible. Contar con una teoría del cambio declarada permite vincular la estrategia con los planes de acción, visualizar las brechas entre teoría y práctica, facilitando la comprensión de los resultados que se desean obtener.

Planificación estratégica y gestión de proyectos

Descripción: Las y los líderes de nivel intermedio deben conocer las técnicas de planificación con sentido estratégico y operacional, lo que implica distinguir la diferencia entre declaración de visión, misión, objetivos estratégicos, operacionales, hitos temporales, indicadores de seguimiento y logro de objetivos a nivel del territorio. Asimismo, el equipo debe conocer los conceptos y técnicas de diseño y gestión de proyectos, así como el uso y la mantención de recursos y el seguimiento presupuestario. Para esto, las y los líderes intermedios tienen que estar familiarizados con las metodologías y técnicas para diseñar, implementar y dar seguimiento a programas y proyectos, identificando los hitos fundamentales de sus etapas y los tipos de resultados esperados.

76

Gestión y trabajo en redes

Descripción: Está relacionada a la capacidad del equipo de nivel intermedio para construir y mantener relaciones de colaboración con personas y organizaciones clave para favorecer el logro de los objetivos, posicionando a la institución y generando respaldo y compromiso hacia la consecución de metas, tanto institucionales como interinstitucionales. El equipo debe conocer las principales características del trabajo en red con instituciones educativas, su potencial y fortalezas específicas, así como algunas estrategias concretas para potenciar un trabajo en red exitoso. Asimismo, debe estar al tanto de la tradición nacional del trabajo en red, las formas en que este se ha producido y la manera en que se proyecta en la actualidad.

Administración de recursos humanos y gestión de talento

Descripción: Los equipos educativos de nivel intermedio deben conocer los aspectos normativos sobre leyes sociales, en particular, los relativos a la carrera docente, los procesos de selección y contratación (en general y vía ADP), remuneración, los procesos de inducción y desvinculación del cargo, así como los de desarrollo profesional, entre otros. Asimismo, deben buscar, a través de la gestión del talento humano, satisfacer las necesidades y los deseos de la organización, sin perder de vista que también deben contribuir a satisfacer las necesidades y deseos de las y los colaboradores, colocando valor no sólo al pasado, sino al futuro de las personas.

Administración de recursos financieros y rendición de cuentas

Descripción: El equipo de educación en el nivel intermedio debe manejar conceptos asociados a la administración, seguimiento y control financiero, en particular, la normativa de uso de los recursos en el ámbito público, velando por su correcta utilización para el logro de los objetivos institucionales, y cumplir con los estándares nacionales e internacionales establecidos en todo organismo público nacional, para su rendición de cuentas y transparencia. Un efectivo liderazgo educativo intermedio, se focaliza en una dinámica de rendición de cuentas interna que refuerza la autonomía de los establecimientos educativos, con un incremento de la iniciativa, la flexibilidad, la adaptabilidad y la responsabilidad.

Efectividad de las unidades educativas y del nivel intermedio

Descripción: El equipo debe conocer los principales factores definidos por la investigación para caracterizar establecimientos efectivos de acuerdo con cada modalidad educativa, las formas en que operan las unidades educativas en el país y estilos de trabajo más característicos, las distintas culturas escolares y la forma en que, en general, organizan su práctica cotidiana. El equipo también debe conocer y distinguir los principales factores y prácticas asociadas a un trabajo efectivo del nivel intermedio. Es clave la indagación permanente sobre los elementos que sustentan u obstaculizan el mejoramiento educativo, para así gatillar la mejora en todo el territorio y perfeccionar las políticas educativas en curso.

Información, análisis de datos y decisiones basada en evidencia

Descripción: La recopilación de información pertinente y el uso intensivo de los datos y evidencias disponibles para tomar decisiones, es crucial para que el trabajo del líder intermedio sea efectivo en el impulso de procesos de mejoramientos sostenibles en todas las unidades educativas del territorio. A partir de un sistema que cumpla con las y los requisitos de confiabilidad, relevancia y oportunidad, los líderes educativos intermedios utilizan información académica, pedagógica y administrativa que les permite realizar procesos de monitoreo de calidad y estados de avance de los objetivos estratégicos y operativos en los establecimientos educacionales del territorio.

Funcionamiento y lógica del servicio público chileno (administración del Estado)

Descripción: Los SLEP se rigen por la Ley de Presupuesto, propia de los servicios públicos, lo que contempla lógicas distintas a las del municipio, por lo que se requieren nuevos conocimientos y capacidades en relación con la administración financiera, presupuestaria, de contabilidad gubernamental y de la ley de compras públicas, de manera que se pueda llevar a cabo una gestión rápida en el marco de las reglas del sector público. El desafío no sólo radica en la capacitación técnica, sino que también en romper la inercia de los modos de trabajo que se han desarrollado por años desde los municipios, de manera que requiere un cambio "cultural" de adaptación a lógicas propias de un servicio público.

Gestión y vinculación territorial

Descripción: Desde el liderazgo intermedio es fundamental la coordinación territorial con los actores locales, con el fin de facilitar la implementación, traspaso y acompañamiento del nuevo sistema de educación pública, asegurando un desarrollo sostenible de los establecimientos educacionales. Entre sus principales funciones, se encuentra diseñar e implementar estrategias con las comunidades y otros actores de interés dentro del territorio para apoyar el desarrollo de los PEI y PME, impulsando la coherencia entre todos los instrumentos de gestión; diseñar e implementar estrategias de vinculación con actores públicos y privados relacionados con el desarrollo de la educación en el territorio.

Notas a la sección Recursos Personales¹³

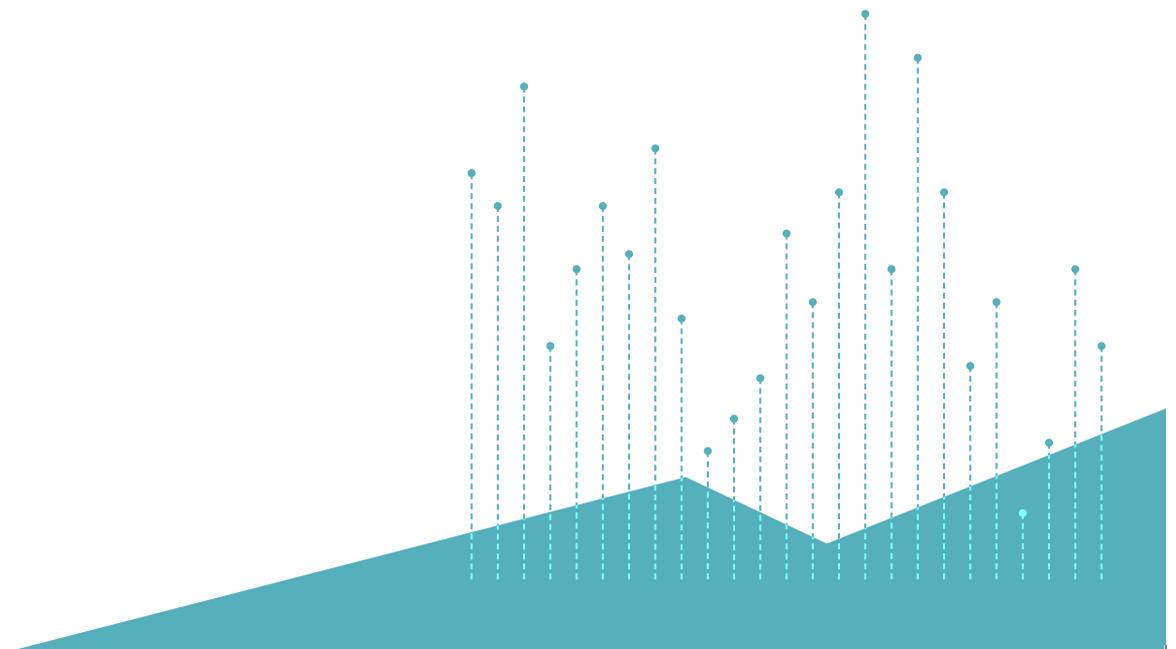
- 1 Esta sección está basada en los siguientes documentos: MINEDUC, 2015a; Uribe y Vanni, 2015; Ahumada et al., 2016; Uribe et al., 2017.
- 2 Este conjunto de principios es una selección y no implica que sean los únicos relevantes. Por lo mismo, invitamos a los equipos líderes a complementarlos con otros que les parezcan pertinentes según su contexto y necesidades.
- 3 El principio de la ética y probidad desarrollado en este marco está basado y puede ser profundizado en: MINEDUC, 2019; Servicio Civil, 2015 y 2017; Barra, 2007.
- 4 El principio de la justicia socioeducativa desarrollado en este marco está basado y puede ser profundizado en: Montané, 2015; Silva-Peña, 2017.
- 5 El principio de la confianza desarrollado en este marco está basado y puede ser profundizado en: Aziz, 2019; Peña, Weinstein y Raczynski, 2018; Bryk y Schneider, 2002; Tschannen-Moran y Gareis, 2015; Fukuyama, 1995; Mishra, 1996.
- 6 El principio vocación de servicio desarrollado en este marco está basado y puede ser profundizado en: Servicio Civil, 2015; Ferraro, 2020.
- 7 Este conjunto de habilidades es una selección y no implica que sean las únicas relevantes. Por lo mismo, invitamos a las y los líderes a complementarlas con otras que les parezcan pertinentes según su contexto y necesidades. Asimismo, se debe hacer el ejercicio de relacionar cada práctica con aquellas habilidades con las que se relacionan más estrechamente, dependiendo muchas

[13] Se debe considerar que los principios deben ser un documento de referencia para todos los que trabajan en el nivel intermedio; las habilidades deben ser desarrolladas y estar distribuidas en los equipos según su posición, priorizando la eficacia colectiva, y los conocimientos están asociados a los roles y/o funciones.

veces de la realidad específica y del rol que cumple cada profesional en el nivel intermedio.

- 8 La habilidad de pensamiento sistémico desarrollada en este marco está basada y puede ser profundizada en: Senge, 1990; Senge et al., 1998; DEG, 2019; Ahumada et al., 2016.
- 9 La habilidad de reflexión desarrollada en este marco está basada y puede ser profundizada en: DEP (2022), Schon, D. (1998).
- 10 La habilidad de liderazgo desarrollada en este marco está basada y puede ser profundizada en: Hattie y Smith, 2021; Fullan, 2020; Bush, 2019; Hallinger, 2011; Leithwood, 2009.
- 11 La habilidad de escucha activa desarrollada en este marco está basada y puede ser profundizada en: Codina, 2004; Manosalva, 2018.
- 12 La habilidad de colaboración desarrollada en este marco está basada y puede ser profundizada en: Ahumada et al., 2019; Rincón-Gallardo y Fullan, 2015; Chapman, 2008; Wohlstetter et al., 2003.
- 13 La habilidad de comunicación efectiva desarrollada en este marco está basada y puede ser profundizada en: Zoro y Berkowitz, 2019.
- 14 La habilidad de articulación desarrollada en este marco está basada y puede ser profundizada en: Vera, 2019; Rogers y Guzmán, 2015.
- 15 La habilidad de mediación y gestión de conflictos desarrollada en este marco está basada y puede ser profundizada en: Pozo, 2019; Rogers y Guzmán, 2015; Barnett, 2004.

- 16 La habilidad de manejo de crisis y contingencia desarrollada en este marco está basada y puede ser profundizada en: Montecinos et al., 2020.
- 17 La habilidad de agilidad de aprendizaje desarrollada en este marco está basada y puede ser profundizada en: Mitchinson y Morris, 2018; Abd y Shaukni, 2020; De Meuse, Dai y Hollenbeck, 2010; Carol Dweck, 2006; Lombardo y Eichinger, 2000.
- 18 Este conjunto de conocimientos es una selección y no implica que sean los únicos relevantes. Por lo mismo, invitamos a los equipos líderes a complementarlos con otros que les parezcan pertinentes, según su contexto y necesidades. Asimismo, se debe hacer el ejercicio de relacionar cada conocimiento con las diferentes prácticas, lo que depende principalmente del rol que cumple cada profesional en el nivel intermedio.



5. Referencias

Agencia de Calidad. (2020). Análisis del servicio educacional provisto por los servicios locales de educación durante la primera etapa de su proceso de instalación. https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2021/04/Informe-Agencia-de-la-Calidad-de-la-Educacio%CC%81n_-Consejo-de-Evaluacio%CC%81n.pdf

Agencia de Calidad. (2021). Marco de referencia visita integral de evaluación y orientación a los Servicios Locales de Educación Pública 2021. División de Evaluación y Orientación de Desempeño. Departamento Diseño y Desarrollo. Unidad Territorial.

Ahumada, L., González, A. y Pino, M. (2016). Redes de mejoramiento escolar: ¿por qué son importantes y cómo las apoyamos? Documento de trabajo N° 1. Valparaíso, Chile: LÍDERES EDUCATIVOS.

Ahumada, L., González, A., Pino, M. y Galdames, S. (2016). Marco para el liderazgo sistémico y el aprendizaje en red: los desafíos de la colaboración en contextos de competencia. Informe técnico N° 2. Valparaíso, Chile: LÍDERES EDUCATIVOS.

Ahumada, L., Améstica, J. M., Pino-Yancovic, M., Lagos, A. y González, A. (2019). Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento sistémico. Nota Técnica N° 3. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Anderson, S. (2003). The School District Role in Educational Change: A Review of the Literature. International Centre for Educational Change. Toronto, ON, CA.: Ontario Institute for Studies in Education.

Anderson, S. (2006). The School District's Role in Educational Change. *International Journal of Educational Reform*, vol. 15(1), pp. 13-37.

Anderson, S., Mascall, B., Stiegelbauer, S. y Park, J. (2012). No One Way: Differentiating School District Leadership and Support for School Improvement. *Journal of Educational Change*, 13, 403-430. DOI: 10.1007/s10833-012- 9189-y

Anderson, S. (2017). El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 1 2017. Valparaíso, Chile: LÍDERES EDUCATIVOS.

Anderson, S., Uribe, M. y Valenzuela, J.P. (2021) Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 10.1177/1741143220983327

Aziz dos Santos, C. (2019). La construcción de relaciones de confianza y su evaluación: Desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la educación pública en Chile. Nota Técnica N° 4. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Aziz, C. (2018). Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile. Nota técnica N° 2. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Aziz dos Santos, C. (2017). Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: aportes para la formación. Informe técnico N° 4., 18. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/11/IT_CA_L6.pdf

Aziz dos Santos, C. (2016). Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio. Informe Técnico N° 3. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.

Aziz dos Santos, C. (2015). Inequality of Learning Opportunity: the Location Effect in Chilean Municipalized School Choice System. Doctoral Thesis. <https://pdfs.semanticscholar.org/c31a/9a103458195dbb618895f926885be5ee0a9e.pdf>

Bellei, C. (2018). La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización. [Coordinador]. Universidad de Chile. Santiago de Chile. <https://www.educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/Nueva-Educaci%C3%B3n-P%C3%ABblica.-Contexto-contenidos-y-perspectivas-de-la-desmunicipalizaci%C3%B3n.pdf>

Bellei, C. y Trivelli, C. (2014). Apoyo público a escuelas privadas. Casos nacionales y lecciones para Chile. Documento de trabajo N° 12. Santiago, Chile: CIAE.

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.

Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J. y Díaz, R. (2018). La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización. Santiago, Chile: Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/153153/Nueva-Educacion-Publica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Benedetti, C. (2010). Análisis y evaluación de la gestión educacional municipal (memoria para optar al título de ingeniero civil). Universidad de Chile, Santiago.

Berkowitz, D., Zoro, B., Osorio, A. y Uribe, M. Perfiles de cargo de nivel superior de los futuros servicios locales de educación. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/05/Perfiles-MV-.pdf>

Brooks, J., Jean-Marie, G., Normore, A. y Hodgins, D. (2007). Distributed Leadership for Social Justice: Exploring How Influence and Equity are Stretched over an Urban School. *Journal of School Leadership*, 17(4), pp. 378-408.

Butts, R. F. (1989). *The Civic Mission in Educational Reform*. Stanford, CA: Hoover Institution Press.

Cabezas V., Irrarrázaval, I. y Muñoz, N. (2021). Nueva Educación Pública, desafíos de implementación. En I. Sánchez (Ed.) *Ideas en Educación III: Evolución de una reforma*. Colección Estudios en Educación CEPPE Ed. Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Campbell, C. y Fullan, M. (2006). *Unlocking Potential for Learning: Effective District-Wide Strategies to Raise Student Achievement in Literacy and Numeracy*. Informe de proyecto. Toronto, ON.CA.: Ministry of Education of Ontario.

CASEN. (2013). Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, 24 de enero de 2015. http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Presentacion_Resultados_Encuesta_Casen_2013.pdf

Centro de Estudios de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE) y Dirección de Asuntos Sociales (DESUC), de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2018). Diseño del modelo de evaluación de la nueva educación pública y levantamiento de línea base. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/investigacion/Informes/informe-nep-resumen-ejecutivo.pdf>

Childress, S., Elmore, R., Grossman, A. y Moore Johnson, S. (2007). *Managing School Districts for High Performance*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.

Childress, S., Elmore, R., Grossman, A. y King, C. (2011). *Notas sobre el marco de coherencia PELP*. Public Education Leadership Project. PEL-010. Harvard University, Cambridge, Mass.

Chingos, M. y Whitehurst, G. J. (2012). *Choosing Blindly: Instructional Materials, Teacher Effectiveness, and the Common Core*. Washington D.C.: Brookings Institution.

City, E. A., Elmore, R. F., Fiarman, S. E. y Teitel, L. (2009). *Instructional Rounds in Education: A Network Approach to Improving Teaching and Learning*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.

Collet, J. (2021). Organización horizontal y dirección compartida para la nueva escuela: bases para una educación democrática que cuida de lo común. En *La renovación pedagógica en España. Una mirada crítica actual*. Jordi Feu, Xavier Besalú, J. M.: Pauladárias (Coords.) Ediciones Morata. Madrid pp. 232-252.

Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2021). Evaluación intermedia implementación de la ley N. 21.040 que crea el sistema de educación pública. <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2021/04/Evaluacio%CC%81n-Intermedia-Consejo-de-Evaluacio%CC%81n-del-Sistema-de-Educacio%CC%81n-Pu%CC%81blica-2021.pdf>

Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2019). Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública 2018. https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2019/03/Informe-Anual-Consejo-Evaluaci%C3%B3n-del-Sistema-de-Educaci%C3%B3n-P%C3%ABblica_2018.pdf

Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2020). Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública 2019. https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/10/Informe-Anual-Consejo-de-Evaluacio%CC%81n-del-Sistema-de-Educacio%CC%81n-Pu%CC%81blica_2019.pdf

Cuenca, R. y Pont, B. (2016). Liderazgo Escolar. Inversión clave para la mejora educativa. Fundación Santillana. http://conocimientoeducativo.com/wp-content/uploads/2016/06/766278_Liderazgo_escolar-3.pdf

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. y Kington, A. (2009). The Impact of School Leadership on Pupil Outcomes. Final Report. University of Nottingham.

Daly, A. y Finnigan, S. (eds.) (2016). Thinking and Acting Systemically: Improving School Districts Under Pressure. Washington, DC: American Educational Research Association Books Editorial Board.

DeMatthews, D. y Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion. Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Address Inequities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), pp 844-881. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0013161X13514440>

Díaz, J., Cívís, M. y Longás, J. (2013). La gobernanza de redes socioeducativas: claves para una gestión exitosa. *Teoría Educativa*, 25(2), pp. 213-230.

Dirección de Educación Pública. (2018). Planificación Estratégica Dirección de Educación Pública 2018.

División de Educación General. (2021). Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/politica-fortalecimiento-del-liderazgo-escolar-2/>

DEP - Dirección de Educación Pública. (2018). Guía Técnica para diseñar, Anexo ■ 215 implementar, evaluar y ajustar protocolos de apoyo a los establecimientos de educación media del sistema de educación pública.

DEP - Dirección de Educación Pública. (2019). Cuenta Pública Dirección de Educación Pública.

DEP - Dirección de Educación Pública. (2020). Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028 y sus anexos. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/publicaciones/2020/09/10/42753/01/1812593.pdf>

DEP - Dirección de Educación Pública. (2022). Fundamentos del Desarrollo de Capacidades en el Apoyo Técnico Pedagógico en la Educación Pública. Versión ajustada.

DEP - Dirección de Educación Pública. (2024). "La Nueva Educación Pública. Desafíos 2024-2030". Disponible en: <https://educacionpublica.gob.cl/direccion-de-educacion-publica/la-nueva-educacion-publica-desafios-2024-2030/>

Donoso, S. y Benavides, N. (2017). Descentralización de la Gestión de la Educación pública e Institucionalidad Local Referencias bibliográficas 70 en Chile: el caso de los directores comunales de educación. *Innovar*, 27(64), pp. 29-42.

Donoso, S., Frites, C. y Castro, M. (2014). Los Proyectos de Ley de Fortalecimiento de la Educación Pública de los años 2008 y 2011: propuestas y silencios. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), pp. 1-18.

DuFour, R. y Marzano J. (2011). *Leaders of Learning: How District, School, and Classroom Leaders Improve Student Achievement*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Elfers, A. M. y Stritikus, T. (2014). How School and District Leaders Support Classroom Teachers' Work with English Language Learners. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), pp. 305-344. DOI: 10.1177/0013161x13492797

Estelles, M. y Fischman, G. (2020). Imagining a Post-COVID-19 Global Citizenship Education. 15. 1-14. 10.5212/PraxEduc.v.15.15566.051.

Firestone, W. (2009). Accountability Nudges Districts into Changes in Culture. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 670-676.

Frankenberg, E. y Orfield, G. (2012). *The Resegregation of Suburban Schools. A Hidden Crisis in American Education*. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press.

Fullan, M., Bertani, A. y Quinn, J. (2004). New Lessons for Districtwide Reform. *Educational Leadership: Leading in Tough Times*. pp. 42-46. <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396072630.pdf>

Fullan, M. (2010). The Role of the District in Tri-Level Reform. En M. Fullan et al. (eds.), *International Handbook of Educational Change*. Chestnut Hill, Mass.: Kluwer Publishers, pp. 295-302.

Fullan, M. (2010). *All Systems Go: The Change Imperative for Whole System Reform*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Fullan, M. (2011). *Choosing the Wrong Drivers for Whole System Reform*. Seminar Series (204). Melbourne: Center for Strategic Education. <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396088160.pdf>

Fullan, M. (2015). *Leadership from the Middle*. Education Canada. <https://michaelfullan.ca/leadership-from-the-middle-a-system-strategy/>

Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherence*. Toronto: Corwin.

Fullan, M., Quinn, J. y McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world change the world*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Fullan, M. (2019). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Fullan, M. y Gallagher, M. J. (2020). *The devil is in the details: System solutions for equity, excellence, and student well-being*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Fuller, H. L., Campbell, C., Celio, M. B., Harvey, J., Immerwahr, J. y Winger, A. (2003). *An Impossible Job. The View from the Urban Superintendent's Chair*. Wallace Foundation: Washington University, Center on Reinventing Public Education.

Fundación Orange. (2016). *La transformación digital del sector educación. España*. http://www.fundacionorange.es/wp-content/uploads/2016/11/eE_La_transformacion_digital_del_sector_educacion-1.pdf

González, A., González, M. y 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), pp. 47-64.

Goldring, E. B., Grissom, J. A., Rogers, L. K. y Neel, M. (2018). *A New Role Emerges for Principal Supervisors*. New York, NY. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Pages/A-New-Role-Emerges-for-Principal-Supervisors.aspx>.

Grupo Educativo. (2016). *Consultoría para realizar un estudio de la evaluación de la implementación del sistema de selección de jefes/as DAEM en el marco de la ley 20501/2011: la percepción de los actores involucrados. Informe Final*. Santiago: Grupo Educativo.

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142. DOI: <https://doi.org/10.1108/09578231111116699>

Hanushek, E., Enlace, S. y Woessmann, L. (2012). Does School Autonomy Make Sense Everywhere? Panel Estimates from PISA. *Journal of Development Economics* 104, pp. 212-232. http://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BLink%2BWoessmann%202013%20JDevEcon%20104_0.pdf

Hanushek, E. y Raymond, M. (2005). Does School Accountability Lead to Improved Student Performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), pp 21-36.

Hargreaves, Andy & Shirley, Dennis & Wangia, Shanee & Chang-Bacon, Chris y D'Angelo, Mark. (2018). Leading From the Middle: Spreading Learning, Well-Being, and Identity Across Ontario. https://www.researchgate.net/publication/324455421_Leading_From_the_Middle_Spreading_Learning_Well-Being_and_Identity_Across_Ontario/citation/download

Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). The top and Bottom of Leadership and Change. *Phi Delta Kappan*. 97(3) pp. 42-48.

Hargreaves, A. y Shirley, D. (2012) *The Global Fourth Way: The Quest for Educational Excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hargreaves, A., Halász, G. y Pont, B. (2008). The Finnish Approach to System Leadership. (pp.69-109). *Improving School Leadership*, 2. 71

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>

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses relating to achievement*. Oxon, England: Routledge.

Hattie, J. A. C. (2015). The Applicability of Visible Learning to Higher Education. *Teacher-Ready Research Review*. Vol. 1, N° 1, 79 –91.

Hattie, J. y Smith, R. (2021). *10 Mindframes for Leaders. The Visible Learning Approach to School Success*. California, US: Corwin Press, Inc.

Heifetz, R., Grashow, A. y Linsky, M. (2012). *La práctica del liderazgo adaptativo*. Buenos Aires: Paidós.

Honig, M. (2012). District Central Office Leadership as Teaching: How Central Office Administrators Support Principals' Development as Instructional Leaders. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 733-774. DOI: 10.1177/0013161x12443258

Honig, M., Copland, M., Rainey, L., Lorton, J. A. y Newton, M. (2010). *Central Office Transformation for District- Wide Teaching and Learning Improvement*. Seattle, WA.: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela: experiencias y lecciones*. Serie Liderazgo Educativo, Santiago: Fundación Chile-Fundación CAP.

IAP2. (2014). P2 Practitioner Tools. Recuperado de <http://www.iap2.org/?page=A5>

Knapp, M., Copland, M., Honig, M., Plecki, M. y Portin, B. (2010). *Learning-Focused Leadership and Leadership Support: Meaning and Practice in Urban Systems*. Seattle, WA.: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Lassibille, G. y Navarro, M. L. (2004). *Manual de economía de la educación. Teoría y casos prácticos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Lee, L. (2019). Leadership: Implementing SEL at the District Level. <https://www.edutopia.org/article/leadership-implementing-sel-district-level>

Leithwood, K. y Prestine, N. (2002). (pp. 42-64) *Unpacking the Challenges of Leadership at the School and District Level*. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 101(1).

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *How Leadership Influences Student Learning*. New York: The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>

Leithwood, K. (2011). *Revising the Ontario Leadership Framework*. Prepared for the Leadership Development Branch. Ontario: The Institute for Education Leadership.

Leithwood, K. (2013). *Strong Districts & Their Leadership*. A Paper Commissioned by The Council of Ontario Directors of Education and The Institute for Education Leadership. Ontario: The Institute for Education Leadership.

Ley 19.876, y "Modifica la ley General de Educación con el objeto de establecer la obligatoriedad del segundo nivel de transición de Educación Parvularia". 22 de mayo 2003 <https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/5848/>

Ley N° 21.040, crea el Sistema de Educación Pública. 16 de noviembre de 2017. En Diario Oficial de la República de Chile el 24 de noviembre de 2017. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>.

Ley N° 20370. Ley General de Educación (LGE). 17 de agosto de 2009. En Diario Oficial de la República de Chile el 12 de septiembre de 2009. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>.

Ley 20.520. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635&idVersion=2021-12-22&idParte=9173260>

Manghi, D., Saavedra, C. y Bascuñán N. (2018). Prácticas educativas en contextos de educación pública, inclusión más allá de las contradicciones. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(2), 21-39.

Marquina, M. (2014). La educación en Canadá de cara al nuevo milenio. http://www.cisan.unam.mx/cursoCanada2015/lecturas/Lectura_Unidad%20Educacion,%20Ciencia%20y%20Tecnologia_Sesion%202.pdf

Marzano, R. y Waters, J. T. (2009). *District Leadership that Works: Striking the Right Balance*. Bloomington: Solution Tree Press.

McFarlane, D. A. (2010). Perceived Impact of District Leadership Practices on School Climate and School Improvement. *Journal of Multidisciplinary Research*, 2(2).

MINEDUC. (2009). Ley 20370/2009, General de Educación. <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

MINEDUC. (2012). Impacto de la ley SEP en SIMCE: una mirada a 4 años de su implementación. Serie Evidencias. Año 1 Número 8. Centro de Estudios MINEDUC. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Impacto-de-la-Ley-SEP-en-SIMCE-2012.pdf>

MINEDUC. (2014). Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf

MINEDUC. (2015a). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. 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 2015. www.centrodeestudios.mineduc.cl

MINEDUC. (2015c). Ley 20.845/2015, de inclusión escolar. <http://leyinclusion.mineduc.cl/>

MINEDUC. (2016). Plan de aseguramiento de la calidad escolar (2016-2019) p.19. <http://portales.mineduc.cl/plandeaseguramiento/files/assets/common/downloads/Plan%20de%20Aseguramiento.pdf72>

MINEDUC. (2020a). Actualización de estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14361/EID%20actualizacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

MINEDUC. (2020b). Propuesta mesa técnica de educación rural. Por un desarrollo integral y más oportunidad para los habitantes rurales. <https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/12/Mesa-Educacion-Rural-2020-FINAL.pdf>

MINEDUC. (2021a). Validación del Marco para la gestión y liderazgo educativo local. Informe final. FOCUS. <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2021/04/Informe-Final-Validacion-MGLEL-22042021-1.pdf>

MINEDUC. (2021b). Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2021/07/POLITICA-DE-FORTALECIMIENTO_VERSION-AMPLIADA_FNL_2021-7.pdf

MINEDUC. (2024). Proyecto de ley del MINEDUC que fortalece la instalación y administración del Sistema de Educación Pública y sus Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Disponible en: <https://www.mineduc.cl/senado-aprueba-en-general-el-proyecto-de-ley-que-fortalece-la-instalacion-y-administracion-del-sistema-de-educacion-publica-y-sus-servicios>

Montecinos, C., González, A. y Ehren, M. (2018). Estudio diagnóstico de las variables asociadas a las condiciones para la conformación de redes de establecimientos educacionales en los cuatro primeros Servicios Locales de Educación Pública. <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2019/10/Estudio-Orientaciones-Nacionales-DEP-cc.pdf>

Montt, P., Elacqua, G., Pacheco, P., González, P. y Raczynski, D. (2006). Hacia un sistema escolar descentralizado, sólido y fuerte: el diseño y las capacidades hacen la diferencia. Serie Bicentenario. Santiago: MINEDUC.

Morduchowitz, A. (2011). Teoría y práctica de la estimación de costos educativos. *Fineduca. Revista de Financiamento da Educação* 1(8) pp. 1-22.

Murdochowicz, A. y Arango, A. (2010). Diseño institucional y articulación del federalismo educativo. En R. Potera y W. Santana (orgs.), *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasilia: UNESCO.

Muñoz, F. (2015). ¿De qué gestión local de la educación hablamos? El papel de las municipalidades en la descentralización educativa. Tres casos de gestión de la educación en Piura. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias Sociales.

Mygind, L., Kurtzhals, M., Nowell, C., Melby, P., Stevenson, M., Nieuwenhuijsen, M., Lum, J., Flensburg-Madsen, T., Bentsen, P., Enticott, P. (2021). Landscapes of Becoming Social: A Systematic Review of Evidence for Associations and Pathways Between Interactions with Nature and Socioemotional Development in Children. *Environment International*, 146, 106238. <https://doi.org/10.1016/j.envint.2020.106238>

NPDL, Microsoft y UNESCO. (2020). Education Re-imagined: The Future of Learning. <https://edudownloads.azureedge.net/msdownloads/Microsoft-EducationReimagined-Paper.pdf>

Núñez, J. A. (1889). Primer Congreso Nacional Pedagógico, Santiago de Chile, septiembre de 1889. <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0056508.pdf>

OCDE. (2004). Revisión de políticas nacionales de educación: Chile. París: OCDE.

OCDE. (2009). Mejorar el liderazgo escolar, vol. 1: Política y práctica. París: OCDE.

OCDE. (2015). Política educativa en perspectiva. Hacer posible las reformas. Fundación Santillana para la edición española, obra publicada por acuerdo con la OCDE.

OEI. (2015). "De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural", en colaboración con Joana López, Buenos Aires.

Politeia. (2008). Estudio mejoramiento de la gestión y la calidad de la gestión municipal. Informe ejecutivo por encargo de DIPLAP. Santiago: MINEDUC.

PNUD. (2017). DESIGUALES. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile. Santiago: PNUD.

Quinn, J., McEachen, J. J., Fullan, M., Gardner, M. y Drummy, M. (2020). Dive into Deep Learning: Tools for Engagement. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Rainey, L. y Honig, M. I. (2015). Redesigning Principal Supervision to Help Principals Lead for High-quality Teaching and Learning. Washington. <https://www.k-12leadership.org/publications/from-procedures-to-partnership-uwcel-dl2.pdf%0ACover>

Raczynski, D. (2010). Diagnóstico y desafío de la educación pública de gestión local. En Diagnóstico y desafíos de la educación pública de gestión local, S. Martinic y G. Elacqua (eds.) ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo, Santiago: Chile. UNESCO-PUC. pp.131-157.

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.

Raczynski, D. y Salinas, D. (2007). Gestión municipal de la educación: diagnóstico y líneas de propuesta. Informe final. Asesorías para el Desarrollo por encargo de DIPLAP. Santiago: Chile MINEDUC.

Raczynski, D. y Salinas, D. (2009). Prioridades, actores y procesos en la gestión municipal de la educación. En M. Marcel y D. Raczynski (eds.). La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile, (pp. 77-97). Santiago: Uqbar Editores- CIEPLAN.

Recart, I., Valenzuela J.P., Vaccarezza,G., Rodriguez,S., Contreras, M; Escare K., Peñailillo L. y Cárdenas, C. (2020). Desafío TEP. Trayectorias Escolares Positivas: un desafío de equidad y calidad de las oportunidades educativas. SLEP Andalién Sur, Fundación Arauco y CIAE de la Universidad de Chile.

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.

Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores). Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

Rincón-Gallardo, S. (2019). Liberating Learning. Educational Change as Social Movement. Routledge, Taylor & Francis.

Rodríguez, S. (2022). Agencias de educación pública de nivel intermedio: un campo de investigación en construcción. Revista liderazgo educacional Universidad de Concepción. Concepción: Chile. En prensa.

Rojas, M. T., Falabella, A. y Alarcón, P. (2016). Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección. Informe final. Santiago: Chile. Ministerio de Educación. FONIDE.

Rubiano, J. (2010). El gobierno de la educación después de la descentralización: el caso colombiano. En A. Martínez et al., *Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*, Buenos Aires: IIPE-UNESCO, pp. 49-67.

Santizo, C. (2014). Otorgar significado a la autonomía de la gestión en las escuelas. *Educación Futura*. http://www.academia.edu/6804106/Otorgar_significado_a_la_autonom%C3%ADa_de_gesti%C3%B3n_escolar

Santos, K. (2015). *Linking District Leadership to Teacher Leaders: The District Office-School Partnership for Teaching and Learning Improvement* (tesis doctoral de Educación). University of California, Los Ángeles, CA.

Senge, P., Kleiner, A., Ross, R. y Smith, B. (1998). *La Quinta Disciplina*. España: Granica. 73

Sepúlveda, R. y Volante, P. (2019). Instructional Middle Leadership: International Approaches for Professional Development in Chilean Schools. *Profesorado*, 23(3), 341–362. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.11231>

Servicio Civil. (2015). *El directivo público hoy. Contexto, roles y desafíos*. Santiago: Chile). Ministerio de Hacienda, Servicio Civil.

Sharratt, L. (2015). Pequeños cambios, grandes transformaciones. Seminario organizado por la Fundación Arauco, el 25 de noviembre de 2015. http://www.fundacionarauco.cl/_file/file_8127_smchange-bigtransformation_lyn_sharratt.pdf

Schon, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Silva, B. (2009). La revolución pingüina y el cambio cultural en Chile. https://www.researchgate.net/publication/338051589_La_Revolucion_Pinguina_y_el_Cambio_Cultural_en_Chile

Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), pp. 143-50.

SUBDERE. (2007). *Gobiernos locales en Chile: algunas complejidades y desafíos*. Santiago: División de Municipalidades, Departamento de Desarrollo Municipal.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2021), *Lineamientos para la educación parvularia*, Santiago.

Swaffield, S. (2015). Support and Challenge for School Leaders: Headteachers' Perceptions of School Improvement Partners. *Educational Management Administration and Leadership*, 43(1), 61–76. <https://doi.org/10.1177/1741143213494884>

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), pp. 411-442. DOI: 10.1007/s10833-013-9218-

Togneri, W. y Anderson, S. E. (2003). *Beyond Islands of Excellence: What Districts Can Do to Improve Instruction and Achievement in All Schools*. A Leadership Brief. Olympia, Washington: Learning First Alliance.

Trujillo, T. (2016). Learning from the Past to Chart New Direction in the Study of School District Effectiveness. En A. Daly y S. Finnigan (eds.), *Thinking and Acting Systemically: Improving School Districts under*. American Research Association Books Editorial Board, pp. 11-48.

UNESCO. (2016). *Educación 2030. Declaración de Incheon y marco de acción para el desarrollo del objetivo de desarrollo sostenible 4*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNESCO. (2018). *Global Citizenship Education and the Rise of Nationalist Perspectives: Reflections and Possible Ways Forward*. Paris: UNESCO.

UNICEF. (2019). *Orientaciones para proteger las trayectorias educativas de las y los adolescentes y jóvenes. Guía 6. Colombia*. www.unicef.org/colombia/media/5786/file/Proceso%20de%20registro%20y%20comunicaci%C3%B3n%20del%20proceso%20de%20aprendizaje%20del%20estudiante.pdf

Unidad de Equidad de Género. (2015). *Educación para la igualdad de género: Plan 2015-2018*. Mineduc. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2017/01/CartillaUEG.pdf>

Uribe, M., Valenzuela, J. P., Núñez, I., Hernández, C., Anderson, S. y Cuglievan, G. (2019). *Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación (SLEP)*. https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2019/06/Informe-final-Estudio-Seguimiento-SLEP-a-publicar_word_VB%C2%B0.pdf

Uribe, M. y Berkowitz, D. (2018). *El rol del nivel intermedio como generador de condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en el territorio: Una primera aproximación desde la perspectiva del liderazgo y la gestión local en educación*. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/el-rol-del-nivel-intermedio-como-generador-de-condiciones-para-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-en-el-territorio-una-primera-aproximacion-desde-la-perspectiva-del-liderazgo-y-la-gestion-local-en-educaci/>

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. Líderes educativos, Centro de liderazgo para la mejora escolar. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/08/Marco-LE.pdf>

Uribe, M. (2016). Liderazgo para la nueva educación pública. Santiago: Fundación Chile. <http://www.lidereseducativos.cl/columna-de-opinion-liderazgo-para-la-nueva-educacion-publica-la-desafiante-tarea-de-apoyar-a-las-escuelas-en-ambito-local/>

Uribe, M., Richard, G., Olgún, J. C., Henríquez, C., Pavez, S. y Álvarez, V. (2011). Primer modelo de gestión de calidad de sostenedores municipales. Documento de trabajo para el desarrollo de un modelo de calidad de gestión de la educación municipal. Asesoría para la Corporación de Educación de Maipú. Santiago: Fundación Chile.

Uribe, M., Berkowitz, D., Osorio, A. y Zoro, B. (2017). Desafíos para la transformación del nivel intermedio de educación. Informe Técnico N° 3. Valparaíso, Chile: LÍDERES EDUCATIVOS.

Valencia, A. y Rodríguez, J. (2014). Análisis comparativo entre la gestión de escuelas básicas de México y Canadá: Actores y contextos. *CONSENSUS*, 19(2), pp. 25-44.

Valenzuela, J. P., Montecinos, C., Abufhele, V., Fernández, M. B. y Gálvez, M. V. (2010). Estándares e indicadores de desempeño de sostenedores en el sistema educacional chileno. Resumen ejecutivo. Santiago: CIAE-Universidad de Chile-Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Valenzuela, J. P., Allende, C., Gómez, G., Trivelli, C. (2015). El efecto de la SEP en la reducción de la segregación socioeconómica del sistema escolar chileno. Primeros resultados. *REVISTA N° 2, AÑO 2015. ESTUDIOS DE POLÍTICA EDUCATIVA CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC.*

Waters, J. T. y Marzano, J. R. (2006). School District Leadership that Works: The Effect of Superintendent Leadership on Student Achievement. Documento de trabajo. www.mcrel.org

World Bank. (2004). World Development Report 2004: Making Services Work for Poor People. Washington, D.C.: The World Bank and Oxford University Press. http://www.gse.pku.edu.cn/lib/gse_lib/edusearch/e_publication/epub/268950PAPER0WDRO2004.pdf

World Bank. (1995). Priorities and Strategies for Education: A World Bank Review. The World Bank, Washington, D.C. http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099080118171/Priorities_and_Strategies_for_Ed_WB_Review.pdf



Este documento cuenta con el patrocinio oficial de la Dirección de Educación Pública:

