

LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar



LIDERAZGO INTERMEDIO:

COMPRESIONES Y HERRAMIENTAS PARA ABORDAR
EL DESAFÍO DE LIDERAR LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN
PÚBLICA EN EL TERRITORIO

LIDERES EDUCATIVOS

Daniela Berkowitz

Bárbara Zoro

Diego Trujillo

Diseño Gráfico:

Andrés Valladares Cancino

Agradecimientos:

Agradecemos enormemente la colaboración y los exhaustivos aportes de Katalina Núñez en la última etapa de revisión y ajustes de la edición del libro.

Forma de citar este documento:

Berkowitz, D., Zoro, B. y Trujillo, D. (Eds.) (2020). *Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.

En www.lidereseducativos.cl

IMPORTANTE:

En el presente libro, siempre que sea posible, intentaremos usar un lenguaje inclusivo, no discriminador, ni sexista. Conscientes de que existe un debate al respecto, consideramos que las soluciones que, hasta ahora, se han propuesto para nuestro idioma no son sistemáticas y muchas de ellas obstaculizan la lectura. Por lo tanto, en los casos que sea pertinente, se usará el masculino genérico, que la gramática española entiende que representa a hombres y mujeres en igual medida.







Quiénes somos*

LIDERES EDUCATIVOS es un centro conformado por escuelas y liceos, sostenedores, universidades nacionales e internacionales y fundaciones sin fines de lucro, quienes comparten la convicción de que la educación puede y debe mejorar.

El Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, es encabezado por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en alianza con la Universidad de Chile, Universidad de Concepción, Fundación Chile y la Universidad de Toronto. Desarrolla programas innovadores de formación, investigación y extensión para construir respuestas a los problemas que los líderes educativos identifican en sus esfuerzos por mejorar la calidad de la educación.

Misión

Impactar en las capacidades de liderazgo educativo, a través de un trabajo colaborativo con los actores del sistema educacional para la generación y difusión de conocimiento e implementación de prácticas que sustenten una educación pública inclusiva y de calidad.

Visión

Ser un Centro reconocido por su contribución a las comunidades escolares de Chile para que cuenten con líderes educativos de excelencia.

* Este libro recopila herramientas desarrolladas durante la ejecución del Centro de Liderazgo Escolar, LIDERES EDUCATIVOS (2016 - 2019), con financiamiento MINEDUC, adjudicado según R.EXE. N°6986 de 2015. www.lidereseducativos.cl

Índice	5
Introducción – Daniela Berkowitz	6
SECCIÓN I: Comprensiones acerca del rol y los desafíos del nivel intermedio de la educación para un acompañamiento efectivo a los centros escolares	10
1. Panorámica sobre el liderazgo y la gestión local del nivel intermedio en educación: Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional - <i>Mario Uribe, Daniela Berkowitz, Sergio Galdames y Pablo Castillo.</i>	11
2. Desafíos para la transformación del nivel intermedio del sistema escolar: Una mirada desde los actores y la literatura especializada sobre los temas ineludibles en el proceso de transición a los Servicios Locales de Educación Pública - <i>Bárbara Zoro, Daniela Berkowitz, Mario Uribe y Andrea Osorio.</i>	39
3. Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación – <i>Cristina Aziz dos Santos.</i>	69
SECCIÓN II: Nuevas formas de gestión y liderazgo del nivel intermedio	91
4. Liderar un territorio educativo: Algunas nociones y herramientas para comprender y movilizar el territorio como un recurso educativo desde el nivel intermedio – <i>Daniela Berkowitz, Bárbara Zoro y Rodrigo Warner.</i>	92
5. Construyendo una visión compartida para la educación del territorio – <i>Emy Rivero, Bárbara Zoro y Cristina Aziz dos Santos.</i>	106
SECCIÓN III: Herramientas para una comprensión sistémica de los fenómenos educativos	125
6. Diagnosticografía: Aportes para la realización de diagnósticos territoriales desde el nivel intermedio - <i>Bárbara Zoro, Emy Rivero, Daniela Berkowitz y José Manuel Améstica.</i>	126
7. Mapa Sistémico: Una estrategia para la toma de decisiones ante problemas complejos del territorio - <i>Daniela Berkowitz, Emy Rivero, Bárbara Zoro y Pablo Villoch.</i>	147
Referencias	167

LIDERAZGO INTERMEDIO: COMPRENSIONES Y HERRAMIENTAS PARA ABORDAR EL DESAFÍO DE LIDERAR LA MEJORA DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL TERRITORIO

Introducción

Cuando comenzamos el proyecto del Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, en el año 2015, el cuerpo de conocimiento producido y sistematizado a nivel nacional sobre los sostenedores públicos de la educación era una pequeña parte de lo que hoy existe. En ese entonces, había una comprensión bastante más limitada acerca de su rol y de las herramientas necesarias para apoyarlos. Revisando experiencias y aportes de la investigación internacional, comprendimos más y mejor el rol múltiple y complejo que tiene el nivel intermedio de la educación pública, porque requiere actuar en forma simultánea como agente de cambio e impulsor de reformas, conector del sistema entre niveles y actores, y ejercer un liderazgo para el aprendizaje, que movilice a los centros escolares de su dependencia hacia la mejora (Queen y Adam, 2015). Asimismo, debe generar y establecer condiciones para el mejoramiento escolar en las escuelas, liceos y jardines infantiles del territorio (Daly y Finnigan, 2016; Anderson, 2017).

Con la Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, se instala una nueva institucionalidad que formaliza nuevas funciones y propósitos para el nivel intermedio y este, de alguna u otra manera, sale a escena. En la propuesta de desmunicipalización y, sobre todo, en la imagen de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), se plantea la necesidad imperiosa de avanzar respecto de aquello que se venía haciendo en materia de gestión educativa municipal y queda expresado un nuevo horizonte para la educación pública.

Los desafíos que impone la creación del nuevo Sistema de Educación Pública son consistentes con elementos clave que diversas experiencias internacionales recomiendan sobre sistemas que funcionan. Sin embargo, visto en nuestro propio contexto nacional, sabemos que uno de los puntos de inflexión para abordar dichos desafíos son las capacidades actuales del sistema, que requiere de profesionales altamente capacitados para enfrentar antiguos y nuevos desafíos. Los textos que a continuación se presentan dan cuenta de abordajes conceptuales, revisiones de experiencias y herramientas para abrir la reflexión sobre algunos de los ámbitos que los líderes intermedios están llamados a potenciar.

El libro está dividido en tres secciones. La primera, denominada **Comprensiones acerca del rol y los desafíos del nivel intermedio de la educación para un acompañamiento efectivo a los centros escolares**, posee tres capítulos que revisan las principales dimensiones a través de las cuales el nivel intermedio moviliza la mejora, así como los desafíos clave que enfrentará en el

marco del nuevo sistema, entre los que destacan el cambio de paradigma en la forma de realizar acompañamiento pedagógico en el territorio. La segunda sección, denominada **Nuevas formas de gestión y liderazgo del nivel intermedio**, contiene dos comprensiones teórico-prácticas acerca de la importancia que tiene asegurar que los nuevos equipos desarrollen habilidades e implementen procesos estratégicos para dos desafíos concretos: liderar un territorio educativo y construir una visión compartida para la educación del territorio. Estas nociones pueden ser de utilidad para el posicionamiento de los líderes intermedios en la gestión educativa local, en una nueva escala territorial. Finalmente, la tercera sección, denominada **Herramientas para una comprensión sistémica de los fenómenos educativos**, propone dos dispositivos que favorecen esta comprensión, potenciando la toma de decisiones basada en datos. A través de ellos, se invita a realizar diagnósticos educativos más integrales en y entre los centros escolares del territorio, desde una mirada multidimensional y longitudinal.

Los capítulos de la sección I entregan una visión extendida de aquello que hacen o podrían hacer los sostenedores públicos para potenciar la mejora educativa. El primer capítulo lleva por nombre *Panorámica sobre el liderazgo y la gestión local del nivel intermedio en educación: Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional*. En este capítulo, Mario Uribe, Daniela Berkowitz, Sergio Galdames y Pablo Castillo, abordan una aproximación al nivel intermedio, organizando la revisión de la literatura internacional en seis dimensiones relevantes para su quehacer, y planteando los marcos normativos que lo regulan y orientan a nivel nacional. El segundo capítulo se titula *Desafíos para la transformación del nivel intermedio del sistema escolar: Una mirada desde los actores y la literatura especializada sobre los temas ineludibles en el proceso de transición a los Servicios Locales de Educación Pública*. En él, Bárbara Zoro, Daniela Berkowitz, Mario Uribe y Andrea Osorio presentan el producto de una investigación realizada con sostenedores y otros actores clave, información que, al ser contrastada con los marcos normativos actuales y las revisiones internacionales, identifica 12 desafíos esenciales que es recomendable que los nuevos sostenedores públicos tengan en consideración para transitar hacia el nuevo sistema de educación pública. En el tercer capítulo, denominado *Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación*, Cristina Aziz dos Santos realiza una revisión del rol del nivel en el apoyo y acompañamiento a los establecimientos, compilando estrategias y desafíos que debe ejercer este tipo de liderazgo, para que el acompañamiento sea efectivo y potencie la mejora. De esta manera, se pone especial énfasis en aquellos elementos de gestión y liderazgo que podrían marcar la diferencia respecto del foco administrativo de los sostenedores municipales, identificando algunas de las habilidades y competencias en que requieren formarse los profesionales a cargo del apoyo pedagógico en el nivel intermedio, en el marco de las nuevas exigencias que se plantean con la llegada de los SLEP.

La segunda sección propone enfoques diferenciadores para la gestión educativa local en proceso de instalación. Así, el capítulo cuarto del libro, se titula *Liderar un territorio educativo: Algunas nociones y herramientas para comprender y movilizar el territorio como un recurso educativo*

desde el nivel intermedio. En él, Daniela Berkowitz, Bárbara Zoro y Rodrigo Warner se enfocan en la noción de territorio y el rol del nivel para movilizar acciones en función de liderar un territorio educativo en una nueva escala de gestión educativa. Junto a ello, se proponen herramientas que pueden movilizar a los líderes hacia un liderazgo del lugar, permitiendo a los actores educativos reflejar las particularidades del territorio y pensarlo como un recurso educativo. En el quinto capítulo, titulado *Construyendo una visión compartida para la educación del territorio*, Emy Rivero, Bárbara Zoro y Cristina Aziz plantean la construcción de una visión compartida sobre la educación del territorio, como una de las prioridades del nivel. Junto con entregar elementos para comprender qué es una visión y qué elementos la caracteriza, presentan una herramienta que permite, paso a paso, abordar de manera colectiva y participativa su elaboración.

Los dos capítulos de la sección final brindan la posibilidad de conocer dos herramientas concretas y prácticas para el abordaje de diagnósticos educativos territoriales construidos con participación de las comunidades educativas. Estas herramientas podrían posibilitar la toma de decisiones sobre la base de la identificación de focos de atención, diagnosticados de forma contextualizada y más compleja, a través de fuentes diversas, múltiples dimensiones y variables. En el capítulo sexto se presenta *Diagnosticografía: Aportes para la realización de diagnósticos territoriales desde el nivel intermedio*. En él, Bárbara Zoro, Emy Rivero, Daniela Berkowitz y José Manuel Améstica presentan la herramienta que, basada en los *data dashboards*, permite sintetizar información sobre un foco de atención educativo en el territorio y observar su evolución en el tiempo, propiciando la toma de decisiones para la mejora. En el último capítulo, Daniela Berkowitz, Emy Rivero, Bárbara Zoro y Pablo Villoch presentan la herramienta *Mapa Sistémico: Una estrategia para la toma de decisiones ante problemas complejos del territorio*. Este dispositivo constituye una forma innovadora de levantar y construir las principales problemáticas que afectan territorialmente a un determinado fenómeno educativo, así como sus posibles causas y las relaciones que existen entre éstas y los actores educativos. A través de su uso, se detectan los puntos necesarios de movilizar, favoreciendo una reflexión integradora y compleja, así como la necesidad de priorizar y elaborar estrategias de solución más pertinentes al contexto, proponiendo una alternativa contundente al mero uso de resultados académicos para la toma de decisiones.

A través de sus tres secciones, el libro ha sido pensado para que profesionales y líderes del nivel intermedio cuenten con un bagaje conceptual y práctico acerca de los propósitos y desafíos del nivel. Asimismo, para promover en ellos y ellas una comprensión más profunda de algunas funciones que pueden marcar la diferencia respecto del modelo de gestión educativa municipal. A lo largo de sus capítulos, se propone una forma situada de entender la gestión educativa local, que plantea innovaciones en la relación con las comunidades y en la comprensión de los fenómenos. Con ello, se busca aportar a fortalecer el rol del nivel como articulador entre niveles y actores, como una suerte de guardián que adapta y traduce las políticas educativas a su contexto local, y tiene un rol clave en la implementación de cualquier reforma o cambio en el territorio (Leithwood y Prestine, 2002). No tenemos duda alguna que al fortalecer su rol se promueve un

adecuado funcionamiento del sistema de educación pública y, por consiguiente, se potencia la mejora de los aprendizajes.

Esperamos que el esfuerzo de síntesis y desarrollo que los capítulos han traído consigo, refleje el interés y compromiso de LIDERES EDUCATIVOS por aportar nuevas comprensiones y herramientas al proceso de instalación del nuevo Sistema de Educación Pública. Como en todo proceso, en el ámbito del liderazgo de nivel intermedio queda mucho por explorar, avanzar y co-construir. Deseamos que el libro sea una contribución para el desarrollo de capacidades de equipos del nivel en la identificación de nuevas exigencias, desafíos y oportunidades de mejora que la reforma trae consigo.



SECCIÓN I

COMPRESIONES ACERCA DEL ROL Y LOS
DESAFÍOS DEL NIVEL INTERMEDIO DE LA
EDUCACIÓN PARA UN ACOMPAÑAMIENTO
EFECTIVO A LOS CENTROS ESCOLARES



Capítulo 1 / PANORÁMICA SOBRE EL LIDERAZGO Y LA GESTIÓN LOCAL DEL NIVEL INTERMEDIO EN EDUCACIÓN: LO QUE SABEMOS DE LA INVESTIGACIÓN INTERNACIONAL Y LA EVIDENCIA NACIONAL.

Mario Uribe, Daniela Berkowitz, Sergio Galdames y Pablo Castillo.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Introducción

El escenario actual del nivel intermedio de la educación pública ha cambiado significativamente. El año 2018 comenzó la implementación de la Ley 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública, uno de los desafíos más grandes para la política educativa, desde la transferencia de la educación estatal a los municipios en 1981. Esta reforma tiene como fin último mejorar la calidad de la educación pública, transformándola en un referente de la educación en Chile, que asegure el aprendizaje y desarrollo integral de todos los estudiantes, preparándolos para los desafíos del siglo XXI. Un componente clave de este cambio es el acento que pone en fortalecer el rol del sostenedor público, poniendo en Servicios Locales de Educación Pública (en adelante, SLEP) –apoyados y orientados por la Dirección de Educación Pública (DEP)–, la misión de proveer una educación con pertinencia local, que responda a los propósitos descritos en todos los establecimientos de su dependencia.

La experiencia de sistemas educativos internacionales, nos muestra que es posible organizar sistemas descentralizados de gestión local educativa, que logran entregar una educación de calidad, con pertinencia local. Este capítulo¹ busca entregar una panorámica sobre el liderazgo y la gestión local en diversas latitudes, para comprender los principales focos de acción de los niveles intermedios efectivos. Para ello, se presenta la sistematización de una revisión de literatura², identificando las claves que caracterizan al nivel intermedio en sistemas educativos que han

1. Este capítulo toma como base un Informe Técnico, de LÍDERES EDUCATIVOS, publicado el año 2016, en plena discusión legislativa sobre la Nueva Educación Pública, que nos permitió tener un primer panorama sobre la importancia estratégica del nivel intermedio como una instancia que genera condiciones y es un aporte significativo al mejoramiento de la calidad de la educación. El escenario ha cambiado en la políticas públicas nacionales, por lo que hemos priorizado actualizar, en este capítulo, las nuevas normativas que impactan en la gestión de sostenedores, por sobre la actualización de evidencia obtenida de la literatura internacional o nacional posterior al año 2017.

2. Para ello, se realizó una revisión de la literatura internacional, utilizando el motor de búsqueda de University College London “Explore”, complementada con el motor de búsqueda del Instituto de Educación EPSCO, focalizado en las bases de datos ERIC y BEL. Los criterios de búsqueda incluyeron un rango de años entre 1990 al 2016 –Idioma inglés – Disertaciones Doctorales – Artículos - Conference Proceedings - Government Documents. Una selección manual por relevancia se realizó, posteriormente, para llegar a una elección final. A continuación de aquello, documentos relevantes y reportes fueron integrados en la compilación final de acuerdo con su relevancia en el tema (fuentes relevantes: OCDE, la Fundación Wallace y Brookings). Las palabras claves utilizadas en la búsqueda fueron: system leadership, district leadership y middle leadership. La mayoría de los resultados arrojaron información sobre experiencias y estudios de sistemas anglosajones, dado su trayectoria por décadas y la preocupación y atención de la academia y otros actores relevantes para recoger evidencia del impacto real en la mejora educativa del nivel escolar.

trabajado durante décadas, desarrollando y enriqueciendo esta instancia articuladora entre el nivel central y las unidades educativas. La segunda sección presenta, de manera general, las principales investigaciones nacionales respecto a la gestión municipal de la educación pública, junto con la actual normativa que regula al nivel, desde el año 2015 en adelante, buscando su fortalecimiento y profesionalización. Se finaliza presentando el Marco para la Gestión y Liderazgo Educativo Local, desarrollado por el equipo responsable del área de Educación Pública de LIDERES EDUCATIVOS. En él se entregan, asimismo, los antecedentes que le dieron origen. A partir de esto, podemos tener una mirada amplia sobre lo que actualmente se le exige al nivel intermedio, lo que sabemos sobre la gestión local nacional y cuáles son sus prácticas efectivas en escenarios homólogo en otros países.

El nivel intermedio: Una reseña de lo que nos dice la literatura

Como su nombre lo indica, el nivel intermedio (meso) se posiciona entre el nivel microeducativo, relacionado con el quehacer de centros escolares, y el nivel macroeducativo o nivel central, representado por las instituciones que dan orientaciones nacionales sobre la educación y el currículo. En países con mayores niveles de descentralización, como Canadá o Estados Unidos, el nivel intermedio se asocia a la existencia de una segmentación territorial en los denominados distritos educativos. En Chile, hasta el año 2017, el nivel intermedio en la educación pública se asociaba a la labor que han realizado los DAEM o Corporaciones Municipales de Educación. Sin embargo, con la Ley 21.040 este nivel deja de depender de la gestión de los municipios y se traduce, institucionalmente, en los denominados SLEP.

El nivel intermedio (comunal o distrital, dependiendo del contexto) ha ganado interés de académicos y creadores de políticas públicas al constituirse en **un espacio privilegiado para fortalecer el trabajo a nivel escolar**. La investigación educativa ha posicionado, durante las últimas décadas, a la figura del profesor como principal responsable del aprendizaje de los estudiantes, reconociendo también en el liderazgo escolar un factor crítico para ello (Hallinger y Heck, 1996; Leithwood et al., 2006; Robinson et al., 2009; Day et al., 2009; Weinstein y Muñoz, 2012; Bellei et al., 2014). La literatura especializada ha ido ampliando su mirada desde una perspectiva sistémica, identificando otros espacios y otros actores fundamentales para crear condiciones que aseguren el óptimo desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, entre ellos la gestión y el liderazgo del nivel intermedio (Sharratt y Fullan, 2009). **Estudiar e identificar el aporte que realiza este nivel al mejoramiento escolar es una tarea difícil** (Daly y Finnigan, 2016; Elfers y Stritikus, 2014), por lo que resulta fundamental conocer y sistematizar evidencia que justifique, mejore y legitime su existencia. A continuación, se presentan los principales hallazgos sobre la importancia del nivel intermedio para la mejora educativa, organizados según su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, la importancia de su relación con los establecimientos de su dependencia y su relevancia para articular las políticas en los distintos niveles.

El nivel intermedio y el aprendizaje de los estudiantes

A mediados de los años noventa, investigadores comenzaron a estudiar la relación entre las prácticas del nivel intermedio y el logro del nivel escolar en los aprendizajes de los estudiantes. Sobre estos supuestos, la evidencia ha venido señalando, progresivamente, que **los gestores del nivel intermedio que se focalizan en mejorar los procesos pedagógicos, usualmente, presentan mejor desempeño que los distritos que no lo hacen** (Chrispeels y Martin, 2002; Szczesiul, 2014, Finnigan y Daly, 2010; Knapp, Copeland, Portin, y Plecki, 2006). La evidencia en sistemas que han desarrollado y profesionalizado el nivel intermedio, nos indica que sus acciones **tienen una influencia indirecta en el mejoramiento de los aprendizajes, la cual pasa, principalmente, por establecer las condiciones para dicha mejora, tanto en los territorios como en las escuelas y liceos** (Daly y Finnigan, 2016; Leithwood y Azah, 2016).

Otros estudios sugieren que el aporte real del nivel intermedio a la mejora puede ser más discreto o que, al menos, es más difícil de medir. En un estudio efectuado en Florida y Carolina del Norte (Estados Unidos), Whitehurst et al. (2013) concluyen que la contribución de los esfuerzos distritales no es mayor del 1% en la varianza de los aprendizajes de los estudiantes, mientras que los profesores presentan una contribución, al menos, siete veces más que el distrito. El estudio concluye con la necesidad de explorar nuevas formas de evaluar el aporte que realiza el nivel intermedio, dado que su contribución a la acción educativa de los establecimientos es **más amplia y multidimensional**, no circunscribiéndose sólo a los aprendizajes de los estudiantes.

Una de las investigaciones más relevantes para analizar la relación entre la mejora de los aprendizajes y las prácticas del nivel intermedio, es la de Honig, Copland, Rainey, Lorton, Newton (2010), quienes analizaron la trayectoria de tres distritos con indicadores de mejoramiento sostenido del desempeño estudiantil en los Estados Unidos. Su principal hallazgo fue que, para lograr lo anterior, el nivel intermedio realiza esfuerzos por rediseñar su función, orientando sus estrategias a:

- Focalizar sus acciones en función de los aprendizajes.
- Involucrar a todo el nivel intermedio en este foco.
- Modificar todas sus prácticas organizacionales para la priorización de ese foco.
- Lograr una reorganización orientada al mejoramiento.

Relación del nivel intermedio con los establecimientos

La relación entre los equipos de nivel intermedio y las escuelas es crítica para la mejora educativa (Johnson, Marietta, Higgins, Mapp y Grossman, 2015). Uno de los principales problemas en esta relación, identificados por la literatura, es que muchas veces los distritos tienen objetivos y preocupaciones distintas a los de las escuelas y liceos, siendo todos ellos legítimos. En este sentido, para lograr que este vínculo sea fuente de mejora en los aprendizajes de los estudiantes, es necesario

que el nivel intermedio y el nivel escolar actúen como unidades coordinadas de cambio (Chrispeels, Burke, Johnson y Daly, 2005; Honig, 2012).

La Fundación Wallace (2006) analizó, en Estados Unidos, el trabajo de distintos distritos en más de 24 estados, explorando con especial cuidado las prácticas que facilitan o dificultan la articulación entre los distintos niveles. En palabras de los autores del estudio, el foco estuvo puesto en los denominados *sistemas de liderazgo cohesivo*. De acuerdo con sus hallazgos, los distritos que presentaron una cohesión más alta –esto es, una mejor articulación y sentido de propósito entre el nivel intermedio y el nivel escolar –, se caracterizaron por lograr:

- Claros estándares de desempeño para el trabajo de sus líderes.
- Una estrategia de desarrollo profesional para sus líderes, que asegurara que pudieran desempeñarse de acuerdo a los estándares.
- Condiciones de trabajo e incentivos a mediano/largo plazo.

El nivel intermedio aparece como **un lugar privilegiado para la implementación de políticas transversales de apoyo a la enseñanza y para desarrollar un sentido compartido, a través de toda la comunidad** (Szczeniul, 2014). Alinear teorías, valores y actitudes de cientos de profesionales es un gran desafío para este nivel, considerando las diferencias particulares entre y dentro de las distintas escuelas y liceos que componen un territorio. De esta forma, la investigación ha intentado identificar las características de los espacios de encuentro y de diálogo dentro de los distritos. La investigación señala que la construcción de propósitos compartidos es un proceso lento, pero que tiene un retorno alto en el aprendizaje de los estudiantes.

La evidencia es concluyente en señalar que, luego del profesor, el aporte del director es la segunda variable más relevante para explicar el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Bush, 2011; Day et al., 2010). Es así como muchas de las investigaciones en el nivel intermedio se han centrado en la **relación que se establece entre los directores y el nivel intermedio, especialmente en las estrategias de fortalecimiento del liderazgo pedagógico** (Elfers y Stritikus, 2014; Knapp, Copland, Honig, Plecki, y Portin, 2010; Honig y Rainey, 2019; Ford, Lavigne, Fiegenger y Si, 2020). Si bien la investigación concluye la relevancia de esta relación, es también – como lo indican Bottoms y Schmidt-Davis (2010) – difícil de lograr y mantener, lo que convierte a esta alineación en un desafío permanente.

La gestión y liderazgo de territorios educativos **es un espacio de gran potencial de colaboración** entre las autoridades distritales, los directores y los profesores (Santos, 2015). En particular, la investigación ha tratado de describir cómo los equipos territoriales desarrollan (o no) prácticas de colaboración con los equipos locales a nivel escolar. Otro grupo de estudios, se ha centrado en conocer cómo las políticas distritales tienden a apoyar u obstaculizar el trabajo pedagógico de los profesores (Honig, 2012; Santos, 2015). La conclusión general pasa por el reconocimiento de las

potencialidades (y limitaciones) de alinear esfuerzos, en múltiples niveles, para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

La relación entre el nivel intermedio y los centros escolares **es clave para abordar los desafíos de inclusión que enfrentan algunas o todas las escuelas de un territorio determinado** (Elfers y Stritikus, 2014). Por ejemplo, para algunas ciudades en países como Estados Unidos, Canadá o Inglaterra, los procesos migratorios masivos han puesto presión importante en las escuelas que reciben estudiantes de diversas culturas y lenguas. En particular, en los Estados Unidos ha crecido la investigación a nivel intermedio con la incorporación de familias de estudiantes migrantes en el sector escolar, donde muchos de ellos presentan el inglés como segunda lengua (Ishimaru, 2011; Turner, 2015). Desde algunas experiencias de liderazgo de nivel intermedio, se ha intencionado un **trabajo sostenido con las familias** de los estudiantes inmigrantes, las que son convocadas a diversas instancias de las escuelas, facilitando la comunicación entre miembros de las comunidades, así como la resolución de problemáticas diversas entre familias, docentes y estudiantes.

Liderazgo intermedio como articulador de niveles

Un aspecto relevante que arroja la evidencia, es que el mejoramiento escolar depende, en gran medida, de la articulación de los esfuerzos en los distintos niveles del sistema (Santos, 2015). De esta manera, comprender cómo una escuela mejora o, más aún, cómo un profesor fortalece sus capacidades pedagógicas, sin considerar las gestiones y coordinaciones educativas de diversos actores a nivel territorial y nacional, resulta insuficiente. La perspectiva sistémica y multinivel es necesaria.

El nivel intermedio **es relevante para la implementación de cualquier reforma o cambio en el territorio**. El líder del distrito o territorio (en América del Norte, superintendente o jefe distrital; en Chile, director de educación, director del SLEP, director de redes de escuelas, u otro tipo de sostenedor) aparece en la evidencia como un eje fundamental del cambio educativo (Honig, 2012; Meyer y Sadler, 2018). Leithwood y Prestine (2002) argumentan que el liderazgo intermedio es fundamental para la traducción de políticas públicas. A partir de un estudio de caso realizado en el Estado de Illinois (Estados Unidos), concluyen que el líder distrital interpreta las políticas estatales y, por lo tanto, estas son implementadas de acuerdo a sus propios sesgos, modificando los espacios y recursos asociados a las iniciativas. Es decir, el rol del líder distrital no es sólo un puente automático y neutro entre las macro estructuras y las escuelas, sino que activamente modifica las posibilidades del territorio, de acuerdo a sus capacidades personales.

Un punto a destacar, es el reconocimiento creciente sobre las presiones que experimentan los líderes distritales en relación a la implementación de políticas de rendición de cuentas (Leithwood y Prestine, 2002). Se concluye que, en muchos casos, las condiciones laborales y las estructuras en las que se movilizan, dificultan no sólo las tareas, sino también limitan la contribución que pueden hacer

en el territorio, ya que no cuentan con la autonomía y flexibilidad para liderar una agenda educativa que promueva el mejoramiento continuo. Como lo señalan Fuller et al. (2003), estas condiciones limitan el actuar de los líderes intermedios y ponen presión en las posibilidades reales que tienen para guiar e influenciar a su comunidad educativa. Togneri y Anderson (2003) realizaron un estudio en profundidad en cinco distritos con alta concentración de pobreza en los Estados Unidos, y uno de sus hallazgos más relevantes se vincula con lo señalado previamente por Fuller, en relación a las limitaciones estructurales del sistema, especialmente, aquellas vinculadas a los procesos de desarrollo profesional de los profesores.

Las acciones efectivas del nivel intermedio se traducen en un conjunto de prácticas que, en su totalidad y no parcialmente, logran influir en las comunidades educativas, generando una visión común, un propósito moral en cuanto al rol del sistema educativo en los temas de justicia social, equidad, e inclusión, para generar iguales oportunidades de aprendizajes entre los estudiantes. Ese conjunto de prácticas caracteriza, al mismo tiempo, sus ámbitos de acción y los diferencia de otros actores relevantes como son, por ejemplo, los directivos escolares, que tienen sus propias responsabilidades en el sistema escolar. En el siguiente apartado, se describirán las prácticas que se han identificado y que distinguen al liderazgo intermedio.

Prácticas claves de liderazgo intermedio

La siguiente sección presenta la sistematización de los principales hallazgos y conclusiones de múltiples estudios que se han focalizado en el rol del liderazgo intermedio, analizando transversal y/o longitudinalmente las estrategias utilizadas en los intentos de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Hemos caracterizado este rol en seis áreas o dimensiones, dentro de las cuales se describen estrategias y prácticas específicas de los líderes intermedios. **Si bien esta organización es útil para analizar en detalle las prácticas, es importante considerar la interdependencia de estas funciones. Es por esto que el texto se construye considerando el trabajo del líder intermedio y su equipo,** explicitando la multiplicidad de roles y funciones.

TABLA N° 01 / DIMENSIONES, ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO INTERMEDIO EVIDENCIADAS COMO FACILITADORAS DE APRENDIZAJES EN LAS AULAS

DIMENSIÓN	ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS	AUTORES (EVIDENCIA)
ESTRATÉGICA	El líder intermedio y su equipo: 1) Promueven una visión compartida a nivel territorial. 2) Promueven la creencia de que todos los niños pueden aprender. 3) Promueven un acercamiento sistémico al mejoramiento. 4) Implementan estrategias de mejoramiento estratégico. 5) Establecen un balance entre rendición de cuentas y autonomía en los centros escolares.	1.1) Anderson, S. (2003). 1.2) Anderson, S., Mascall, B., Stiegelbauer, S., y Park, J. (2012). 1.3) Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). 1.4) Niemann, S. (2011). 1.5) Santos, K. (2015). 2.1) Anderson, S. (2003). 2.2) Anderson, S., Mascall, B., Stiegelbauer, S., y Park, J. (2012). 2.3) Skrla, L., y Scheurich, J. (2004). 2.4) Turner, E. O. (2015). 3.1) Anderson, S. (2003). 3.2) Togneri, W., y Anderson, S. E. (2003). 4.1) Anderson, S. (2003). 4.2) Honig, M. (2012). 4.3) Killeen, K. M., y Sipple, J. W. (2006). 4.4) Knapp, M., Copland, M., Honig, M., Plecki, M., y Portin, B. (2010). 4.5) Santos, K. (2015). 4.6) Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., y Anderson, S. (2010). 5.1) Daly, A. J., y Finnigan, K. S. (2016).
DESARROLLO PROFESIONAL	El líder intermedio y su equipo: 1) Invierten en el desarrollo profesional de su equipo interno. 2) Diseñan oportunidad de desarrollo profesional para los profesores y directores. 3) Diseñan experiencias de desarrollo profesional articuladas con las acciones cotidianas. 4) Diseñan estrategias de sucesión planificada para sus directores.	1.1) McFarlane, D. A. (2010). 1.1) Santos, K. (2015). 2.1) Fuller, H. L., Campbell, C., Celio, M. B., Harvey, J., Immerwahr, J., y Winger, A. (2003). 3.1) Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). 3.2) Michael, C. y Young, N. (2006). 4.1) Turnbull, B.J., Riley, D.L., Arcaira, E.R., Anderson, L.M., y MacFarlane, J.R. (2013).
PEDAGÓGICA	El líder intermedio y su equipo: 1) Promueven la alineación pedagógica. 2) Generan los espacios para la reflexión pedagógica. 3) Generan las condiciones para atraer buenos docentes.	1.1) Anderson, S. (2003). 1.2) Chingos, M. M., y Whitehurst, G. J. (2012). 1.3) Knapp, M., Copland, M., Honig, M., Plecki, M., y Portin, B. (2010). 1.4) Meyer-Looze, C. L. (2015). 2.1) Honig, M. (2012). 3.1) Killeen, K. M., y Sipple, J. W. (2006).

DIMENSIÓN	ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS	AUTORES (EVIDENCIA)
USO DE DATOS (MONITOREO Y EVALUACIÓN)	El líder intermedio y su equipo: 1) Promueven una actitud autocrítica en los miembros de la comunidad educativa. 2) Evalúan el sus estrategias de mejoramiento educativo. 3) Establecen sistemas de identificación de los niveles de aprendizaje de los estudiantes. 4) Establecen sistemas de identificación temprana de estudiantes en riesgo.	1.1) Togneri, W., y Anderson, S. E. (2003). 2.1) Santos, K. (2015). 3.1) Daly, A. J., y Finnigan, K. S. (2016). 3.2) Elfers, A. M., y Stritikus, T. (2014). 3.3) Hannay, L., y Earl, L. (2012). 3.4) Meyer-Looze, C. L. (2015). 3.5) Sharratt, L., y Fullan, M. (2012). 3.6) Togneri, W., y Anderson, S. E. (2003). 3.7) Wayman, J. C., Jimerson, J. B., Cho, V., Jeffrey C. Wayman, J. B. J., y Vincent, C. (2012). 4.1) Elfers, A. M., y Stritikus, T. (2014).
SISTÉMICA	El líder intermedio y su equipo: 1) Promueven la participación de la familia en la escuela. 2) Crean estructuras que facilitan la implementación de liderazgo distribuido. 3) Establecen condiciones para la instalación de redes de aprendizaje inter escolares. 4) Promueven la vinculación activa con el entorno.	1.1) Elfers, A. M., y Stritikus, T. (2014). 1.2) Epstein, J. L., Galindo, C. L., y Sheldon, S. B. (2011). 1.3) Hands, C. (2013). 1.4) Ishimaru, A. (2011). 1.5) Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., y Anderson, S. (2010). 1.6) Turner, E. O. (2015). 1.7) Walker, A. (2012). 2.1) Santos, K. (2015). 2.2) Spillane, J. (1996). 2.3) Spillane, J. (2005). 3.1) Anderson, S. (2003). 3.2) Anderson, S. E., Mascal, B., Stiegelbauer, S., y Park, J. (2012). 3.3) Dickson, J., y Mitchell, C. (2014). 3.4) Santos, K. (2015). 4.1) Anderson, S. (2003). 4.2) Goodnough, K. (2004). 4.3) Turner, E. O. (2015).
RECURSOS	El líder intermedio y su equipo: 1) Administran eficientemente el presupuesto, en base a procesos de mejoramiento educativo. 2) Focalizan los recursos en estrategias de fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes.	1.1) Cooley, D., y Floyd, K. (2013). 1.2) Darden, E., y Cavendish, E. (2012). 1.3) Filardo, M., Rivlin, A. M., O'Cleireacain, C., y Garrison, D. (2005). 1.4) Monk, D. H., y Hussain, S. (2000). 1.5) Pasachoff, E. (2008). 2.1) Niemann, S. (2011). 2.2) Włodarczyk Hickey, M. K. (2011).

I. Dimensión estratégica

El nivel intermedio es el responsable de establecer la dirección del territorio, definir objetivos y metas, e identificar los valores. Al mismo tiempo, es el responsable de comunicar estas ideas a la comunidad, generando la influencia necesaria para alinear distintas visiones existentes hacia una mirada común. Por lo tanto, el nivel intermedio debe tener clara las prácticas identitarias del territorio, sus desafíos y sus oportunidades, para movilizar los procesos de mejoramiento de acuerdo a las posibilidades reales de su contexto.

Las principales prácticas que componen esta dimensión son:

El líder intermedio y su equipo promueven una visión compartida a nivel territorial

Una de las tareas principales es definir la visión educativa y el perfil del estudiante. Esta construcción debe realizarse en colaboración con los miembros de la comunidad educativa y, luego, deben invertirse recursos en comunicarla y mantenerla. La visión debe articular el diseño e implementación de las distintas iniciativas, por ejemplo, el desarrollo profesional y la evaluación de los docentes. La evidencia también señala que, muchas veces, los territorios se encuentran fragmentados a nivel escolar; es decir, cada escuela comprende e implementa la visión de manera particular. Es por eso que es recomendable realizar trabajo en terreno con los directivos y educadores, para apoyar el alineamiento en todos los niveles (Anderson, 2003; Anderson, Mascall, Stiegelbauer, y Park, 2012; Leithwood, Seashore Louis, Anderson y Wahlstrom, 2004; Niemann, 2011; Santos, 2015).

El líder intermedio y su equipo promueven la creencia de que todos los niños pueden aprender

Una de las tareas fundamentales de los líderes intermedios es establecer la visión de que todos los estudiantes pueden aprender, no importando su nivel socioeconómico, raza u origen. Además, fomentar que las escuelas continuamente vayan aumentando sus expectativas sobre sus estudiantes en el tiempo. A su vez, esto implica ir desarrollando una actitud positiva hacia la identificación y mejoramiento de las prácticas de enseñanza. Experiencias exitosas han centrado su atención, especialmente, en reducir la brecha entre los estudiantes de mayor y menor desempeño (Anderson, 2003; Anderson et al., 2012; Skrla y Scheurich, 2004; Turner, 2015).

El líder intermedio y su equipo promueven un acercamiento sistémico al mejoramiento

Cuando existen diferencias entre escuelas, es importante que el nivel intermedio realice un compromiso por el mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Si bien, pueden existir apoyos diferenciados para escuelas con mayores desafíos, es clave sumar a cada miembro de la comunidad educativa en el camino hacia el mejoramiento. Esto significa promover una mirada territorial por sobre una mirada escolar, donde cada directivo, docente y apoderado

es responsable por el bienestar de todos los estudiantes del territorio (Anderson, 2003; Togneri y Anderson, 2003).

El líder intermedio y su equipo implementan estrategias de mejoramiento sostenido

La evidencia señala que los territorios con mejores resultados han reconocido que el cambio es un proceso complejo, que requiere tiempo y recursos para ir instalándose. Por ello, muchos han comenzado por estrategias específicas en algunas asignaturas y, gradualmente, se han movilizad a todo el currículo. Asimismo, la evidencia identifica como una práctica relevante diseñar e implementar estrategias de mejoramiento con los directores. Es importante reconocer que las escuelas pueden necesitar años para alcanzar la mejora y que, por lo mismo, el nivel intermedio debe considerar estos procesos siempre como un compromiso a mediano y largo plazo, acompañado de sistemáticas evaluaciones de proceso que generen información relevante para la toma de decisiones (Anderson, 2003; Honig, 2012; Killeen y Sipple, 2006; Knapp et al., 2010; Santos, 2015; Seashore, Leithwood, Wahlstrom, y Anderson, 2010).

El líder intermedio establece un balance entre la rendición de cuentas y la autonomía

La evidencia internacional señala que los sistemas educativos han ido implementando, sistemáticamente, estrategias que han aumentado el *accountability* a nivel territorial y local. Lo que comenzó, usualmente, como una práctica de monitoreo que apoyaba la toma de decisiones, se ha convertido en muchos países en un gran problema burocrático, que en muchas ocasiones obstaculiza a los equipos y desvirtúa sus prioridades. El nivel intermedio puede establecer las condiciones para que estos procedimientos tengan un impacto menor en el trabajo de las escuelas, facilitando la focalización en los procesos educativos centrales (Daly y Finnigan, 2016).

II. Dimensión de desarrollo profesional

El nivel intermedio reconoce que su principal recurso son las personas que trabajan en su territorio. Por lo tanto, conoce las capacidades de su equipo, tanto a nivel interno como dentro de cada unidad educativa. Además, privilegia experiencias de desarrollo profesional implementadas directamente por su personal, que están alineadas con las necesidades formativas y articuladas con el trabajo cotidiano (Aziz dos Santos, 2016).

Las principales prácticas que componen esta dimensión son:

El líder intermedio y su equipo invierten en el desarrollo profesional de su equipo interno

Los líderes intermedios deben establecer sistemas de información que les permitan conocer su

desempeño continuamente. Además, deben colaborar con líderes intermedios de otras áreas para alinear propósitos institucionales, identificar buenas prácticas y desarrollar estrategias de aprendizaje entre pares. La evidencia sugiere que una de las tareas fundamentales del nivel intermedio no es técnica, sino que es relacional. Promover el mejoramiento de las escuelas, requiere establecer un nivel de confianza relacional que permita la colaboración, y eso significa comenzar por el trabajo interno del equipo. Es el deber del líder intermedio, promover estas actitudes y establecer espacios de desarrollo profesional para alcanzar este objetivo. Al mismo tiempo, la literatura también señala que, al interior de las estructuras intermedias, los miembros del equipo no siempre comparten la misma visión educativa. Por lo tanto, es necesario diseñar espacios de trabajo que favorezcan la alineación dentro del equipo (McFarlane, 2010; Santos, 2015).

El líder intermedio y su equipo diseñan oportunidades de desarrollo profesional para los profesores y directores

Considerando una perspectiva estratégica, que mire a largo plazo y que no pierda de vista las metas propuestas, el nivel intermedio debe identificar los desafíos que su capital humano presenta y, congruentemente, diseñar estrategias y entregar oportunidades a directivos y docentes para poder desarrollar sus capacidades. En muchos casos, el nivel intermedio entrega directamente esta formación, considerando las variables contextuales del sistema (Fuller et al., 2003).

El líder intermedio y su equipo diseñan experiencias de desarrollo profesional articuladas con las acciones cotidianas

Los distritos escolares destacados buscan la alineación y consistencia entre sus espacios de desarrollo profesional y los desafíos que encuentran los docentes en la sala de clases. Los buenos espacios de desarrollo profesional están caracterizados por vincularse con los estándares locales y por alinearse con el currículo de la escuela. Estos tienen que ser vistos como una oportunidad, no como una sobrecarga de trabajo (Michael y Young, 2006; Hargreaves, A. & Fullan, M., 2014).

El líder intermedio y su equipo diseñan estrategias de sucesión planificada para sus directores

La evidencia es clara en señalar una preocupante ausencia de candidatos en ocupar el rol directivo, como también un creciente aumento de las renunciaciones de los directores en el puesto. Si bien las razones de este fenómeno son diversas, estudios han identificado que algunos distritos escolares han implementado políticas de sucesión planificada que permiten la identificación temprana, desarrollo y ubicación de capital humano. De esta forma, el nivel intermedio se protege de potenciales vacíos en la dirección escolar, con un flujo continuo de personas competentes para el puesto (Turnbull, Riley, Arcaira, Anderson, y MacFarlane, 2013).

III. Dimensión pedagógica

El eje central de los esfuerzos del nivel intermedio es el fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Junto con los esfuerzos para el mejoramiento de las capacidades de los profesores (descritas en la dimensión anterior), el nivel intermedio puede contribuir significativamente en la instalación de condiciones que fortalezcan el currículo y la reflexión pedagógica. Esto requiere invertir, principalmente, en los profesores y sus condiciones laborales.

Las principales prácticas que componen esta dimensión son:

El líder intermedio y su equipo promueven la alineación pedagógica

Los territorios exitosos tienden a cautelar que sus estrategias de enseñanza estén alineadas con las políticas, recursos y herramientas curriculares. Cuando los profesores trabajan con un currículo similar, se facilitan espacios de colaboración, retroalimentación y mejoramiento y, además, refuerzan la visión territorial en la comunidad educativa. Estudios sugieren que, en ocasiones, los miembros de una iniciativa pueden tener distintas concepciones acerca de un mismo fenómeno (por ejemplo, la definición de un aprendizaje esperado) y, por lo tanto, parte de los esfuerzos por alinear pasan por explicitar y acordar estas concepciones, previo a los procesos de implementación. Esto, incluso, puede afectar los materiales (textos, libros, etc.) utilizados por docentes o supervisores (Anderson, 2003; Chingos y Whitehurst, 2012; Knapp et al., 2010; Meyer-Looze, 2015).

El líder intermedio y su equipo generan los espacios para la reflexión pedagógica

Muchas iniciativas de apoyo a la enseñanza son puestas en las manos de directores y docentes líderes. Sin embargo, no siempre se les entregan las condiciones para que estas acciones puedan ser implementadas. Proteger el tiempo para el mejoramiento, reduciendo el trabajo administrativo de los directivos y otras tareas, es fundamental si se espera que se mejoren las capacidades en las escuelas. De la misma forma, algunos territorios han realizado modificaciones estructurales, reposicionando a los docentes con el fin de acompañar a los directivos en tareas de apoyo pedagógico (Honig, 2012).

El líder intermedio y su equipo generan las condiciones para atraer buenos docentes

La variable fundamental para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes son los docentes. El nivel intermedio debe diseñar políticas para la identificación de los desafíos en el ámbito de los recursos humanos, que permitan conocer la cantidad y calidad del capital humano que necesita. Para esto, el diálogo continuo con los directores es fundamental, sumándose al diseño de estrategias para atraer a los mejores candidatos. Simultáneamente, deben instalarse sistemas de desarrollo profesional continuo que estén alineados con las necesidades de los profesores y las metas del territorio (Killeen y Sipple, 2006).

IV. Dimensión de uso de datos

En todos los niveles, la toma de decisiones debe estar justificada en evidencia sostenida en el uso de datos. Dicha evidencia permite identificar con precisión los desafíos y, por lo mismo, fortalece el diseño de estrategias de mejoramiento focalizadas. La toma de decisiones en base a datos es una acción, pero también es una actitud sobre la forma en que las personas se explican los fenómenos, resultados y, en general, los procesos educativos en su conjunto, que va más allá de la intuición. Esto es especialmente relevante cuando se exploran iniciativas centradas en el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes.

Las principales prácticas que componen esta dimensión son:

El líder intermedio y su equipo promueven una actitud autocrítica en los miembros de la comunidad educativa

La clave para cualquier proceso de mejoramiento es reconocer las dificultades, para así diseñar estrategias precisas y útiles para este fin. Esto requiere instalar en la comunidad una cultura que incentive el aprendizaje del error, la comunicación y el traspaso de información relevante para la toma de decisiones. Por lo tanto, el rol del nivel intermedio es promover que directivos y profesores tengan la confianza requerida para retroalimentar, rápidamente, al sistema sobre el desempeño de ciertas estrategias, tanto a nivel inter-escolar como a nivel local (Togneri y Anderson, 2003).

El líder intermedio y su equipo evalúan sus estrategias de mejoramiento educativo

La investigación sugiere que una de las falencias más comunes de las iniciativas de mejoramiento a nivel intermedio es la ausencia de prácticas formales de evaluación de las estrategias implementadas. Ello supone que el propio equipo del nivel retroalimente, de forma sostenida, el funcionamiento de las estrategias utilizadas con las escuelas y proponga mejoras. Los niveles intermedios deben incluir además, en sus presupuestos, fondos para analizar el impacto de sus prácticas, identificar las estrategias exitosas y aprender de sus errores (Santos, 2015).

El líder intermedio y su equipo establecen sistemas de identificación de los niveles de aprendizaje de los estudiantes

El trabajar con múltiples escuelas y liceos da una oportunidad para crear sistemas de información sobre el progreso de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos sistemas pueden centrarse, específicamente, en el avance de cada estudiante, como también ser generales, a nivel macro-escolar. Esto no sólo es una estrategia provechosa para identificar y apoyar a establecimientos de bajo rendimiento, sino también para identificar y aprender de centros escolares y profesores destacados. Lo peor que puede hacer un territorio es orientar su trabajo en base a su intuición y no

a datos e información. Las experiencias exitosas, usualmente, incentivan a que todas sus escuelas logren el máximo desempeño. Para esto instalan sistemas de medición comunes que permiten identificar el progreso de sus establecimientos, pero al mismo tiempo promueven la rendición de cuentas en todos los niveles. Esta información está disponible y es el fundamento para el desarrollo de todas las iniciativas de mejoramiento (Daly y Finnigan, 2016; Elfers y Stritikus, 2014; Hannay y Earl, 2012; Meyer-Looze, 2015; Sharratt y Fullan, 2012; Togneri y Anderson, 2003; Wayman, Jimerson, Cho, Jeffrey C. Wayman, y Vincent, 2012).

El líder intermedio y su equipo establecen sistemas de identificación temprana de estudiantes en riesgo

La mirada territorial que el nivel intermedio puede realizar, va más allá de las condiciones dentro de la escuela. Fenómenos sociales, económicos, medioambientales y sanitarios, como situaciones de crisis o la migración de grandes poblaciones, pueden generar desafíos para directivos y profesores. El nivel intermedio debe estar atento a este tipo de transformaciones sociales y diseñar estrategias que faciliten el apoyo a una comunidad diversa. Por ejemplo, existe una creciente investigación sobre las estrategias que algunos niveles intermedios están realizando en Estados Unidos, para apoyar los procesos de aprendizaje de estudiantes y familias que tienen al inglés como su segunda lengua (Elfers y Stritikus, 2014).

V. Dimensión sistémica

Si bien el nivel intermedio orienta su atención al sistema educativo, se encuentra en una situación privilegiada en el territorio para establecer redes de colaboración con otras instituciones y organizaciones. Por lo mismo, tiene la posibilidad de entablar relaciones de mutuo beneficio con instituciones de salud, organizaciones sociales y comunitarias, familias, e inclusive empresas del territorio, actuando como puente entre la escuela y el mundo social. Por otra parte, tiene un rol protagónico sobre las estructuras del sistema educativo, especialmente en la forma de colaboración entre escuelas, directivos, docentes y estudiantes.

Las principales prácticas que componen esta dimensión son:

El líder intermedio y su equipo promueven la participación de la familia en la escuela

El rol que tiene la familia en los procesos de enseñanza es fundamental. Estos son relevantes en contextos vulnerables, especialmente, en niveles iniciales (parvulario y básica). Asegurar su injerencia requiere no solo políticas de participación, sino también la promoción de una actitud en toda la comunidad (especialmente, en los profesores) de respeto y valoración del aporte de las familias. Otros caminos incluyen la inversión en programas o talleres de educación, que permitan a

los apoderados de la comunidad fortalecer el apoyo en el hogar. En general, los estudios convergen en señalar que distintos territorios enfrentan este desafío de diversas formas. Sin embargo, la apuesta está en desarrollar estrategias coherentes con las necesidades particulares de la comunidad (Elfers y Stritikus, 2014; Epstein, Galindo, y Sheldon, 2011; Hands, 2013; Ishimaru, 2011; Seashore et al., 2010; Turner, 2015; Walker, 2012).

El líder intermedio y su equipo crean estructuras que facilitan la implementación de liderazgo distribuido

Niveles intermedios efectivos a menudo han desarrollado distintos espacios de organización intermedia, que actúan como puentes entre el territorio y las escuelas. Estos espacios pueden ser liderados por docentes, facilitando los procesos de comunicación, información y toma de decisiones. La creación de las estructuras es solo la mitad del trabajo; es importante empoderar y valorar el trabajo de estos equipos, al mismo tiempo que reconocer su contribución a las metas del territorio (Spillane, 1996, Spillane, J. 2005; Santos, 2015).

El líder intermedio y su equipo establecen condiciones para la instalación de redes de aprendizaje inter escolares

La entrega de recursos y sentido a directivos y docentes para que se discutan, reflexionen, aprendan y busquen soluciones a problemas similares, es una excelente estrategia para empoderar y sostener el mejoramiento. Algunas de estas iniciativas pueden incluir reunir a directivos para que problematicen temas comunes, reunir a docentes por asignaturas o niveles e, incluso, diseñar espacios de discusión entre agentes del nivel intermedio, directivos y profesores (Anderson, 2003; Anderson et al., 2012; Dickson y Mitchell, 2014; Santos, 2015).

El líder intermedio y su equipo promueven la vinculación activa con el entorno

A pesar de que hay un reconocimiento de que cada territorio dirige su propia política educativa, los líderes intermedios exitosos presentan una actitud activa en su relación con políticas nacionales e intervenciones de otras organizaciones e instituciones relevantes del territorio, sean estas públicas o privadas. De esta manera, protegen su visión evitando que sea influenciada por estrategias externas y mantienen el foco en el mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes (Anderson, 2003; Goodnough, 2004; Turner, 2015).

VI. Dimensión de recursos

El nivel intermedio es el responsable último de la gestión efectiva de los recursos del territorio con fines educativos y, en especial, de la administración del presupuesto y el capital humano. Por lo

tanto, se requiere un pensamiento estratégico que movilice los recursos eficientemente y no solo en el corto plazo, sino reconociendo los desafíos futuros, privilegiando el bienestar de la comunidad educativa y, en especial, las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

Las principales prácticas que componen esta dimensión son:

El líder intermedio y su equipo administran eficientemente el presupuesto, en base a procesos de mejoramiento educativo

Uno de los temas que comienza a repetirse con más fuerza en la literatura internacional, es el rol que tiene el nivel intermedio en la administración y liderazgo de los recursos financieros que sostienen a mayoría de las iniciativas de mejoramiento. Si bien la evidencia es diversa y altamente sensible a su contexto, los datos sugieren que los territorios que han mantenido procesos de mejoramiento continuo, tienden a presentar un ordenamiento de sus procesos financieros. Además, los estudios indican que estos espacios se organizan en base a sus procesos de mejoramiento, tomando como tema prioritario el aprendizaje de los estudiantes, focalizando sus recursos en sus docentes, por sobre el personal administrativo (Cooley y Floyd, 2013; Darden y Cavendish, 2012; Filardo, Rivlin, O'Cleireacain, y Garrison, 2005; Monk y Hussain, 2000; Pasachoff, 2008).

El líder intermedio y su equipo focalizan los recursos en estrategias de fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes

Una estrategia central para los líderes intermedios, es el liderar sostenidamente la promoción de la participación de directivos y docentes en el mejoramiento de las metodologías de enseñanza (principalmente, en la observación de clases y retroalimentación). Esta estrategia puede realizarse a nivel micro (escuela) o puede integrar información de múltiples escuelas para la identificación y mejoramiento (redes de escuelas). La evidencia señala que esta práctica tiene un alto impacto en la mejora de los aprendizajes, pero requiere varios años para su consolidación (Niemann, 2011; Wlodarczyk Hickey, 2011).

Contexto del sostenedor en Chile

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

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

Así se fue configurando la doble dependencia de los establecimientos escolares. Tanto las municipalidades, como el Ministerio de Educación poseen atribuciones distintas y segmentadas ante las unidades educativas, asociadas a aspectos curriculares, de recursos y apoyo. Esto genera problemas de coordinación y administración de los recursos y diluye las responsabilidades de ambos sectores, generando reveses en la implementación de programas y políticas de mejoramiento de la calidad. En la práctica, cualquier cambio significativo en el sector administrativo afecta también la gestión técnico pedagógica y viceversa (OCDE, 2004; Raczynski y Salinas, 2006; Politeia, 2008; Donoso y Benavides, 2017). El rol del sostenedor público se vio precarizado por una serie de reformas de distinta naturaleza, que conllevaron obligaciones financieras, sin proveerlos de recursos adicionales. En paralelo, se posibilitó el copago y la selección de alumnos en los establecimientos de dependencia particular-subvencionada. Adicionalmente, los municipios han gestionado la educación en sus localidades de manera heterogénea, ya sea por sus diferencias culturales, geográficas, económicas, como también por las capacidades técnicas y financieras que poseen para responder a los requerimientos de las políticas públicas y de las mismas escuelas y liceos (Donoso y Arias, 2011; Donoso y Benavides, 2017). Así, se configuró un escenario de desventaja e inequidad para la gestión de los establecimientos públicos cuyo resultado, de paso, potenció la educación privada (Donoso y Benavides, 2017).

Este conjunto de situaciones terminó por debilitar la educación pública, siendo considerada por muchas familias como una alternativa de menor calidad para formar a sus hijos. Esto dio lugar a una drástica disminución de la matrícula, respecto al sector particular y particular-subvencionado. En efecto, entre los años 2000 y 2014 la matrícula municipal se redujo en 635.000 estudiantes, disminuyendo su participación en el sector hasta llegar al 36% del total (Mineduc, 2015), situación equivalente en 2018 (35.9% del total de la matrícula). De los 11.574 establecimientos educacionales, un 44,6% son municipales o públicos (SLEP), 48,9%, son particulares subvencionados y 6% particulares pagados (Mineduc, 2018).

En Chile, en las últimas décadas, se instaló con fuerza la discusión sobre el funcionamiento del nivel intermedio, circunscrito inicialmente al nivel de la gestión municipal de la educación. La evidencia sugiere que la gestión municipal ha presentado algunas tensiones, relacionadas a aspectos como el énfasis dado a la gestión administrativa por sobre la pedagógica, los climas de trabajo, y la brecha

en la disponibilidad y autonomía en el uso de los recursos. Estos elementos, entre otros, han tenido impactos disímiles y, en algunos casos, negativos en la entrega de los servicios a las comunidades (Raczynski y Salinas, 2009).

Aún con todas las restricciones, durante todas estas décadas también han existido experiencias municipales de las cuales es posible rescatar buenas prácticas en la gestión educativa. El trabajo realizado por Raczynski y Salinas (2007) sobre el funcionamiento de la gestión municipal, permitió identificar algunas claves comunes en los municipios con buenos resultados educativos. Las más relevantes son:

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

En el contexto educativo actual, producto del conjunto de leyes y estándares que se han aprobado en los últimos años, uno de los mayores desafíos es que el cambio institucional permita mejorar la calidad de la gestión de los jardines infantiles, escuelas y liceos. Mucho de esto será posible si hay una normativa que oriente el sistema hacia su profesionalización, a la generación de redes de colaboración y a desarrollar un nivel intermedio calificado para las expectativas que se han forjado.

Marco legal y normativo para los sostenedores

La Reforma Educacional (2015) introdujo una serie de leyes y normativas que modificaron la institucionalidad del sistema educativo e impactaron, directamente, en los conocimientos y habilidades requeridas, junto con los objetivos y responsabilidades que deben asumir los sostenedores desde el nivel intermedio. Las más relevantes de estas leyes y normativas son la Ley 20.845 de Inclusión Escolar, la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la Ley 21.040, que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública.

En su conjunto, estas leyes y normativas han generado un nuevo estándar y expectativa para el sostenedor, que vienen a ser refrendados por los nuevos *Estándares Indicativos de Desempeño de los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores* (EID EES) y *los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores* (EID EP) (Mineduc, 2020).

La Ley 20.845 de Inclusión Escolar, pretende garantizar una educación inclusiva, intercultural y no discriminatoria, constituyéndose como un espacio de formación donde se refleje la diversidad social. Un punto clave, para el nivel intermedio y directivos escolares, será asegurar que todos los estudiantes desarrollen trayectorias educativas completas, así como impulsar prácticas que promuevan la diversidad, la interculturalidad, el enfoque de género y la no discriminación.

La Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, tiene entre sus objetivos mejorar la calidad de la profesión docente, valorando la misma, apoyando su desarrollo profesional y optimizando condiciones de trabajo. Temas en los cuales, tanto el sostenedor como los directivos tienen un involucramiento directo.

En noviembre de 2017, el Congreso Nacional de Chile aprobó un nuevo sistema de gobernanza, gestión y apoyo para las escuelas, liceos y jardines infantiles del sector público en Chile (Ley 21.040). Con esta ley, se crea un Sistema de Educación Pública articulado por una nueva institucionalidad de nivel intermedio que, a partir de 2018, comienza a tomar forma, y se traduce en la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Así, la responsabilidad de la gestión local y la entrega del servicio educativo en los establecimientos educativos del sector público, pasa de estar bajo el control de 345 autoridades educativas municipales, a ser gestionada en una escala territorial más amplia, por un nuevo conjunto de 70 SLEP.

Se establece, asimismo, un nuevo órgano de servicio público centralizado, dependiente del Ministerio de Educación: la Dirección de Educación Pública (DEP), que asume la dirección y coordinación de la nueva institucionalidad intermedia.

Con la Ley 21.040, este nuevo sostenedor tiene atribuciones y exigencias que centran el propósito en el mejoramiento de la calidad de la educación pública, generando condiciones y brindando apoyo técnico y pedagógico a las unidades educativas de su dependencia. La ley prevé la instalación gradual de los SLEP en todo el país, empezando con cuatro SLEP en el 2018, tres el 2019 y cuatro el 2020. En 2021, se realizará una evaluación de la instalación del nuevo sistema. A partir de ahí, 15 SLEP se sumarán cada año, hasta llegar a 70 en el 2025.

El propósito declarado de este cambio es alcanzar dos niveles diferenciados de logros³: 1) resolver

3. Extraído de: Dirección de Educación Pública (2018). "Los desafíos de la calidad educativa en el marco de la implementación de la ley N° 21.040".

las deficiencias de la administración municipal, y 2) instalar mejores prácticas de gestión de la política educativa. En ambos niveles, se pone el acento en la necesidad de retomar el foco en las y los estudiantes y el aprendizaje, además de la mejora de la gestión administrativa y financiera, con independencia de los ciclos políticos. Lo anterior, tiene a la base desarrollar capacidades en los equipos de personas (traspasados y nuevos), particularmente los que pertenecen al área pedagógica.

Orientaciones para los sostenedores

En los últimos años, la política educativa ha establecido, además, un conjunto de lineamientos u orientaciones que involucran a los sostenedores educativos. Las directrices más recientes sobre el liderazgo del nivel intermedio de la educación, se encuentran en la actualización de los **Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (EID EES, Mineduc, 2020)** en el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación. Los Estándares Indicativos son referentes que orientan la Evaluación Indicativa de Desempeño a cargo de la Agencia de Calidad de la Educación y que, a la vez, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional. Estos estándares abordan cuatro dimensiones de la gestión escolar: Liderazgo, Gestión pedagógica, Formación y convivencia, y Gestión de recursos (Mineduc, 2014).

La actualización de los Estándares (Mineduc, 2020), se fundamenta, entre otros antecedentes, en la definición del nuevo sostenedor público que propone la Ley 21.040 (Mineduc, 2020). Los EID EES definen al sostenedor 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. Junto a esto, y para potenciar el liderazgo del director y el equipo directivo de los establecimientos, se indica que el sostenedor debe definir, junto a este equipo, la forma en que organizará el establecimiento y la manera en que se coordinarán entre ambos niveles –liderazgo sostenedor y liderazgo directivo escolar– para lograr una gestión eficaz.

En este sentido, los estándares relevan la importancia del sostenedor en la gestión escolar y señalan que, dado que existen diversas formas válidas de organizar el trabajo con los directores, es necesario que este delimite su rol respecto de los equipos directivos de los establecimientos, definiendo claramente las funciones y responsabilidades (Mineduc, 2020).

Las principales responsabilidades asociadas al liderazgo del sostenedor y a la gestión de los recursos en los EID EES, son las siguientes:

TABLA N° 02 / ESTÁNDARES PARA EL SOSTENEDOR EN DIMENSIONES DE LIDERAZGO Y GESTIÓN DE RECURSOS

DIMENSIÓN LIDERAZGO - SUBDIMENSIÓN LIDERAZGO DEL SOSTENEDOR

- 1.1. El sostenedor se responsabiliza por el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, el desempeño y el cumplimiento de la normativa vigente de los establecimientos a su cargo.
- 1.2. El sostenedor define formalmente las funciones que asumirá centralizadamente y aquellas que delegará a los equipos directivos de los establecimientos a su cargo, y cumple con sus compromisos.
- 1.3. El sostenedor comunica altas expectativas a los directores de los establecimientos a su cargo, les establece metas desafiantes, clarifica sus atribuciones y evalúa su desempeño.
- 1.4. El sostenedor introduce, de manera oportuna, los cambios estructurales necesarios para asegurar la viabilidad y buen funcionamiento de los establecimientos a su cargo.
- 1.5. El sostenedor genera canales fluidos de comunicación con los directores y las comunidades educativas de los establecimientos a su cargo, y con las instituciones del Estado pertinentes.
- 1.6. El sostenedor se asegura de que los establecimientos a su cargo funcionen en red y, en caso de tener solo un centro educativo bajo su responsabilidad, procura establecer alianzas con establecimientos similares.

DIMENSIÓN GESTIÓN DE RECURSOS - ESTÁNDARES DE GESTIÓN DE PERSONAL

- 10.1. El sostenedor o el equipo directivo organiza y maneja de manera efectiva los aspectos administrativos del personal.
- 10.2. El sostenedor o el equipo directivo implementa estrategias efectivas para contar con personal idóneo y competente.
- 10.3. El equipo directivo implementa un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal.
- 10.4. El sostenedor o el equipo directivo gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas del establecimiento.
- 10.5. El sostenedor y el equipo directivo promueven un clima laboral positivo.

DIMENSIÓN GESTIÓN DE RECURSOS - ESTÁNDARES DE GESTIÓN DE RECURSOS FINANCIEROS

- 11.1. El sostenedor o el equipo directivo gestiona la matrícula y la asistencia de los estudiantes.
- 11.2. El sostenedor asegura la sustentabilidad del Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos a su cargo, rigiéndose por un presupuesto, controlando los gastos y rindiendo cuenta del uso de los recursos.
- 11.3. El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de cumplir con la normativa vigente.
- 11.4. El sostenedor y el equipo directivo conocen las redes, programas de apoyo y asistencia técnica disponibles, y los usan para potenciar su Proyecto Educativo Institucional.

DIMENSIÓN GESTIÓN DE RECURSOS - ESTÁNDARES DE GESTIÓN DE RECURSOS EDUCATIVOS

- 12.1. El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de mantener la infraestructura y el equipamiento en buen estado para desarrollar la labor educativa.
- 12.2. El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de contar con los recursos didácticos y promueven su uso para potenciar el aprendizaje de los estudiantes.
- 12.3. El sostenedor y el equipo directivo se aseguran de contar con una biblioteca escolar CRA para apoyar el aprendizaje y fomentar el hábito lector.

Fuente: Estándares Indicativos de Desempeño de los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores (Mineduc, 2020).

De manera similar, se ha hecho un intento por definir y clarificar el rol del sostenedor en la educación parvularia, a través de los **Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores (EID EP, Mineduc, 2020)**. El rol del sostenedor, como nivel intermedio, está muy presente en estos estándares, sobresaliendo como un aliado permanente en el trabajo con los equipos directivos del nivel parvulario, considerando las prácticas, los procesos de gestión y las responsabilidades específicas. También se identifican las prácticas que describen la forma de trabajo para desarrollar una cultura organizacional que estimule los aprendizajes de cada niño y niña, a través del trabajo colaborativo. En los enunciados de los EID EP, si bien el sostenedor aparece involucrado transversalmente en el quehacer de la unidad educativa, se le menciona explícitamente en los estándares asociados a las dimensiones de liderazgo, bienestar integral y gestión de recursos:

TABLA
N° 03 / **DIMENSIONES DE LIDERAZGO, BIENESTAR INTEGRAL Y GESTIÓN DE RECURSOS**

DIMENSIÓN DE LIDERAZGO

Subdimensión Visión Estratégica

1.1. *El sostenedor, en conjunto con el director o la directora, se responsabilizan por el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional, los resultados del proceso educativo y el cumplimiento de la normativa vigente para el nivel de educación parvularia.*

Subdimensión Conducción

2.2. *El sostenedor y el equipo directivo orientan y monitorean la gestión de los procesos requeridos para el funcionamiento efectivo del centro educativo.*

Subdimensión Vínculo con la Comunidad y sus Redes

5.1. *El director o directora, en conjunto con el sostenedor, gestionan la articulación del establecimiento con los actores e instituciones de la comunidad existentes para potenciar Proyecto Educativo Institucional.*

5.2. *El director o directora, en conjunto con el sostenedor, gestionan acciones de articulación con otros establecimientos para facilitar los procesos de cambio y transición en la trayectoria educativa de los párvulos.*

DIMENSIÓN BIENESTAR INTEGRAL

Subdimensión Seguridad y Espacios Educativos

11.1. *El sostenedor y el director o la directora se aseguran de mantener en condiciones adecuadas la infraestructura y equipamiento del centro educativo, para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los párvulos.*

DIMENSIÓN GESTIÓN DE RECURSOS

Subdimensión Gestión de las Personas

12.1. *El equipo directivo y el sostenedor establecen estrategias efectivas para atraer, seleccionar y mantener al personal idóneo.*

12.2. *El sostenedor y el equipo directivo gestionan de manera efectiva la administración del personal.*

Subdimensión Gestión Operacional

13.1. *El sostenedor, en conjunto con el director o la directora, coordinan la elaboración de un presupuesto anual en función del Proyecto Educativo Institucional y el plan de mejoramiento, y establecen prácticas efectivas para resguardar la sustentabilidad del centro educativo.*

13.2. *El sostenedor y el equipo directivo gestionan efectivamente la provisión de implementos y recursos didácticos que potencien el aprendizaje de los niños y las niñas en el centro educativo.*

13.3. *El sostenedor y el equipo directivo gestionan efectivamente los recursos TIC, para potenciar la labor educativa.*

13.4. *El sostenedor y el equipo directivo gestionan la matrícula y fomentan la asistencia regular de los párvulos al centro educativo.*

Fuente: Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos que imparten Educación Parvularia y sus Sostenedores (Mineduc, 2020).

Hay otro conjunto de normativas de continuidad –propias de la transición y generadas por la reforma educativa– que siguen coexistiendo. El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC), genera una amplia variedad de obligaciones y responsabilidades a los jefes/as DAEM, materializadas, por ejemplo, en los Convenios de Desempeño, en la Política Educativa Comunal y en los Proyectos Educativos Institucionales (Grupo Educativo, 2016). La Superintendencia de Educación, que gestiona el sistema regulatorio de la educación en Chile, contempla más de 150 documentos legales, incluyendo 32 leyes, 88 decretos y 39 otras normativas. El cumplimiento de las mismas, forma parte de los resultados esperados por parte de los establecimientos educativos y de los estándares de desempeño del sostenedor.

Otro importante instrumento de planificación y gestión estratégica que tiene su normativa con foco en los centros escolares es el Plan de Mejoramiento Educativo, Orientaciones Técnicas para Sostenedores y Directivos Escolares (2015, nuevo enfoque a cuatro años). Desde su inicio, los PME se basan en el Modelo de Calidad de la Gestión Escolar, una estructura que, según la experiencia educativa acumulada nacional e internacional, tiene como principio orientador la mejora continua, por medio de la definición de procesos que se vinculan e inciden de múltiples formas en los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes (Grupo Educativo, 2011). El rol del sostenedor, a través de este instrumento, se visualiza en el acompañamiento a la toma de decisiones en torno a la mejora de procesos institucionales y pedagógicos de cada centro escolar.

Hacia un marco de calidad para la gestión y el liderazgo del nivel intermedio

Desde el año 2016, el Mineduc promovió la conformación de dos centros para el desarrollo del liderazgo en distintos niveles del sistema educativo (liderazgo escolar, intermedio, medio y en red)⁴. Los centros tenían como objetivo generar acciones de formación, herramientas de gestión para el liderazgo pedagógico y desarrollo de investigación y/o sistematización de evidencia que apoyara la política pública en el desarrollo del liderazgo en el sistema.

Una de las líneas de desarrollo, que el Mineduc incluyó en la operación de los centros, fue la generación de acciones de formación para líderes del nivel intermedio (sostenedores), para lo cual fue necesario sistematizar los conocimientos existentes y estudiar la manera en que se forma y profesionaliza a quienes lideran este nivel. Así, comenzó una etapa en la cual la política pública ratifica que el liderazgo de nivel intermedio es relevante en un sistema que quiere potenciar su organización local en educación.

Antes de la creación de los centros, hubo una serie de iniciativas, no articuladas, que tenían como fin identificar la realidad de los sostenedores en Chile, diagnosticar sus prácticas, incluso generar marcos o referentes de calidad que describieran los atributos de una buena gestión desde el nivel intermedio. Los estudios y documentos realizados se fundamentaron en experiencias nacionales y casos ejemplares de gestión local y buenas prácticas internacionales. Los referentes de calidad para la gestión y liderazgo en el nivel local se pueden dividir en aquellos que proponen estándares de gestión para sostenedores y los que ponen foco en las capacidades del sostenedor como gestores. Resulta interesantes constatar que, en todos ellos, el liderazgo del sostenedor destaca como una variable fundamental para el desarrollo de un sistema intermedio de calidad (ver Tabla N°4).

4. Los primeros dos centros de liderazgo conformados (2016-2019) fueron www.lidereseducativos.cl y www.cedle.cl. El año 2020, nuevamente vía concurso público, se adjudicaron tres centros de liderazgo para dar continuidad a esta política de desarrollo de directivos en el ámbito de la educación escolar.

TABLA N° 04 / DIMENSIONES, ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO INTERMEDIO EVIDENCIADAS COMO FACILITADORAS DE APRENDIZAJES EN LAS AULAS

ÁMBITOS DE GESTIÓN			COMPETENCIAS
Valenzuela, Montecinos, Abufhele, Fernández y Gálvez (2009) U. de Chile - CIAE.	Uribe, Richard, Olguín, Henríquez, Álvarez y Pavez (2011) Fundación Chile / CODEDUC Maipú.	Raczynski y Salinas (2009).	Espínola, Chaparro, Fuenzalida, Silva y Zárate (2008) Fundación Chile.
Liderazgo institucional y pedagógico	Liderazgo estratégico y educativo	Planificación estratégica:	Competencias relacionadas con: - Liderazgo / Comunicación / Visión sistémica / Trabajo en equipo / Compromiso socio-comunitario
		Objetivos e instrumentos de gestión	
		Liderazgo	
Gestión de la enseñanza y evaluación del aprendizaje	Procesos curriculares y pedagógicos, y competencias profesionales	Gestión técnico pedagógica	Gestión técnico pedagógica
Gestión de recursos - Gestión financiera - Gestión de recursos materiales - Gestión de recursos humanos	Recursos financieros y servicios de apoyo - Recursos financieros - Servicios de apoyo	Gestión administrativa y financiera	Gestión de Proyectos
		Recursos humanos y organización para gestionar el DAEM / Corporación	
Gestión de redes y relaciones para la participación de la comunidad: - Gestión mecanismos de participación de la comunidad educativa - Políticas de inclusión - Relación con actores del sistema escolar y gestión de redes	Relaciones con la comunidad - Redes institucionales y sociales - Participación y atención de la comunidad - Comunicación y rendición de cuentas	Gestión social y curricular	Planificación y Administración de Recursos: - Gestionar políticas educacionales municipales - Gestionar recursos humanos - Gestionar recursos financieros - Gestionar recursos de infraestructura y equipamiento
		Relación con padres y apoderados	
		Alianza y redes de apoyo	
Resultados Educativos	Gestión de resultados		Redes para el aprendizaje - Construir redes de cooperación - Distribuir la expertise Redes para el aprendizaje - Construir redes de cooperación - Distribuir la expertise

Fuente: Elaboración propia.

Con estos antecedentes, la evidencia internacional actualizada, los EID EES, nueva información de campo y los documentos que fundamentaban la discusión sobre cuál sería el diseño del proyecto de ley para la NEP, se elaboró el **Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local: Desarrollando Prácticas de Liderazgo Intermedio en el Territorio, en 2017 (Uribe, Berkowitz, Torche, Galdames y Zoro, 2017)**⁵. El objetivo del Marco es orientar la acción de los equipos directivos de nivel intermedio del nivel local de educación, en el ámbito de la gestión y liderazgo intermedio, así como en sus procesos de autodesarrollo y formación especializada.

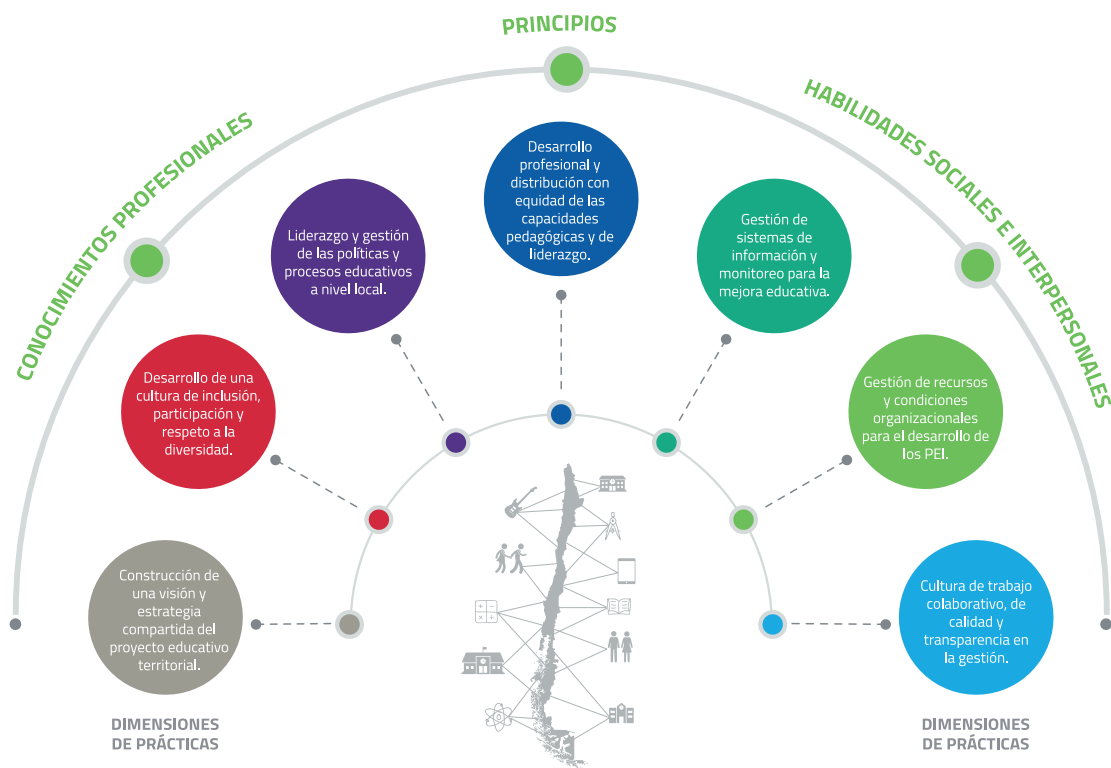
El Marco fue diseñado para fundamentar procesos de desarrollo específicos del nivel intermedio, entre los que se proponen:

- Sistematizar y explicitar una expectativa compartida sobre la gestión y el liderazgo educativo del nivel intermedio, así como un lenguaje común, que favorezca la comprensión de su rol.
- Distinguir un conjunto de ámbitos de acción que deberá abordar el equipo directivo del nivel local de educación para apoyar la generación de condiciones y ambientes de aprendizaje de calidad para los estudiantes de las unidades educativas a su cargo.
- Orientar la autorreflexión, la autoevaluación y el desarrollo profesional de los equipos directivos de nivel intermedio en ejercicio.
- Orientar los procesos de reclutamiento, inducción, selección y evaluación de los equipos directivos del nivel local, así como guiar la formación inicial y en servicio de los directivos del nivel local de educación.

Este instrumento se compone de siete dimensiones de prácticas, un conjunto de principios que sustentan las mismas, una mención a las habilidades de liderazgo necesarias para una gestión local de educación y, por cierto, un conjunto de conocimientos especializados en el nivel, que es necesario actualizar o aprender para poder gestionar una red de jardines infantiles, escuelas y liceos en el ámbito de la educación pública a nivel local. En la figura N° 1, se presentan las principales dimensiones de prácticas identificadas para la gestión y liderazgo del nivel intermedio:

5. Revisar en: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/>

Figura N° 1 / Dimensiones de prácticas del Marco para la Gestión y Liderazgo Educativo



Fuente: Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local: Desarrollado Prácticas de Liderazgo Intermedio en el Territorio (Uribe, Berkowitz, Torche, Galdames y Zoro, 2017).

Reflexiones finales

La evolución que ha experimentado el rol del nivel intermedio de la educación en Chile se ha puesto de manifiesto en los últimos años, y esta breve panorámica así lo demuestra. Los marcos normativos y orientadores nacionales comienzan a dar cuenta de las nuevas exigencias que los sostenedores públicos comienzan a enfrentar. La Ley 21.040 reúne un conjunto de propósitos y funciones para los nuevos SLEP, que se encuentran alineados de manera consistente con diversas recomendaciones y experiencias internacionales.

Acorde a la literatura, los líderes intermedios promueven y potencian la mejora abordando, de forma compleja y articulada, las dimensiones estratégicas, pedagógica, de desarrollo profesional, de monitoreo y evaluación, de redes (sistémica) y de recursos. Más allá del debate, la evidencia muestra

que el liderazgo de nivel intermedio es central para la implementación de cualquier reforma o cambio en el territorio e, incluso, sería el responsable de traducir, interpretar e implementar las directrices estatales en la gestión local de la educación pública. El Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local (2017), así como investigaciones recientes sobre los desafíos para la transformación del nivel intermedio (Zoro, Berkowitz, Uribe y Osorio, 2017; Raczynski, Rivero y Yáñez, 2019) refrendan esta mirada multidimensional, compleja y sistémica. Temas como movilizar capacidades y recursos para la transformación cultural ante la nueva educación pública; reconocer y diseñar las mejores formas de otorgar un apoyo técnico pedagógico a los equipos directivos; impulsar el aprendizaje profundo en un marco de equidad e inclusión; diseñar y gestionar trayectorias educativas para las y los estudiantes del territorio, desde el nivel parvulario hasta la enseñanza media, entre otros muchos desafíos relevantes, dan cuenta de la enorme diversidad de expectativas asociadas al rol.

Por ahora, tenemos claridad en los desafíos que enfrenta el nivel, pero queda mucho por construir respecto de cómo los abordará. Sabemos de la brecha entre el diseño y la implementación de políticas. También sabemos que la manera en que se pongan en marcha las funciones que debe desempeñar el nivel pueden marcar la diferencia hacia una gestión local efectiva. La implementación de la política educativa se encuentra recién entrando en esta senda. Las señales indican que el proceso de reforma progresiva del nivel intermedio requerirá de profesionales cada vez más competentes y especializados en algunas de las estrategias y prácticas que la literatura internacional señala, tanto para su implementación como para su adaptación a contextos locales. Por ahora, a pesar de los esfuerzos, lo cierto es que los temas administrativos siguen focalizando las prácticas de los equipos sostenedores (Raczynski, Rivero y Yáñez, 2019, página 411)⁶.

Para garantizar un nivel intermedio que pueda enfrentar adecuadamente los desafíos en las múltiples dimensiones, el proceso de instalación debe considerar, como elemento fundamental, un desarrollo de capacidades profesionales que prepare cada vez más y mejor a estos equipos. Además de los avances en marcos normativos y orientadores, los primeros procesos de formación para actuales y futuros líderes intermedios desarrollados constituyen esfuerzos incipientes en esta dirección. La evidencia reciente nos indica que hay mucho que seguir avanzando. La instalación progresiva de los SLEP es una gran oportunidad de innovación y desarrollo de un nuevo liderazgo intermedio. El desafío de preparación para la transformación del nivel recién comienza.

6. En una reciente investigación de Raczynski, Rivero y Yáñez (2019), en la que se describe el cuadro normativo del nivel intermedio y los resultados de una encuesta aplicada a sostenedores que da cuenta de las funciones que realizan, el tiempo que le dedican a distintas actividades, entre otros temas relevantes en su gestión y preparación, se indica que los sostenedores priorizan y focalizan su agenda en el desarrollo de prácticas de naturaleza administrativa por sobre aquellas no administrativas —dentro de las cuales se encuentran las labores técnico pedagógicas—, contando lo administrativo con una mayor asignación de importancia y tiempo de dedicación en su agenda de trabajo cotidiano. Se complementa lo anterior indicando que, en lo que se refiere a entregar apoyo técnico pedagógico, la frecuencia de dichas actividades, en varios aspectos, es insuficiente para apoyar efectivamente a directivos y docentes, y fortalecer las capacidades instaladas en las unidades educativas. Todas ellas, conclusiones que no son muy distintas a las diagnosticadas hace algunos años y que impulsaron la reforma.



Capítulo 2 / DESAFÍOS PARA LA TRANSFORMACIÓN DEL NIVEL INTERMEDIO DEL SISTEMA ESCOLAR: UNA MIRADA DESDE LOS ACTORES Y LA LITERATURA ESPECIALIZADA SOBRE LOS TEMAS INELUDIBLES EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A LOS SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

*Bárbara Zoro, Daniela Berkowitz y Mario Uribe. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
Andrea Osorio. Fundación Chile.*

Presentación

En el contexto de la reforma que propicia la Ley 21.040, que crea el Sistema de Educación Pública y refuerza al sostenedor público en Chile con la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), se ha considerado la necesidad de diagnosticar las carencias y necesidades derivadas de la transformación del actual sostenedor municipal, así como los desafíos futuros que plantea la creación de un nuevo sistema de educación pública.

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

Este capítulo da cuenta de un proceso de identificación y construcción de los principales desafíos que enfrentará el nivel intermedio de la educación en los próximos años, considerando las voces de actores clave en la gestión efectuada desde este estamento, las orientaciones propuestas por la literatura especializada y la normativa vigente.

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

En el segundo apartado, se describe cada desafío, integrando aquellos elementos levantados en el terreno -que justifican su importancia teniendo como referencia los antecedentes normativos- y los proporcionados por los estudios y la literatura internacional que aborda la gestión y el liderazgo de nivel intermedio en educación.

En consecuencia, los resultados del estudio pueden ser pertinentes a cualquier actor que se sitúe en la posición de liderazgo intermedio en educación, durante el proceso de transición hacia la Nueva Educación Pública.

I. Estrategia Metodológica

A continuación, se describe el proceso exploratorio llevado a cabo para la construcción de los desafíos asociados al liderazgo del nivel intermedio. El objetivo de esta investigación fue indagar en los elementos clave –facilitadores y obstaculizadores– para la gestión educativa del nivel intermedio, que contribuyen a la identificación de los principales retos que enfrentará el sistema de Nueva Educación Pública en dicho nivel.

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

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

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

1. REVISIÓN DE FUENTES SECUNDARIAS	Dimensiones clave
Se revisó literatura internacional y nacional sobre liderazgo en el nivel intermedio, identificando factores facilitadores para su desarrollo efectivo ⁷ . Además, se examinó en profundidad la ley que crea el sistema de Nueva Educación Pública y otros cuerpos legales que interpelan el trabajo del nivel intermedio. A partir de esta revisión, se identificaron seis dimensiones clave de su quehacer:	Estratégica
	Técnico-Pedagógica
	Recursos
	Desarrollo Profesional
	Monitoreo, Evaluación y Estudios
	Trabajo en Redes

7. Para mayor información, revisar el capítulo anterior: “Panorámica sobre el liderazgo y la gestión local del nivel intermedio: Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional”.

2. LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN DESDE FUENTES PRIMARIAS

A partir de la revisión anterior, se elaboraron pautas de entrevistas. Se realizaron 27 entrevistas semiestructuradas a: 1) Cargos directivos de los DAEM y Corporaciones de Educación Municipal, 2) Directivos de Escuelas y Liceos, y 3) Sostenedores particulares y fundaciones de acompañamiento educativo. Se efectuó un muestreo intencional, invitando, primero, a directivos/as de Departamentos de Educación y Corporaciones Municipales de las regiones Metropolitana y de Valparaíso. Posteriormente, se consideraron las voces de directivos de establecimientos públicos, a fin de contrastar las opiniones de los equipos municipales respecto a temáticas diversas. En una tercera etapa (2017), se incluyeron directivos de nivel sostenedor y centros escolares de la Región del Biobío. Durante el proceso de producción de datos se detectaron vacíos temáticos referidos, por ejemplo, a los aspectos vinculados al desarrollo profesional, evaluación y monitoreo. A fin de generar saturación teórica, se entrevistó a personas con mayor nivel de especialización en estos temas, provenientes de fundaciones de acompañamiento educativo, equipos de nivel municipal y central, entre otros.

Las entrevistas fueron aplicadas a los siguientes actores:

Jefes DAEM, Corporaciones de Educación Municipal (15)

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

Directivos Escuelas y Liceos (7)

Públicos (5) y Particular
Subvencionados (2).

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

3. ANÁLISIS DEL MATERIAL

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

Códigos respecto de dimensiones del quehacer del nivel intermedio

Estratégica	Desarrollo Profesional
Técnico-Pedagógica	Monitoreo, Evaluación y Estudios
Recursos	Psicosocial

CÓDIGOS DE TEMPORALIDAD DE LA PROBLEMÁTICA MENCIONADA

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

Ideal: Se asocia al escenario futuro, frente al cual los actores planteaban expectativas y desafíos para distanciarse de las problemáticas actuales que ellos mismos percibían.

4. LEVANTAMIENTO Y TRIANGULACIÓN DE LOS DESAFÍOS

Utilizando el análisis anterior como insumo, junto con la literatura internacional, el marco normativo del país y el contexto de instalación del sistema, se realizó el levantamiento de los desafíos del liderazgo intermedio en la instalación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Dichos desafíos surgen de la detección de aquellas necesidades y/o problemas que las y los entrevistados visualizan, tanto en el marco de su gestión educativa en el sistema municipal, como de la mirada proyectiva hacia el escenario de implementación del nuevo sistema. Este proceso consideró tanto las voces como los silencios de los actores entrevistados en las distintas áreas, comprendiendo que la falta de menciones en dimensiones clave para la mejora educativa también representa desafíos para el nivel.

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

I. Desafíos

Llegado este punto, los desafíos levantados consideraron:

- A. Aspectos emanados de la literatura nacional e internacional.
- B. Marcos normativos vigentes que regulan las exigencias al nivel intermedio.
- C. Voces de los actores del mismo sistema.

En el proceso de instalación de una nueva institucionalidad, los desafíos que presenta el sistema escolar, y que tendrán que enfrentar los líderes intermedios, son los siguientes:

1	Construir participativamente la misión y visión estratégica del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) , en función de asegurar un servicio de educación pública de calidad, inclusivo, con foco en lo pedagógico e identidad y sello territorial.
2	Mobilizar capacidades y recursos para la transformación cultural , tendiente a la construcción de comunidades colaborativas en los procesos de mejoramiento escolar. Contribuyendo, a su vez, al desarrollo de un sentido de identidad de la educación pública del territorio, en el marco de una nueva escala de operación.
3	Formar equipos profesionales interdisciplinarios al interior de los SLEP , que logren complementarse colaborativamente para dar cuenta oportuna de los desafíos estratégicos a nivel territorial.
4	Articular la gestión de los recursos financieros, materiales y pedagógicos del SLEP en función del cumplimiento de las metas del Plan Estratégico Local , que apunten tanto al fortalecimiento de los aprendizajes de todos los estudiantes como a mejorar la equidad.
5	Diseñar e implementar un plan de Desarrollo Profesional Docente del territorio , orientado tanto al diseño de trayectorias laborales como al desarrollo de capacidades que, en su conjunto, potencien el abordaje colectivo de la mejora educativa, permitiendo implementar con éxito el Plan Estratégico Local.
6	Generar las condiciones adecuadas para el bienestar laboral , que contribuyan a reducir situaciones de agobio y problemas de salud física y mental.
7	Contextualizar el currículo nacional a las particularidades y características propias del territorio y de cada establecimiento bajo responsabilidad del SLEP.
8	Impulsar el aprendizaje profundo , fortaleciendo la formación integral dentro de los establecimientos educacionales. Esta profundización de la enseñanza-aprendizaje contribuirá a la formación de ciudadanos/as capaces de convivir con sus pares en un marco de diversidad e inclusión.
9	Realizar acompañamiento técnico pedagógico , a través de asesorar, acompañar y monitorear de manera directa y sistemática los procesos pedagógicos en el territorio. Junto con fomentar prácticas innovadoras que fortalezcan los aprendizajes de los y las estudiantes, promoviendo el desarrollo de redes para el intercambio, reflexión y cambio de prácticas, capaces de potenciar la mejora educativa.
10	Desarrollar una gestión pedagógica que considere los distintos niveles y tipos de establecimientos que componen un territorio , para materializar esfuerzos orientados a la mejora pedagógica y curricular en establecimientos técnico profesionales, jardines infantiles y educación de adultos.
11	Gestionar la dimensión psicosocial del aprendizaje , poniendo a disposición de las comunidades educativas equipos profesionales multidisciplinares de las áreas psicológica y social, que orienten y apoyen estrategias para el desarrollo pleno de niños, niñas y jóvenes.
12	Desarrollar un sistema de monitoreo y evaluación que recoja las particularidades de cada territorio, apoyando la toma de decisiones basada en fuentes diversas y en datos cuantitativos y cualitativos.

DESAFÍO 1

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

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

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

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

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

“No cuesta nada definir, mira, nosotros vamos por la competencia, punto, la educación se va a basar en competencia. Listo, hagámoslo. [Pero] no existe. O vamos a ser humanistas, nada (...) no hay una declaración, no hay una cosa profunda, no existe y en Chile estamos atrasados en ese sentido” (Jefe DAEM, entrevista 2, 2:43).

La investigación revela la importancia de que esta dirección se construya participativamente, permitiendo que todas las partes implicadas e interesadas en el proceso educativo se hagan parte de

las decisiones relevantes. De acuerdo a Román (2007), esto se traduce en mayores posibilidades de construir y legitimar un sistema educativo con foco en la equidad.

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

Por lo tanto, una adecuada planificación requiere:

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

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

DESAFÍO 2

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

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

- Promover una cultura territorial que potencie el trabajo colaborativo y la confianza en las comunidades.

- Desarrollar instancias para intercambiar saberes, experiencias y prácticas relevando dinámicas de colaboración por encima de lógicas competitivas.
- Otorgar sentido y pertenencia a los distintos actores educativos en el marco de propósitos compartidos.

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

Para poder establecer relaciones de colaboración entre los distintos actores educativos, es necesario construir condiciones previas y transformar ciertas creencias que están en la base del sistema actual. Uno de los entrevistados visibiliza una creencia presente en el nivel escolar, y que genera obstáculos en sus relaciones con el nivel intermedio. Dicha creencia se asocia al rol de control atribuido a los sostenedores públicos:

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

Para trascender la primacía del control, tanto en el discurso de los actores clave, como en la revisión bibliográfica, la confianza ha surgido como un tema fundamental dentro de los cambios necesarios para generar una cultura colaborativa. Así lo ilustra el siguiente testimonio:

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

Los líderes intermedios a cargo de los SLEP, deberán hacer un gran esfuerzo para construir una re-

lación de confianza con los establecimientos escolares, capaz de generar un ambiente constructivo y reflexivo para la mejora (González, González y Galdames, 2015). Desde esta base de confianza, se puede potenciar un trabajo verdaderamente participativo con los equipos directivos y las comunidades educativas en general. Esto es una necesidad que algunos jefes DAEM reconocen, como podemos ver en la siguiente cita:

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

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

DESAFÍO 3

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

En la misma línea del desafío anterior, quienes estén a cargo de los SLEP deberán enfrentar la tarea de liderar el territorio educativo con un equipo nuevo, incluyendo a profesionales y técnicos provenientes de comunas diversas, con dinámicas de trabajo diferentes y una lógica municipal para desarrollarlo. Esto supone el desafío de constituir equipos al interior de los SLEP que, además de ser funcionales a los nuevos propósitos, puedan sostener dinámicas colaborativas. Este desafío también da cuenta de la necesidad de profesionalizar el nivel intermedio.

Este es un tema presente en la bibliografía nacional, que señala que contar con equipos altamente capacitados dentro del nivel intermedio es un aspecto clave para la mejora educativa, desafío que no ha sido suficientemente abordado hasta el momento (Aziz dos Santos, 2016). Para ello, es fundamental que este nivel cuente con un número adecuado de profesionales y un equipo de liderazgo local competente, que tenga encargados técnico-pedagógicos, psicosociales y administrativos con las capacidades necesarias para desarrollar un trabajo educativo territorial. Para asegurar esto desde el nivel local, es imprescindible la realización de procesos de selección adecuados y pertinentes al tipo de profesio-

nal idóneo para la realidad de la educación pública en cada territorio, definiendo roles y funciones para los distintos profesionales. Los que se requieran en un SLEP como Costa Araucanía, seguro tendrán un perfil distinto a aquellos que se necesiten en Barrancas o en el SLEP de Chinchorro.

En este proceso de instalación y traspaso, será fundamental que quienes lideren los SLEP, así como sus equipos, tengan perfiles de cargos contextualizados a sus necesidades. Conociendo la realidad local, las autoridades podrán seleccionar a las personas idóneas a las necesidades del territorio, y luego facilitar que éstas puedan tener claridad sobre las expectativas asociadas a su trabajo.

La literatura señala que un aspecto clave, para que el nivel intermedio se fortalezca, es que quienes trabajen en él compartan una visión y misión comunes, definiendo metas en conjunto que luego puedan seguir y evaluar, a fin de corregir y profundizar su labor (Leithwood, 2013; Fullan y Quinn, 2016; Politeia, 2008; Raczynski y Salinas, 2007). Como señala Leithwood (2013), para que se pueda ejercer un liderazgo que favorezca la mejora en el territorio, es necesario que los equipos de trabajo del nivel intermedio desarrollen sistemas de comunicación que favorezcan el trabajo entre ellos y permitan que sus miembros estén bien informados. Si bien este es un tema que la literatura refiere de modo amplio, aparece escasamente mencionado por los entrevistados.

En cambio, una preocupación relevante para ellos se relaciona con la conformación de los futuros equipos en los SLEP, puesto que la atracción de profesionales competentes se cruza con los procesos de concursos internos a los DAEM y Corporaciones previamente pactados, y con la desconfianza respecto de los actuales niveles intermedios. Ello genera tensiones en los directores de las escuelas y liceos, quienes miran con incertidumbre la constitución de estos grupos de trabajo:

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

DESAFÍO 4

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

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

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

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

Una buena gestión educativa se basa, en gran medida, en la disponibilidad de los recursos necesarios y en una correcta gestión de los mismos, siendo uno de los problemas críticos en la educación municipal. Una reciente investigación, sobre directores escolares seleccionados vía Alta Dirección Pública (Montecinos y Aravena, 2017), identificó que un 33% de los directores que participaron de una encuesta nacional refieren a la gestión del sostenedor como un obstáculo para su desempeño⁸. De acuerdo a este estudio, los mencionados obstáculos se asocian a la demora en la entrega de recursos y la escasa autonomía con la cual pueden gestionar los recursos humanos.

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

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

8. Para saber más, revisar la nota técnica “Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de los nuevos directores”, disponible en: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/06/NT-1-2017.pdf>

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

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

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

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

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

DESAFÍO 5

Diseñar e implementar un plan de Desarrollo Profesional Docente del territorio, orientado tanto al diseño de trayectorias laborales como al desarrollo de capacidades que, en su conjunto, potencien el abordaje colectivo de la mejora educativa, permitiendo implementar con éxito el Plan Estratégico Local.

En Chile, con la instalación de la Ley 20.903 en el año 2016, se vislumbran esfuerzos más bien recientes por estructurar una política de Desarrollo Profesional Docente que incluya también a directivos. Ello es coincidente con el rol en el desarrollo profesional que se le otorga al nivel intermedio en la Ley 21.040⁹:

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

En el actual sistema de educación municipal, el Desarrollo Profesional Docente suele ser una deuda pendiente. Los sostenedores manifiestan el deseo de realizar acciones formativas. Sin embargo, señalan la dificultad de contar con los recursos necesarios para poder desarrollarlas:

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

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

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

Las entrevistas realizadas apuntan a la necesidad de instalar un sistema de desarrollo profesional

9. Para saber más, consultar el informe técnico “Una revisión al Desarrollo Profesional Directivo y de Nivel Intermedio en el contexto del desafío de creación del Sistema de Educación Pública”, disponible en: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/10/IT3_L3_DB-MF-BZ_UNA-REVISION-AL-DESARROLLO-PROFESIONAL-DIRECTIVO-Y-DE-NIVEL-INTERMEDIO_09-10-19.pdf

horizontal, basado en el acompañamiento, para identificar aquellas herramientas y capacidades que pueden fortalecer el trabajo cotidiano de los profesores. Tal como señalan Bolívar y Bolívar Ruano (2013), el paradigma del cambio gestionado *desde fuera se ha trasladado hacia la necesidad de desarrollar capacidades desde la escuela*, poniendo a los docentes como agentes en dicho proceso. De este modo, se debiese tensionar la tendencia a comprender el desarrollo profesional como la transmisión de conocimiento experto a un profesor que cumple un rol pasivo. Contrario a esto último, construir e instalar sistemas de formación profesional dentro de las comunidades educativas ayuda a responder a las necesidades particulares del territorio, instalando y desarrollando las competencias pertinentes para su mejora. En caso de requerir de conocimientos que no están dentro de la organización, es necesario buscarlo externamente. Cuando esto ocurra, es relevante que se implementen estrategias para integrar los conocimientos como aprendizajes en la organización interna, evitando que estos se diluyan una vez finalizado el apoyo externo.

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

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

DESAFÍO 6

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

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

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

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

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

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

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

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

“El sistema ha hecho que ellos [los docentes] sean transmisores y algunos que quieren más, trabajar más. Yo creo que eso es importante, poder de cierta manera, bonificar a aquellos que hacen bien su pega, incentivarlos, porque hay que darles incentivos para aquello (...) O hacerse cargo de un área de trabajo de la red del lenguaje o del área...” (Jefe DAEM, Entrevista 23, 8:43).

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

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

DESAFÍO 7

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

Los nuevos SLEP traen consigo una nueva configuración territorial, pudiendo reunir a más de una comuna. Si bien esta organización territorial puede presentar tensiones, podría ser una oportunidad para generar una identidad local educativa, que va más allá de la equivalencia municipal, y que puede potenciarse a través de la pertinencia del currículum en este nuevo territorio.

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

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

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

Sin embargo, existe escasa evidencia de establecimientos públicos que generen sus propios planes y programas, por lo que la contextualización curricular no es una práctica que se desarrolle fuertemente en nuestro país (Morales, 2002; Pinto, 2001, en Velázquez, 2007). Esto coincide con lo planteado por nuestros entrevistados del nivel intermedio, quienes casi no mencionan realizar funciones o acciones relacionadas con el currículum nacional. Asimismo, investigaciones nacionales plantean que, en las escuelas y liceos, una de las funciones menos atendidas es el monitoreo curricular, pudiendo deberse esto a una escasa apropiación del currículum nacional, o bien, a la falta de tiempo o conocimiento para realizar esta labor (Cortez y Zoro, 2016; Rodríguez y Gairín, 2017). De este modo, se instala en los futuros SLEP el desafío de favorecer y acompañar la contextualización curricular, bajo lógicas que respondan a las inquietudes particulares de las comunidades y, al mismo tiempo, orienten la construcción de una mirada compartida entre las mismas.

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

Como se afirma en la siguiente cita, la contextualización del currículum requiere de nuevas com-

prensiones, viéndolo como una herramienta flexible que facilite el aprendizaje significativo:

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

Considerando estas afirmaciones, y de modo similar a lo que sucede con otros desafíos, la contextualización del currículum sitúa al futuro SLEP en un rol de acompañamiento y orientación, que pueda guiar el trabajo realizado en los distintos establecimientos, sin necesariamente restarles autonomía. Contextualizar el currículum en escenarios complejos es un desafío para el nivel intermedio, al que se puede responder siempre que la relación con las escuelas se sustente en la confianza y la corresponsabilidad. De este modo, se puede pensar en proveer de una oferta curricular basada en lineamientos nacionales y, a la vez, pertinente respecto al contexto local, logrando impactar en las oportunidades de aprendizaje de las y los estudiantes en los distintos ámbitos de su formación.

DESAFÍO 8

Impulsar el aprendizaje profundo, fortaleciendo la formación integral dentro de los establecimientos educacionales. Esta profundización de la enseñanza-aprendizaje contribuirá a la formación de ciudadanos/as capaces de convivir con sus pares en un marco de diversidad e inclusión.

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

Para poder impulsar estos aprendizajes en el sistema educativo local, es necesario tener una comprensión compartida sobre el concepto de aprendizaje profundo. Según Santiago Rincón-Gallardo, este se entiende como *“El proceso y el resultado de darle sentido a asuntos y preguntas que nos interesan”* (2019, p. 33), que desarrolla competencias como la creatividad, la colaboración, la comunicación, el pensamiento crítico, el carácter y la ciudadanía (Fullan, Quinn y McEachen, 2017), necesarias para prosperar en el acelerado y cambiante siglo XXI.

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

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

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

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

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

DESAFÍO 9¹⁰

Realizar acompañamiento técnico pedagógico, a través de asesorar, acompañar y monitorear de manera directa y sistemática los procesos pedagógicos en el territorio. Junto con fomentar prácticas innovadoras que fortalezcan los aprendizajes de los y las estudiantes, promoviendo el desarrollo de redes para el intercambio, reflexión y cambio de prácticas, capaces de potenciar la mejora educativa.

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

Los niveles intermedios que han demostrado mejoras en los resultados escolares, desarrollan un acompañamiento pedagógico centrado en mantener un fuerte énfasis en la mejora instruccional. Esto significa, otorgar las condiciones para que se pueda sostener el foco en lo pedagógico y acompañar su desarrollo, planteando metas en conjunto y proveyendo de apoyo para su cumplimiento. Junto con esto, han incentivado a los directivos escolares a convertirse en líderes pedagógicos de excelencia, que logren generar capacidad, motivación y compromiso dentro de sus escuelas (Wallace Foundation, 2011; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009; Bottoms y Fry, 2009; Honig, 2008). La investigación internacional señala que el acompañamiento realizado por los niveles intermedios requiere de diagnósticos del territorio, para poder proveer de apoyo pedagógico pertinente a las demandas y realidades singulares de sus comunidades educativas (Johnston et al., 2016; Bottoms y Fry, 2009; Wallace Foundation, 2006).

Actualmente, la política educativa ha arrojado luces respecto a las responsabilidades de los sostenedores municipales de educación ante el acompañamiento pedagógico. Esta se ha establecido como una función destacada en la normativa del nivel intermedio, a partir de la Ley 20.370 (LGE, Mineduc, 2009), la Ley 20.248 (SEP, Mineduc, 2008) la Ley 20.529 (SAC, Mineduc, 2011a) y, actualmente, la Ley 21.040 (Mineduc, 2017) que crea la nueva figura del sostenedor público. A través de los estándares indicativos de desempeño (Mineduc, 2014; Mineduc, 2020), el Sistema de Aseguramiento de la Calidad ha corresponsabilizado abiertamente a los sostenedores -a través de su liderazgo y de la gestión de recursos-, de los aprendizajes de los y las estudiantes. Sin embargo, este acompañamiento técnico pedagógico es reportado en la investigación nacional de la siguiente forma (Yañez, 2015; Raczynski y Muñoz, 2005):

- Baja frecuencia de visitas a los establecimientos escolares, especialmente los más necesitados. Visitas con carácter más de supervisión que de apoyo.

10. Este desafío, al igual que todo el capítulo, se construyó previo a la publicación de la Ley 21.040 y a diversas orientaciones emanadas por las DEP, que establecen un proceso de acompañamiento para el mejoramiento educativo de los establecimientos escolares, basado en la construcción de confianza y el foco pedagógico (DEP, 2019).

- Falta de trabajo directo y práctico con directivos y docentes.
- Generalidad y descontextualización de los apoyos.
- Asesores poco preparados y con alta rotación.
- Falta de coordinación entre los diferentes agentes asesores y fiscalizadores existentes.

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

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

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

“Para mí sería ideal que estuviese la jefa técnica [comunal] conmigo (...) que no solamente se venga a presentar a los consejos escolares o cuando yo estoy urgida porque no me llegan las licencias (...) que cuando me llegan los resultados que ellos también nos diesen una mirada del sostenedor: ‘Sabes que esto nos parece, no nos parece’, que efectivamente se enteren de cuántos cabros nuestros tienen comprensión lectora y que es espantoso, es desastroso, los chicos no leen ya, y que pudieran proponer” (Directora Liceo, Entrevista 14, 9:3).

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

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

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

En cuanto al desarrollo de capacidades en el territorio, en el artículo 18 B de la ley de Carrera Docente (Ley 20.903, 2016) se establece, además, que el trabajo colaborativo sobre los procesos pedagógicos adquiere carácter de formación local. Esto implica apoyar la preparación del trabajo de aula, y facilitar, tanto la reflexión sistemática sobre la práctica, como las retroalimentaciones que permitan su mejora, considerando las condiciones presentes en el alumnado y los resultados obtenidos hasta el momento. La retroalimentación favorece su carácter de asesoría en tanto considere el momento actual del territorio, atendiendo a sus particularidades y necesidades presentes. Por lo mismo, cada tipo de asesoría tiene complejidades y singularidades que dificultan su generalización y utilización pura, por lo que es importante la contextualización en cada caso (Monereo y Pozo, 2005; Nieto, 2005; Yañez, 2015; Horn et al., 2016). No se puede, por tanto, tratar a las instituciones educativas por igual, como si fueran entes homogéneos, descontextualizados y sin historia previa (Nieto, 2005)¹¹.

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

11. Para profundizar más en el acompañamiento a los establecimientos desde el nivel intermedio revisar el capítulo siguiente: “Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: Aportes para la formación”, por Cristina Aziz dos Santos.

DESAFÍO 10

Desarrollar una gestión pedagógica que considere los distintos niveles y tipos de establecimientos que componen un territorio, para materializar esfuerzos orientados a la mejora pedagógica y curricular en establecimientos técnico profesionales, jardines infantiles y educación de adultos.

De modo coherente con el desafío anterior, es relevante que los esfuerzos destinados al apoyo en la gestión pedagógica, por parte de los sostenedores, consideren los distintos tipos de establecimientos y modalidades de enseñanza que componen un territorio. Las acciones destinadas a la educación parvularia en jardines infantiles tendrán requerimientos distintos a los establecimientos de educación media, y ésta a su vez tendrá matices respecto al apoyo que requieran la educación técnico profesional, las escuelas especiales o la educación de adultos. Lo mismo sucede con contextos más específicos, como es el caso de la educación hospitalaria o dirigida a sujetos privados de libertad, donde las particularidades de cada situación se acompañan de necesidades educativas distintas.

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

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

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

Para los líderes intermedios, abordar estos escenarios e incluirlos dentro de un territorio lleva a pensar en redes modales, que provean de acompañamiento diferenciado y adecuado a las necesidades más específicas. De este modo, crear y sostener espacios de trabajo entre escuelas permitirá evidenciar la diversidad de situaciones y, a la vez, proponer acciones que contribuyan a su mejoramiento dentro del sistema educativo. En este sentido, no sólo se podrán suplir necesidades de acuerdo a los distintos niveles: también se podrán crear lineamientos de acción orientados a lograr una articulación entre niveles. Así, se puede construir conocimiento sobre los escenarios específicos de

cada escuela, y trayectorias para el desarrollo y aprendizaje en futuros escenarios, promoviendo su continuidad e inclusión en espacios variados. A todo esto se puede agregar la posibilidad de pensar en redes intersectoriales, que consideren otros servicios asociados a lo educativo (salud, justicia, empleabilidad, servicios sociales, etc.) y que, desde su labor específica, pudieran contribuir al bienestar y desarrollo de los estudiantes, así como al mejoramiento de sus condiciones de aprendizaje.

DESAFÍO 11

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

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

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

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

Dado que estos aspectos inciden en los procesos de aprendizaje, su abordaje ha resultado clave para los sostenedores, por lo que resulta fundamental que el nivel intermedio logre alinear las políticas asociadas al ámbito psicosocial, como la Ley de Violencia Escolar (Ley 20.536, Mineduc, 2011b) y la Ley de Inclusión (Ley 20.845, Mineduc, 2015c), entre otras. Para ello, será necesario definir, de modo

estratégico, los roles de los profesionales psicosociales, estableciendo estándares que permitan un adecuado ejercicio profesional y faciliten acciones estratégicas que promuevan los cambios requeridos por el proceso de reforma. Esto es relevante desde la voz de los entrevistados, quienes afirman la necesidad de:

“(...) tener una política para incorporar a todos los niños y niñas a las aulas, [ya que] hoy día hay discriminación, sigue habiéndola, por mucho que esté escrito en la ley” (Jefe DAEM, Entrevista 10, 8:49).

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

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

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

- A. Considerar la visión compartida por el nivel intermedio y las comunidades sobre los desafíos presentes en el territorio, asociados a elementos como la convivencia escolar, la inclusión y otros aspectos que afecten los procesos de aprendizaje.

- B. Desde esta mirada, esclarecer el sentido y propósito que la labor psicosocial tiene en el territorio, de modo que la comprensión emergente desde el sostenedor pueda enriquecer los objetivos del territorio, y orientar las acciones dentro de cada escuela y liceo.
- C. Formar unidades de trabajo, determinando los recursos humanos requeridos para el logro de los objetivos del territorio, así como aquellas funciones, acciones y atribuciones que deben ser definidas para enriquecer su labor.
- D. Establecer estrategias para socializar el propósito y sentido del apoyo psicosocial con las comunidades educativas, de modo que estas sirvan a las necesidades contextuales del nivel micro y, a la vez, tributen a la construcción de conocimiento dentro del territorio.
- E. En razón de lo anterior, velar porque el trabajo psicosocial se relacione y aporte a la labor docente, produciendo datos útiles para determinar necesidades de Desarrollo Profesional Docente, y para enriquecer la contextualización del currículo.

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

"(...) a nivel comunal se está trabajando ahora más intensamente, que hace unos años atrás, en que cada institución se preocupaba por cumplir con su meta de servicio nada más, y se estaban quedando como fuera las necesidades globales de la comunidad, entonces a raíz de esta organización, ya, hay otra más que se llama la mesa infanto juvenil, que ahí también participa educación, entonces ahí se van como aunando criterios y fijando lineamientos y resolviendo problemáticas" (Jefa DAEM, Entrevista 13, 3:6).

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

DESAFÍO 12

Desarrollar un sistema de monitoreo y evaluación que recoja las particularidades de cada territorio, apoyando la toma de decisiones basada en fuentes diversas y en datos cuantitativos y cualitativos.

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

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

Los entrevistados relevaron la necesidad de contar, a nivel comunal, con sistemas de monitoreo y evaluación de las iniciativas implementadas. Ello para que el nivel intermedio pueda retroalimentar, basado en evidencia, procesos y resultados de los centros escolares. Estos hitos, cuando ocurren, son puntuales y poco sistemáticos. En otros casos, no se realizan.

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

En el contexto de los futuros SLEP, el nivel intermedio deberá hacerse cargo de monitorear las múltiples dimensiones del proceso educativo, estableciendo procesos de acompañamiento sobre la base de evidencia, que sirva para identificar focos de mejoramiento. Esto constituye un desafío importante, dado que la abundante información disponible en los establecimientos no suele ser utilizada para evaluar su funcionamiento. Por el contrario, durante los últimos años, los sistemas de evaluación y monitoreo han emergido desde el nivel ministerial, por medio de evaluaciones

estandarizadas que poco tienen que decir sobre los contextos particulares de cada escuela. El nivel intermedio es un espacio privilegiado para desarrollar estrategias de acompañamiento y de desarrollo profesional que promuevan, con docentes y directivos del territorio, prácticas sostenidas del uso reflexivo de datos para la mejora educativa. Lo anterior no sólo significa entregar información, sino modelar espacios de reflexión de la misma, integrando datos de diversa naturaleza y tipo -cualitativos y cuantitativos; de procesos, de caracterización de los estudiantes, de resultados, de percepción, entre otros- para comprender mejor las situaciones educativas.

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

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

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

"(...) falta un... ¿Cómo decirlo? Una unidad que procese, analice y entregue información a los liceos respecto a los temas TP, los liceos no tienen ninguna capacidad de poder mirar campo laboral, empleabilidad, seguimiento egresados, proyecciones, (...) una visión más territorial (...) un área de información, de seguimiento, levantamiento, seguimiento y análisis de información" (Jefe de Educación Técnico Profesional Comunal, Entrevista 9, 16:11).

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

No obstante lo anterior, acompañar al territorio, desde el nivel intermedio, implica ciertos desafíos. Uno de ellos es definir qué aspectos del funcionamiento escolar serán prioritarios de monitorear, así como el tipo de datos que logren dar cuenta de aquello que se quiere evaluar. Por otro lado, el análisis e interpretación de estos resultados obedecerá a las necesidades del territorio, por lo que es una capacidad que se desarrollará entre los establecimientos, requiriendo del apoyo y acompañamiento del nivel intermedio. De este modo, se podrán generar instancias orientadas a que la información que surja de los sistemas de monitoreo, sirva para la retroalimentación pertinente hacia y entre los establecimientos.

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

“Estándar 1.1. DESARROLLO SATISFACTORIO. El sostenedor asume la responsabilidad final por el funcionamiento de los establecimiento a su cargo y, en conjunto con el director de cada uno de ellos, da cuenta pública anual a las comunidades educativas sobre el desempeño general de estos, incluyendo:

- Desarrollo del Proyecto Educativo Institucional.*
- Resultados de los Estándares de Aprendizaje y de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social.*
- Resultados financieros del establecimiento.*
- Cumplimiento de la normativa vigente” (Ministerio de Educación, 2020, p. 6).*

De acuerdo a Fullan y Quinn (2016) el uso de datos con foco en el mejoramiento implica un cambio de perspectiva respecto a su uso. Si antes su función estaba asociada a comparar los resultados entre establecimientos, ahora los datos se visualizan como una herramienta para establecer áreas clave de mejoramiento, sobre las cuales construir trabajo colaborativo. En ese sentido, la indagación colaborativa sobre los datos parece relevante, puesto que permite ir precisando las acciones necesari-

rias para intervenir en las dificultades de aprendizaje presentadas por los estudiantes, al tiempo que fortalecer la cultura de la colaboración entre los actores del nivel micro.

Por último, el uso de datos orientado a la mejora implica un cambio de percepción sobre las lógicas de rendición de cuentas o *accountability*. Esto implica un paso del *accountability* externo - orientado a difundir el óptimo funcionamiento de las escuelas frente a la opinión pública -, hacia el *accountability* interno - relacionado acomparar a las escuelas consigo mismas, observando sus propias acciones y trayectorias de mejoramiento. El paso del foco externo al interno es un desafío para el nivel intermedio, el cual deberá ofrecer instancias de acompañamiento distintas a las sostenidas hoy. Para construir este cambio, los futuros SLEP deberán disponer de instrumentos de seguimiento que reflejen el verdadero sentido de la evaluación, puesto en el propósito moral de asegurar el aprendizaje de los todos los estudiantes. De este modo, será pertinente utilizar variadas fuentes de datos, utilizando elementos cuantitativos y cualitativos para acompañar la toma de decisiones en el territorio.

Reflexiones finales

Los doce desafíos presentados dan cuenta de un proceso de construcción que es fruto de las narrativas de actores del sistema municipal, las demandas de la Nueva Educación Pública y las recomendaciones sobre buenas prácticas de niveles intermedios efectivos. Los desafíos describen y analizan puntos clave a abordar para generar un cambio en el sistema, que pueda ir más allá de la dimensión administrativo-financiera y del traspaso de una estructura a otra. Los desafíos presentados redefinen focos de acción prioritarios en el proceso de transición de la actual administración a los SLEP, sugiriendo aspectos clave de las prácticas de quienes liderarán la Nueva Educación Pública. Más allá del cambio de institucionalidad, poner el acento en estos desafíos podría producir una transformación profunda, que logre condiciones adecuadas para que las escuelas, liceos y jardines infantiles funcionen de acuerdo a las expectativas de calidad que las políticas, el sistema y la comunidad definan. Cada desafío requiere ser pensado en etapas diferenciadas y acciones a priorizar acorde a las necesidades más urgentes de los establecimientos de cada territorio y a las directrices de cada SLEP.



Capítulo 3 / ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO DESDE EL NIVEL INTERMEDIO: APORTES PARA LA FORMACIÓN¹².

Cristina Aziz Dos Santos. Fundación Chile.

Introducción

La política de fortalecimiento del liderazgo educativo es un componente clave en el desafío de dignificar la educación pública en Chile. La literatura especializada¹³ ha evidenciado que un liderazgo efectivo es importante en todos los niveles del sistema educativo. Los líderes intermedios tienen un rol fundamental para sostener reformas e impactar positivamente, aunque indirectamente, en el aprendizaje de todas y todos los estudiantes. Para que esos líderes puedan efectivamente generar las condiciones necesarias para mejorar la calidad de la educación en un determinado territorio, requieren competencias holísticas¹⁴ que necesitan ser potenciadas a través de una formación permanente y pertinente a sus responsabilidades.

Entre dichas competencias, aquellas relacionadas al apoyo pedagógico son esenciales para un proceso de mejoramiento escolar efectivo y continuo (Johnston, Kaufman & Thompson, 2016; Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004; Fink & Resnick, 2001). Sin embargo, en el caso de Chile, se han visualizado y documentado debilidades en el ejercicio de ese servicio de apoyo tanto desde la gestión macro –a través de los supervisores de las DEPROV– como a nivel local –a través de los encargados municipales de los DAEM– (Navarro y Pérez, 2002; Raczynski et al., 2014; Raczynski, 2012).

Lo anterior ha llevado a Chile a iniciar un profundo proceso de reforma a su sistema escolar, para avanzar hacia una educación pública más inclusiva y de mayor calidad y oportunidad para todas y todos. Entre sus dimensiones más importantes, está la transformación de su institucionalidad, que se concreta con la aprobación, promulgación y publicación de la Ley 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública en noviembre de 2017. El desafío de esta nueva política de Estado es traspasar, de manera gradual, hasta el año 2025, la administración de establecimientos públicos a los Servicios Locales de Educación Pública - SLEP.

12. Este capítulo toma como base el Informe Técnico del mismo nombre, disponible en www.lidereseducativos.cl. Para efectos del presente libro, se actualizaron temas respecto a la normativa vigente, a las orientaciones de política producto de la instalación de los SLEP y versiones más actualizadas de los perfiles de cargo elaborados por el área de liderazgo de nivel intermedio del Centro.

13. Ver Informe Técnico: “Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio”. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/experiencias-innovadoras-de-formacion-para-lideres-educativos-de-nivel-intermedio/>

14. Ver informe “Perfiles de cargo de nivel superior de los futuros Servicios Locales de Educación”, disponible en: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/perfiles-de-cargo-de-nivel-superior-de-los-futuros-servicios-locales-de-educacion/>

Estos organismos especializados y descentralizados, en una nueva escala intercomunal, dan forma a la nueva institucionalidad territorial encargada de planificar, administrar y acompañar a los establecimientos escolares y jardines infantiles públicos de su dependencia. A nivel central, a la Dirección de Educación Pública (DEP), le corresponde la conducción estratégica del nuevo Sistema de Educación Pública, coordinando y apoyando administrativamente la red de SLEP, de manera de velar por el cumplimiento de programas que mejoren la calidad de la educación en Chile (Ministerio de Educación, 2018).

Este nuevo Sistema de Educación Pública busca fortalecer el nivel intermedio y, en especial, su función de apoyo pedagógico. Para ello, se ha establecido dentro del organigrama de los SLEP la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP), responsable del sistema de acompañamiento educativo en el territorio, para apoyar el mejoramiento de la calidad de los establecimientos bajo su jurisdicción. Serán los miembros de la UATP los responsables directos de acompañar a los jardines infantiles, escuelas y liceos y, también, de la consecuente mejora pedagógica a nivel territorial. Sin embargo, el trabajo colaborativo de todos los perfiles del SLEP es fundamental para un desarrollo integral y sistémico de la mejora escolar.

En este capítulo, se sistematiza información que permite visualizar los temas relevantes para lograr una formación pertinente de los profesionales que brindan apoyo, acompañamiento y asesoría en el ámbito técnico-pedagógico en los territorios en el nuevo Sistema de Educación Pública. Desarrollar las habilidades clave que esos actores requieren para acompañar las comunidades escolares en sus procesos de mejora sostenible, es fundamental para lograr el fortalecimiento de la educación pública en Chile, con grados crecientes de calidad y equidad.

Acompañamiento para un liderazgo pedagógico: Mirada desde la literatura

La literatura especializada ha otorgado una alta relevancia a la labor pedagógica-instruccional de los líderes escolares para impactar el trabajo docente y, consecuentemente, ampliar las oportunidades de aprendizaje de todas y todos los estudiantes (Johnston, Kaufman & Thompson, 2016; Kelemen, 2016; Weinstein & Muñoz, 2012; Wallace Foundation, 2006; Leithwood, Seashore, Anderson & Wahlstrom, 2004; Fink & Resnick, 2001). En términos generales, el liderazgo pedagógico se refiere a la forma en que la tarea de mejorar la enseñanza y el aprendizaje, centrada en el currículo y la pedagogía, toma relevancia en la gestión escolar (Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009).

El enfoque de ese tipo de liderazgo, centrado en el aprendizaje, está fuertemente orientado a los estudiantes, sus experiencias educativas y resultados, aunque su efecto sea indirecto en ello. En ese sentido, una de las maneras más comunes de ejercer ese tipo de liderazgo es desarrollando y estableciendo una cultura escolar centrada en los estudiantes y su aprendizaje, apoyando la implementación de metas por parte de los profesores, principalmente, a través de las observaciones

de clases y la retroalimentación efectiva (Loveless, 2016; Wallace Foundation, 2006).

Sin embargo –de acuerdo a la investigación especializada y aplicada–, por más que los líderes escolares pasen por un riguroso proceso de selección y formación, no son superhéroes¹⁵ y necesitan, en diferentes medidas, de apoyo pedagógico externo¹⁶ para ayudar a satisfacer las demandas y realidades singulares de sus comunidades educativas (Johnston et al., 2016; SREB, 2009; Wallace Foundation, 2006). Las condiciones de trabajo de los directores escolares son determinadas, en gran medida, por los líderes de los servicios educativos locales (distritales, municipales o intermedios). El apoyo desde este nivel, por tanto, enfatizando y acompañando a los establecimientos educativos en sus responsabilidades pedagógicas, se destaca como un punto neurálgico para la sostenibilidad de los procesos de mejoramiento escolar y, en consecuencia, para lograr coherencia sistémica y sustentabilidad del desarrollo educativo territorial (Johnston et al., 2016; Honig, 2012; Hopkins, Harris, Stoll y Mackay, 2011; Bottons y Fry, 2009; Anderson, 2006; Leithwood et al., 2004; Corcoran, Fuhrman y Belcher, 2001).

Apoyo pedagógico desde los niveles intermedios

La literatura sobre mejoramiento escolar ha destacado, durante las últimas décadas, el papel relevante que el nivel intermedio puede desempeñar al proporcionar visión, enfoque, apoyos, coordinación de políticas y compromiso a nivel de escuela y del territorio (Johnston et al., 2016; Honig, 2012; Leithwood et al., 2004; Corcoran et al., 2001; Spillane, 1996). Este soporte puede ser muy variado y, en muchos casos, se ha centrado en la gestión administrativa de los establecimientos escolares.

En este documento, el foco está puesto en el apoyo relacionado al rol pedagógico de los líderes educativos de nivel intermedio para el mejoramiento escolar, función que en las últimas décadas ha tomado cada vez más importancia en los esfuerzos públicos de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejorar los resultados. Este tipo de asesoramiento educativo es, sin embargo y como lo remarca Segovia (2010), una práctica controvertida y compleja. Esto debido a que los modelos existentes pueden ir, desde acciones puntuales y/o poco pertinentes que no llegan a desarrollar e instalar capacidades en la comunidad escolar, hasta sistemas de apoyo democráticos, colaborativos, éticos y contextualizados que permiten, a través de acciones y propuestas técnicas adecuadas, una transformación auténtica, desde adentro (Segovia, 2010).

15. Si bien algunos directores excepcionales progresan a pesar de la falta de condiciones, las mejoras no son sostenibles, porque dependen exclusivamente de ellos. Por otro lado, muchos otros directivos fallan por falta de apoyo, en sus intentos de hacer los cambios complejos en la escuela y en las prácticas en el aula que pueden aumentar la motivación y el logro estudiantil.

16. Este apoyo puede venir desde diferentes agentes públicos o privados, con o sin fines de lucro. En el caso de los agentes públicos, desde distintos niveles, central, intermedio o local. En Chile, por ejemplo, las escuelas han experimentado desde el nivel gubernamental la supervisión desde las DEPROV y el SAC y, en algunos casos, desde la gestión municipal. Desde el sector privado, las asesorías externas se realizan desde las ATEs, con una gran variedad de organizaciones, estilos y lógicas de actuación. Aunque este informe no sistematiza esas experiencias en particular, las toma en consideración para elaborar su propuesta de formación para los futuros profesionales cuya función es el apoyo pedagógico desde los nuevos SLEPs.

La necesidad de apoyo externo, desde el nivel intermedio, está relacionada principalmente con los desafíos de equidad de los sistemas educativos, dadas las diferencias de capacidades, recursos, contextos y, consecuentemente, la multiplicidad de exigencias pedagógicas entre cada unidad escolar. De acuerdo a la literatura especializada, las organizaciones intermedias tendrían ventajas comparativas para lograr un mejoramiento sistémico y continuo, cuando acompañan las prácticas pedagógicas de las escuelas bajo su jurisdicción. Lo anterior, tanto en relación al nivel micro (con iniciativas aisladas), como al nivel macro (con iniciativas homogéneas y descontextualizadas). Ese rol, sin embargo, debe realizarse siempre de manera contextualizada, entregando los correspondientes apoyos, formación, estructuras de soporte, elementos catalizadores y mediadores para la mejora (Johnston et al., 2016; Mourshed, Chijioke & Barber, 2011; Corcoran et al., 2001).

Esas ventajas comparativas, no obstante, dependen de múltiples factores tanto técnicos como políticos. En el caso de la educación pública en Chile, específicamente, los niveles meso del antiguo sistema –es decir, las municipalidades–, poseen capacidades, recursos e intereses políticos muy variados para lograr un mejoramiento educativo sistémico en su grupo de escuelas y, adicionalmente, mayor equidad en el sistema educativo nacional (Muñoz y Muñoz, 2013; Marcel et al., 2009; Paredes y Lizama, 2006; Pavéz, 2004). Estas limitaciones y desigualdades, sin embargo, no se terminan con la mera creación de un nivel intermedio diferente al municipal. Para asegurar una mejora en la calidad y equidad educativa, las organizaciones intermedias requieren el apoyo y regulación de un Estado comprometido con la educación pública, con estándares de calidad claros y pertinentes, un financiamiento adecuado, y un equipo profesional altamente calificado y capacitado para las tareas de su responsabilidad. Entre ellas, el acompañamiento a las escuelas para fortalecer sus funciones pedagógicas.

Los hallazgos más consistentes sobre la efectividad del nivel intermedio indican que este debe mantener un fuerte énfasis en la mejora instruccional, elevando estándares y apoyando a los directivos escolares en su propósito de convertirse en líderes pedagógicos de excelencia (The Wallace Foundation, 2010; Robinson, Hohepa & Lloyd, 2009; Bottons & Fry, 2009; Honig, 2008). No obstante, cómo este tipo de acompañamiento ocurre concretamente en la práctica –es decir, las estrategias usadas desde los niveles intermedios–, varía enormemente, y no solo en Chile, sino también alrededor del mundo.

Estrategias y desafíos del apoyo pedagógico

Existen muchos y diferentes modelos o estrategias de apoyo, acompañamiento o asesoramiento pedagógico externo a organizaciones educativas, siendo una práctica que se realiza desde diferentes marcos, enfoques y concepciones teóricas (Vezub, 2011). No obstante ello, la teoría que en general está detrás del apoyo pedagógico es que el cambio en educación y la mejora de los aprendizajes pueden ser más fácilmente generados, al interior de los establecimientos educativos, si existe un soporte externo especializado en los procesos de mejoramiento escolar (Domingo

Segovia, 2010; Muñoz y Vanni, 2008; Nieto, 2005). La mayor diferencia entre las estrategias está en la **relación que se genera entre los agentes educativos involucrados en el apoyo**, por lo cual algunos mantienen las clásicas jerarquías y divisiones entre expertos y asesorados, mientras otros plantean un enfoque basado en la horizontalidad, el empoderamiento y la construcción conjunta de saber pedagógico, entre asesores y la comunidad escolar (Vezub, 2011).

Acerca de las prácticas de apoyo pedagógico, la literatura especializada ha podido concluir que éstas han ido evolucionando a través del tiempo, ajustándose a los nuevos desafíos y a las necesidades de las comunidades educativas. Algunos estudios han buscado sistematizar dichos modelos, pero enfatizando en que cada tipo de apoyo tiene complejidades y singularidades que dificultan su generalización y utilización pura, por lo que es importante la contextualización en cada caso (Monereo y Pozo, 2005; Nieto, 2005; Domingo Segovia, 2010; Yañez, 2015; Horn et al., 2016).

Buscando dar una perspectiva educativa y de procesos, Yañez (2015) hace un resumen de algunas dimensiones posibles a partir de la sistematización realizada por Domingo Segovia (2010), las cuales pueden ser analizadas de acuerdo a los tipos de asesorías pedagógicas desarrolladas en/con las comunidades educativas (Ver Tabla N°5).

La elección de cualquiera de esos tipos de estrategia dependerá de directrices y factores relacionados a la propia institución responsable del apoyo, así como también de las competencias, habilidades y recursos de los profesionales a cargo del acompañamiento. Ciertamente, también debería tener relación directa con las necesidades y capacidades de las comunidades escolares. Esto último es importante, porque cada establecimiento posee su propia capacidad de aprendizaje y mejora, se orienta hacia determinadas dimensiones de ésta y posee particulares ritmos de progreso. No se puede, por tanto, tratar a las instituciones educativas por igual, como si fueran entes homogéneos, descontextualizados y sin historia previa (Nieto, 2005; Domingo Segovia, 2004, 2005 y 2010).

Por lo mismo, y en cualquier caso, se hace ineludible un **diagnóstico integral de cada unidad escolar** para conocer los contextos en los cuales se va a interactuar, ya que *“(el) conjunto de valores, creencias, visiones y memorias compartidas y de prácticas arraigadas componen un escenario propicio u hostil hacia la mejora”* (Domingo Segovia, 2006, p. 107). Este diagnóstico o fase de (auto) revisión, de acuerdo al autor, debe contemplar no sólo un análisis de la situación inicial, sino que debe ser un ejercicio permanente de entendimiento de las capacidades, idiosincrasias, realidades y necesidades específicas de cada establecimiento educativo. Esto permite actuar en consecuencia, minimizando errores y ayudando así al anclaje, el encuentro de aliados e intereses estratégicos, para que las acciones emprendidas sean significativas.

A partir de ese diagnóstico es que se desarrolla y adapta una estrategia de apoyo externo para cada escuela. En ella, la labor de acompañamiento debe ser inversamente proporcional a la etapa de

desarrollo del establecimiento educativo. Puede ir desde ciclos más directivos de implementación de prácticas y estrategias –si es necesario– hacia otros más autónomos, con mayor énfasis en los seguimientos, para terminar en acciones más esporádicas mediante perspectivas de asesoramiento como, por ejemplo, la de colega o amigo crítico (Domingo Segovia, 2006; Horn et al., 2016).

TABLA
N° 05 / **MODELOS DE ACOMPAÑAMIENTO SEGÚN DIMENSIONES**

DIMENSIÓN	TIPO
1. <i>Saber asesor</i>	1.1. Especialista en un ámbito de actuación: Actuar específico en ese ámbito. 1.2. Procesos o generalista: Acompaña como dinamizador de procesos. 1.3. Contenido: Actúa con un grupo, a modo de colega crítico.
2. <i>Estilo de actuación</i>	2.1. Directo: Dirige la acción y actúa directamente sobre el problema. 2.2. Indirecto: Acompaña el proceso mediante una acción asesora democrática.
3. <i>Rol asesor</i>	3.1. Intervención: Relaciones y diagnóstico jerárquicos, con resolución de problemas específicos. 3.2. Facilitación: Más cerca de la realidad, actúa como centro de recursos. Son los actores escolares los que diagnostican y proponen soluciones a los problemas. 3.3. Colaboración: Independencia de relación, actuación en equipo, con diagnósticos y soluciones consensuadas.
4. <i>Lógicas de actuación</i>	4.1. Modelo servicio: Se genera un servicio de apoyo, que actúa de manera experta, pero aislada. 4.2. Modelo integrado: Servicios y apoyos articulados y coordinados en torno a programas, con sentido de continuidad. 4.3. Modelo programa: Aglutinado bajo un solo programa, lo que posibilita aunar esfuerzos con un propósito común.

Fuente: Adaptado de Yañez (2015), basado en Domingo Segovia (2010).

En cualquier caso, la realización de un diagnóstico y las consecuentes estrategias de apoyo deben tener en cuenta a los actores escolares como los protagonistas del cambio, y estar, de manera general, consensuadas con ellos. De acuerdo con Fullan (2002), la mayoría de las iniciativas de acompañamiento fracasan porque las comunidades educativas no participan en los procesos de reflexión y no llegan, por tanto, a comprender y compartir, en profundidad, el sentido de las estrategias propuestas, mermando en gran medida las reales posibilidades de cambio (cultural).

En pos de lograr las sinergias necesarias para concretar procesos de mejora continua, el asesor o grupo de asesores debe **saber escuchar** y buscar entender, por ejemplo, los diferentes discursos de los actores escolares, sus experiencias y concepciones, las normas institucionales y las reglas de convivencia establecidas. Ello es lo que permite la generación de confianza y creación de:

“(...) lo que podría ser (el principio de) la relación, sobre qué principios se asienta, hacia dónde puede desarrollarse, instaurando marcos de colaboración y encuentro. Iniciar este proceso debe representar una oportunidad institucional para ponerse de acuerdo sobre los temas a tratar, los nortes a seguir y los modos o procesos para conseguirlo” (Domingo Segovia, 2006, p.116).

A través de esas instancias, se crean las condiciones profesionales necesarias para el trabajo conjunto y el desarrollo de una **comunidad de aprendizaje** al interior del centro escolar y entre centros escolares. Este es el conducto regular por donde confluye todo tipo de capital, incluidos los materiales, las herramientas, la información y el conocimiento, y donde es posible recopilar buenas historias de aprendizaje, crear capacidades y un entendimiento consensuado por medio de la reflexión y práctica colectiva y permanente (Daly, 2012; Hatch, Hill y Roegman, 2016).

Este tipo de comunidad de aprendizaje resalta la importancia de tareas y actividades concretas para lograr conexiones sociales efectivas, con un entendimiento compartido y el crecimiento de una identidad común (Hatch, Hill y Roegman, 2016). Las llamadas **rondas instruccionales** son una de las rutinas organizacionales con más desarrollo en los últimos tiempos e implican observaciones colectivas estructuradas, que contribuyen a la mejora educativa a nivel sistémico (Hatch et al., 2016; City et al., 2009). Este tipo de actividad, más allá de las posibilidades de apoyo entre pares, crea oportunidades para que los líderes escolares, con el apoyo necesario, se acerquen a la práctica en el aula y entreguen así los insumos adecuados para, efectivamente, mejorar los resultados de aprendizaje de todos los estudiantes en el territorio. Los objetivos más concretos de las rondas, como plantean City et al. (2009), son dos: construir conocimiento y habilidades del grupo, además de proporcionar información útil y sugerencias de apoyo a la escuela visitada.

Relacionadas con estos propósitos están las **estrategias de retroalimentación y metacognición**, así como el uso de evidencia (Honig et al., 2017; Wallace Foundation, 2010). Una retroalimentación pertinente desde el acompañamiento externo hacia la comunidad escolar, especialmente a los directivos, de carácter dialógico y orientada a la reflexión y al cumplimiento de una meta clara y precisa, como es la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, tiene un positivo efecto en la calidad y equidad educativa (Ulloa y Gajardo, 2016; Grissom & Loeb, 2013; Honig, 2012). Otra estrategia fundamental para lograr que el apoyo externo produzca los resultados esperados en la mejora escolar, es la **utilización de evidencias robustas por parte de los profesionales de apoyo pedagógico**. Con ellas, se debe procurar que esta información no solo permee su quehacer y sea comprendida y asimilada por la comunidad escolar, sino que también que estos actores, especialmente los líderes escolares, puedan empezar sistemáticamente a acceder, interpretar,

usar datos y mejores prácticas para sustentar las decisiones técnico-pedagógicas en sus establecimientos (Honig et al., 2017; Daly et al., 2014).

Todas esas estrategias, aunque son muy efectivas, tienen grandes desafíos por delante, ya que necesitan tiempo para asegurar estructuras que sean adecuadas y logren estar instaladas en cada caso en particular, así como también directrices claras y acceso a recursos necesarios para lograr los objetivos preestablecidos. Desde una perspectiva más sustantiva, necesitan promover un cambio cultural, lo que es ciertamente un trabajo aún más arduo y de largo plazo, ya que, en general, las personas no están acostumbradas a **aprender colectivamente**, es decir, a escuchar, reflexionar, opinar, ceder, repensar y llegar a acuerdos (City et al., 2009). Como asevera Kuhn (2015), *“no basta con poner a individuos en un contexto que permite la colaboración y esperar que se involucren en forma efectiva”* (p. 51). Por lo tanto, hay que buscar la mejor manera para que los tipos de estrategias aquí destacadas, conduzcan a los objetivos propuestos, sin olvidar sus limitaciones y buscando amenizar los inconvenientes que puedan generar.

En ese sentido, las instancias de apoyo pedagógicos deben hacerse, como indica Domingo Segovia (2010) *“en forma rigurosamente respetuosa de las realidades y posibilidades del establecimiento, de manera razonable (con sentido común), con las estructuras organizativas del propio centro (con la dirección), centrándose en el currículo como contenido prioritario de la tarea, lo que resitúa el asesoramiento en un nuevo marco de acción...”* (p. 69). De acuerdo a las revisiones más actualizadas (Domingo Segovia et al., 2012), y desde la perspectiva de que el centro educativo y sus actores son los protagonistas y la unidad básica del cambio, este marco está relacionado a una **visión estratégica y didáctica del asesoramiento, con un enfoque de colaboración crítica o de proceso, en una fructífera y dinámica reconstrucción que se ajusta más a la realidad de las comunidades escolares como culturas en desarrollo.**

Esto solo es posible con la generación de confianzas, lo que depende no solo de tiempo, sino, principalmente, de la existencia de profesionales cualificados, con perfiles y competencias específicas, todo lo cual demanda inversión en un sistema de selección, desarrollo y carrera profesional de alto nivel.

Perfil y Competencias

Para los profesionales de apoyo técnico-pedagógico de niveles intermedios

Las funciones y responsabilidades que los nuevos asesores pedagógicos de los niveles intermedios en Chile están llamados a cumplir son de gran complejidad por los cambios culturales que requieren. No son precisamente las mismas tareas que han cumplido hasta la fecha los supervisores¹⁷ del Ministerio de Educación o los asesores pedagógicos que algunos sostenedores municipales han

disponibilizado¹⁸ a sus establecimientos educativos.

Las diferencias están, principalmente, en el alcance y objetivos prácticos del acompañamiento, en la necesidad de contextualización del mismo, así como también en la necesidad de equipos multidisciplinarios, con perfiles y competencias específicas. Es importante precisar, por ejemplo, que los nuevos profesionales de apoyo pedagógico no tendrían una función de fiscalización o control de los resultados educativos, aunque es fundamental acompañar su desarrollo, en forma integral, para poder consensuar apoyos oportunos de acuerdo a las necesidades de cada establecimiento.

Actualmente, el sistema escolar chileno, a través del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), considera un sistema de rendición de cuentas de alta presión y consecuencias, basado en un procedimiento de evaluación de desempeño estandarizado, pero sin una estrategia de acompañamiento escolar efectiva para lograr avances sostenibles en calidad y equidad. Los apoyos que han sido entregados, hasta el momento, por el sistema educativo chileno, adolecen de varios problemas. Se puede mencionar, entre ellos: baja frecuencia de visitas a los establecimientos escolares, especialmente los más necesitados; visitas con carácter más de supervisión que de apoyo; falta de trabajo directo y práctico con directivos y docentes; generalidad y descontextualización de los apoyos; apoyos poco preparados y con alta rotación; y falta de coordinación entre los diferentes agentes asesores y fiscalizadores existentes (Yañez, 2015; Raczynski y Muñoz, 2005).

En el contexto de la reforma, **la dimensión pedagógica ha sido identificada como un área de acción clave** para que el nivel educativo intermedio, efectivamente, contribuir en la instalación de condiciones que fortalezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ello, se ha decidido centrar esfuerzos en **promover el diseño de una estrategia de apoyo / acompañamiento pedagógico efectiva**, que se haga cargo de los cuestionamientos detectados anteriormente y que, por tanto, sea acorde a las aspiraciones del nuevo Sistema de Educación Pública para Chile.

LIDERES EDUCATIVOS, en su tarea de aportar a la política pública educativa, desarrolló una investigación para identificar las principales competencias, conocimientos, habilidades y principios de perfiles profesionales que ejerzan cargos directivos en los SLEP, entre ellos, el jefe(a) de Apoyo Técnico Pedagógico (Berkowitz et al., 2017). Así también, la generación de un Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local, donde se destacan dimensiones de prácticas efectivas del equipo de liderazgo intermedio (Uribe et al., 2017). Estos trabajos, aunque no son específicos para el cargo de apoyo técnico pedagógico, son insumos valiosos para establecer referentes que permitan, posteriormente, definir el perfil profesional que demanda el cargo.

17. Actualmente, el Ministerio cuenta con un total aproximado de 700 supervisores técnico pedagógicos para las cerca de 10.000 escuelas que reciben subvención del Estado. De este total de escuelas, existe un número aproximado de 1.800 que trabajarían con los estudiantes más vulnerables del país y presentarían los más bajos resultados escolares (Yañez, 2015).

18. Sea por medio de profesionales propios de los DAEM o Corporaciones o, lo que es más común, a través de consultoras privadas (ATEs).

Uno de los principales desafíos identificados para la dimensión pedagógica, relacionado específicamente al rol del apoyo técnico pedagógico, es el de *“Realizar acompañamiento técnico pedagógico, a través de asesorar, acompañar y monitorear, de manera directa, y sistemática los procesos pedagógicos en el territorio. Junto con fomentar prácticas innovadoras, que fortalezcan los aprendizajes de los y las estudiantes, promoviendo el desarrollo de redes para el intercambio, reflexión y cambio de prácticas, capaces de potenciar la mejora educativa.”* (Zoro et al., 2017).

Aun cuando el desafío posee un carácter más general (entendiendo que habrán acompañamientos más específicos en las áreas curriculares y psicosociales), una de las seis competencias fundamentales identificadas se relaciona con **Acompañar pedagógicamente el Territorio**: *“Generar un sistema de acompañamiento pedagógico que contribuya al desarrollo de procesos de aprendizaje, potenciando vínculos entre escuelas y docentes organizados por nivel, temática o modalidad de enseñanza, promoviendo la innovación y las prácticas efectivas en el territorio”* (Berkowitz et al., 2017).

Dicha competencia está expresada en cuatro **actividades claves**:

- 1) Promover el trabajo en red entre docentes y directivos.
- 2) Acompañar el desarrollo de la innovación.
- 3) Acompañar a los establecimientos en el logro y ajuste de metas.
- 4) Sistematizar aprendizajes.

Cada actividad clave, una vez definida, se desglosa en los llamados **criterios de realización**, los cuales se plasman en la siguiente tabla para las actividades clave 1 y 2:

TABLA / **DESGLOSE COMPETENCIA “ACOMPÑAR PEDAGÓGICAMENTE EL TERRITORIO”**
N° 06

ACTIVIDAD CLAVE 1: PROMOVER EL TRABAJO EN RED ENTRE DOCENTES Y DIRECTIVOS

Criterios de realización:

1. Distinguiendo los requerimientos de apoyo de las distintas modalidades y niveles de educación del territorio, con el objetivo de construir estrategias de trabajo en red y acompañamientos diferenciados según dichas necesidades.
2. Organizando el apoyo a los establecimientos escolares de acuerdo a las redes ya existentes en el territorio y propiciando otras en relación a criterios como modalidad de enseñanza, proximidad, necesidades y desafíos compartidos, entre otros.
3. Promoviendo climas de colaboración y confianza entre los profesionales del SLEP y actores escolares.
4. Resguardando la pertinencia del trabajo en red de acuerdo a contexto y características del territorio.

ACTIVIDAD CLAVE 2: ACOMPAÑAR EL DESARROLLO DE LA INNOVACIÓN

Criterios de realización:

5. Desarrollando instancias de reunión intra e inter establecimientos para concordar los objetivos del acompañamiento y diseñar planes de trabajo consensuados con las comunidades, orientando las acciones de apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje.
6. Identificando y propiciando las condiciones necesarias para la innovación educativa, en jardines, escuelas y liceos.
7. Fomentando la formación y difusión de innovaciones pedagógicas, para fortalecer las prácticas docentes y con ello el desarrollo integral de los y las estudiantes.

Esos criterios se relacionan con las características de un proceso de apoyo técnico pedagógico efectivo, para provocar una interacción profesional que intenciona oportunidades de mejora en la gestión pedagógica y, consecuentemente, los aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2012). Dichas características son:

1. *Acompañamiento sistemático, es decir, con la finalidad de instalar prácticas pedagógicas y curriculares efectivas.*
2. *Favorece la autonomía del establecimiento, reflexión y responsabilización por los resultados obtenidos.*
3. *Reconoce la diversidad de contextos pedagógicos, características, cultura, y prácticas pedagógicas de cada establecimiento.*
4. *Promueve el seguimiento o monitoreo de las acciones de mejoramiento implementadas, el análisis de los resultados de aprendizaje y la reflexión pedagógica en torno a los procesos de enseñanza.*
5. *Focaliza las acciones de apoyo técnico pedagógico para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.*
6. *Considera la comunicación efectiva para lograr la colaboración profesional y la contribución para mejorar la calidad de la enseñanza.*

Asimismo, del conjunto de actividades esperadas e identificadas en el Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local, relacionado al desafío de “acompañar la gestión pedagógica, facilitar la comprensión del proyecto educativo territorial y generar comunidades de aprendizaje”, se destacan las siguientes:

1. *Fomento del desarrollo y distribución del liderazgo pedagógico de cada uno de los establecimientos, promoviendo instancias de colaboración intraescuelas y trabajo de red con otras unidades educativas, a fin de compartir e intercambiar experiencias y buenas prácticas.*
2. *Desarrollo de procesos de inducción, acompañamiento y apoyo a los directivos de las unidades educativas.*
3. *Asesoramiento a los directivos de los establecimientos educativos, al implementar procesos de desarrollo de su liderazgo, acompañamiento y evaluación de docentes y asistentes de la educación, detectando fortalezas y debilidades en las unidades escolares.*

Relacionado con lo anterior, están los principios que deben guiar la estrategia de apoyo educativo elegida por cada territorio y orientar la relación de los profesionales de apoyo con las unidades educativas bajo su responsabilidad que, de acuerdo a lo sugerido por Horn et al. (2016), son:

1. *Reconocer en el establecimiento educacional el espacio donde ocurre la mejora de los aprendizajes y poner el apoyo al servicio de sus necesidades e iniciativas. Para esto, es necesario conocer los sellos y planes educativos de sus establecimientos, para promover orientaciones, herramientas y procesos significativos para los actores escolares, y no limitarse a bajar una determinada orientación o estrategia de mejora.*
2. *Reconocer el territorio y sus necesidades, comprendiendo que cada escuela no es un ente aislado, sino parte de un conjunto y de un proyecto común, que se refleja en la planificación estratégica a nivel territorial.*
3. *Considerar la mejora escolar como un proceso de aprendizaje continuo, que transcurre en un determinado contexto, donde las escuelas tienen desafíos y necesidades diversas, así como diferentes recursos y capacidades instaladas para mejorar. Esto implica que el SLEP debe contar con estrategias diferenciadas de apoyo, que sean pertinentes a la experiencia escolar y que estén en coherencia con el grado de autonomía de cada escuela.*
4. *El apoyo del SLEP facilita condiciones de trabajo en los centros escolares, provee orientaciones y formación en servicio para los actores escolares, promoviendo el desarrollo de culturas colaborativas en las escuelas y entre ellas. Esto, comprendiendo que la primera fuente de apoyo es la comunidad de aprendizaje que puede desarrollarse en cada escuela¹⁹.*
5. *El apoyo que se propone por parte del SLEP es de carácter integral. Esto significa que se dirige a*

19. Este principio lleva implícita una visión de liderazgo distribuido, como ideal al cual se orientan los procesos de fortalecimiento de liderazgo educativo.

diversas dimensiones del liderazgo y la gestión escolar (véase Modelo de Calidad de la Gestión Escolar y MBDLE).

- 6. Las orientaciones del SLEP se nutren de lineamientos que provienen del nivel central, pero también contextualizan, articulan y enriquecen su puesta en práctica, en función de las características y necesidades a nivel territorial y de los establecimientos. En este sentido, tienen un rol activo en la implementación de dichas políticas y orientaciones, así como en la retroalimentación al nivel central para su actualización, respecto de aquellos aspectos que requieran mayor definición, flexibilidad o alineación con otras políticas.*
- 7. El apoyo del SLEP se coordina con los equipos directivos de cada establecimiento, comprendiendo que ellos representan los intereses y necesidades de su comunidad escolar y que están en una posición privilegiada para desarrollar capacidades, tanto al interior de dicha comunidad, como entre establecimientos. De esta manera, la llegada del apoyo del SLEP a los docentes y asistentes de la educación se realiza de manera indirecta, o mediada por los acuerdos con los equipos directivos²⁰.*

Por otro lado, Harf y Azzerboni (2010) indican que el acompañamiento pedagógico implica ejecutar articuladamente ciertos procesos, tales como la orientación en estrategias curriculares y pedagógicas concretas, así como el apoyo en la implementación de mecanismos de transformación e innovación. Para cumplir con dichos procesos, la tarea del asesor se funda en tres pilares básicos que se retroalimentan y enriquecen mutuamente:

- 1. La observación y recolección de información para conocer “el terreno”, y diagnosticar problemas, necesidades y aspectos a ser mejorados.*
- 2. La formación y el desarrollo profesional, al compartir materiales de lectura, o bien, a través de instancias de discusión y producción conceptual, del análisis de la práctica, y la sistematización de experiencias.*
- 3. El asesoramiento propiamente dicho, a través del acompañamiento en el aula para implementar las innovaciones y mejoras que se hayan planificado y acordado previamente.*

En este marco, Vezub (2011) apunta que los asesores pedagógicos deben ser capaces de: (i) movilizar sus conocimientos en la situación real del apoyo, es decir, identificar qué saberes pueden ser útiles para implementar en su tarea y asistir a los maestros; (ii) integrar los distintos conocimientos de los que disponen para lograr una mejor comprensión de la realidad y del contexto educativo

20. Una excepción a este criterio puede darse en caso de establecimientos que tengan bajo nivel de autonomía, asociada a un desempeño deficiente de sus equipos directivos.

institucional y comunitario en el que intervienen; (iii) transferir lo que aprenden en sus propias instancias de formación y coordinación a las situaciones escolares en las que se desempeñan; (iv) ejercer un proceso permanente de auto-reflexión de su tarea como docente y como mentor. De este modo, intervienen sobre cuatro ámbitos:

ÁMBITO INTERPERSONAL

El ámbito interpersonal implica establecer una relación positiva y de confianza, tanto con los directivos como con los docentes, para compartir experiencias positivas y negativas de una manera franca, y respetuosa del trabajo del otro. Para ello, el asesor:

- Genera un clima de confianza y respeto mutuo.
- Comunica sus expectativas y explora cuáles son las de los otros.
- Mantiene una comunicación regular y brinda un apoyo.
- Es un buen oyente, aprende a escuchar antes de juzgar y emitir su opinión.
- Utiliza la comunicación empática, poniéndose en el lugar del otro para comprender su punto de vista, su perspectiva.
- Muestra y ayuda a considerar puntos de vista alternativos, diferentes al propio.
- Construye con directivos y docentes el plan de trabajo a desarrollar.

ÁMBITO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO

En el ámbito pedagógico–didáctico, los asesores ayudan a que los actores de la comunidad escolar sigan desarrollando sus saberes y estrategias sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Algunas de las tareas que se pueden realizar en este ámbito son:

- Organizar espacios y planificar actividades para que exista reflexión y cuestionamiento sobre las prácticas profesionales.
- Analizar distintos tipos de evidencias (filmaciones o registros de clases, trabajos de alumnos, planificaciones, evaluaciones, entre otros).
- Enseñar a utilizar y analizar los documentos curriculares, las guías, los textos, materiales y recursos disponibles en la escuela.
- Proporcionar y sugerir textos y lecturas de interés.

ÁMBITO DESARROLLO PROFESIONAL

En el ámbito del desarrollo profesional, el asesor colabora con directivos y docentes para que sigan aprendiendo a lo largo de su trayectoria y trabajando con otros colegas.

- Ayuda a que directivos y docentes identifiquen sus necesidades de formación y se planteen un plan de desarrollo profesional.

- Organiza talleres y actividades de formación.
- Brinda información acerca de los recursos y las actividades académicas que ofrecen instituciones de la zona.
- Informa sobre nuevas publicaciones, materiales, cursos, jornadas y sitios de Internet que sean de interés educativo y contengan materiales para el desarrollo de los docentes.
- Promueve la sistematización de las buenas prácticas, y la indagación pedagógica en la institución y en el entorno.
- Genera autonomía al discutir, junto con directivos y docentes, las alternativas y decisiones posibles, dado el entorno y problemas diagnosticados.
- Difunde las buenas experiencias que realizan otros colegas y establecimientos escolares, promoviendo el trabajo colaborativo, en equipo.
- Habilita dispositivos para desarrollar nuevos saberes (la sistematización de experiencias, proyectos de indagación o de trabajo curricular interdisciplinario).
- Desarrolla instancias y espacios para la construcción de una comunidad de aprendizaje.

ÁMBITO VÍNCULO CON LA COMUNIDAD

En el ámbito del vínculo con la comunidad, quien acompaña se propone incrementar la capacidad de los docentes para interactuar, trabajar con la comunidad y relacionarse con otras organizaciones que puedan contribuir con el centro escolar. A tal fin:

- Averigua con los actores educativos cuáles son los recursos de la comunidad disponibles en la zona.
- Identifica organizaciones no gubernamentales y de la comunidad que puedan trabajar con la escuela, proponiendo actividades conjuntas.
- Respeta y explora la diversidad cultural existente en la comunidad.
- Indaga sobre diferentes ambientes, lugares de aprendizaje y espacios alternativos al ambiente escolar.

Comprensión del apoyo desde las nuevas bases para un modelo de apoyo técnico pedagógico en educación pública.

Luego de la instalación de los primeros cuatro SLEP, desde la Dirección de Educación Pública (DEP) se elaboraron orientaciones denominadas “Bases para un modelo de apoyo técnico pedagógico en educación pública” (DEP, 2019). Éstas tomaron en consideración el marco teórico y los perfiles antes presentados para su construcción. De acuerdo con la DEP, el desafío del apoyo y acompañamiento técnico pedagógico corresponde a una de las funciones principales de los SLEP, dentro de las cuales se debe considerar los *“Proyectos Educativos Institucionales (PEI), Planes de Mejoramiento Educativo (PME) y las necesidades de cada comunidad educativa, atendiendo especialmente a las características de los estudiantes y las particularidades del territorio en que dichas comunidades se emplazan”* (Dirección de Educación Pública, 2019, p.2).

A través del mencionado documento, proponen las bases para un **modelo de apoyo técnico** basado en el apoyo y acompañamiento primordial de los equipos directivos y técnicos de las escuelas que se encuentran en cada SLEP.

Los objetivos principales de este apoyo consideran el desarrollo de capacidades que contribuyan a tres tipos de gestión al interior de los centros escolares: 1) la institucional, 2) la pedagógica y psicosocial, y 3) la de la convivencia escolar, todo para la mejora de sus procesos y resultados educativos en el corto y mediano plazo (Dirección de Educación Pública, 2019). A modo general, este modelo supone establecer una relación profesional basada en la confianza, la cooperación horizontal y la colaboración entre los profesionales de los distintos niveles. No obstante, cabe destacar que, para la generación de esta mencionada relación de confianza, se hace necesario establecer un diálogo y un trabajo colaborativo durante el proceso de apoyo y acompañamiento técnico. Para el equipo de la DEP a cargo de este diseño, el desarrollo de capacidades es concebido como el corazón de las bases para la construcción de un modelo de apoyo técnico pedagógico.

Para comprender el modelo de apoyo pedagógico propuesto, se hace necesario considerar los principios orientadores y supuestos para la acción en los que se enmarcan. Desde la DEP, se indica que fueron planteados considerando la normativa y marcos de gestión educacional chilenos, además de la evidencia internacional en mejoramiento educativo, aprendizaje colaborativo y trabajo en red.

Las Tablas 7 y 8 exponen los principios y fundamentos que orientan el modelo de apoyo técnico pedagógico y los supuestos en los que se basa la teoría de acción.

TABLA N° 07 / PRINCIPIOS Y FUNDAMENTOS QUE ORIENTAN EL MODELO DE APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO

1.	Reconoce al establecimiento como parte del sistema educacional a nivel local y como el espacio donde ocurre la mejora de los aprendizajes.
2.	Comprender la mejora educativa como un proceso gradual y no lineal de aprendizaje continuo.
3.	La primera fuente de apoyo y acompañamiento a los establecimientos es la comunidad de aprendizaje.
4.	Los equipos directivos de cada establecimiento representan los intereses y necesidades de su comunidad educativa.
5.	Comprender que todos los establecimientos cuentan con profesionales y equipos con capacidades, las cuales hay que movilizar y fortalecer.

Fuente: Bases para un modelo de apoyo técnico-pedagógico (Dirección de Educación Pública, 2019).

Los fundamentos y teoría de acción del modelo de apoyo, entonces, se orientan al desarrollo de capacidades para la mejora continua de la organización escolar. Si bien el objetivo último es mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, esto sólo sucede en cuanto los protagonistas del cambio –directivos, docentes, asistentes de la educación– emprenden una reflexión y toma de decisiones en torno a las acciones que deben iniciar, basándose en observaciones y evidencias, en su contexto educativo.

TABLA / SUPUESTOS EN LOS QUE SE BASA LA TEORÍA DE ACCIÓN DEL MODELO DE APOYO
Nº 08 / TÉCNICO PEDAGÓGICO

1.	La mejora educativa es un proceso de aprendizaje continuo, individual y colectivo, cuyo centro se ubica en cada establecimiento educacional y cuyo fin último son los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes.
2.	La mejora educativa es un proceso que ocurre producto de la acción y el trabajo de diversos actores educativos ubicados en los distintos niveles del sistema educativo: aula, establecimiento (y su entorno social y familiar), nivel intermedio o local, y nivel central.
3.	La mejora educativa ocurre a partir de la movilización y fortalecimiento de capacidades de los actores educativos, especialmente de aquellos a cargo de liderar los establecimientos educacionales (los directivos educativos), y de quienes trabajan directamente con los estudiantes (docentes y asistentes de la educación de cada establecimiento).
4.	La mejora educativa se potencia y fortalece mediante el desarrollo e implementación de estrategias de trabajo colaborativo y en red entre actores (incluyendo a actores relevantes del entorno social y familiar de los estudiantes) y entre establecimientos educativos que comparten objetivos comunes y son parte de un mismo territorio.
5.	La mejora educativa requiere transformar las políticas, prácticas y culturas de las instituciones para abordar el quehacer educativo en función de las características y particularidades de las y los estudiantes. De este modo, los procesos educativos requieren flexibilizarse y contextualizarse procurando el aprendizaje y la participación de todas y todos los educandos.

Fuente: Bases para un modelo de apoyo técnico-pedagógico (Dirección de Educación Pública, 2019).

Basado en los principios y fundamentos anteriores, el modelo de apoyo técnico pedagógico propuesto desde la DEP (2019) sugiere considerar:

1. Trabajar colaborativamente con los distintos equipos educativos, especialmente con sus equipos directivos, docentes y asistentes de la educación.

2. Orientar su acción en función de las necesidades e intereses de cada comunidad educativa, para lo cual deberá considerar los contenidos establecidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) de cada establecimiento.
3. Orientar a los establecimientos educacionales en el territorio con respecto al logro de los aprendizajes de todos sus estudiantes con miras a estrechar brechas en los aprendizajes alcanzados.
4. Generar, en conjunto con las comunidades educativas, estrategias y modalidades de apoyo técnico pedagógico.
5. Enfocar su trabajo en el desarrollo de capacidades que impacten en prácticas educativas y generen evidencias de mejoramiento de aprendizajes en el mediano plazo.

Actores involucrados en el apoyo técnico pedagógico

Para lograr dar cuenta de dichos objetivos y responsabilidades, **cada SLEP tendrá necesariamente una Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP), encargada exclusivamente de apoyar y acompañar a los establecimientos educacionales.** La UATP será la responsable de entregar lineamientos y orientaciones claras que les permitan a los establecimientos educacionales simplificar su relación con las instituciones del SAC, explicitando y articulando el rol singular de cada organismo, como por ejemplo, los roles del Mineduc en el ejercicio de la supervisión ministerial y los de la Agencia de Calidad de la Educación en el ejercicio de su apoyo a la mejora educativa.

Para realizar su trabajo, la estructura interna básica de la UATP **se divide en tres áreas que, de manera colaborativa, deberán dar cumplimiento integral de las funciones pedagógicas del SLEP** en los establecimientos educacionales en su territorio. Las tres subunidades básicas de la UATP son:

- Área de mejora continua y acompañamiento técnico-pedagógico.
- Área de formación y desarrollo profesional.
- Área de monitoreo y seguimiento de procesos y resultados educativos.

Considerando la estructura interna básica de la UATP, la **subunidad de formación y desarrollo profesional** debe contar con un equipo que articule las necesidades formativas de los establecimientos del territorio, de acuerdo a lo informado por las otras dos áreas de la UATP, junto a las entidades externas. En cuanto al **área de monitoreo, seguimiento y evaluación**, esta debe desarrollar procedimientos de diagnóstico, monitoreo, sistematización y análisis de información de las características educativas, procesos de mejoramiento, resultados de aprendizaje y formación integral de los estudiantes, rescatando buenas prácticas y retroalimentando el trabajo de las otras dos subunidades de la UATP.

Teniendo presente lo anterior, el apoyo técnico pedagógico debe llegar a los centros escolares,

principalmente, a través del área de mejora continua y sus respectivos coordinadores territoriales. El trabajo de dichos coordinadores deberá centrarse en los equipos directivos de los establecimientos (fundamentalmente, a través del director y/o equipo UTP), para que sean éstos quienes creen las condiciones de mejoramiento sostenido al interior de la comunidad educativa. De manera complementaria, se podrá establecer un trabajo con el equipo de docentes/educadores, jefes de departamento o docentes líderes, pero en coordinación con los equipos directivos, definiendo en conjunto las modalidades de apoyo al establecimiento. Para ello, los coordinadores tienen dos modalidades de trabajo:

- **Conformar “redes funcionales”**, que corresponden a agrupaciones estables de establecimientos en el territorio, que permiten organizar y desplegar el apoyo y acompañamiento del nivel intermedio en sus diferentes modalidades, así como el monitoreo, seguimiento y refinamiento permanente de ese apoyo. Estas redes, acorde a su objetivo, podrían estar organizadas según cargos, temáticas o asignaturas y, a su vez, por niveles, modalidades de enseñanza y/o zonas del territorio.
- **Trabajar de manera directa** con cada uno de los jardines infantiles, escuelas o liceos que componen el conjunto de los establecimientos de dependencia del SLEP, a través de sesiones periódicas junto a los directivos de cada establecimiento, haciendo reuniones de trabajo, sesiones de coaching, entre otros.

Adicionalmente, se transparentan los distintos roles que pueden cumplir los profesionales de apoyo técnico en la UATP, actuando como facilitadores, orientadores, mediadores o articuladores, y realizando también acompañamiento (ver Tabla N° 9).

TABLA N° 09 / ROLES DE LOS PROFESIONALES DE LA UATP EN EL APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO (DEP, 2019)

ACOMPañAMIENTO	Quienes asumen este rol, establecen una relación profesional horizontal de cooperación, colaboración y apoyo mutuo.
FACILITADORES	Encargados de activar capacidades en los miembros del establecimiento y la red, invitando a la reflexión crítica y fortaleciendo la colaboración.
ORIENTADORES	Responsables de activar capacidades técnicas pedagógicas de la comunidad, impulsando conocimientos e interacciones que gatillen procesos de mejoramiento.
MEDIADORES	Tienen por objetivo mediar entre los establecimientos y las necesidades del territorio. También apoyar procesos y acciones que extiendan y transfieran aprendizajes logrados.
ARTICULADORES	Cumplen la tarea de coordinar y articular la propia red con otras redes en el territorio, además de la relación con las instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC).

El apoyo pedagógico, necesario para alcanzar los propósitos técnicos de acompañamiento a los establecimientos educacionales de su dependencia, deberá implementarse a partir de estrategias pertinentes, de manera directa o en red, basadas en un ciclo del apoyo estratégico que considera cinco etapas:

1. Involucramiento.
2. Diagnóstico.
3. Evaluación.
4. Ejecución.
5. Evaluación.

Cada una de estas etapas se deberá ejecutar en función de cuatro ejes de trabajo o ámbitos de acción: i) Liderazgo y Gestión, ii) Gestión Curricular, iii) Inclusión Educativa, iv) Convivencia y Participación Ciudadana. Lo anterior, permite a la UATP la identificación de prácticas a desarrollar y potenciar en los equipos directivos y docentes, considerando las particularidades del nivel y modalidades de enseñanza, para aportar de forma efectiva a la mejora de los aprendizajes durante toda la trayectoria educativa de los estudiantes.

Todos los lineamientos, anteriormente señalados, muestran el nivel de responsabilidad y profesionalismo que requiere el nuevo apoyo pedagógico para generar las confianzas necesarias y lograr así los cambios educativos que el sistema requiere. Los conocimientos y habilidades demandados para el cargo exigen, entre otras cosas²¹, la existencia de programas de formación que entreguen herramientas de desarrollo adecuadas, conocimiento teóricos y prácticos, y habilidades cognitivas y no-cognitivas (conductuales y emocionales), que permitan a los nuevos asesores pedagógicos cumplir su rol a cabalidad.

Formación de formadores: Acompañamiento pedagógico para una educación del siglo xxi

Desde un enfoque formativo, la tarea fundamental de quienes cumplen con la función de acompañamiento pedagógico es la de promover el análisis reflexivo de la práctica profesional y de los entornos en los que ésta se realiza. Para ello, se requiere un trabajo sistemático de examen e interrogación sobre la enseñanza, las características de los ambientes escolares, las necesidades de los alumnos y las condiciones necesarias para transformar las estrategias didácticas y mejorar los aprendizajes en el contexto del siglo XXI (Vezub, 2011).

21. Otros puntos críticos para la efectividad del acompañamiento pedagógico son: la selección de los profesionales a cargo del acompañamiento; el apoyo profesional a esos asesores; el desarrollo de la carrera; y la supervisión y evaluación del trabajo realizado por dichos profesionales.

Apoyar implica, entonces, ofrecer y discutir cursos de acción alternativos, estrategias y proyectos de trabajo que son puestos en práctica. Para ello, deben tener la capacidad de observar, reflexionar, indagar, explicitar, conceptualizar y, trabajar colaborativamente para modificar problemas existentes, que hacen que los procesos pedagógicos no obtengan los resultados esperados. El papel del asesor pedagógico es, por tanto, promover la interiorización de una forma de trabajar que permita que los actores de la comunidad escolar sean cada vez más autónomos, menos dependientes de las ayudas externas, más colaborativos y reflexivos, resolviendo por sí mismos las dificultades que enfrentan (Vezub, 2011).

En ese sentido, **el asesor técnico pedagógico es un formador de formadores, es decir, un facilitador del cambio, un profesional en condiciones de diagnosticar el nivel de desarrollo de una institución y sus actores, establecer lazos de confianza y llevar a cabo, de manera conjunta con otros, la planificación, implementación y seguimiento de acciones de acompañamiento y asesoría a una unidad educativa, con el propósito fundamental de fortalecer las competencias de sus actores (sean directivos y/o docentes) en el marco de estrategias de reflexión, la mejora continua y la innovación** (Vaillant y Marcelo, 2001). Un formador de formadores es, en definitiva, quien actúa, analiza y modifica su proceder en función de las necesidades, tanto contextuales como profesionales, de su universo de atención (Santiago y Nájera, 2014).

Esta modalidad de trabajo requiere saberes especiales, ya que, por un lado, los coordinadores territoriales de las UATP deben ser capaces de captar las evidencias, los indicios del entorno, y construir, a partir de ellos, criterios, orientaciones pedagógicas y didácticas. Por el otro, es necesario que sepan cómo y en qué momento comunicar esas orientaciones, de qué manera producir los quiebres necesarios, y qué tipo de preguntas formular para que directivos y docentes sean quienes se auto interroguen y analicen. El desempeño de la tarea de acompañamiento pedagógico, implica saber qué y cómo observar, pero también saber escuchar y movilizar a otros para adoptar cambios.

Desde una política y sistema de acompañamiento pedagógico, por tanto, una dimensión fundamental a ser considerada es de qué manera se forman esos profesionales y qué tipo de preparación necesitan. En Chile, se ha verificado una ausencia de formación específica y programas sistemáticos para el desarrollo de conocimientos y competencias profesionales para la realización de las labores de asesoramiento y acompañamiento pedagógico a las escuelas.

Desde la entrada en vigencia de los Centros de Liderazgo Escolar, en 2016, se han disponibilizado opciones de desarrollo profesional específicas para el nivel intermedio, que incluyen las funciones del acompañamiento pedagógico como desafío crucial para la efectividad de su labor de gestión educativa territorial. Esta es, sin duda, una tarea llena de desafíos, pero también oportunidades relacionadas al fortalecimiento de la educación pública en Chile.

Conclusiones

De acuerdo con la información sistematizada en este capítulo, el centro de la tarea de un apoyo pedagógico integral a jardines infantiles, escuelas y liceos, está en el acompañamiento educativo y no en la supervisión y control de los equipos. Para ello, el apoyo pedagógico requiere de habilidades específicas y capacidades para desenvolverse en diversas dimensiones.

La formación de los apoyos pedagógicos de nivel intermedio, en particular del área de mejora continua de los SLEP, debe ser un proceso permanente que atraviesa distintas etapas, se construye en diversos ámbitos, y supone tanto el desarrollo de conocimientos teóricos, como de estrategias pedagógicas, didácticas y curriculares. Al mismo tiempo, se hace necesario el desarrollo de habilidades blandas, relacionadas con la escucha, la reflexión, la realización de preguntas pertinentes, la autoevaluación, la comunicación, la creatividad y la colaboración.

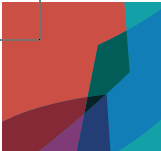
Ese tipo de formación excede, por tanto, la transmisión de información, la entrega de materiales y recursos pedagógicos, aunque estos aspectos no pueden ser descuidados. Implica, sin embargo, capacidades para la realización de un trabajo sistemático de análisis de la práctica, que estimule los procesos de reflexión individual y colectiva, el trabajo colaborativo de los equipos escolares y la revisión e innovación pedagógico-didáctica permanente y pertinente (Segovia, 2005). Esto permite, finalmente, desarrollar las capacidades internas y aumentar la autonomía escolar.

La existencia de una nueva institucionalidad, y las recientes “Bases para un modelo de apoyo técnico pedagógico en educación pública” (DEP, 2019), evidencian el gran desafío a sortear mediante la gestión pedagógica del nivel intermedio. Por otro lado, este contexto entrega una enorme oportunidad para promover, desde su génesis, un proceso de formación y fortalecimiento de los profesionales de la UATP, en su papel clave para lograr mayor calidad, equidad y coherencia del sistema escolar. En este marco, cabe destacar que los programas de formación innovadores de LIDERES EDUCATIVOS, han ofrecido, durante los últimos cuatro años, oportunidades de excelencia para la nivelación y el desarrollo inicial de un conjunto de conocimientos y capacidades para fortalecer el nivel intermedio de la educación pública, contribuyendo a su alineación con el propósito de la reforma. Un desarrollo continuo de capacidades permitirá a los SLEP responder de manera adecuada y oportuna a las crecientes demandas de un sistema educativo cambiante y con desafíos propios del siglo XXI.



SECCIÓN II:

NUEVAS FORMAS DE GESTIÓN Y LIDERAZGO
DEL NIVEL INTERMEDIO



Capítulo 4 / LIDERAR UN TERRITORIO EDUCATIVO: ALGUNAS NOCIONES Y HERRAMIENTAS PARA COMPRENDER Y MOVILIZAR EL TERRITORIO COMO UN RECURSO EDUCATIVO DESDE EL NIVEL INTERMEDIO.

Daniela Berkowitz, Bárbara Zoro y Rodrigo Warner. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Introducción

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

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

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

Tanto para equipos de los nuevos SLEP, como para los sostenedores y equipos que dentro de los próximos años se transformarán en nuevos territorios educativos, se identifica la necesidad de

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

Breve aproximación a la idea de territorio

La idea de territorio se vincula al espacio que habitamos, pero no únicamente desde una perspectiva espacial y geográfica. La mirada interdisciplinaria del territorio, abordada por las ciencias sociales durante las últimas décadas, se ha distanciado progresivamente de la acepción enciclopédica de territorio, proveniente de la geografía física. Disciplinas como la antropología, junto a vertientes de la geografía y la sociología han problematizado la idea convencional de territorio como algo que antecede a las formas sociales, avanzando hacia su comprensión vinculada a prácticas sociales y culturales de comunidades específicas (Bello, 2011), como espacio ecológico y/o social de expresiones culturales, en permanente cambio (Descola, 2001).

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

Desde esta perspectiva, entendemos el territorio como un espacio social, habitado y apropiado por uno o varios grupos sociales (Castells, 1992), para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales. Esta apropiación puede ser preeminentemente *utilitaria* –cuando se considera al territorio como mercancía generadora de renta– y/o *simbólica* –como lugar de inscripción de una tradición o como referente de la identidad de grupo– (Giménez, 2005). Así, el territorio tiene historia y habla a través de las relaciones entre personas, comunidades y organizaciones.

Su naturaleza multiescalar y multidimensional (Giménez, 2005), dota al territorio de una complejidad

y singularidad propia. Además de la educación y la cultura, temas relativos a la salud, habitabilidad y vivienda, medio ambiente y obras públicas, entre otros, son atravesados –a su vez– por aspectos transversales predominantemente sociales, relacionados con procesos de inclusión/exclusión, de participación y de uso de los espacios, por mencionar sólo algunos.

Fronteras, desplazamientos posibles y nuevas articulaciones necesarias

Desde una dimensión física, la nueva división administrativa de la educación pública traza nuevas fronteras: pasamos de 346 comunas, con sus respectivos planes y estrategias educativas, a alrededor de 70 SLEP, que serán los encargados de proveer educación pública con foco territorial, a los y las estudiantes del país.

El término frontera se instala al hablar de límites en el territorio, y contiene una dimensión física y otra simbólica. Esta última se relaciona a lo que comúnmente se conoce como identidad cultural²², que instala la idea de un “nosotros” que nos diferencia de “otros” (Auge, 1996). Al comprender el territorio como un espacio social dinámico, en el que se materializan las relaciones de poder y las interacciones entre los agentes, insertos en campos de fuerza (Bourdieu, 1999), entendemos que, tanto la idea de “nosotros”, como la de “otros”, pueden experimentar cambios a lo largo del tiempo y la coyuntura histórica.

La llegada de la nueva institucionalidad educativa de nivel intermedio tensiona la división político administrativa del país, que hacía coincidir la gestión educativa local con la idea de comunas o municipios, circunscrita a su vez en la institucionalidad provincial y regional de educación. Con la integración administrativa y de dependencia de las unidades educativas de dos o más comunas, donde los estudiantes y docentes que antes era entendidos como “otros” hoy pasan a formar parte del “nosotros”, es posible proyectar una serie de tensiones o vacíos identitarios.

En este sentido, **los SLEP están obligados a romper y atravesar el campo físico-geográfico de las fronteras comunales, reorganizando el sistema educativo no sólo a través de los establecimientos educacionales, sino de todos aquellos agentes y organismos que se vinculan desde lo local a lo educativo.** En esta nueva comprensión, el concepto de lo local se amplía más allá de las fronteras comunales, lo que obliga a interactuar a diferentes actores y organismos desde otra comprensión y orden, generando nuevas distinciones asociadas a un “nosotros educativo”. La búsqueda de elementos comunes y/o cohesionadores, como un propósito y una visión compartida (Anderson, 2003; Benedetti, 2010), sustentada en el consenso general de la comunidad educativa (Senge, 1993; Robbins y Alvy, 2004), aparece como una de las misiones de la nueva institucionalidad que no están explícitas en la ley ni en el diseño del sistema. Lo anterior nos enfrenta a una serie de interrogantes

22. La identidad cultural se entenderá como un conjunto de dispositivos (lengua, historia, tradiciones y costumbres, sistema de creencias y valores, maneras de ser y estar en el territorio) propios de una cultura o grupo, que permitirán a las personas identificarse como miembros de un territorio.

respecto a la relación entre la gestión educativa, las identidades culturales de las escuelas, sus comunidades y su arraigo al territorio.

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

La frontera como idea socialmente construida (Anderson, 1993; Hobsbawm, 2002; Kymlicka, 2006), en este caso a nivel municipal, nos ayuda a entender que puede dejar de ser percibida como algo estático que sostiene una identidad fija y estable. En función de una nueva mirada sistémico-territorial, establecimientos educacionales que antes competían hoy están llamados a colaborar, quebrando la frontera simbólica de “mi propia escuela”. Los SLEP tienen que planificar estrategias acorde a los propósitos inclusivos y colaborativos de la ley, para proyectar nuevas formas de entendimiento entre escuelas y entre niveles del sistema. Al mismo tiempo, deben visualizar el territorio ya no como la suma de los centros escolares, sino como un todo, para pensar en las trayectorias educativas de las y los estudiantes, la coherencia de las transiciones entre ciclos y modalidades educativas, y la oferta y demanda educativa de los barrios y zonas que, en su conjunto, componen su territorio de competencia.

Todo lo anterior, abre posibilidades para que los SLEP se perfilen como **motor articulador en la construcción de nuevos apegos y sentidos de pertenencia a la educación pública**. Las comunidades se identifican y apropian simbólicamente (Haesbaert, 2013) del territorio, su historia y dispositivos. Cuando esto ocurre, el vínculo entre actores, comunidades, grupos e instituciones cobra fuerza y sentido, en torno a una dimensión de interés común o colectivo (Feu, et al., 2016). Como todos los vínculos, se trata de un proceso dinámico que está en constante transformación.

La importancia de construir un liderazgo educativo territorial

La creación del nuevo Sistema de Educación Pública trae un gran cambio aparejado: la conformación de un nuevo territorio educativo, hasta ahora agrupado en comunas. En primera instancia, será a partir de una adecuada comprensión del territorio educativo que se encuadrarán apropiadamente fenómenos y estrategias de arraigo, apego y pertenencia socio territorial de las comunidades. Para los líderes intermedios, la construcción participativa de la misión y visión de la

educación del territorio, –asegurando identidad y sello territorial–, así como la idea de movilizar capacidades para una transformación cultural que construya un sentido de identidad con la educación pública del territorio, constituyen desafíos estratégicos del nuevo nivel intermedio (Zoro et al., 2017) y dependerán del liderazgo de los equipos de los SLEP.

La construcción de liderazgos territoriales y la generación de marcos de gobernanza educativa, capaces de garantizar de manera participativa una planificación, implementación y enseñanza efectiva, se vislumbran como factores esenciales para mejorar la articulación del sistema educativo en sus distintos niveles. Lo anterior, buscando potenciar su coherencia y proyectar un mejor ejercicio del rol de la nueva institucionalidad de nivel intermedio, que sirva como engranaje del sistema hacia arriba y abajo, así como también al relacionarse con otras instituciones que forman parte o tienen vinculación con el sistema educativo territorial.

En el marco de la ley que crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040), uno de los aspectos clave que deben cautelar los líderes de nivel intermedio es la **gobernanza educativa local**, que se presenta como un gran reto de comprensión y entendimiento de aquel *“espacio de comunicación y participación entre la institución pública y la comunidad, donde convergen las políticas de equidad, inclusión y participación con las expresiones y necesidades locales de la comunidad”* (Uribe, Berkowitz, Torche, Galdames y Zoro, 2017, p. 28).

La gobernanza educativa local refiere a la forma de relacionarse de los distintos órganos y niveles que integran el sistema educativo: micro, meso y macro (Uribe et al., 2017). No obstante, también involucra un reto para articularse con otras organizaciones e instituciones públicas y privadas del territorio, bajo el supuesto de la articulación necesaria en pos de propósitos compartidos para el desarrollo territorial, cubriendo necesidades para garantizar una educación integral y fortaleciendo procesos identitarios.

Esto obliga a los equipos del nivel intermedio a conocer y comprender la realidad de cada escuela y de las comunidades educativas que pertenecen al territorio, generando condiciones para la creación de iniciativas contextualizadas y pertinentes a las realidades de cada establecimiento. Todo esto promoviendo, al mismo tiempo, espacios de intercambio y reflexión de dichas iniciativas entre actores del nivel escolar –considerando equipos directivos, de gestión, docentes, asistentes de la educación y estudiantes– y actores de las comunidades. Esta comprensión permitirá a los líderes movilizar a las comunidades educativas hacia unos ciertos valores, principios y convicciones, de modo tal que todos y todas quienes pertenecen a dichas comunidades –de manera directa o indirecta–, se sientan incluidos, compartan un propósito para la educación del territorio y desarrollen acciones de colaboración en pro del logro de ese propósito.

Para ello, a continuación, se ofrecen algunas herramientas que pueden movilizar conversaciones con sentido, que favorezcan un liderazgo fundado en la comprensión de las necesidades y

expectativas de las comunidades educativas, bajo la dependencia de los SLEP. Ello permitirá impulsar acciones que promuevan la inclusión y el sentido de pertenencia al territorio.

Herramientas para construir un liderazgo de lugar

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

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

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

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

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

DESAFÍO	HERRAMIENTAS	OBJETIVOS
Darle sentido al panorama general en nuestros territorios, considerando los cambios y la complejidad asociada.	• Mapeos colectivos (Risler y Ares, 2013). • Mapeo de comunidades en 4 ejes (Riley, 2008). • Mapeando el Territorio Educativo. • Mapa Sistémico²³.	Apoyar la identificación de factores que configuran los territorios, facilitar la comprensión de los territorios como espacios complejos, dinámicos y en constante cambio. Aprender a “leer” el contexto local y sus desafíos propios. Leer los territorios desde focos, problemáticas o fenómenos específicos, aportando información sobre nuevas variables de análisis, levantadas a partir de voces diversas de los lugares.
Entender más sobre las comunidades educativas locales y sobre la vida de las y los niños y sus experiencias.	• Instancias de indagación con la comunidad: caminatas pedagógicas o caminatas por el barrio. • Mapa de Empatía (Gray, 2017).	Entender las formas de comprender y habitar los territorios desde sus protagonistas, como un prerrequisito para construir confianza dentro de las comunidades. Identificación de lugares que los estudiantes y otros actores reconocen como seguros y no seguros. Favorecer en las comunidades la difusión y el entendimiento de comprensiones diversas. Además, facilitar que los líderes diseñen (en conjunto con las comunidades) experiencias más pertinentes, comprendan cómo se sienten las personas en los territorios y reconecten con el propósito moral de su quehacer.
Fomentar relaciones de confianza entre los centros escolares y las comunidades.	• Metodologías TejeRedes (Figueroa, 2016). • Visión compartida: construir y actualizar metas comunes, a través de metodologías participativas²⁴.	Contar con la base para generar cambios en el sistema educativo. Las reformas educativas están destinadas al fracaso si no existen relaciones de confianza entre el nivel intermedio y los docentes, directivos, apoderados y estudiantes (Bryk y Schneider, 2002).
Comprender su propio rol en relación con la comunidad.	• Las cuatro realidades (Riley, 2008).	Reflexionar sobre qué ocupa su tiempo y su mente, y reconectarse con sus valores centrales. El autoconocimiento es un aspecto clave entre los requerimientos para sobrevivir y prosperar como un líder de lugar.
Favorecer el abordaje de la gestión y planificación estratégica de los territorios educativos.	• Mapas de actores clave, mapas sociales o sociogramas. • Mapas de influencias.	Comprender los contextos de realidad territorial, en relación a actores diversos presentes en el territorio, en su extensión más compleja posible. Esto permite generar estrategias y establecer alianzas desde una perspectiva de cambio favorable, en relación a la gobernanza educativa en los territorios. Dispositivos útiles para momentos de instalación de procesos de cambio (SLEP), para conocer y proyectar influencias posibles de los actores existentes en el territorio respecto de un evento, fenómeno o proceso.

23. Para conocer más sobre esta herramienta y cómo utilizarla, ver el capítulo “Mapa Sistémico: Una estrategia para la toma de decisiones ante problemas complejos del territorio” de este libro.

24. Para conocer más sobre este procesos y metodologías asociadas, ver siguiente capítulo “Construyendo una visión compartida para la educación del territorio”.

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

HERRAMIENTA 1: Mapeando el Territorio Educativo

A nivel del trabajo con las comunidades educativas se recomienda, a continuación, un dispositivo denominado *Mapeando el Territorio Educativo*, que contempla un set de actividades para, de forma participativa, la relación de las comunidades y equipos educativos con el territorio.

Las actividades que se presentan a continuación, han sido desarrolladas y ajustadas en relación a procesos de formación realizados con integrantes del nivel intermedio y directivos escolares, tanto en la Región del Biobío como en el SLEP Barrancas. Pueden realizarse en jornadas diversas o formar parte de una misma jornada. Se propone desarrollarlas en grupos de entre 3 y 5 integrantes, con un *setting* adecuado: espacio físico amplio, equipamiento móvil, ambiente seguro, cuidado y de respeto, y equipo de facilitadores que promuevan la escucha activa.

ACTIVIDAD 1: VER-NOS

Objetivos

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

MOMENTO 1

¿De dónde me siento? (*situándose geográficamente, construyendo historia personal*)
(15 minutos)

Se comparte una historia personal. Puede utilizarse en diferentes niveles: con equipos de establecimientos educacionales (por ejemplo, estudiantes, apoderados o docentes), con nuevos o potenciales equipos de los SLEP que provienen de diferentes comunas, o con equipos mixtos. Momento individual y puesta en común colectiva de forma oral, donde cada integrante comparte con el grupo en 2-3 minutos.

MOMENTO 2

¿Cómo nos ven? ¿Cómo vemos a otros? Reflexión en grupos. Desarrollo en papelógrafos e invitación a responder cada pregunta de manera escrita con post-it de colores, para distinguir sentimientos positivos o negativos.

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

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

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

ACTIVIDAD 2: CONOCIENDO EL TERRITORIO

Objetivos

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

Se reflexiona en grupos (por actor o mezclados, que en su conjunto compartan y habiten un territorio). En cada grupo, se distribuye un lente diferente para observar el mismo territorio. LENTES POSIBLES: Historias y tradiciones, comunidades, aspectos políticos y poder, aspectos psicosociales y de convivencia, cambios económicos y socioproductivos, movilidad y fenómenos migratorios.

MOMENTO 1

¿Cómo es su territorio?

(15 minutos)

En un papelógrafo, se reflexiona en grupos y se arma un collage escrito y dibujado del territorio. Se destacan elementos físicos (qué lo condiciona geográficamente: ríos, montañas, grandes empresas, etc.) y simbólicos distintivos del territorio (costumbres, comida típica, emblemas, canciones).

MOMENTO 2

Mirada con lentes

(20 minutos)

Cada grupo escoge un lente y complementa el collage. Se visualizan fenómenos positivos y desafíos para el territorio en relación a cada lente. Se ilustran o escriben ideas fuerza en relación al mismo. Puesta en común a través de encargado/a de grupo y/o facilitador/a, realizando un contrapunto entre respuestas de diferentes grupos. Conceptos con los que puede relacionarse la reflexión: complejidad, sellos, puntos de vista, desafíos.

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

Es importante, a partir de los elementos negativos y positivos detectados, relevar aquellos aspectos que constituyen un recurso para el desarrollo de iniciativas educativas en el territorio preguntándonos, por ejemplo, qué nos hace sentido, qué podemos aprender de estas historias (por ejemplo, historias de oficios y comunidades específicas: barrio obrero o industrial, campamentos de migrantes internos o externos, territorios marcados por la lucha política o defensa de derechos, asociaciones vecinales distintivas en momentos de crisis, entre otros).

ACTIVIDAD 3: REFLEXIONANDO SOBRE EL TERRITORIO EDUCATIVO

Objetivos

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

MOMENTO 1

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

- 1) **¿Cómo son los establecimientos educacionales del territorio?** (Se pueden introducir distinciones en función del propósito y los actores convocados: jardines infantiles/escuelas/liceos, urbanas/ rurales y públicas/privadas).
- 2) **¿Cómo es el entorno de mi establecimiento o los establecimientos educacionales?** (Urbano/rural, acogedor/hostil, grande/pequeño, etc.).
- 3) **¿Cómo son las personas que lo habitan?** Estudiantes, apoderadas/os, docentes, directores/as, comunidades.
- 4) **¿Cómo son las prácticas colaborativas entre escuelas/liceos?** Dé un ejemplo.
- 5) **¿Cómo es la educación del territorio?** Descríbala en 5 palabras.
- 6) **¿Cómo le gustaría que fuera la educación del territorio?**

MOMENTO 2

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

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

HERRAMIENTA 2: Mapeo de comunidades en 4 ejes

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

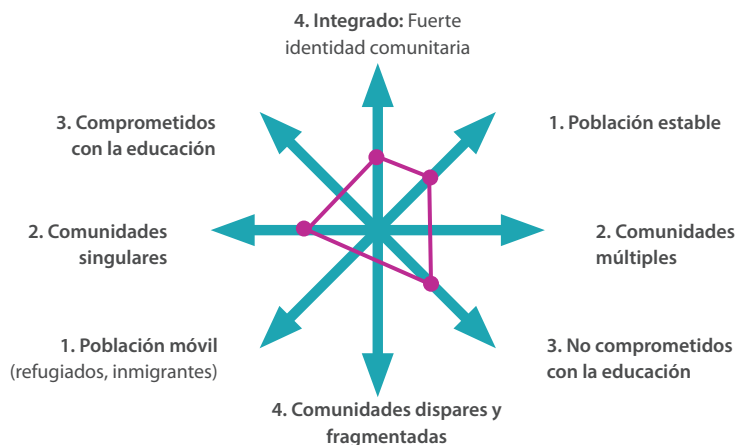
- Población (estable o móvil, es decir, si ha cambiado su condición, por ejemplo, con la llegada de refugiados o inmigrantes; también podría estar cambiando al enfrentar catástrofes de algún tipo).
- Perfil comunitario (comunidades simples o múltiples: En algunos casos, cuestiones identitarias que agrupan a las personas en comunidades distintas que, a veces, pueden tener conflictos entre sí o coexistir armónicamente, por ejemplo: diferencias de etnias, naciones, religiones, clases; otras veces se cuenta con comunidades más homogéneas entre sí).
- Niveles de compromiso (comprometidos con la educación o no comprometidos).
- Identidad comunitaria (integrados mediante una fuerte identidad comunitaria, o fragmentados en comunidades dispares).

Sobre esta herramienta, se ha realizado una adaptación que permite utilizarla desde el nivel intermedio. Ello, porque resulta especialmente relevante para sus líderes levantar información más amplia y contextual que permita identificar necesidades de los diferentes grupos/ comunidades del territorio.

La herramienta que puede ser usada a nivel de territorio educativo (comuna o territorio SLEP) y a nivel de cada uno de los establecimientos educativos del territorio. Se sugiere emplearla de forma participativa, convocando equipos directivos de las escuelas y liceos del territorio. Lo esencial es abrir y facilitar un diálogo que favorezca la comprensión de que los lugares en que lideran son distintos y requieren, por ende, apoyos también distintos.

Las instrucciones son las siguientes: se conforman grupos y se mapea su territorio educativo respecto de cada una de estas dicotomías presentes en los ejes (acorde a la figura siguiente). Se conectan los cuatro puntos y se rellenan los espacios. Es necesario comparar cada dibujo con el resto de los que participen en este ejercicio.

Figura N° 2 / Leyendo el contexto comunitario



Fuente: Adaptado de Riley, K. (2008).

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

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

Conclusiones

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

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

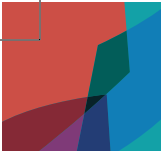
Entender comprehensiva y participativamente el territorio podría ayudar a:

- Empatizar con la diversidad de voces y puntos de vista que lo habitan, disminuyendo prejuicios respecto de la diversidad territorial. Lo anterior favorece la convivencia social y ciudadana.

- Potenciar preguntas y estrategias para la construcción de visiones compartidas sobre la educación del territorio.
- Visibilizar el territorio como un recurso educativo (visitas pedagógicas a barrios, empresas, etc.), que apoye el conocimiento y apropiación de la cultura local: historias, personajes y tradiciones.
- Activar asociatividad y colaboración para proteger los espacios y las personas que lo habitan.

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

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



Capítulo 5 / CONSTRUYENDO UNA VISIÓN COMPARTIDA PARA LA EDUCACIÓN DEL TERRITORIO.

Emy Rivero y Bárbara Zoro. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
Cristina Aziz dos Santos. Fundación Chile.

Introducción

“Una visión compartida no es una idea. (...) Es una fuerza en el corazón de la gente, una fuerza de impresionante poder. Puede estar inspirada por una idea, pero si es tan convincente como para lograr el respaldo de más de una persona, cesa de ser una abstracción. Es palpable. La gente comienza a verla como si existiera. Pocas fuerzas humanas son tan poderosas como una visión compartida”. (Peter Senge, 1993).

En estos tiempos en que lo único seguro es el cambio, y éste ocurre cada vez con mayor rapidez, es útil y necesario llevar consigo una brújula en el bolsillo (Robbins y Alvy, 2004). La mejor brújula que un líder educativo puede tener es una visión sustentada en el consenso general de la comunidad educativa y basada en principios compartidos por todos (Robbins y Alvy, 2004).

Cambios tan profundos como los que nos presenta la Ley 21.040, traen consigo grandes desafíos, en especial para los líderes intermedios. Para lograr las transformaciones que requiere la Nueva Educación Pública, una de las prioridades que deberán asumir quienes se desempeñan en este nivel es, precisamente, construir una visión compartida (Anderson, 2003; Anderson, Mascall, Stiegelbauer y Park, 2012; Benedetti, 2010). Su función será guiar a la comunidad educativa del territorio hacia el logro de metas comunes, facilitando la adaptación de los establecimientos en vista de las tendencias y desafíos que exigen los procesos educativos en el mundo de hoy. La construcción de una visión compartida a nivel territorial es, así, clave para la mejora, posicionando una concepción ambiciosa del educando que se quiere formar (Leithwood, 2013).

Lo que suele pasar, sin embargo, es que la avalancha de urgencias y retos cotidianos termina por restar tiempo para liderar la construcción de una visión. La contradicción, no obstante, está en que sería mucho más fácil lidiar con las urgencias y desafíos del día a día si el líder tuviera una visión clara, precisa y consensuada sobre qué realmente se quiere lograr educativamente en el territorio (Kay y Greenhill, 2013). Es importante tener internalizado, sin embargo y como lo señala Fullan (2003), que aunque dicha visión es necesaria para el éxito de un proceso de cambio, es preciso contar con cierta claridad sobre la forma en que ésta se construye y, específicamente, se formaliza. Según el autor, la visión no debe preceder al cambio, sino construirse con él, por lo que debe ser siempre provisional y abierta, evolucionando *“a través de la interacción dinámica de los miembros y gestores de la organización”* (p. 10).

La visión, en ese sentido, no es solamente una idea, ni siquiera una idea compartida, sino una fuerza y una fuente inagotable de inspiración, desde donde surgen la innovación y la creatividad (Senge, 1993). Un líder intermedio, desde esta perspectiva, tiene que ejercer un papel “transformador”, siendo capaz, tanto de articular una visión colectiva, como de crear culturas de colaboración y altas expectativas de niveles de consecución (Elmore, 2010).

Buscando apoyar en esa dimensión de su rol transformador, este capítulo tiene como objetivo entregar orientaciones y herramientas para que los líderes intermedios puedan movilizar la mejora educativa desde una visión compartida de la educación para el territorio. Desde esta necesidad, y el desafío que implica este proceso para los territorios, nos preguntamos: **¿Qué es una visión? ¿Qué caracteriza una visión compartida en educación?** Frente a estas preguntas, nos surgen intuitivamente palabras como: sueño, futuro, ideal, sentido, propósito, colaboración, participación, entre otras. Este capítulo se basa en estos conceptos anclas, y avanza en la exploración de estas preguntas para apoyar el desarrollo de visiones adaptables a las complejidades de los procesos actuales de cambio.

Uso de las visiones educativas en el nivel intermedio en Chile

En el ámbito educativo, existen diversos instrumentos de planificación que presentan visiones de la educación. Están presentes en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas y liceos, en el Plan Anual de Educación Municipal (PADEM) de cada comuna, en los Planes de Desarrollo Comunales (PLADECO) y en la Estrategia Nacional de Educación Pública.

Los municipios cada año pasan por el proceso de elaborar un PADEM, instrumento de gestión que se espera sea formulado con la participación de los directivos y docentes de los establecimientos educacionales (Art.4º, Ley 19.410 de Educación de 1995). Inicialmente, éste tenía como finalidad *“permitir la adecuación de la planta docente a la matrícula en un marco regido por el Estatuto Docente y por descensos en la matrícula municipal, así como identificar y priorizar los proyectos municipales anuales de inversión y perfeccionamiento docente”* (Raczynski y Salinas, 2009, p. 148).

Los PADEM, generalmente, plantean una visión sobre la gestión de la educación municipal. Sin embargo, Raczynski y Salinas (2009) señalan que un alto porcentaje de municipios no clarifican cómo las inversiones y actividades que enuncia el PADEM contribuirían a acercar la educación municipal de la comuna al horizonte deseado que plantean en su visión. En otras palabras, se trataría de una visión sólo declarativa, que escasamente moviliza o inspira las acciones del nivel intermedio. No obstante, también señalan que existen municipios por sobre la media, que realizan planificaciones estratégicas que se basan en una visión movilizadora, definen metas y actividades de corto, mediano y largo plazo que se acercan a esa visión.

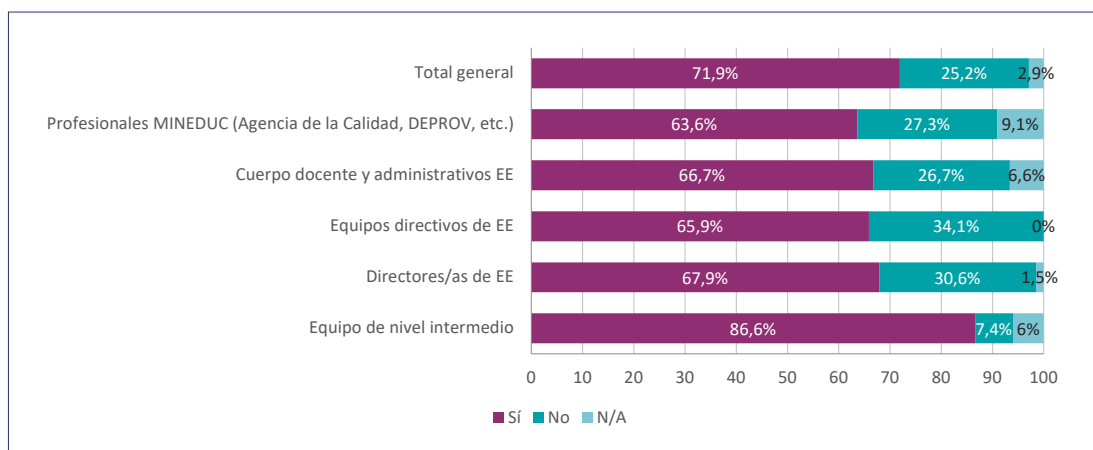
Al realizar una breve revisión documental de 100 PADEMs de distintas comunas, identificamos que

el 95% de las comunas contaban con una visión educativa comunal plasmada en dicho instrumento de gestión y sólo un 5% no presentaba una. Esto nos da una idea de que las visiones educativas comunales ya están bastante establecidas dentro de los PADEM y que, si bien su inclusión en ellos no está normada, es esperable encontrarlas en dicho instrumento.

Sobre esta base, quisimos indagar en el conocimiento que las comunidades educativas y los equipos de nivel intermedio tienen sobre la visión compartida de la educación en el territorio. También, en cómo perciben su participación a la hora de construirla y qué grado de utilidad tiene para ellos. Las 274 respuestas recopiladas y analizadas, a continuación, fueron levantadas a través de una encuesta en el sitio web de LIDERES EDUCATIVOS. Los resultados que arrojó este ejercicio de indagación exploratorio constituyen una primera aproximación para conocer las prácticas de construcción y uso que llevan a cabo las comunidades respecto a la visión educativa del territorio. Si bien, por el tamaño de la muestra sabemos que no es representativa, creemos que los resultados que se presentarán podrían entregar indicios sobre el tema y ser un buen insumo para iniciar una reflexión respecto a qué tan compartidas y vivas están las visiones educativas de los territorios en nuestro país.

La distribución geográfica de las respuestas abarca 11 regiones, donde las más representadas son: Biobío (46%), Libertador General Bernardo O'Higgins (19%), Valparaíso (13%) y Metropolitana (12%). Las respuestas son principalmente de directores de establecimiento (50%), seguidos de equipos de nivel intermedio (24%) y equipos directivos del nivel escolar (16%). El 5% corresponde a docentes y otros profesionales de la educación, y el resto de los participantes son profesionales del Mineduc (Agencia de Calidad de la Educación, DEPROV, etc.)

Gráfico N° 1 / ¿Conoce la visión educativa de la comuna o territorio en que trabaja?



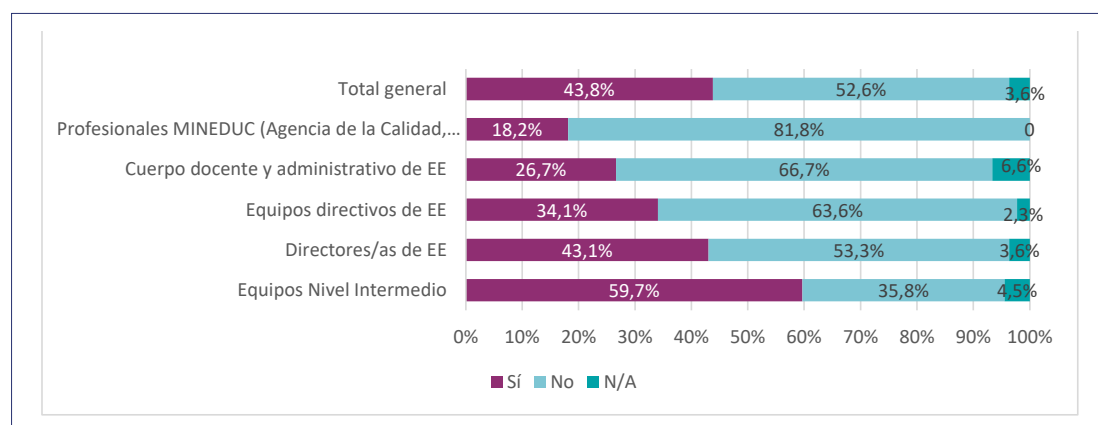
Fuente: Elaboración propia.

A partir la información levantada, podemos ver que a medida que nos alejamos del nivel intermedio, el conocimiento de la visión disminuye, llegando al punto de que personas del cuerpo docente y administrativo de los establecimientos indiquen que conocer la visión no aplica para ellos en el marco de su quehacer (N/A=6,7%). En el caso del conjunto de estamentos denominados directores/as de establecimientos, equipos directivos y el cuerpo docente y administrativo, alrededor de un tercio no conoce la visión educativa del territorio en que trabaja.

El resto de los encuestados declara conocerla, siendo esta una amplia mayoría.

Posteriormente, indagamos en la participación que quienes respondieron la encuesta tuvieron en la construcción de la visión educativa de la comuna, como se grafica a continuación.

Gráfico N° 2 / ¿Participó de la construcción de la visión educativa de la comuna?



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados inmediatamente nos hablan de un porcentaje menor de participación en relación al conocimiento de la visión. La participación va disminuyendo a medida que los estamentos se alejan del nivel intermedio.

Intuíamos que el entendimiento de la participación podía ser muy diverso, por lo que pedimos que explicitaran en qué había consistido ésta. Los resultados arrojaron que los tipos de participación eran heterogéneos. En el caso de los directores y equipos directivos, estos señalaron haber participado en talleres, reuniones comunales, *focus group*, contestando encuestas o entregando la visión de sus establecimientos. En el caso del cuerpo docente, esta participación se ciñó más a revisión y envío de sugerencias o participación en talleres ampliados.

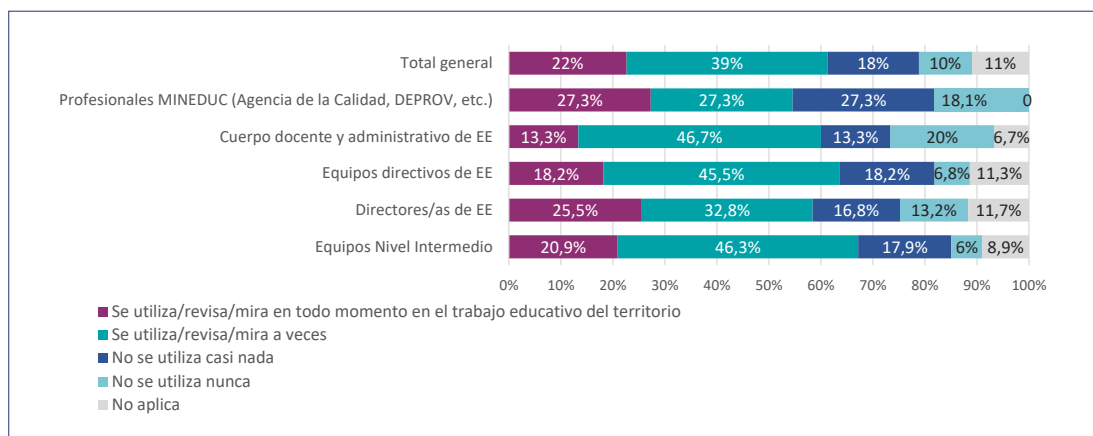
Podemos aventurar que estas instancias de reunión pueden tener dinámicas muy distintas. Por una parte, puede tratarse de instancias de entrega de información para, por ejemplo, mostrar la visión ya construida a la comunidad, pasando por una **participación consultiva**, donde se escuchan y reconocen las preocupaciones y anhelos de la misma. En el otro lado de la moneda, podría tratarse de un nivel de **participación empoderada**, donde el nivel intermedio trabaja directamente con la comunidad durante todo el proceso, para garantizar que sus preocupaciones sean consideradas e incluidas, llegando a un producto construido por la comunidad en sí (Asociación Internacional para la Participación Pública, 2014; en Uribe et al., 2017).

Ante esto, cabe preguntarse qué entendemos por un adecuado tipo y nivel de participación, quiénes tendrían que ser parte del proceso y qué voces no se hacen presentes en estos espacios, tema sobre el que reflexionaremos más adelante. Ello, porque no necesariamente asistir a una reunión o contestar una encuesta responde a un adecuado nivel de participación o condiciona una apropiación de la misma para la gestión educativa diaria.

Otro aspecto a indagar fue la importancia que le dan los actores educativos a tener una visión educativa para el territorio. De la encuesta surge que existe un amplio consenso respecto a la relevancia de contar con ella (99% de los encuestados lo considera muy importante o importante). Hipotetizamos que esto puede deberse a un sesgo de deseabilidad social de los encuestados, pues está muy en boga en la literatura sobre liderazgo hablar sobre visiones educativas. Sin embargo, existe una brecha entre la importancia asignada y el nivel de utilidad, como podemos observar a continuación:

Gráfico N° 3 / Utilización de la visión del territorio

La visión actual de la educación de la comuna / territorio donde ud. trabaja:



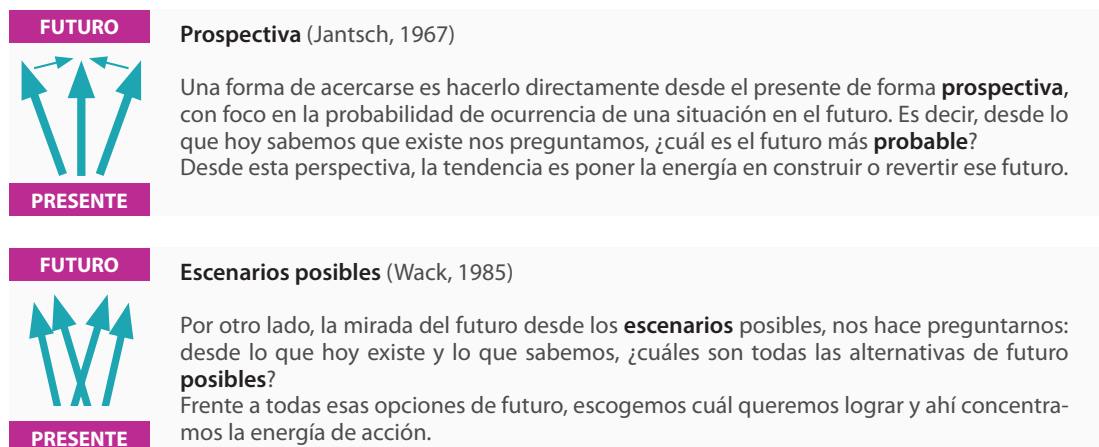
Frente a la consulta, un 28% de los encuestados señala que la visión actual del territorio en que trabaja no se utiliza casi nada o nada y un 11% opta por la alternativa “No aplica”. Es particularmente relevante que el propio nivel intermedio señale la poca utilidad otorgada a la visión: 24% menciona que no se utiliza casi nada o nunca.

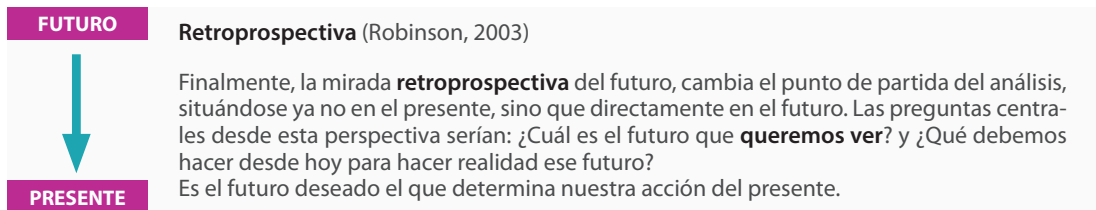
Lo anterior permite conjeturar que no basta con que la visión quede plasmada en instrumentos de gestión como el PADEM, si es que estos no son utilizados o revisitados de forma constante. Si una visión no es apropiada por los equipos, y estos no la utilizan, traducen al quehacer o revisan de forma constante, se convierte en letra muerta que escribimos en un bonito momento, pero que no moviliza al cambio educativo que anhelamos.

Con estos antecedentes los invitamos a preguntarse: ¿Qué tan vivas están nuestras visiones? ¿Qué tan compartidas son? ¿En qué momentos las socializamos y cómo? ¿Cómo podemos hacer para que las personas se sientan parte de la visión y movilicen su actuar en base a ellas? Todo esto será abordado a continuación.

¿Qué es una visión?

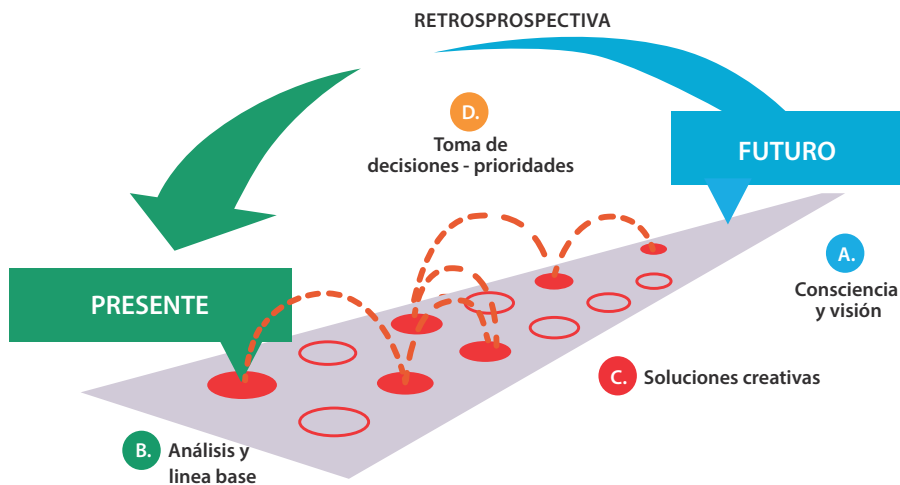
Compartimos con Senge (2015) la comprensión de visión como “una **imagen del futuro que deseamos crear, descrita en tiempo presente, como si sucediera ahora**” (p. 315), mostrando dónde queremos ir y cómo seremos cuando lleguemos ahí. La visión aparece, así, no como una idea –aunque esté expresada en una–, sino como una poderosa fuerza que impulsa la acción con sentido. Para entender en profundidad el efecto de la visión en la vida de una organización, la comprensión de futuro también juega un rol clave (Börjeson et al., 2006). Existen, sin embargo, diferentes formas de acercarse al futuro, las que se revisan a continuación:





Según la evidencia, el poder de la visión se expresa con mayor fuerza desde la comprensión retroprospectiva (Robinson, 2003; Börjeson et al., 2006), ya que en ella las restricciones del presente aparecen como consideraciones a gestionar para lograr lo deseado y no como condicionante a priori del futuro (como se ilustra en la Figura N°3). Desde esta perspectiva, el futuro se puede transformar desde las acciones presentes. El futuro se convierte así, en una visión convocante que nos moviliza a actuar de una cierta forma para poder alcanzarla.

Figura N° 3 / Visión retroprospectiva del futuro



Fuente: Adaptado de The Natural Step (2016).

Peter Senge (2015) denomina “tensión creativa” a la brecha que se abre entre la situación actual y la del escenario deseado futuro (ver Figura N° 4). Dicha tensión tiene un enorme potencial movilizador de talentos, recursos y capacidades. Es de gran utilidad, ya que es capaz de generar emoción, anticipación y deseo de actuar.

Figura N° 4 / Tensión creativa



Fuente: Senge, P. (1993).

Esta tensión entre presente y futuro se hace también evidente cuando conectamos la idea de visión con la de sueño. Soñar significa imaginar que las cosas son distintas a como son en la realidad, pero a la vez se asocia con el anhelo persistente de algo. Invitar a los actores educativos a soñar con la educación que quisiéramos para nuestros territorios, es una gran forma de comenzar un proceso de construcción de visión, como veremos más adelante.

Algunos creen que basta con escribir la visión, y registrarla en documentos y lugares estratégicos de la organización. Sin embargo, **no se trata de lo que la visión dice, sino de lo que hace, lo que se logra movilizar con y a través de ella.** Cuando el finlandés Johannes Partanen (2013) plantea retóricamente la pregunta ¿quién lidera cuando tú no estás?, propone como posible respuesta: la misión, la visión y los valores son los que lideran y movilizan el talento de las personas. Ahí está el potencial de una visión compartida.

¿Qué caracteriza una visión compartida en educación?

Para que una visión se considere compartida debe serlo por lo menos en estas tres dimensiones: (1) en su forma y contenido; (2) en su apropiación permanente; y (3) en su proceso de co-construcción. A continuación, se profundizará en cada uno de estos puntos.

1. Desde su forma y contenido

Lo local y lo global

Para pensar en el contenido de una visión, es importante poder equilibrar dos imperativos complementarios. Por un lado, la visión debe ser **profundamente propia y particular** en relación a la organización y el territorio que la construyen y sueñan, reflejando su identidad. Por otro, debe tener profunda coherencia con lo que, como nación y mundo, se busca a través de consignas

compartidas internacionalmente. En ese sentido, y en el caso particular del Chile actual, el contenido de la visión requiere ser coherente con los principios del Sistema de Educación Pública –establecidos en las Leyes 21.040 y 20.370²⁵– y los acuerdos internacionales sobre educación, pero a la vez, expresar con claridad elementos de **identidad y sello territorial**.

Sobre los principios transversales, además de los indicados como pilares de la Nueva Educación Pública, es esencial tener presente el imperativo de que la visión definida refleje claramente el propósito de aprendizaje y bienestar de los estudiantes.

Con recoger la identidad y los sellos educativos territoriales, nos referimos a aquellos elementos que caracterizan, sintetizan y reflejan la propuesta formativa y educativa que una comunidad quiere desarrollar, y que la hacen singular y distinta en relación a otras.

En este sentido, es importante reconocer y levantar, consensuadamente, cuáles son los elementos valorados de los territorios, aquellos que se quieren preservar y que pueden hacer que la experiencia educativa de un estudiante sea particular. A veces tiene que ver con la dimensión rural, las vocaciones sociales, económicas, culturales, ecológicas, así como también con dimensiones étnicas e históricas, memorias que se quieren preservar o valores que se quieren intencionar. Implica reflexionar sobre cómo todos estos elementos se traducen en la práctica y visibilizarlos expresamente en la declaración de visión.

La tensión creativa

Es relevante que la visión proponga claramente una tensión entre lo que hoy observamos, y lo que queremos y buscamos para el futuro. Esta tensión debe ser declarada de una forma particular, de manera que la organización y las personas que la componen no se paralicen frente a la envergadura de las expectativas, sino que logren movilizar el cambio y la mejora. En otras palabras, la visión compartida requiere ser desafiante.

Muchas veces, esta puede generar niveles de tensión creativa que trascienden la zona de confort de una persona y su propia visión personal. Por eso, es importante comprender que una forma de alentar la adhesión a una visión compartida tiene que ver, también, con alentar las visiones personales.

Puede ayudar a movilizar la tensión creativa que la visión sea definida desde una descripción vívida del futuro deseado en el largo plazo, siendo expresada en el tiempo verbal de presente indicativo.

25. Ley 21.040 Art. 5. Calidad integral, mejora continua de la calidad, cobertura nacional y garantía de acceso, desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades, colaboración y trabajo en red, proyectos educativos inclusivos, laicos y de formación ciudadana, pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad, formación ciudadana y valores republicanos, integración con el entorno y la comunidad.

LGE 20.370. Universalidad y educación permanente, calidad de la educación, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad, interculturalidad.

Es distinto, por ejemplo, si se dice: “Soñamos con una educación que promueva la inclusión...”, a decir: “La educación de (territorio) es profundamente inclusiva...”; la primera declaración conecta con un anhelo, mientras la segunda debería hacerlo con la imperiosa necesidad de ser coherente con una realidad comprometida, pero real.

La ruta y el destino

Respecto de la visualización del destino de la visión, es decir, sobre la “imagen de futuro” que queremos visualizar, Senge (2015) asevera que “*cuanto más detallada, visual, tangible e inmediata sea la imagen de futuro, más persuasiva resultará y más efectiva para la posibilidad de fijarse metas*” (p. 315). Sosteniendo este énfasis, y avanzando un poco en algunos matices, Pellicer (2018) nos dice que es importante distinguir entre visión y visualización:

“Uno puede tener muchos sueños y dibujar en su mente situaciones idílicas, pero alejadas de la realidad. Entre la visión de lo ideal y la de lo posible siempre hay una distancia. Pero entre la realidad y el cambio posible también la hay. Necesitamos abrir nuestra mente, ver otras realidades, mejores y peores que las nuestras, para inspirarnos, pero sobre todo para aprender a comprender nuestra propia realidad de forma diferente. Esa visión, con un horizonte ambicioso, que caracteriza a los buenos líderes, no puede tener en el entorno educativo un carácter individual. A eso me refiero cuando hablo de “visualizar” la visión para poder compartirla. Eso supone traducir a imágenes concretas de cambio, relatos, conversaciones, experiencias de encuentros, viajes, y sobre todo, muchas pequeñas y rápidas victorias, sobre todo al principio, para que todo el equipo, no solo los docentes, sino también los alumnos y sus familias compartan esa visión” (p. 9).

Sin embargo, en lo referente a la necesidad de hacer algún enunciado de **ruta** para llegar a la imagen de futuro, no siempre hay acuerdo sobre si es necesario o no incorporar detalles al respecto. Creemos que declarar algunas intenciones puede ser un aporte a la vividez de la imagen y a clarificar focos y enfoques. Por ejemplo, es distinto si decimos: “*La educación (del territorio) es profundamente inclusiva y recoge la riqueza que la diversidad entrega en todos los aspectos y dimensiones...*”, a decir “*La educación (del territorio) es inclusiva, no discriminando a nadie en su derecho al acceso a la educación...*”, o “*La educación (del territorio) es inclusiva a través de la eliminación de las barreras de acceso*”. Como se puede observar, es en este detalle donde también se pueden identificar brechas en la comprensión de los conceptos. En este sentido, es esencial clarificar y asegurar coherencia.

El desafío de pensar en lograr el equilibrio, nuevamente, aparece cuando la visión compartida se construye: debemos ser concretos, detallados, específicos y dar espacios para generar múltiples posibilidades a la hora de alcanzarla. Respecto de la redacción, algunas sugerencias un poco obvias, pero no por eso menos importantes:

- La visión debe estar redactada **correcta y claramente**, y debe poder ser entendida de forma

rápida e inmediata. Para esto, la **extensión** no debe ser superior a 3 ó 4 líneas, lo que hace posible no sólo su comprensión, sino que también su **retención y reproducción**.

- Si quiere hacer precisiones o profundizar algunos conceptos, es posible generar un documento anexo que acompañe como apoyo la declaración central.

Lo decimos con lo que decimos

El esfuerzo de síntesis y los imperativos asociados a lo que se espera de la educación en forma transversal, muchas veces nos lleva a algunos lugares comunes en el uso del lenguaje, y damos por sentada su comprensión y su interpretación. Es importante, por tanto, que la declaración de la visión sea resultado de una reflexión que ponga en evidencia esas comprensiones para todos los actores.

Puede ser de mucha utilidad responder preguntas como: *¿Qué entendemos por... (inclusión, cultura escolar inclusiva, equidad, altas expectativas, justicia social, participación, diversidad, oportunidades, participación en la sociedad, etc.)? O bien, ¿en qué se traduciría en concreto (la inclusión, cultura escolar inclusiva, equidad, altas expectativas, justicia social, participación, diversidad, oportunidades, participación en la sociedad)?*

Visión positiva y visión negativa

Es distinto poner el foco en lo que queremos lograr, a ponerlo en lo que queremos evitar. Dicen que si uno busca problemas, ve problemas y, efectivamente, parece ser que en el mundo educativo, donde las necesidades son tantas y tan profundas –y las brechas tan evidentes y de compleja atención–, la tentación de poner foco en lo que queremos evitar o en el problema que queremos resolver es a menudo muy grande.

Las visiones negativas, sin embargo, son limitadas por varias razones. Por un lado, la energía que se dispersa al tratar de evitar algo puede ser de una naturaleza limitada, a no ser que la amenaza sea muy poderosa y sea compartida por todos como tal. Usualmente, el poder de la amenaza está asociado con la visualización de una causa que se hace concreta en una persona o una acción en particular. Por eso, la organización se mantiene motivada mientras exista la amenaza concreta y una vez que desaparece, se eclipsa también la visión y la energía. En un plano similar, es interesante observar que poner la visión de futuro en evitar algo, conecta con emociones como la rabia, el temor y la frustración, las cuales, usualmente, no se pueden sostener en el tiempo sin producir algún efecto negativo en personas y organizaciones. La pregunta clave es, entonces: ¿qué es lo que, usualmente, nos mueve en el fondo: la lucha por lo que queremos ver o la lucha por lo que no queremos ver o queremos evitar?

2. Desde la apropiación y compromiso con la visión

Una visión compartida despierta el compromiso de mucha gente, porque refleja la visión personal

de ellos. Senge (2015) nos comparte una metáfora útil para comprender este fenómeno: el holograma. Se trata de una imagen tridimensional creada por fuentes de luz interactuantes. La palabra proviene del griego “*holos*” (todo) + “*grama*” (mensaje). Los hologramas tienen la propiedad de contener la imagen del objeto en su totalidad en cada una de sus partes. Si uno divide una fotografía por la mitad, cada fragmento muestra una parte de la imagen total, pero si se divide el holograma, cada parte continúa mostrando la imagen completa del objeto representado. Edgar Morin (1996, en Gascón y Cepeda, 2014), resume este principio holográfico diciendo que “*no sólo las partes están en el todo, sino que el todo está en el interior de las partes*” (p. 27).

Haciendo una analogía, cuando las personas comparten la visión de su organización o su territorio, cada uno ve su propia visión reflejada en la visión colectiva, siendo posible entenderla desde diferentes perspectivas, sin alterar la imagen compartida. La propia visión toma fuerza, se consolida y se perfila en la visión colectiva y ésta cobra más sentido, vida y relieve al ser capaz de contener las visiones individuales.

La apropiación de la visión, en este sentido, es un proceso permanente y tiene mucho que ver con las actitudes que observamos y que priman en las comunidades, siendo también importante quiénes las manifiestan y cómo se expresan en particular. Senge (2015), en base a ello, nos explicita que pueden haber diversas actitudes frente a la visión, como es resumido en la tabla siguiente.

TABLA / **TIPOS DE ACTITUDES FRENTE A LA VISIÓN**
Nº 10

ACTITUD	EXPRESIÓN DE LA ACTITUD
Compromiso	Queremos la visión. Lograremos concretarla. Crearemos las “leyes” (estructuras) que sean necesarias.
Alistamiento	Queremos la visión. Haremos lo que sea posible dentro del “espíritu de la ley”.
Acatamiento genuino	Vemos los beneficios de la visión. Hacemos todo lo que se espera y más. Seguimos la “letra de la ley”. Buen soldado.
Acatamiento formal	Vemos los beneficios de la visión. Hacemos lo que se espera y nada más. Bastante buen soldado.
Acatamiento a regañadientes	No vemos los beneficios de la visión, pero tampoco queremos perder el trabajo. Hacemos casi todo lo que se espera de nosotros, porque no nos queda más remedio, pero igual dejamos claro que ese no es nuestro asunto.
Desobediencia	No vemos los beneficios de la visión y no hacemos lo que se espera. “No lo haré, puedes obligarme”.
Apatía	No estamos ni a favor ni en contra de la visión. No manifestamos ni interés ni energía. “¿Ya es hora de irse?”

Fuente: Senge, P. (2015).

Si observamos este listado de actitudes, podemos darnos cuenta de que se transita desde aquellas que contribuyen directamente al logro de la visión, a otras que lo pueden obstaculizar. Podemos preguntarnos, entonces, ¿Cuáles son las actitudes que vemos más frecuentemente en la comunidad educativa de nuestro territorio? ¿Qué actor o perfil de actor aparece más comúnmente en un tipo de actitud o en otro? ¿Por qué creemos que tienen esa actitud ante la visión? ¿Qué puedo decir respecto de mi propia actitud y la de mis pares?

En primera instancia, parece ser que una de las responsabilidades del líder es que todos estén comprometidos o por lo menos “alistasdos” frente al desafío de la visión. *“Esto supone una capacidad para pensar y compartir creativamente una imagen del futuro que se procura crear, así como también aptitudes para configurar visiones del futuro compartidas, que “propicien un compromiso genuino antes que mero acatamiento”* (Uribe et al., 2017, p. 66). Sin embargo, “al construir una visión compartida, los líderes aprenden que es contraproducente tratar de imponer una visión, por sincera que sea” (Uribe et al., 2017, p. 66). En este marco, algunas sugerencias para generar condiciones favorables para la adhesión y compromiso con la visión podrían ser:

- **“Parta por casa”**: No es posible invitar a otros a seguir una ruta y compartir una visión, si uno mismo no está convencido de ella.
- **“Sea sincero y sencillo”**: No intente exagerar los beneficios ni oculte las dificultades que puede implicar el camino hacia la visión.
- **“Invite, no convenza”**: No trate de imponer, no manipule ni presione, permita que las personas tengan la posibilidad de escoger y de desarrollar su propio sentido de visión.

3. Desde el proceso de co-construcción

Cuando hablamos de construcción de la visión, sabemos que en muy pocas oportunidades este proceso parte desde cero. Usualmente, el nivel intermedio ha construido y actualizado en reiteradas oportunidades su visión. A veces es necesario “recobrar” la visión, es decir, reconectar con ella, proveerla nuevamente de sentido y reactivarla.

Senge (2015) nos habla de cinco etapas evolutivas en el desafío de construir visión, que dependen de la capacidad de aprendizaje de la organización y sus miembros, y el grado de participación en el proceso. En una adaptación de esta propuesta, diremos que toda organización es capaz de trabajar desde la etapa de creación conjunta y que es deber del líder generar las condiciones de capacidades y participación para que así sea. Es interesante explorar esta propuesta, porque puede ayudar a tomar conciencia de la posición que, como líderes, estamos asumiendo.

TABLA / **Nº 11** / **LAS 5 ETAPAS EVOLUTIVAS DE LA VISIÓN**

IMPOSICIÓN	VENTA	VERIFICACIÓN	CONSULTA	CREACIÓN CONJUNTA
Esta es la visión de la educación del territorio y deben entusiasmarse y adherir a ella o buscar otro espacio laboral.	Tenemos la mejor visión, la que responde mejor a las necesidades de nuestros estudiantes y estamos seguros de que es una buena elección que se sumen a ella.	Esta es la visión de la educación del territorio. ¿Qué les parece? ¿Qué creen que se debería ajustar?	Vamos a construir una visión de la educación del territorio y queremos saber cuál es su opinión.	Construyamos juntos el futuro que deseamos para la educación, como miembros de la comunidad de este territorio.

Fuente: Adaptado de Senge, P. (2015).

Para instalar una visión compartida de aprendizaje a nivel territorial, es fundamental la participación activa de todos los actores involucrados en el proceso educativo (Kose, 2011). En consecuencia, la visión requiere ser encuadrada, no impuesta, y considera un proceso de construcción (Day et al., 2000; Fullan y Hargreaves, 1996). Frente al recuadro anterior los invitamos a preguntarse: ¿En qué estadio estamos? ¿Qué decisiones nos han llevado a estar allí? ¿Qué necesitamos hacer para desarrollar una creación conjunta?

Los líderes intermedios, al construir una visión de manera colectiva, poseen una herramienta mucho más poderosa para alcanzar la mejora (Hallinger y Heck, 1998; Valentine y Prater, 2011). Para apoyar ese proceso, a continuación, presentamos algunos elementos que pueden orientar el proceso de co-construcción de la visión educativa territorial.

Algunas ideas frente al desafío de construir visión compartida

La co-construcción de una visión compartida es el producto de varias interacciones de visiones individuales, que requieren conversaciones periódicas, donde las personas se sienten libres de expresarse y, sobre todo, aprender del proceso de compartir experiencias y buscar la forma en que cada individuo se responsabilice por hacer lo necesario para concretar la visión. Es importante, por tanto, que preparemos el camino para ello y pensemos en un proceso bien diseñado, más allá de los hitos y de cuánto incluso puede durar (Senge, Cambron-McCabe et al., 2002).

Sin pretender reducir el proceso, a continuación compartimos algunas recomendaciones genéricas y los invitamos a tenerlas presentes en sus propios desafíos de construcción y apropiación de visión en su sistema:

Preparar el terreno

- Parte de la preparación implica tener conciencia de que el proceso no ocurrirá en un terreno aséptico, sino que, probablemente, en uno donde existirán historias, creencias, tensiones, problemas, recursos, etc.
- También implica pensar siempre en que el proceso debe ser generativo, en el sentido de que todos deben estar habilitados para participar de la mejor manera, lo que implica generar las condiciones adecuadas para ello.
- Un paso importante para asegurar pertinencia puede ser conformar un equipo motor diverso, voluntario y con poder, que lidere el proceso en sus diversas etapas y que tenga representatividad de los diferentes actores del sistema.

Pilares generales para el diseño

- Escuchar las voces disidentes o diversas.
- Asegurar que todos tengan igual oportunidad y peso en la participación.
- Crear un espacio seguro e inclusivo, donde cada persona pueda poner los temas más valiosos e importantes para cada uno, de la forma en que sea más pertinente.
- Recoger voces auténticas y evitar influencias, sobre todo en un primer momento y entre grupos de diversa jerarquía.
- Alentar la escucha mutua de las visiones personales, pero concentrándose en el diálogo y no sólo en la expresión de una visión.
- Asegurarse de empoderar a los miembros de la organización, otorgando confianza y mostrando que son parte importante del sistema.
- Cautelar que durante el proceso haya momentos para levantar información, explorar y escuchar a otros para descubrir patrones y nuevas ideas. Finalmente, es recomendable que exista una instancia para consolidar la reflexión en un producto concreto, asociado a la visión compartida.
- Diseñar estrategias para recoger la información y procesarla, de manera de preservar la representatividad y autenticidad de los datos.
- Mostrar o compartir siempre la información recogida.

Algunas herramientas o métodos

Para co-construir una visión compartida, se necesitan herramientas que contribuyan a la conversación participativa de exploración y de construcción colectiva de grandes y pequeños grupos. A continuación, se listan algunos de esos instrumentos, los que pueden ser adaptados al contexto, resguardando los principios que los sostienen:

- Método del “Círculo de sueños” (“Dragon dreaming”).

- Herramientas del arte de facilitar: “Espacio abierto”, “Café mundial”.
- Indagación apreciativa.
- Backcasting.

Lo importante de este proceso, que incluye la selección de las herramientas y cómo se implementan, es que, para ser coherente, debe ser en sí mismo una práctica viva de los principios que sostienen la visión de futuro que se quiere lograr en el territorio. En la siguiente sección, se presenta una breve adaptación de una de las herramientas mencionadas.

Círculos de sueños

En este apartado, se presenta el guión metodológico para desarrollar un “Círculo de sueños” en su territorio. Éste puede utilizarse para comenzar un proceso de construcción de visión.

Objetivo

Conocer los sueños sobre la educación pública de los distintos actores del sistema educativo del territorio. Lo anterior, con miras a construir una visión compartida de la educación, que identifique a quienes conforman la comunidad educativa territorial.

Facilitadores

El equipo de liderazgo de nivel intermedio facilita los talleres de “Círculos de sueños”. Como líderes tendrán que asegurar que se levanten las voces de los distintos participantes, sostener la energía en el taller, apoyar las instrucciones y asegurar el registro.

Participantes

Se sugiere incorporar, al menos, 5 personas de cada estamento (estudiantes, profesores, asistentes de la educación, apoderados y directores). Se pueden organizar varias sesiones de “círculos” con integrantes de los distintos estamentos o varias sesiones para un estamento a la vez.

Todos necesitan una oportunidad para determinar qué es lo más importante para cada uno. La visión educativa del territorio necesita contar con los sueños de todas las comunidades que conforman dicho sistema educativo. Es especialmente importante invitar a quienes no suelen participar, ya que esta será una oportunidad para conocer sus reales anhelos respecto a la educación, los cuales quizás sienten no se ven reflejados en la escuela o liceo al día de hoy. Esto podría estar desincentivando actualmente su participación. Si invitamos a los que siempre nos colaboran, probablemente, estemos sosteniendo silencios involuntarios. En el caso de los estudiantes, es importante contar con, al menos, 15 de ellos y que puedan representar a varios cursos. Es necesario incluir a los niños más pequeños, ellos también tienen opiniones válidas que podrían expresar a través de dibujos. Esto se puede coordinar con los equipos directivos, para que ellos lo organicen y gestionen en sus comunidades, y después traspasen la información levantada al nivel intermedio, para su sistematización.

Formato de la sala

Un aspecto importante de la metodología es el *setting* o encuadre que se dispondrá para el éxito de la jornada. Se debe ordenar el espacio de forma que permita el diálogo y un trabajo compartido. Evitar disposiciones frontales, esta no es una exposición. Para ello, sugerimos armar mesas redondas, manteniendo un máximo de 6 participantes por mesa. Se espera que, en cada una de ellas, pueda existir un anfitrión del nivel intermedio.

Guión del taller

Bienvenida: Quien lidere el taller necesita dar la bienvenida y contar el sentido de la actividad que se está realizando. En el marco de la construcción de una visión educativa territorial, el nivel intermedio los invita a participar de este “Círculo de sueños”. A través de la actividad, el sostenedor busca conocer los anhelos que tienen sobre la educación pública los distintos actores del sistema educativo del territorio.

Encuadre: Quien se encuentre liderando la actividad dará a conocer la metodología, retomando el objetivo principal. Presentará la importancia de contar con una visión compartida y los principios que guiarán el proceso de construcción de la visión: escuchar con atención, hablar con intención, y situar el propósito de la jornada al centro de la instancia.

MOMENTO 1: REGISTRO DE SUEÑOS

Quien lidere la actividad introducirá la importancia de soñar y soñar en conjunto, para que juntos podamos construir una visión compartida que englobe los sueños de todos. Se puede utilizar algún video inspirador para conectar con el propósito, por ejemplo:

¿Cómo soñamos nuestra Educación Pública?²⁶

Comience el “Círculo de sueños” preguntando:

¿Cuáles son mis sueños para la educación pública del territorio?

Indicar que en 3 minutos los participantes tienen que escribir tantos sueños como tengan (en tiempo futuro). Es importante que escriban solo un sueño por post-it. Presentar ejemplos como los siguientes:

**Valore y reconozca
las particularidades
de sus actores.**

**Respete lo local,
pero tenga
conciencia global.**

Cuando quien lidere el taller indique el comienzo de la primera ronda, el/la anfitrión/a de la mesa se asegurará de que los participantes hayan comprendido la consigna y que estén escribiendo sus sueños en los post-it o papeles provistos para este fin, asegurándose de que haya solo uno por papel.

26. Video: ¿Cómo soñamos nuestra Educación Pública? <https://youtu.be/hWrlISoVh3I>

MOMENTO 2: SUEÑOS REALIZADOS

En este segundo momento, quien lidere el taller invitará a los grupos a leer sus sueños, en pasado en voz alta. Esta acción puede ser muy estimulante para el grupo, como si la visión educativa territorial ya se hubiera realizado. Es una invitación a ir al futuro, a un futuro donde las cosas que soñamos sucedieron. Puede parecer extraño al principio, pero los invitamos a probar. Considerando que, para algunos, puede resultar difícil la instrucción, es necesario entregar ejemplos como los siguientes:

**Valoró y reconoció
las particularidades
de sus actores.**

**Respetó lo local,
pero tuvo
conciencia global.**

El tiempo verbal más adecuado es pretérito perfecto simple o compuesto (si es necesario, pida apoyo de los/as docentes de lenguaje para desarrollar esta dinámica).

En esta parte de la actividad, los facilitadores tienen la misión de asegurar que se respeten los turnos. Cada persona lee un sueño, luego el participante del lado lee otro, y así sucesivamente, sin importar si el sueño leído fue escrito o no por él o ella. El círculo de lectura continúa hasta que todos se hayan leído en voz alta.

Una vez realizado el ejercicio, quien lidere invita a compartir en plenario cómo nos sentimos al escuchar los sueños en pasado. Puede ser que resulte muy motivador para algunos, y en lugar de imaginar la enorme cantidad de trabajo que está por delante, convoque la energía de la celebración y el sueño hecho realidad. En otros casos, algunas personas pueden sentirse frustradas al ver lo lejos que se encuentran de esa realidad, un sentimiento también poderoso, pues apela a nuestra responsabilidad y nos impulsa a movernos para acortar esa brecha.

Cierre el taller agradeciendo la participación y recordando que la educación pública le pertenece a todos. Invite a los presentes a irse del lugar conservando la energía del sueño logrado, que nos movilizará a cumplirlo y coménteles que se les irá contando el proceso.

TABLA
Nº 12 / **PLANIFICACIÓN DEL TALLER “CÍRCULO DE SUEÑOS”**

DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	ROL ANFITRIONES
5 minutos	Bienvenida y conexión inicial Participantes ingresan al salón y se distribuyen por mesas. Se realiza una breve actividad lúdica para animar, centrar y generar confianza básica entre los participantes. La actividad también puede servir para conformar equipos, si lo que se quiere es intencionar la diversidad.	Dar bienvenida a los participantes.

DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	ROL ANFITRIONES
5 minutos	Encuadre y objetivos	
25 minutos	Momento 1: “Círculo de sueños” Presentar importancia de los sueños. Mostrar video “La educación pública que soñamos”. Escritura de sueños.	-Asegurar comprensión de las instrucciones. -Motivar. -Registrar.
DURACIÓN	DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	ROL ANFITRIONES
10 minutos	Momento 2: Leer sueños en pasado Desarrollo espontáneo. En caso de haber anfitrión del equipo, éste facilita.	-Asegurar comprensión de las instrucciones. -Motivar. -Registrar.
15 minutos	Plenario	
5 minutos	Agradecimiento y cierre	- Completar la pauta de registro.

El siguiente paso será la sistematización de todos los sueños de la comuna, identificando patrones comunes y disidencias. Se devolverá una síntesis de esto.

A partir de esta primera actividad, el proceso de construcción de la visión puede continuar de diferentes maneras. Se recomienda escribir propuestas de visión que consideren los patrones comunes levantados y someter dichas propuestas a un nuevo espacio de validación colectiva.

Conclusión

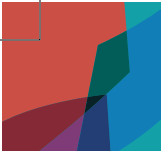
Como síntesis final, creemos relevante reforzar la importancia de construir y movilizar la apropiación de una visión compartida de la educación para el territorio, que sea pertinente, desafiante y nos invite a soñar un futuro convocante. Articular esa visión y mantenerla viva en su rol inspirador y orientador, es responsabilidad fundamental de los líderes de nivel intermedio en este nuevo papel transformador que les exige la Nueva Educación Pública.

Una visión con las características presentadas en este documento será un motor para salir del *statu quo* y ayudará a que, en momentos como éste, de transición hacia la instalación de un cambio, podamos trascender también las prácticas que están anquilosadas en el sistema educativo actual. Esto es de especial relevancia en el contexto de la Nueva Educación Pública, en vista de la oportunidad de comenzar mostrando un nuevo camino, donde la participación de los actores esté plasmada en una visión efectivamente compartida y vivida por todos. Esto contribuirá a movilizar los cambios necesarios para que su implementación se traduzca en mejoras concretas para las niñas, niños y jóvenes de Chile.



SECCIÓN III:

HERRAMIENTAS PARA UNA COMPRENSIÓN SISTÉMICA DE LOS FENÓMENOS EDUCATIVOS



Capítulo 6 / DIAGNOSTICOGRAFÍA: APORTES PARA LA REALIZACIÓN DE DIAGNÓSTICOS TERRITORIALES DESDE EL NIVEL INTERMEDIO.

Bárbara Zoro, Emy Rivero, Daniela Berkowitz y José Manuel Améstica.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Uno de los grandes cambios que trae consigo la puesta en marcha de la Ley 21.040, es que pone el foco de la gestión del nivel intermedio en desarrollar y fortalecer capacidades de los establecimientos educacionales y sus ciclos de mejora. Esto supone grandes cambios en la manera de proveer, acompañar y apoyar a las escuelas. Los equipos que estén a cargo de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), en su calidad de líderes intermedios, requerirán implementar estrategias para alcanzar la mejora continua de la calidad del servicio educacional. Ellos serán los responsables de promover el desarrollo de todos los establecimientos educacionales de su dependencia, según las particularidades de su territorio.

Para poder acompañar el trabajo de los establecimientos en pos de la mejora educativa, los líderes intermedios necesitan tener claridad respecto a los problemas que enfrentan los jardines infantiles, escuelas y liceos, en sus territorios, para sostener el aprendizaje de los estudiantes y su eficiencia interna. Pensar un territorio, desde lo educativo, implica considerar su complejidad, con múltiples dimensiones y variables. Para ello, necesitarán contar con herramientas que les permitan conocer y comprender lo que sucede en los establecimientos de su dependencia, identificar problemáticas en base a datos, definir focos de atención y construir colaborativamente soluciones.

Tomar decisiones en base a datos, a nivel de liderazgo intermedio, puede ser abrumador, considerando todo lo que implica un territorio. Aspectos relacionados con características sociales y demográficas de las comunidades escolares, ámbitos de la cultura organizacional de las diversas instituciones educativas y las variadas complejidades que comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje, son parte de esto. A todo esto, se suma la inmensa cantidad de información que se produce, día a día, en diversas instituciones del Estado, centros de investigación, medios de comunicación, redes sociales e internet, entre otras fuentes, las cuales aumentan las variables y datos asociados a lo educativo. Todos estos elementos hacen que la comprensión del flujo de datos en relación al proceso educativo, se vuelva complejo, desafiando a jardines infantiles, escuelas y liceos a convivir con la inmediatez de las comunicaciones, con nueva información, impactando su quehacer cotidiano, sus procesos de cambio y de transformación.

En este contexto, es prudente preguntarse cómo, desde el liderazgo del nivel intermedio, se pueden generar iniciativas y decisiones que consideren las diferencias entre comunidades, a la vez que promuevan el mejoramiento y el aprendizaje. La diagnosticografía busca ser un instrumento que permita, a este nivel del sistema escolar, tomar decisiones respecto a las problemáticas que afectan

a los establecimientos de su dependencia, en conjunto con sus líderes, promoviendo y facilitando el uso reflexivo y efectivo de los datos. Así, esta herramienta apunta a facilitar el acompañamiento pedagógico a los centros escolares del territorio, trabajando colaborativamente para orientar la toma de decisiones para la mejora.

Asimismo, a través del uso de la diagnosticografía podemos visualizar fenómenos desde múltiples aristas, que usualmente no son vistas en conjunto, permitiéndonos vincular variables y atisbar sus relaciones. También, nos permite mirar la trayectoria de estos, aportando una mirada longitudinal de análisis. Todo esto apunta al análisis y reflexión en torno a los fenómenos que requieren de nuestra intervención en el territorio, aportando a la toma de decisiones basada en datos. La elaboración de una diagnosticografía busca encontrar cómo se está dando una situación y esbozar sus causas, evitando ir, directamente, a buscar las soluciones. Los problemas complejos muchas veces requieren que nos tomemos un momento para comprenderlos, antes de definir un curso de acción.

El territorio educativo como fuente de datos

Las distintas instituciones y comunidades escolares involucradas en los procesos educativos se caracterizan por realizar trabajos complejos, así como por la gran diversidad de datos que se producen en su interior (Aristizabal, 2016). Durante varios años, la implementación de distintas políticas educativas y la propia cultura escolar, han traído consigo el registro sistemático de sus múltiples acciones y resultados. En este contexto, es necesario cuestionar qué sentidos podría tener el trabajo cotidiano de registro y monitoreo, así como *la utilidad de estos datos para promover el mejoramiento del sistema educativo*.

Considerando la complejidad de datos que emergen del trabajo cotidiano en educación, y el papel del nivel intermedio en la comprensión del territorio educativo a su cargo, es necesario pensar en formas innovadoras de liderar y construir conocimiento. Nos detendremos aquí un momento, pues es relevante comprender que el uso de datos implica procesos para transformarlos en conocimiento útil para la toma de decisiones. Existen cuatro conceptos a considerar en el contexto del uso de los datos para orientar la mejora (Zoro, 2017).

1. En primer lugar, los **datos** constituyen representaciones simbólicas de cantidades, medidas u observaciones, y no permiten por sí mismos la identificación de fenómenos generales.
2. La **información** se produce al procesar los datos, los que son organizados como un mensaje útil para contestar preguntas tales como: quién, qué, dónde y cuándo (Verbiest y Mahieu, 2013), permitiendo describir el fenómeno.
3. En tercer lugar, el **conocimiento** emerge del encuentro entre la información levantada y las creencias, experiencias y cultura de los sujetos, quienes hacen interpretaciones desde sus marcos de referencia para crear conexiones, identificar patrones y responder preguntas sobre cómo sucede un fenómeno.

4. Finalmente, podemos hablar de **saber contextual** sobre un fenómeno cuando comprendemos por qué sucede, llevándonos a tomar decisiones adecuadas y pertinentes al contexto en que se implementarán. Esto implica vincular los conocimientos previos con la toma de posturas, llegando a ideas propias y considerando las distintas voces que existen sobre un fenómeno. De este modo, podremos comprender su complejidad y orientar la toma de decisiones.

Autores como Earl y Fullan (2010) describen los cambios recientes en los modos de liderar, donde se ha privilegiado el uso de datos y evidencias en desmedro de la toma de decisiones basada en la intuición y el juicio personal. Para hacer eso, es necesario procesar los datos, transformarlos en información que permita generar conocimiento y, desde allí, un saber contextualizado a las necesidades del territorio. Una práctica fundamental de los líderes intermedios en sistemas efectivos es desarrollar –tanto dentro del nivel como en los establecimientos– las capacidades y compromiso para el uso deliberado y consistente de múltiples fuentes de evidencia para informar sus decisiones (Leithwood y McCullough, 2017; Dougherty, 2015).

El territorio es una fuente de datos inagotable, cada establecimiento produce múltiples evidencias que se pueden sistematizar, y existe una gran variedad de datos provistos por diversas agencias gubernamentales, que nos hablan de la realidad del territorio y de su educación. Los datos son interpretados en contextos específicos, cuya complejidad se refleja en las culturas escolares y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, su uso debe considerar la percepción de diversos actores sobre fenómenos específicos, de modo que la información y el conocimiento puedan responder a los intereses y necesidades manifestadas por ellos.

El uso de la diagnosticografía en favor de los aprendizajes de los estudiantes resulta clave para el nivel intermedio y las escuelas, ya que en forma articulada, ambos niveles pueden desarrollar más capacidad para procesar datos, nutriéndose de su contenido para la toma de decisiones. De este modo, los líderes podrán utilizar los datos para promover transformaciones educativas, favoreciendo el tránsito que Earl y Fullan (2010) describen desde la rendición de cuentas para la supervivencia, hacia la rendición de cuentas para el mejoramiento.

A continuación, describiremos los principales sentidos de la **diagnosticografía**, para luego detallar el proceso necesario para su desarrollo, como un método de trabajo que facilita la traducción de datos a información, dando paso a la construcción de conocimiento sobre el territorio. Esto se realiza visualizando de modo claro la información relevante, para luego construir conocimiento y comprensiones situadas, que permitan generar acciones eficaces y pertinentes a lo local.

La diagnosticografía

1. La diagnosticografía como herramienta de análisis territorial

La diagnosticografía consiste en una representación gráfica, construida en base a una gran cantidad de datos recopilados por el nivel intermedio u otros actores, como el Ministerio de Educación, en conjunto con las escuelas, liceos y jardines infantiles de un territorio o comuna. Para comprender su utilidad, Rothman (2015) utiliza como ejemplo el tablero del automóvil, en el cual no podría estar únicamente el indicador de combustible, siendo necesario complementarlo con otros símbolos y mediciones que permitan a su conductor/a tomar decisiones prudentes, en el momento preciso. De modo análogo, no se puede comprender el territorio desde indicadores aislados. Por el contrario, se requiere introducir múltiples voces en una mirada compartida, de modo que la diagnosticografía concentra una historia en la que inciden procesos sociales, creencias y posturas de los sujetos sobre el fenómeno, entre otros aspectos que complementan los datos.

Los datos que representa la diagnosticografía en un tablero gráfico, o **data dashboard**, no han sido elegidos al azar, sino que responden a una inquietud que surge producto de un desafío que se nos presenta a nivel territorial o local. Por ejemplo, se puede querer abordar los bajos resultados de aprendizaje en primer ciclo de diversas escuelas del territorio; o la baja matrícula en los liceos técnico profesionales de una comuna. A esto llamaremos nuestro **foco de atención**, que nos permitirá tener un propósito claro para determinar cuáles datos necesitamos para nuestra diagnosticografía.

Esta representación, sin embargo, no se reduce al despliegue de datos en toda su extensión y cantidad. Más bien, implica su elaboración y síntesis en información relevante, y el establecimiento de relaciones con otros aspectos que permitan construir conocimiento y saber contextual. En la Figura Nº 5, se presenta un ejemplo de diagnosticografía que permite evidenciar su carácter personalizable. Como es visible en la imagen, el uso de esta herramienta resulta útil para tener una noción del territorio en su conjunto, pudiendo reflejar que, tanto el aprendizaje de los estudiantes, como el mejoramiento de los equipos son influidos por múltiples factores.

Los datos ya existentes, aportan a lo que Brown (2014) denomina Análisis de Datos de Aprendizaje (ADA, o *Learning Analytics*), que en el ejemplo de la Figura Nº 5 se vería en los cuadrantes de caracterización de la comuna, junto con resultados, proyectos y programas. El análisis de estos datos busca aportar al mejoramiento de los procesos de aprendizaje, lo que implica no sólo pensar en datos existentes, sino en los datos posibles de identificar, recoger y sistematizar para responder a las necesidades del territorio. En el caso presentado en la Figura Nº 5, estos corresponden a extractos de entrevistas realizadas a distintos actores para abordar el foco de atención. De este modo, se puede analizar el territorio integrando a distintos actores en el ejercicio de desplegar datos relevantes, e interpretarlos para tomar decisiones.

Figura N° 5 / Ejemplo de diagnosticografía: Uso de gráficos de síntesis y descripción de percepciones

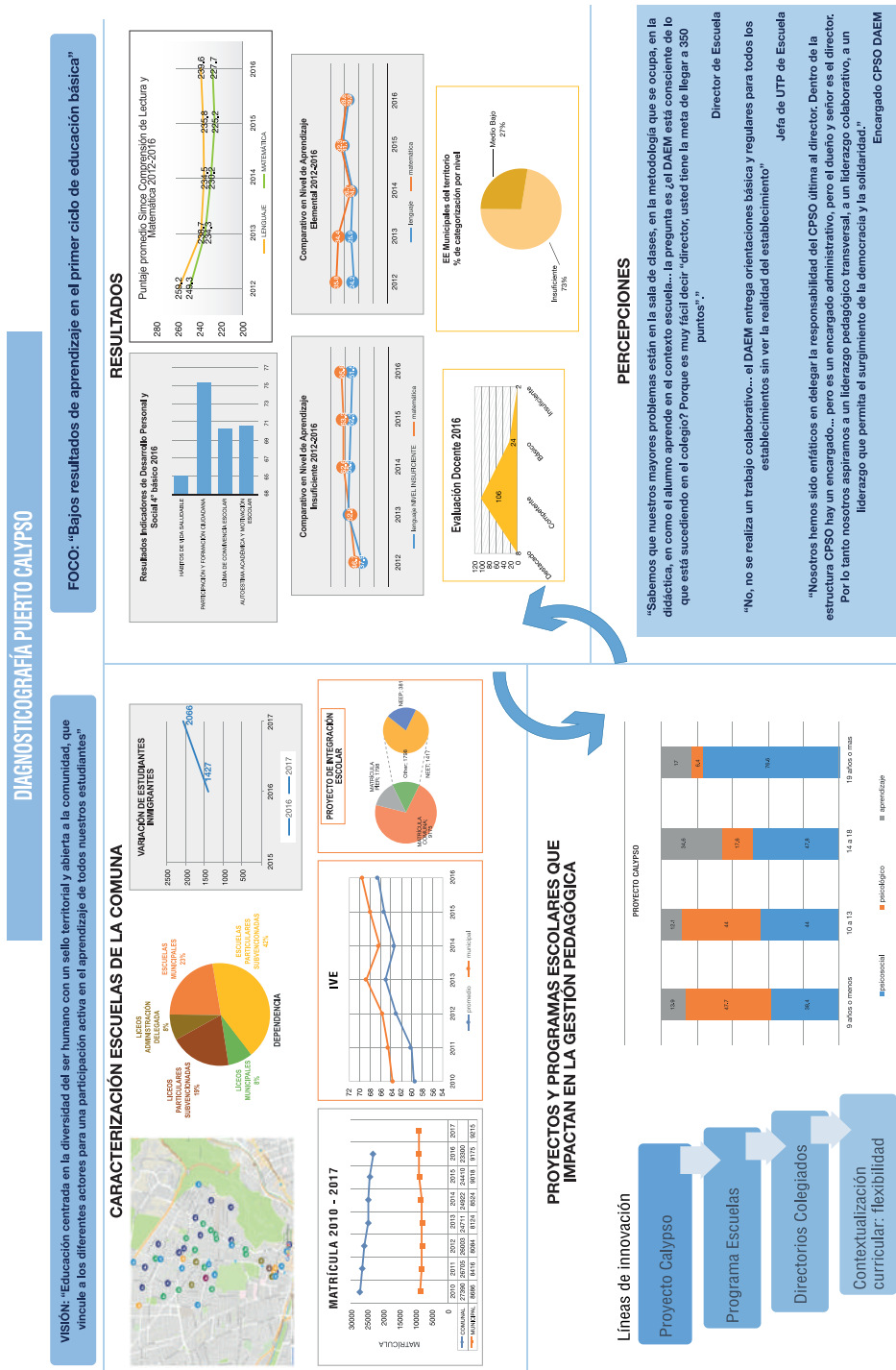
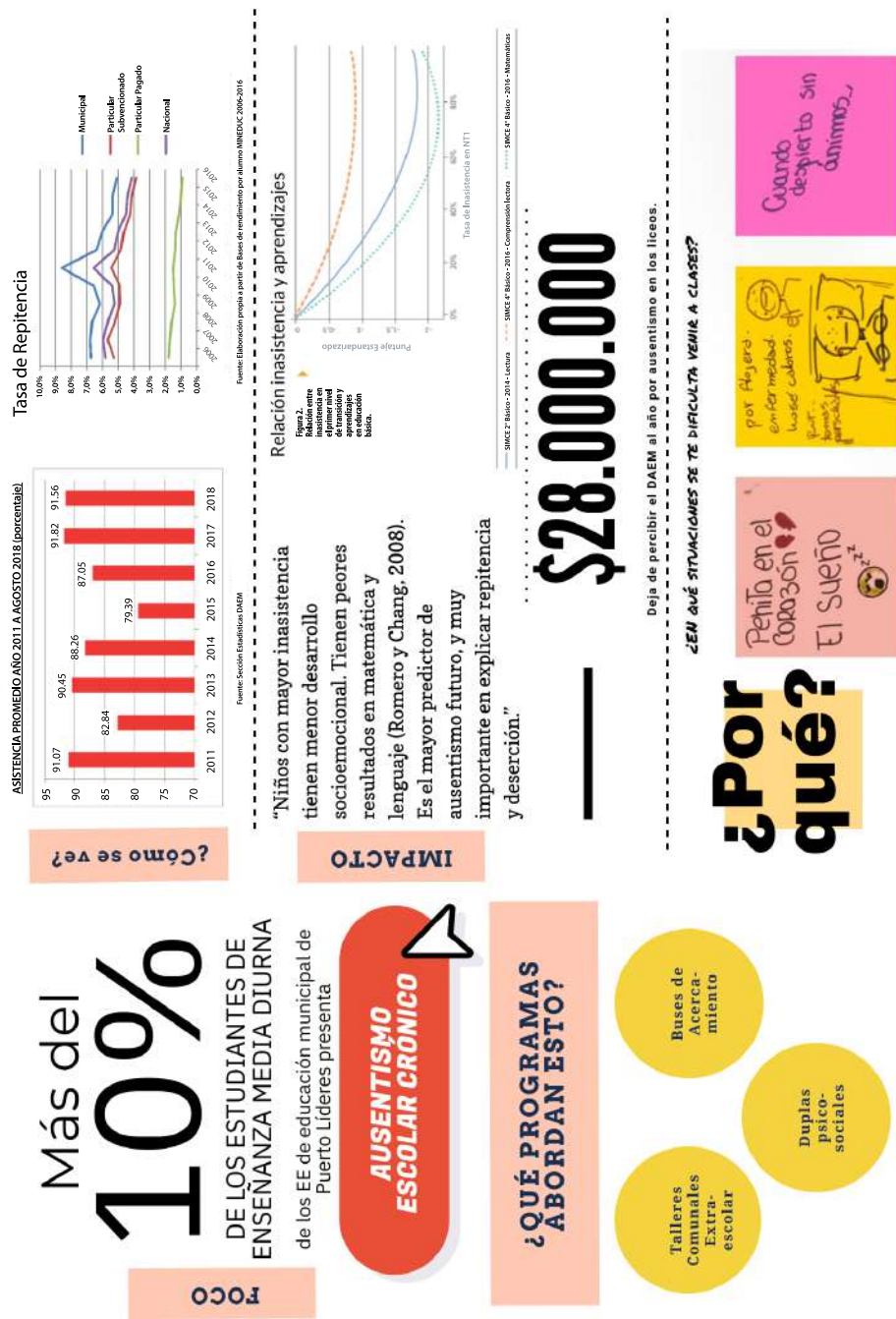


Figura N° 6 / Ejemplo de diagnosticografía: Uso de diversas fuentes, incluido material auténtico de estudiantes



Fuente: Curso Decisiones educativas basadas en evidencia: El uso de datos cualitativos en el nivel intermedio, LIDERES EDUCATIVOS (2019).

2. Diagnosticografía y focalización para la mejora

De acuerdo a Aristizabal (2016), la transformación de datos en información y en conocimiento requiere considerar elementos específicos del territorio. Esto representa desafíos para el nivel intermedio, cuyo rol estaría asociado a seleccionar datos, interpretarlos y facilitar su traducción, entregándoles un sentido estratégico que pueda derivar en acciones de mejoramiento (Doghourty, 2015; Earl y Fullan, 2010). Esto está lejos de ser una tarea mecánica, ya que requiere indagar en los sentidos que estos datos e informaciones adquieren para diversos actores educativos del territorio.

La diagnosticografía es una herramienta visual que permite articular diversos datos levantados respecto de un territorio en diferentes momentos, para indagar en la evolución de algunos procesos y resultados, e identificar cuáles serán los focos de intervención apropiados para promover el mejoramiento de los aprendizajes o de indicadores de eficiencia internos. Un primer paso para la construcción de la diagnosticografía, es revisar la documentación existente, que resulte relevante para comprender el foco de atención definido, distinguiendo los datos específicos a dicho foco y la información que ya ha sido elaborada. Esto posibilita construir información nueva sobre datos que no hayan sido analizados, para luego contrastarlos con las experiencias de los actores respecto de lo que se quiere comprender.

Los focos de intervención no aparecerán de modo automático; por el contrario, serán resultado de un proceso de reflexión conjunta y de una decisión basada en la comprensión colaborativa sobre el territorio. Para ello, los datos deben contrastarse con los conocimientos y experiencias previas de los actores del territorio, de modo que las decisiones futuras consideren los procesos y trayectorias de mejoramiento ya existentes en las comunidades. Así, es pertinente invitar a equipos directivos de los establecimientos del territorio a hacerse parte del equipo de trabajo que levanta la diagnosticografía. Si esto no es posible, es importante rescatar sus voces a través de entrevistas, grupos focales, espacios abiertos u otras metodologías que permitan acercarnos a los actores clave (Ver Tabla 13 pág.133). De esta forma, la diagnosticografía se convierte en una herramienta de participación territorial que fomenta la cultura de la indagación.

3. Niveles y actores involucrados en la diagnosticografía

Una vez revisados los datos, y sus comparaciones respecto de diferentes momentos, es necesario abordar la complejidad de los procesos que representan. Dicha complejidad puede entenderse analizando los distintos niveles en que se producen los datos, sus diferentes características y los sujetos, procesos y resultados que permiten describir, para luego distinguir la información prioritaria e identificar las nuevas aristas emergentes de revisión. Integrar estos niveles permitirá construir una mirada más profunda y compartida sobre el territorio, aspecto esencial para tomar decisiones en un proceso de mejora.

A partir del foco de atención, el análisis de los datos se orienta a identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores para construir una mirada común. En esto, resultan relevantes preguntas tales como: ¿Cuáles son las problemáticas principales?, ¿cuáles son los factores sobre los que se puede incidir en las distintas problemáticas identificadas?, ¿qué hemos aprendido de experiencias previas que han intentado abordar dichas problemáticas?, ¿quiénes son los principales actores involucrados en esta problemática?, ¿cómo inciden en ella? Este tipo de preguntas y otras, buscan aportar a la identificación de los datos relevantes y los factores que se les asocian.

Buckingham (2012) señala que los datos pueden referirse a niveles micro, intermedio, macro y/o contextuales del territorio, los cuales se retroalimentan en el contexto general del sistema educativo, en función al foco de atención en que queremos indagar (ver Tabla N°13). Para complementar el conocimiento existente, se recomienda identificar claramente qué actores podrían aportar nuevos datos. De este modo, se pueden considerar distintas voces en el proceso (ver Tabla N° 14).

TABLA / **EJEMPLOS DE DATOS PRESENTES EN DISTINTOS NIVELES DEL TERRITORIO**
N° 13

NIVEL ESCUELA	- Resultados de aprendizaje y otros indicadores de calidad. - Indicadores de eficiencia interna (asistencia, matrícula, entre otros). - Datos provenientes del Plan de Mejoramiento Educativo, Proyecto Educativo Institucional, y otros. - Datos demográficos de establecimientos. - Matrícula actual y sus variaciones. - Resultados de evaluaciones de aprendizaje. - Índices y estadísticas educativas: IVE, Simce, u otros. - Datos de satisfacción o valoración producidos en los centros escolares. - Datos de percepciones en temáticas diversas de los centros escolares.
NIVEL INTERMEDIO	- Presupuesto del SLEP, DAEM o Corporación. - Planes y programas desarrollados en el territorio. - Competencias y prácticas de los líderes intermedios. - Procesos y estrategias de acompañamiento a los EE. - Infraestructura y servicios. - Diagnóstico de programas previos existentes. - Redes de Mejoramiento Escolar existentes y nivel de funcionamiento.
CONTEXTUALES DEL TERRITORIO	- Aspectos socio-educativos. - Aspectos demográficos y geográficos. - Aspectos económico - productivos. - Aspectos culturales.

Fuente: Elaboración propia

TABLA
N° 14 / **ACTORES PRESENTES EN DISTINTOS NIVELES DEL TERRITORIO**

NIVEL MICRO	NIVEL INTERMEDIO	NIVEL MACRO
- Directivos - Docentes - Estudiantes - Apoderados - Funcionarios administrativos - Profesionales de la Educación - Asistentes de la educación	- Alcalde(sa)/ Municipios/Jefe DAEM - Director(a)/Equipo directivo SLEP - Equipos DAEM/SLEP - Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV) - Secretarías Regionales Ministeriales (SEREMI) - Departamentos zonales Agencia Calidad Educación (ACE)	- Ministerio de Educación - Dirección de Educación Pública (DEP) - Agencia de la Calidad de la Educación - Superintendencia de Educación - CPEIP - JUNJI - JUNAEB - Otras instituciones o servicios que proveen datos o estadísticas a nivel central (INE, MIDESO, etc.)

Fuente: Elaboración propia

La diagnosticografía comprende los datos almacenados en documentos, junto con aquellos implicados en rutinas, normas y procesos institucionales. En estos últimos, se involucran las experiencias, valores y saberes culturales que sirven para incorporar nuevas experiencias (Davenport y Prusak, 1998). Por ejemplo, respecto de las maneras de articularse entre los jardines infantiles y las escuelas, ¿existen protocolos para conocer mejor a los estudiantes que pasan de NT2 a pre kínder?, ¿existen eventos asociados? Interpretar y articular estos aspectos, para luego devolverlos a los establecimientos, parece ser una tarea realizable por medio del desarrollo de esta herramienta, cuyo componente visual facilita su interpretación e invita a abrir el diálogo entre actores.

En caso de que la diagnosticografía considere la necesidad de producir nuevos datos, estos pueden ser de tipo cuantitativo y/o cualitativo. El complemento de ambos favorece la realización de lecturas integrales, permitiendo la identificación de relaciones que consideren las interpretaciones y percepciones de otros actores respecto de la realidad del territorio. Aristizabal (2016) refuerza que el cruce de distintos tipos de datos –además, en distintos niveles– facilitará la construcción de conocimientos orientados al establecimiento de acciones concretas. En este sentido, considerar la contribución de la investigación cuantitativa y cualitativa aportará a la construcción de evidencia de alta calidad (Hederich, Martínez y Rincón, 2014).

Al tener claridad sobre los distintos niveles y actores que abarcan los datos disponibles, el análisis puede aportar conexiones entre los diferentes estamentos y la identificación de patrones. Este análisis se puede realizar de dos formas. Por un lado, revisando la información disponible y detectando qué

actores son los que aportan mayor cantidad de datos, qué tan centralizada está la información en ciertas áreas, o cómo se distribuye entre distintas comunidades. Por otro lado, el despliegue de todos estos elementos permite construir relaciones o hipótesis sobre los distintos elementos de un territorio que pueden estar contribuyendo al desafío que es foco de atención.

Dado que el sentido de la diagnosticografía como herramienta se orienta a la construcción de conocimiento sobre el territorio, resulta importante distinguir los datos y orientar su interpretación hacia el foco de atención. Además, este ejercicio implica sostener conversaciones colectivas con el propósito de identificar las creencias y supuestos de quienes participan de su desarrollo. Las relaciones que se establecen son de gran importancia para construir conocimiento y comprensiones pertinentes. Es recomendable que alguien del equipo de trabajo, ya sea del nivel intermedio o nivel micro, asuma el rol de agente facilitador del proceso, ordenando la conversación, sistematizando acuerdos, mediando disidencias y tensiones que se pueden presentar en estas conversaciones.

Una vez explicados los principales sentidos de la **diagnosticografía**, describiremos los pasos centrales para su construcción. Es relevante recordar que, cuando usamos datos, siempre debemos tener claro ante qué problemática me estoy enfrentando y qué es lo que necesitamos saber para hacerle frente. Muchas veces, al ir integrando más información, iremos viendo que la forma en que entendíamos la problemática irá cambiando, requiriendo de otros datos y nuevas preguntas.

Paso 0: ¿Cuál es será nuestro foco de atención?

Antes de comenzar la búsqueda de datos y elaborar un producto, es necesario tomarnos un momento para asegurarnos que tenemos la suficiente claridad sobre cuál es la situación problema ante la que pondremos nuestra atención. Es decir, definir nuestro foco de atención. Este proceso busca determinar y precisar, de forma conjunta con el equipo, una inquietud en particular que operará como punto de partida para intencionar una acción o estrategia de mejora con mirada sistémica. Es una forma de priorizar y circunscribir o, como lo dice el concepto, de “focalizar la atención” en una situación o fenómeno en particular, que convocará la energía de mejora y/o innovación.

Trabajar en la definición del foco de atención:

- Permitirá reflejar una inquietud compartida y percibida como estratégica por el equipo y las voces que se han ido recogiendo en el proceso.
- Opera como punto de partida para intencionar una acción o estrategia de mejora.
- Está en el ámbito de injerencia directa del sistema, en el espacio local del territorio.

Al construir un foco de atención, se espera que éste muestre coherencia, explícitamente, entre tres elementos: (1) una **situación o fenómeno** que afecta negativamente a un (2) **actor** (persona, grupo o institución) de un (3) **territorio** en particular. La situación o fenómeno debe ser comprendida como

un problema o carencia que nos muestra una brecha entre el estado actual y un estado deseado, que puede ser la visión educativa del territorio, los aprendizajes o el bienestar de los estudiantes, entre otros múltiples temas posibles.

Es importante destacar que la situación o fenómeno que afecta a ciertos actores en el territorio que hemos definido, requiere cumplir con determinadas características para que, efectivamente, sea un foco que pueda guiarnos a profundizar en el problema y encontrar, sin prejuicios, posibles soluciones. Por ejemplo:

*Los estudiantes de primer año básico de las escuelas rurales (**actor**) del territorio NN (**territorio**) presentan más de un 25% de ausentismo crónico (**situación**).*

A continuación, detallamos las características de un foco de atención correctamente planteado:

- **No adelanta la solución.** Un riesgo en la definición del foco de atención es rápidamente conectar con la solución a dicha carencia, redactarla como objetivo o asignar un culpable o responsable del problema. Esto puede implicar adelantar la ruta, renunciando a las oportunidades de un espacio de análisis más profundo y detallado de información sobre el foco, exploración de causales y múltiples opciones de solución.
- Está correctamente **fundado con algún nivel de datos o información.** Aunque –en su origen– su definición pueda tener un componente importante de inteligencia intuitiva, ésta debe ser capaz de sostenerse desde evidencia empírica, por mínima que sea.
- Atender a un **problema importante y urgente**, representando una preocupación compartida por diferentes actores, cuyo impacto negativo aumenta con el tiempo. Para identificar que esto sea comprendido como un problema por diversos actores, es importante incluir a una diversidad de ellos en el equipo, o una vez formulado el problema, consultar con quienes cumplen roles clave, si el foco de atención se presenta como un problema relevante para ellos.
- Tener un **carácter estratégico**, en relación a la mejora y a la comprensión de mejora de los participantes del equipo territorial. Es decir, que desde un primer análisis, atender esta brecha implique un impacto significativo en el logro de las metas educativas definidas para el territorio.
- Atender a un problema de **solución desconocida** para el equipo, pero que esté en su campo de acción.
- Tener un **carácter crónico y generalizable**, es decir, que se puedan constatar sus síntomas arraigados, reiteradamente en un rango de tiempo, y que afecte a un grupo de personas más allá de un momento determinado.
- Tener un **alcance delimitado**, es decir, que sea posible de ser descrito, identificado con claridad y foco.

Paso 1: ¿Qué necesitamos saber?

Este paso implica hacer un barrido general sobre la información que se necesita para comprender mejor el foco de atención, es decir, la problemática en que vamos a indagar y su contexto. Para eso, escriba en un lugar visible el foco de atención y liste a su alrededor todas las preguntas que deberían ser respondidas para entenderlo mejor, desde las siguientes dimensiones:

- ¿Qué elementos nos ayudan a describir mejor el foco en su **contexto territorial y educativo**?

Por ejemplo, si el foco tiene que ver con ausentismo crónico en 1º básico, al menos, deberían ser respondidas preguntas como: ¿Cuántos establecimientos hay en el territorio y de qué nivel y dependencia? ¿Cuál es la matrícula total? ¿Cuál es la matrícula por curso (primero básico)? ¿Qué proporción de estudiantes está en esta situación de ausentismo? ¿Cuál es la situación de la infraestructura para acceder a los establecimientos? ¿Cuál es la situación climática del territorio? ¿Cuáles son las principales actividades económicas existentes en el territorio? ¿Cómo se relacionan con las actividades y tipo de empleo de los apoderados del sistema?

- ¿Qué elementos nos ayudan a describir mejor el foco en cuanto a su **comportamiento, cobertura, envergadura, características y definición técnica**?

Por ejemplo, si el foco tiene que ver con ausentismo crónico en 1º básico, las preguntas que deberían ser respondidas, a lo menos, son: ¿Cuál es el porcentaje de ausentismo en los últimos 5 años (por año y por mes)? En la muestra específica (primero básico), ¿es posible detectar patrones, al observar la distribución de la inasistencia según el momento del año? ¿Cuáles son los tipos de justificaciones de inasistencia declarados por los diferentes actores? ¿Es posible cruzar la información frecuencia de ausentismo y momento del año?

- ¿Qué elementos nos ayudan a comprender mejor el foco en su primer nivel de complejidad al **conectar con otras variables**?

Por ejemplo, si el foco tiene que ver con ausentismo crónico en 1º básico, algunas preguntas que deberían ser respondidas son: ¿Cómo se relaciona este dato con otros, tales como el de asistencia media y deserción? ¿Qué pasa cuando establecemos comparaciones respecto del ausentismo crónico entre centros escolares? ¿Qué relaciones podemos establecer al observar, en detalle, el dato específico de los estudiantes que son parte del fenómeno? Es decir, ¿cuáles son sus resultados de aprendizaje? ¿Cuáles son sus características familiares? ¿De qué lugar del territorio provienen? ¿Cómo es la accesibilidad al establecimiento? ¿Qué antecedentes tienen de asistencia en pre-básica, si corresponde? ¿Podemos ver patrones o agrupaciones en esa caracterización? ¿Hay algún evento del contexto que haya podido afectar específicamente el ausentismo?

- ¿Qué elementos nos ayudan a comprender mejor el foco, al conocer un primer nivel de **atribuciones causales** respecto del fenómeno?

Por ejemplo, si el foco tiene que ver con ausentismo crónico en 1º básico, las preguntas que deberían ser respondidas, a lo menos, son: ¿Qué estará detrás de este problema? ¿Qué dicen las investigaciones respecto de las causas? ¿Qué se comenta, en general, en la comunidad del territorio sobre este problema y sus causas? Si, respecto al fenómeno, la comunidad refiere atribuciones causales que sean diversas, es importante incluir esta diversidad de opiniones en el análisis posterior, evitando notar y quedarse sólo con las opiniones que coinciden con nuestras creencias sobre el fenómeno como equipo.

- ¿Qué elementos nos ayudan a comprender mejor el foco, en su primer nivel de complejidad, al conocer las **acciones realizadas en el sistema respecto del fenómeno**?

Por ejemplo, si el foco tiene que ver con ausentismo crónico en 1º básico, las preguntas que deberían ser respondidas, a lo menos, son: ¿Desde cuándo detectamos este problema? ¿Qué acciones se han realizado al respecto y en qué nivel (aula, establecimiento, sostenedor)? ¿Cuál ha sido su impacto?

- ¿Qué elementos nos ayudan a comprender mejor el foco, en su primer nivel de complejidad, al conocer las **diferentes voces respecto del fenómeno**?

Esta pregunta puede ser transversal a las demás, haciéndose necesario recoger diversidad de voces para comprender el fenómeno desde los distintos niveles y actores. Por ejemplo, si el foco tiene que ver con ausentismo crónico en 1º básico, las preguntas que deberían ser respondidas son: ¿Qué conocen/piensan los diferentes actores (apoderados, docentes, directivos, equipo sostenedor, redes, estudiantes) acerca del fenómeno? ¿Cuáles son las causas que ellos le atribuyen? ¿Qué opinan sobre las acciones que se han realizado para atender el fenómeno?

Es relevante señalar que las personas tienden a buscar y ver aspectos de los datos que sustenten sus creencias, supuestos y experiencias, y no ver aquellos que podrían contradecir o desafiar estas creencias (Coburn y Turner, 2011). Al momento de trabajar con las creencias de los actores de la comunidad, tenemos que tener claras cuáles son nuestras atribuciones causales como equipos, para poder así tenerlas en mente a la hora de escuchar a otros y procurar que, constantemente, nuestras propias creencias se vean desafiadas. Esto nos ayudará a matizar este sesgo.

Paso 2: ¿Cómo levantamos la información?

Una vez se hayan listado todas las preguntas en torno al foco de atención, se deben organizar para desarrollar el proceso de levantamiento de información. Proponemos someter las preguntas

anteriormente enunciadas a las siguientes interrogantes, que les pueden ayudar a tomar la decisión sobre qué información levantar:

- ¿Con qué información ya contamos hoy en día?
- ¿Quién tiene específicamente la información?
- ¿Contamos/necesitamos la información en estado de dato para poder analizarla?²⁷
- ¿Qué datos nos faltarían?
- ¿Cuáles son sus fuentes, quién tiene la información, dónde las encontramos?
- ¿Se pueden gestionar/conseguir?
- ¿Qué dato/información debemos levantar desde cero?
- ¿Cómo gestionaremos los datos que necesitamos?
- ¿Cómo levantaremos los datos con los que no contamos?

Además es importante no olvidar que, para contar con una diagnosticografía rica en diversidad de fuentes, es deseable:

1. Contar con información cuantitativa y cualitativa.
2. Conocer información de diferentes niveles del territorio seleccionado y el contexto de nuestro desafío, tales como nivel escuela, nivel sostenedor, nivel central, etc. (ver Tabla N° 13).
3. Considerar una diversidad de actores: Se sugiere incluir la voz del actor central y, por lo menos, 3 actores más vinculados con el foco de atención (ver Tabla N° 14).
4. Integrar datos e información de diferentes tipos, vinculados con el foco de atención, considerando elementos de dimensiones tales como: procesos escolares, datos demográficos, percepciones y aprendizaje de estudiantes²⁸.
5. Considerar diferentes fuentes de información.
6. Considerar diferentes técnicas de levantamiento de información, tales como observación, entrevistas, encuesta y/o investigación documental.
7. Considerar, seleccionar y priorizar información clave, cuidando que prevalezcan la información y el conocimiento por sobre los datos.
8. Considerar información que permita identificar una tendencia que opera sobre los últimos cinco o diez años, que sea significativa en relación al foco de atención.

Es importante recordar que existen muchos datos e información en el sistema educativo, por lo

27. Por ejemplo, si tenemos sólo la información sobre el porcentaje de ausentismo crónico total por escuela en 1° básico, no será posible hacer los cruces individuales con los resultados de aprendizaje de esos estudiantes en particular. Por lo tanto, necesitamos el dato desagregado.

28. Para saber más sobre los diferentes tipos de datos utilizados en educación, revise el modelo para el uso integral de datos para gestionar la mejora escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/modelo-para-el-uso-integral-de-datos-para-gestionar-la-mejora-escolar/>

que no siempre será necesario producirlos. No obstante, es relevante contar con las voces de los actores involucrados en la problemática, para entender mejor las diversas lecturas de esos datos y sus causas, por lo que muchas veces tendremos que acercarnos a ellos para sí producir estos datos (entrevistas, notas de campo, encuestas, entre otros).

Paso 3. ¿Cómo organizamos y mostramos la información?

Una vez que se ha levantado la información, el tablero gráfico o dashboard será nuestro repositorio de la diagnosticografía (ver ejemplo en Figura N° 5 y 6). Es importante considerar que esta herramienta debiera ser una representación gráfica completamente legible, en un único soporte o espacio (una plana en formato PDF, una lámina en formato PPT, un papelógrafo, etc.). Esto es relevante porque ver los datos en conjunto nos permitirá tener un visión distinta a mirarlos de forma desvinculada. Existen muchas versiones visuales que pueden utilizarse y las aplicaciones digitales han avanzado para ofrecer una oferta simple y atractiva que permita atender a esta necesidad²⁹.

En relación al proceso mismo de construcción, como lo comparte Daniel Waisberg en su marco de 6 pasos para “Contar historias con datos” (2015), sugerimos:

1. Definir la audiencia. ¿Quién leerá o a quién será presentada su diagnosticografía? ¿Quién debe comprenderla? ¿Qué necesitaría para hacerlo? La diagnosticografía debe ser una ayuda, sobre todo para quienes la desarrollan, porque su propósito es poder comprender mejor un fenómeno y tomar decisiones. Sin embargo, también debe ser comprensible para la comunidad, los consejos locales, y otros actores, de manera tal que sea posible mostrar el proceso que lleva a la toma de decisiones y modelar una gestión transparente.

2. Enunciar una hipótesis o idea guía. Para poder priorizar y definir el orden en el que organizarán los elementos de la diagnosticografía, es indispensable mostrar la idea guía que la enmarca. En este caso, podría ser, simplemente, proponer un titular asociado al foco de atención como: “Lo que necesitamos saber para iniciar el proceso de comprensión del fenómeno del ausentismo crónico de los estudiantes de 1° básico en nuestro territorio” o “¿Cómo se ve el ausentismo crónico en estudiantes de 1° básico de las escuelas de nuestro territorio?”

3. Hacer un bosquejo. Antes de entrar al diseño definitivo de la diagnosticografía, sugerimos que hagan un bosquejo rápido de lo que esperan que contenga y cómo quieren mostrarlo (ver Figura N° 7). En este momento, es muy relevante que tengan claras las distinciones más adecuadas, para saber qué tipo de representación gráfica es la correcta para cada tipo de información³⁰. Escoger

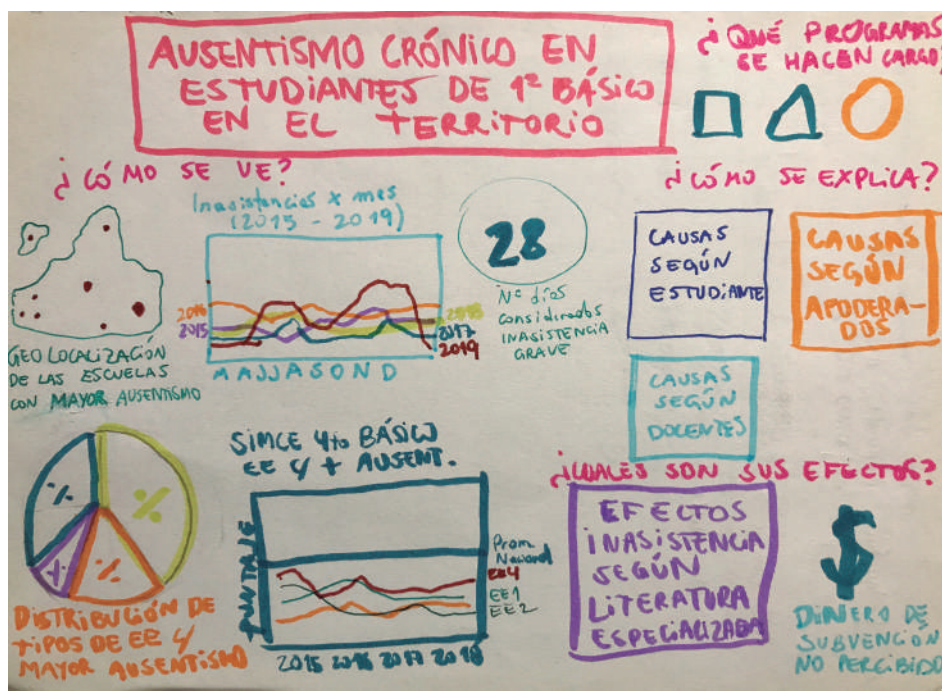
29. Algunas de estas son: www.piktochart.com, www.canva.com, es.venngage.com, www.infogram.com, además de los clásicos como PowerPoint o Microsoft Publisher.

30. Una sencilla herramienta para saber esto es: <https://datavizcatalogue.com/ES/>

el gráfico correcto para cada propósito no es tarea fácil, por lo que recomendamos que hagan una decisión informada al respecto, dependiendo, por ejemplo, de si lo que quieren mostrar son distribuciones, correlaciones, comparaciones o rankings, evoluciones, flujos, etc., o bien, información cualitativa de percepciones, a través de citas textuales o imágenes, fotografías, etc.

Se sugiere presentar información visual en diversidad de formatos, tales como gráficos, números, georreferenciación, nubes de palabras, citas e imágenes.

Figura N° 7 / Bosquejo de una diagnosticografía



Fuente: Elaboración propia.

4. Obtener los datos y la información. En esta etapa es importante ser arriesgado y ambicioso al pensar en las posibilidades de levantar información, y no conformarse sólo con lo que tenemos disponible y al alcance de la mano. Quedarnos con lo que ya tenemos podría llevarnos a encontrar causas conocidas a los problemas, algo que podría limitar la innovación y encontrar causas más profundas. Muchas veces hay información, pero no está en nuestro poder, por lo que debemos buscarla; en otras ocasiones, es necesario levantar información nueva en caso de que sea necesario,

como puede ocurrir al incluir las voces de los actores involucrados. Múltiples herramientas están disponibles hoy, dependiendo del propósito y las condiciones de levantamiento. Pueden utilizarse instrumentos como encuestas³¹, entrevistas o conversaciones, revisión documental, observación directa, etc. Recomendamos también hacer uso de la tecnología digital disponible.

5. Explorar los datos. En general, los desafíos en esta línea son dos:

a. Analizar los datos y la información, contemplando acciones tales como construir base de datos, filtrar, clasificar y agrupar, para luego hacerse preguntas referidas a relaciones, patrones, causalidades y correlaciones que nos conecten más con la inteligencia de la información. Para esta etapa, recomendamos volver a revisar el siguiente documento: “Cómo usar los datos: De los datos al saber contextualizado para liderar la mejora”³²

b. En la construcción misma de la diagnosticografía, visualizar la información que nos ayudará a comprender el foco de atención, mostrando tendencias, relaciones, percepciones, etc. Es importante asegurar, en esta visualización, que el componente estético esté al servicio de la mejor comprensión. Aquí podría ser importante pedir la opinión de un tercero, para identificar qué entiende y con qué se queda de la representación gráfica.

6. Contar la historia. Esta etapa también es central en el proceso de construcción de la diagnosticografía, pues implica poder **expresar en una narrativa** coherente, sintética, precisa y simple de aquello que colocamos en una imagen gráfica. Para colaborar en esta tarea, proponemos algunas distinciones que pueden ser de utilidad.

En lo concerniente a la forma, la narrativa debe articularse en forma coherente con una secuencia lógica comprensible y dar cuenta directa de lo que se está visualizando en la herramienta gráfica. Este ejercicio tiene que lograr un equilibrio entre mostrar lo global y dar cuenta del detalle, sobre todo en aquellos puntos en los que se desea poner un énfasis en particular.

Para poder escoger cuál será el hilo conductor de la narrativa y, por lo tanto, identificar contenidos a relevar, nos inspiramos y re-interpretamos el marco de distinciones de Dan Roam (2014), quien identifica cuatro tipos de historia. A continuación, se las ofrecemos como ideas que pueden ser de utilidad:

- **Reporte.** Una forma de presentar la narrativa podría ser a modo de **reporte**, un formato que tiene como propósito transmitir información, comunicando hechos.

31. Revisar algunos consejos para construir encuestas en: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/05/TIP-12.pdf>

32. Revisar en: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/03/PL_BZ_COMO-USAR-DATOS.pdf

En el caso de la diagnosticografía, podría traducirse en una narrativa lineal y más bien “neutra” emocionalmente, donde se comunicaran los principales elementos de la gráfica, desde el más general al más particular; o bien, desde el más impactante al más secundario, entre otras alternativas. En el reporte no hay mucho valor agregado en términos de procurar hipótesis, visualizar inconsistencias, levantar preguntas, movilizar a la acción o comunicar emociones. Sería una narrativa que responde, más bien, a dilucidar qué dice el dato o la información, cuál es su fuente, o cómo se obtuvo la información.

En consideración a lo anterior, creemos que reducir la narrativa a un reporte lineal, puede quitarle a la diagnosticografía la riqueza y la posibilidad de ser un espacio para expresar matices y profundizar. Por eso, los invitamos a explorar los siguientes tipos de historia.

- **Explicación.** Otra opción es que la narrativa tenga un carácter explicativo, con el propósito de mostrar la situación actual, así como justificar la toma de decisiones sobre los diferentes elementos que la componen, así como también las relaciones existentes entre ellos.

La explicación implicaría señalar información en una secuencia que transparentara la lógica que les hizo seleccionarla o buscarla. Por ejemplo: *“Partimos con esta información (...) y nos dimos cuenta de que no explicaba del todo lo que ocurría y levantamos esta otra información (...), pero dado que recogía sólo la voz más poderosa del sistema, decidimos ir en busca de la voz que se suele escuchar menos y nos dimos cuenta de que (...)”*.

- **Pitch o Discurso.** Una narrativa también puede construirse como un *pitch*, discurso o presentación breve, que busca recomendar una solución o una acción en particular. En el caso de la narrativa de la diagnosticografía, podría interpretarse como la comunicación de una ruta, que muestra el proceso sosteniendo una idea en particular y mostrándola como relevante frente a otras opciones.

Por ejemplo, sostener la idea de que la diagnosticografía debe ser un instrumento que recoge voces de todos los actores, o que busca información que soporte y también contraste con las creencias de quienes la están construyendo. En este contexto, en el instrumento se deben destacar, por ejemplo, las voces de las minorías:

“Partimos nuestra diagnosticografía casi solo con información documental, datos estadísticos compilados, pero nos dimos cuenta de que esta información era parcial y, eventualmente, podría estar sesgada si no recogíamos la información de todos quienes se ven afectados por el fenómeno. Sobre todo, los estudiantes y apoderados que casi nunca son considerados. Estos fueron consultados y nos permitieron observar aristas muy relevantes del foco. Nos propusimos sostener la idea de que un diagnóstico debe ser democrático y participativo, y no sólo levantamos información con actores diversos, sino que, además, lo validamos con ellos y no desconocimos la información que

parecía menos representada. Nuestras diagnosticografía tiene como fortaleza ser fuertemente representativa”.

- **Drama.** Finalmente, una narrativa podría presentarse como un “drama”, es decir, como una secuencia de hechos que dan cuenta de un proceso o de la visualización de la información. Lo anterior, a propósito de la constatación de una situación inicial y un desafío conectado con la brecha y los aspectos negativos, para luego mostrar un ascenso hacia posibilidades de logro o preguntas que abren opciones.

Una narrativa a modo de drama, podría traducirse, por ejemplo, así: “Partimos de este dato central del foco de atención (...) y al preguntarnos por estos otros datos (...) nos dimos cuenta de que la situación era o podría ser mucho más grave de lo que pensábamos. Seguimos recogiendo información y nos dimos cuenta de que, efectivamente, todas las variables indicaban que el dato (...) no sólo estaba afectando al grupo (...) sino que todos los actores y muchas de las variables eran estructurales. Hubo un momento en que todos los antecedentes en torno al fenómeno nos indicaban que esta situación no tenía nada a su favor. Sin embargo, en el marco de la tensión creativa de nuestra visión de territorio, no queríamos quedarnos en lo oscuro del escenario y nos preguntamos por aquellas acciones del pasado que habían sido exitosas en situaciones como éstas y también indagamos en cómo se comportaban los indicadores de territorios similares al nuestro. Y nos dimos cuenta de que hay varias líneas de exploración de nueva información que abren muchas posibilidades”.

Finalmente, es clave destacar que la construcción de una diagnosticografía es un proceso iterativo, que no se acaba hasta que lo decidamos arbitrariamente, ya que, en la medida en que el equipo tenga altas capacidades de escucha e indagación, siempre habrá preguntas por responder e información que levantar para intentar hacerlo. Una diagnosticografía al servicio de desafíos complejos es un instrumento vivo, que debe ser capaz de ir complementándose, ajustándose y corrigiéndose permanentemente.

Uso de la diagnosticografía en la toma de decisiones

Estos modos de presentar los datos (dentro de otros posibles) permiten sintetizar una mirada compartida entre los distintos actores, y construir un discurso coherente, que permita la explicación del desafío que es foco de atención. En el ejemplo mostrado anteriormente, el grupo decide qué datos son relevantes, qué información emerge de ellos, y cómo se relaciona con la realidad de su territorio. De este modo, se puede pensar en la misma realización de la diagnosticografía como un proceso de acompañamiento, en la medida que visibilice la convergencia de distintas voces en una mirada que permita al nivel intermedio la toma de decisiones. Este proceso se puede catalizar a través de reflexiones intencionadas, las que pueden ser facilitadas por líderes intermedios, utilizando preguntas tales como:

- Previo a la realización de la diagnosticografía, ¿cuáles eran nuestras explicaciones sobre el foco de atención?
- ¿Qué elementos de la diagnosticografía consideramos clave para abordar el foco de atención?
- ¿Qué información nos hace más sentido en relación al foco de atención?
- ¿Qué supuestos fueron los dominantes en la toma de decisiones sobre qué datos incluir en la diagnosticografía?
- ¿Qué información desarrollada en el proceso de construcción de la diagnosticografía desafió más nuestras creencias?
- ¿Qué dice la información de la diagnosticografía sobre los elementos o supuestos que pueden estar influyendo en el fenómeno que está describiendo?
- ¿Qué hipótesis empiezan a ser visualizadas?
- ¿Qué actores, sectores y relaciones parecen relevantes para comprender el foco de atención que hemos definido?
- ¿Cómo ha evolucionado el foco de atención en el período observado?

A través de estas preguntas, podemos poner el conocimiento que emerge de la diagnosticografía, en perspectiva con nuestros conocimientos previos y los de otros actores educativos. La información y conocimientos que surjan de su análisis permitirá tomar decisiones significativas y contextualizadas para las comunidades educativas. Por ejemplo, en la Figura N° 5 se indagaba en los bajos resultados de aprendizaje del primer ciclo. Al confeccionar la diagnosticografía con un equipo compuesto por miembros de diversas escuelas y jardines infantiles, junto con líderes intermedios, es posible levantar un diagnóstico participativo y validado por la comunidad, que permita tomar decisiones que podrán ser comprendidas y valoradas por quienes serán partícipes de las soluciones que se opte por implementar. La toma de decisiones basada únicamente en los datos trabajados por el nivel intermedio, por el contrario, puede derivar en diagnósticos y acciones que no logran construir sentido ni compenetrarse con la cultura a la cual se destinan los esfuerzos de mejora.

Reflexiones finales

En este documento, se presentan los principales aspectos de la diagnosticografía como herramienta útil para sintetizar información sobre un foco de atención en el territorio educativo,

observar su evolución y propiciar la toma de decisiones para la mejora. Para ello, se requiere reconocer el territorio como fuente de gran diversidad de datos, y escenario de distintos actores que pueden aportar a generar respuestas para resolver los desafíos de mejora educativa. Del mismo modo, se requiere considerar las diferencias entre datos, información y conocimiento, y considerar las distintas maneras de desplegarlos en un formato que permita construir miradas comparadas (tal como, por ejemplo, se expusieron las percepciones en la Figura N°5 y la Figura N° 6).

En este sentido, la diagnosticografía busca ser un instrumento que permita al nivel intermedio tomar decisiones, para acompañar a las escuelas en sus respuestas frente a las transformaciones del sistema, promoviendo y facilitando el uso efectivo de los datos. Si bien se trata de la foto respecto de un período, la diagnosticografía se inserta en procesos longitudinales de mejoramiento, donde los actores del territorio pueden reconocerse como parte de un escenario común, y transformar relaciones de competencia a relaciones de colaboración, apuntando a un mejoramiento sistémico. En esto, el lugar del líder intermedio como facilitador y promotor de acciones resulta de gran relevancia.

Es importante considerar cómo la diagnosticografía se inserta en la trayectoria de mejoramiento que cada territorio ya ha recorrido. Por lo tanto, requiere ser visualizada como una instancia de reflexión, donde los datos pueden ser utilizados como insumo para la indagación, yendo así más allá de la rendición de cuentas a un ente externo. En este sentido, no hay que perder de vista que la información desplegada en la diagnosticografía, lejos de generar conclusiones definitivas, permite construir nuevas preguntas e identificar nuevos focos de trabajo. En este sentido, se trata de un proceso que promueve disponer a los actores al mejoramiento y el aprendizaje continuo.

El uso de datos para la construcción de conocimientos para la mejora educativa implica integrar fuentes diversas, incluyendo la experiencia de los docentes, la evidencia científica, y los intereses y necesidades de los estudiantes (Hederich, Martínez y Rincón, 2014). Por lo tanto, la diagnosticografía considera a los sujetos desde sus perspectivas, de modo que las decisiones posteriores permitan generar y evaluar acciones que les sean significativas, manteniendo un enfoque territorial.

Por último, cabe señalar que los datos son referidos a una realidad compleja y multidimensional, como el caso de los procesos educativos. Por lo tanto, es importante abordar el desafío de comprender un fenómeno del territorio, teniendo en mente que los datos no lograrán concentrar toda la realidad, sino que facilitarán una interpretación colectiva sobre la misma. Esta mirada no implica, necesariamente, el logro de total acuerdo; por el contrario, implicará intercambiar visiones y visibilizar elementos que cotidianamente están fuera de discusión. De este modo, la diagnosticografía permitirá definir puntos de acción específicos, facilitando el análisis de insumos que permitan proyectar, posteriormente, un camino de mejoramiento más amplio.



Capítulo 7 / MAPA SISTÉMICO: UNA ESTRATEGIA PARA LA TOMA DE DECISIONES ANTE PROBLEMAS COMPLEJOS DEL TERRITORIO³³.

Daniela Berkowitz, Emy Rivero, Bárbara Zoro y Pablo Villoch.
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Acorde a las funciones que plantea la ley que crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040), uno de los principales desafíos para el nivel intermedio se centra en cómo acompañar pedagógicamente a los establecimientos educacionales del territorio³⁴. Para ello, se espera que líderes y equipos del nivel puedan identificar las principales necesidades y desafíos que se les presentan a los centros escolares, en relación a la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes. Esto implica producir diagnósticos integrales de los fenómenos con evidencia significativa para, de esta forma, visualizar y potenciar soluciones diferenciadas en función de sus trayectorias de mejoramiento y sus metas a nivel territorial. Lo anterior desafía al nivel intermedio a ir más allá de los habituales diagnósticos lineales y simplificadores, asumiendo una comprensión más compleja de los fenómenos educativos y sus relaciones con otros niveles, actores y fenómenos, acorde a una perspectiva de sistema como la que dicha ley instala.

La herramienta del Mapa Sistemico propone una forma innovadora de levantar y construir las principales problemáticas que afectan a los fenómenos educativos territoriales, así como sus posibles causas y las relaciones que existen entre éstas y los actores educativos. De este modo, se detectan posibles palancas de cambio para elaborar soluciones más pertinentes al contexto. El Mapa Sistemico puede ser un complemento a los diagnósticos que trabajan desde un modelo causal explicativo y con énfasis en el uso de datos cuantitativos, ya que permite visualizar procesos y marcos de referencia desde donde operan los actores y el sistema.

Aunque un Mapa Sistemico incorpora resultados cuantitativos, va más allá de su uso en la toma de decisiones, ayudando a contextualizar las problemáticas y a explicitar elementos socioculturales e institucionales que pueden estar incidiendo en ellos.

Abarcar los problemas desde su complejidad parece relevante en un contexto educativo como el nuestro, donde los resultados en pruebas estandarizadas –como el Simce– han sido ampliamente interpretados como un único referente de la efectividad escolar (Pino, 2014). Esto refuerza la necesidad de abordar las problemáticas educativas de modo holístico, integrando información cuantitativa y

33. Este capítulo toma como base el Informe Técnico del mismo nombre, disponible en www.lidereseducativos.cl.

34. Para mayor detalle se sugiere revisar: Informe Técnico Desafíos para la Transformación del Nivel Intermedio en Educación (2017), y el Marco para la Gestión y el Liderazgo Educativo Local (2017). Ambos disponibles en: www.lidereseducativos.cl

cualitativa, considerando una mirada longitudinal a la trayectoria educativa en el territorio y, a la vez, levantando relaciones posibles entre las variables que afectan al fenómeno educativo, tal como propone la idea de pensamiento sistémico (Senge et al., 2000; Shaked y Schechter, 2014; 2016).

En la siguiente sección, se presentan algunos fundamentos para mirar las problemáticas escolares desde una perspectiva sistémica, señalando las ventajas de elaborar un Mapa Sistémico como herramienta para su descripción y comprensión. Luego, se describen sus componentes y se identifican los principales aspectos a considerar en su elaboración. Finalmente, se reflexiona en relación a la contribución de herramientas sistémicas para mejorar la pertinencia de los diagnósticos elaborados, desde una mirada de sistema coherente con los principios que plantea la Nueva Educación Pública.

(Re)definir problemáticas desde el pensamiento sistémico

En los últimos años, ha existido una tendencia creciente a promover el ejercicio del liderazgo basado en evidencias y en la rendición de cuentas a organismos centrales, en desmedro de las prácticas basadas en juicios e intuiciones (Earl y Fullan, 2010). Esto constituye un desafío para los procesos de reforma en lo general, y para el liderazgo de nivel intermedio en particular, puesto que implica realizar esfuerzos por traducir las políticas educativas en acciones con metas pertinentes a las realidades educativas locales de escuelas y liceos. Para ello se requiere generar miradas que permitan construir, en conjunto con los actores educativos del territorio, una visión compartida sobre los factores asociados a problemáticas diversas, potenciando la construcción de estrategias contextuales y diferenciadas para la resolución de ellas.

En el contexto anglosajón, Rothman (2015) señala que el desempeño de las instituciones no puede ser reducido a un único indicador; por el contrario, se requiere considerar aspectos complementarios que den cuenta de los distintos factores que inciden en el funcionamiento escolar. Esta propuesta nos lleva a pensar que las problemáticas educativas no son reducibles a indicadores aislados, sino a un conjunto de aspectos que pueden relacionarse a procesos de aprendizaje, funcionamiento organizacional, aspectos socioculturales, u otros. Si bien el sistema macro ha avanzado a una mirada multidimensional para abordar la mejora escolar, a través de instrumentos como el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE) y los Estándares Indicativos de Desempeño, estos aún no permiten, en sí mismos, comprender cómo se afectan unos indicadores a otros, para pesquisar donde sería mejor intervenir. Una segunda idea, asociada a la anterior, es que más que constituir un problema en sí mismo, el dato refleja la presencia de una serie de factores propios de la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje, que se influyen entre sí.

Las ideas anteriores resultarán esenciales llegado el momento en el cual los líderes intermedios definan una problemática prioritaria al realizar un diagnóstico territorial: ¿Son los bajos resultados Simce el principal problema que aqueja a las escuelas, o constituyen un síntoma de otros problemas –complejos y multidimensionales– de fondo? ¿Qué variables o elementos deben ser considerados,

en su conjunto, para el mejoramiento de los aprendizajes? Responder estas y otras preguntas lleva a redefinir las problemáticas educativas, evitando reducirlas al “descenso de los resultados” o a explicaciones que puedan estar sesgadas por juicios o atribuciones individuales. Como Earl y Fullan (2010) señalan, parte de las contribuciones que pueden hacer los líderes es traducir esta información para construir metas pertinentes, alcanzables y dinamizadoras, acorde a cada contexto, lo que requiere una comprensión holística del escenario. Por ejemplo, objetivos amplios como “aumentar los resultados Simce” pueden ser transformados a metas realizables y motivadoras, como podría ser “evaluar la evolución de las variables que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora en las y los estudiantes, al intervenir el proceso de enseñanza-aprendizaje con una nueva metodología o modelo”.

La redefinición de problemáticas educativas implica una mirada del contexto territorial, articulando diversas fuentes de datos, voces y experiencias de distintos actores sobre el problema en cuestión. Esto es particularmente relevante para el momento de instalación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), considerando que gestionarán educativamente el territorio bajo una nueva escala de operación. En ese marco, un desafío clave será identificar y comprender diversos fenómenos educativos que estén ocurriendo en las localidades y comunas que geográficamente componen el territorio bajo su dependencia administrativa.

El pensamiento sistémico (Senge, et al., 2000) permite abordar este desafío, integrando las prioridades que emergen, tanto de la relación entre diversos espacios geográficos, como desde distintos niveles y subniveles del sistema, como pueden ser la sala de clases, la escuela y la comunidad. De acuerdo a Shaked y Schechter (2016), la perspectiva sistémica permite generar reformas comprensivas, considerando todos los elementos involucrados en la ejecución de acciones para promover el mejoramiento. Este modo de pensamiento posibilita involucrar a distintos sujetos, rompiendo la visión del líder como único responsable de articular todo un sistema (Uiterwijk-Luijk, Krüger, Zijlstra, y Volman, 2017), al mismo tiempo que quiebra la hegemonía del uso de datos “oficiales”. En referencia al involucramiento de diversos actores, trabajar de modo colaborativo permite evidenciar cómo las relaciones entre los actores pueden contribuir a la reconfiguración de una totalidad mayor. A nivel de docentes, por ejemplo, se puede promover el pensamiento sistémico para construir metas comunes, haciendo visible el desempeño individual en relación a un sistema educativo que los considera relevantes, e incorporándose, simultáneamente, el componente colectivo en la elaboración de estos propósitos compartidos.

De acuerdo a Dyehouse, Bennett, Harbor, Childress y Dark (2009), el pensamiento sistémico permite evaluar programas o iniciativas educacionales, añadiendo valor a sus propuestas al considerar los factores implicados en los datos del territorio. De este modo, se contribuye a pensar las prácticas de liderazgo basadas en evidencias, como punto de partida para promover reformas de orden cultural, identificando y priorizando puntos a apalancar para generar el cambio, como son, por ejemplo, las creencias de los sujetos (Senge et al., 2000).

No obstante, esto conlleva dos desafíos. Por un lado, la necesidad de reconocer dichas creencias, junto con los juicios y atribuciones que poseen los distintos actores, relevando estos factores subjetivos y culturales en la futura toma de decisiones para la construcción de soluciones. Por otro, la importancia de priorizar la gran cantidad de información relacionada con el territorio, identificando y decidiendo qué indicadores serán los más relevantes al interpretar las problemáticas. De este modo, el Mapa Sistémico podría aportar a la comprensión del terreno, así como a la identificación de los actores relevantes para la toma de decisiones.

¿Qué es un Mapa Sistémico?

En sí mismo, un Mapa Sistémico consiste en la representación gráfica de fenómenos complejos y tiene como propósito facilitar la comprensión sistémica de los mismos (ver un ejemplo en la Figura N° 8). En este caso, lo asociaremos a los procesos educativos de un territorio, pero se puede utilizar en toda clase de fenómenos. En su elaboración se consideran las relaciones de interdependencia.

Los elementos que componen un Mapa Sistémico son los siguientes:



Datos asociados al territorio:

Sean cuantitativos o cualitativos, y correspondientes tanto a sujetos, como a instituciones o comunas.



Agentes y actores educativos:

Sean individuos, grupos, colectivos o instituciones públicas y privadas que participen de modo directo o indirecto de la problemática.



Interacciones entre actores y datos, o entre unos actores y otros:

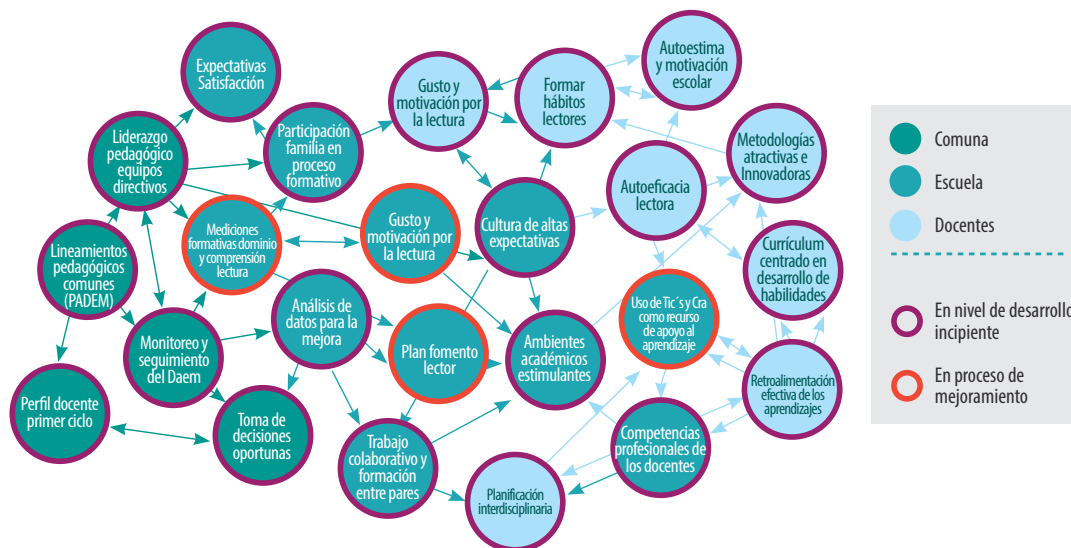
Pudiendo señalarse interacciones específicas o tipos de relaciones.



Marcadores o símbolos utilizados por quien(es) elabora(n) el mapa:

Señalan datos importantes o ideas emergentes, así como también clasifican la información de acuerdo a una tipología (Ej. Para cada componente de la figura N°8, se distingue entre nivel de desarrollo incipiente y en proceso de mejora).

Figura N° 8 / Mapa Sistémico orientado a indagar en: ¿Cuáles son las variables que influyen en el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de primer ciclo del territorio?



Fuente: Mapa Sistémico - Comunidad Sinergia 10 (elaborado por participantes del Diplomado en Gestión y Liderazgo Educativo Local 2017, de LIDERES EDUCATIVOS).

Las ventajas y contribuciones del Mapa Sistémico

El Mapa Sistémico puede ser considerado como una herramienta para interpretar problemáticas, necesidades o fenómenos, más que como una técnica para identificar su solución. Esto se debe a que las relaciones que se detectan, al considerar distintas perspectivas, son múltiples, y construyen una visión compleja del problema y las variables que en él influyen. En este sentido, esta herramienta se distingue de otras estrategias como:

- **Mapas mentales**, puesto que estos se construyen sobre conceptos o ideas que derivan de una idea principal, y las ramificaciones de la gran idea no se influyen entre sí.
- **Mapa conceptual**, ya que este se enfoca en la organización del conocimiento, y no en la identificación de focos de intervención.
- **Mapa de actores e intereses**, ya que su foco está puesto sólo en los actores del sistema y los intereses comprometidos en los resultados.
- **Sociograma**, de modo similar al anterior, debido a que no sólo pretende graficar las relaciones grupales, sino evaluarlas sobre una problemática a trabajar.
- **Árbol del problema**, ya que su formato abarca causas y efectos bajo una comprensión de relaciones lineales, sin dar cuenta de relaciones de variables que puedan ser bidireccionales o circulares.

Dadas sus características particulares, a continuación se despliegan las principales contribuciones que la construcción del Mapa Sistémico tiene para los contextos organizacionales y, en particular, para el liderazgo de nivel intermedio en educación. Estas contribuciones se asocian a entender la complejidad del territorio, involucrar a los actores interesados, e identificar oportunidades para intervenir el sistema. Dado que el mapa constituye una interpretación sintética de quienes lo elaboran, estas contribuciones se verán fortalecidas en la medida que sean intencionadas como parte de una mirada compartida.

- **Entender la complejidad**, en el contexto de las actuales transformaciones del sistema educativo, es un desafío al ejercicio del liderazgo. En este contexto, el Mapa Sistémico contribuye a observar el sistema desde una comprensión amplia, en relación a un fenómeno o problemática particular, considerando las relaciones entre sus componentes. Su elaboración implica desafiar las suposiciones y modelos mentales desde los que se interpreta el territorio, con el fin de detectar las causas y patrones relevantes en un problema. De este modo, además, se pueden identificar las brechas de conocimiento de los líderes, asociadas a preguntas que no pueden ser respondidas en el corto plazo y que, potencialmente, podrían proyectarse en acciones de desarrollo profesional.
- **Involucrar a los actores interesados** por medio de la construcción, precisión y validación del Mapa Sistémico, también contribuye a los procesos de mejoramiento sistémico. Implica construir una comprensión compleja sobre un fenómeno en un territorio, potenciando la construcción de una visión compartida en relación a los elementos que componen o se relacionan con el fenómeno. Aquí, se puede negociar qué ideas y creencias se mantendrán y cuáles serán desafiadas en el trabajo posterior, lo que lleva a que los actores cuestionen el lugar de los distintos componentes, determinen sus posiciones, y con ello, sus teorías de acción respecto al fenómeno. Por lo tanto, comprender un fenómeno o problemática educativa en un territorio no es un ejercicio individual, sino que permite que cada actor escuche la voz de otros e infiera las relaciones entre sujetos e instituciones involucrados en la problemática.
- Otro aspecto tiene que ver con la **valoración que se tiene de las relaciones** existentes entre los elementos de un sistema. Al respecto, la identificación de las relaciones en el Mapa Sistémico puede ayudar a reconocer recursos presentes en el territorio, sean de carácter material (como recursos, herramientas e infraestructura) o humano (habilidades, conocimientos, redes de colaboración o accesibilidad). Estos recursos se asocian a oportunidades de acción para abordar los obstáculos que posee el territorio, permitiendo proyectar el diagnóstico hacia la toma de decisiones.
- Finalmente, un aporte de máxima relevancia es que el Mapa Sistémico contribuye a **identificar las oportunidades para intervenir en el sistema**, dado que el trabajo colaborativo permite determinar los puntos del sistema sobre los cuales intervenir, así como los recursos y oportuni-

dades que presenta, incluyendo potenciales alianzas para la resolución de los problemas. En este sentido, el Mapa Sistémico permite describir los circuitos de retroalimentación, es decir, las interacciones entre elementos del sistema que han sostenido el problema y que parecen determinantes en su transformación. Estos serán los puntos de apalancamiento del sistema educativo local. Desde esta mirada, pueden surgir propuestas de políticas e innovación que reestructuren la relación entre dichos elementos, reorientando el futuro del fenómeno.

Anteriormente se señaló que estas contribuciones no se desprenden del Mapa Sistémico de modo automático, requiriendo de una mirada intencionada hacia el aprendizaje profesional y la revisión de las propias prácticas. Como acercamiento a estas contribuciones, es necesario pasar desde la descripción de relaciones y datos, hacia la construcción de una narrativa del fenómeno en el territorio, entendido este último como sistema en el que actores, niveles, relaciones, códigos y símbolos construyen en conjunto, y de forma compleja, una particular forma de analizar sus componentes.

Sobre la construcción del Mapa Sistémico

En esta sección, entregaremos los pasos detallados para construir un Mapa Sistémico. Primero, explicaremos puntos fundamentales a tener en cuenta, tanto antes como durante el proceso de elaboración, para lograr realizar así un mejor trabajo. Luego, presentaremos un detallado paso a paso, que puede orientar el proceso de construcción de esta herramienta. Existen múltiples formas de abordar este producto; ésta es una propuesta más, que pretende que equipos del nivel intermedio o multinivel puedan hacer frente a problemas complejos. Es importante enfatizar que el Mapa Sistémico es una interpretación de una persona o un colectivo en particular, sobre un fenómeno en un momento específico y, por lo tanto, puede haber tantos mapas como “mapeadores” y momentos en que se construya.

¿Cómo construir un mapa sistémico?³⁵

Antes de partir	¡Manos a la obra!
• Convocar la inteligencia colectiva. • Focalizar en un problema o tema. • Comprender que el propósito del mapa es orientar la acción. • Actuar desde el presente en adelante. • Concentrarse en la pasión y responsabilidad personal.	• Definir alguna forma de escribir o registrar el mapa. • Definir el “qué” y los “por qué”. • Mapear. • Tomar perspectiva y ajustar. • ¿Y ahora qué? Informe narrativo.

35. En base a “System mapping for you”, de Eoyang (2014). Recuperado desde: <http://www.hsdinstitute.org/resources/system-mapping-for-you-blog.html>

Antes de partir:

Antes de entrar en la conversación del diseño del mapa mismo, tengan en cuenta que la acción sistémica es más poderosa cuando se enfoca en:

1. Convocar la inteligencia colectiva, más que resolver individualmente

Si bien es posible construir un mapa de forma individual, es mucho mejor contar con la inteligencia de otros para sumar perspectivas, incorporar nuevas ideas e información y desafiar los propios supuestos y creencias. Por lo tanto, asegúrense de que la construcción la efectúe un equipo de trabajo. Este puede tratarse de un grupo ya consolidado, como también puede constituirse con el propósito específico de abordar esta herramienta, integrando a personas que trabajen en distintas áreas del nivel intermedio, o incluyendo a otros estamentos, considerando que la diversidad de experiencias enriquece las miradas. De todas formas, es importante generar las condiciones que permitan el aporte de todos los involucrados, para evitar que sólo ciertos miembros expresen su perspectiva.

2. Focalizar en un problema o tema, en un momento, lugar y propósito particular

Al definir un problema o una pregunta, no busquen comprender todo el entorno o el gran sistema mayor. Un problema o foco de atención ya puede ser bastante complejo como objeto de un análisis sistémico. Un mapa representa una perspectiva de un grupo de personas en un momento, un lugar y con un propósito particular. Otro grupo, tiempo y lugar creará un mapa diferente para su propio propósito.

3. Comprender que el propósito del mapa es orientar la acción y hacia allá se debe buscar avanzar

Recuerden que el propósito del mapeo es la comprensión de un fenómeno que se da en un territorio, para llegar a tomar decisiones de acción más sabias, y no la comprensión por la comprensión. Cuando el mapa es lo suficientemente detallado como para orientar la acción e identificar los principales riesgos, ya es adecuado. Un mapa nunca está “correcto” o “incorrecto”, ya que se trata de interpretaciones e hipótesis sobre un fenómeno, por lo que se espera que el foco esté puesto en la utilidad del mismo.

Si en esta búsqueda sienten que están dando vueltas en círculos, o están atascados y no pueden seguir avanzando, den un paso atrás, tomen un respiro y cambien su enfoque a una pregunta diferente, sobre una parte también diferente del mapa. Algunas de las siguientes opciones pueden servirles si se encuentran en esta situación:

- Explorar la naturaleza del atasco para tomar la decisión adecuada sobre cómo salir de ahí. ¿Necesitan más información? ¿Hay un malentendido o desacuerdo fundamental entre quienes participan del diseño? ¿Nuestros supuestos sobre lo que sucede no encajan en la realidad?

- Poner un gran signo de interrogación (?) en ese punto que les ha atascado, e ir a otra parte del mapa que no sea tan controversial en el momento.
- Comenzar de nuevo, pues tal vez alguna suposición subyacente y relevante deba ser cambiada.
- Crear un segundo (o tercer o cuarto) mapa que incluya la explicación alternativa. Pueden probarlos todos y ver cuál es más útil.

4. Actuar desde el presente hacia adelante, sin centrarse en el pasado

El foco es trabajar en el presente para influir en el futuro. El propósito es mapear la situación actual, porque eso es lo que conocen. El proceso de mapeo del sistema, y el mapa propiamente, no serán útiles si como equipo se centran únicamente en lo que ha pasado antes. Mantengan su enfoque en el potencial de hoy para la acción de mañana, sin juzgar lo que pasó anteriormente. Mirar las acciones pasadas como causa de la situación actual puede ser correcto, pero no necesariamente útil. La pregunta más útil es qué pueden hacer ahora para mover el sistema hacia la mejora futura.

5. Centrarse en el propósito, y en la responsabilidad personal y compartida

Hacer un Mapa Sistémico requiere de constancia, creatividad y responsabilidad. Todo lo anterior es más fácil cuando nos mueve un propósito. Estamos aquí para buscar la solución a un problema que afecta, finalmente, a los estudiantes del territorio, por quienes trabajamos y nos movemos. La invitación es a poner en juego nuestro propósito moral y la responsabilidad de cada uno al servicio del grupo, teniendo claro que nuestra responsabilidad compartida es generar las condiciones para que el aprendizaje de los estudiantes pueda producirse y así, avanzar en sus proyectos de vida. En definitiva, es importante que nos involucremos como parte del problema y de la solución. El Mapa Sistémico no será útil si refleja lo que queremos que alguien más haga y no hay compromiso propio en el desafío final de mejora.

¡Manos a la obra!

Dicho lo anterior, podemos pasar a explicar, paso a paso, el procedimiento para construir un Mapa Sistémico.

1. Definir alguna forma de escribir o registrar el mapa

En el fondo, la materialidad del mapa no es determinante. Pueden escribirlo a mano, en una pizarra grande, disponer objetos en una superficie, usar post-it o papeles, utilizar una aplicación digital especializada³⁶. Lo importante es contar con alguna forma que permita la visualización de las partes del sistema, las relaciones entre ellas y su representación, para poder compartir con otros lo

36. Algunas referencias de herramientas específicas para mapeo sistémico: Loopy (<https://ncase.me/loopy/>) ; Kumu system mapping (<https://kumu.io/markets/system-mapping>). Otras referencias de herramientas para diseño de modelos, flujos, y/o esquemas: Insight-maker (<https://insightmaker.com>); Draw (<https://www.draw.io>); Cacao (<https://cacao.com/es/>); Visio.

que están pensando. Aunque cualquier representación podría funcionar, en esta oportunidad les propondremos que, para un primer ejercicio, trabajen con papelógrafo, plumones y notas adhesivas de diferentes colores.

2. Definir el “qué” y los “por qué”

Es necesario refinar el foco de la problemática que estamos analizando, recordando siempre qué estamos mirando, para qué lo estamos haciendo y, desde ahí, descubrir los por qué del fenómeno. Para esto, es relevante enunciar la pregunta que se quiere explorar, así como identificar respuestas posibles a la pregunta en cuestión.

2.1. Enunciar la problemática a abordar, expresada en una pregunta que se intentará responder con la construcción del Mapa Sistémico (ver Figura N° 8). Esta pregunta se puede elaborar desde la perspectiva del Pensamiento Sistémico, y determina el foco para observar el territorio³⁷. Un enunciado útil de pregunta podría ser: “¿Cómo podemos explicar el fenómeno de _____?”.

Sugerimos que el enunciado del foco se redacte de forma tal que nos acerque lo más posible al fenómeno, transmitiendo lo que hay detrás de él y usando un lenguaje sencillo.

Algunos ejemplos del foco de atención inicial podrían ser:

- ¿Cómo podemos explicar que más del 25% de los estudiantes de 1° básico de los sectores rurales del territorio de El Naranjo falten más de 20 días al año a clases (ausentismo crónico)?
- ¿Cómo podemos explicar que más del 45% de los estudiantes de 4° básico de las escuelas del territorio presenten un nivel insuficiente de aprendizaje en los últimos cinco años de medición del Simce?

2.2. Identificar elementos o factores que puedan estar operando como respuestas posibles a la pregunta que están explorando. Esto implica recabar información respecto de la problemática, ya sea recopilando datos y análisis ya existentes –por ejemplo, diagnósticos previos–, o bien, levantando información de primera mano proveniente de actores educativos del territorio. Recuerden también que al identificar los diferentes elementos y/o factores, es relevante considerar información cuantitativa y cualitativa, así como también a los diferentes actores y agentes educativos relacionados directa o indirectamente con el foco de atención. El desafío es profundizar y reconocer complejidad. Para hacer este análisis, les ofrecemos dos estrategias, que ayudan de forma complementaria al propósito; sugerimos que usen ambas, para lograr una panorámica más amplia y profunda del fenómeno.

- **Estrategia: “Los 5 por qué”.** Un ejercicio que puede servir para explorar lo que hay detrás de la

37. Una herramienta previa que facilita determinar el foco es la Diagnosticografía, vista en el capítulo anterior.

explicación más superficial del fenómeno, se denomina “Los 5 por qué”, y consiste en preguntar sucesivamente, por lo menos cinco veces, el por qué de la situación o fenómeno que sirve como foco de atención. A continuación, presentamos un ejemplo usando el foco de atención antes enunciado:

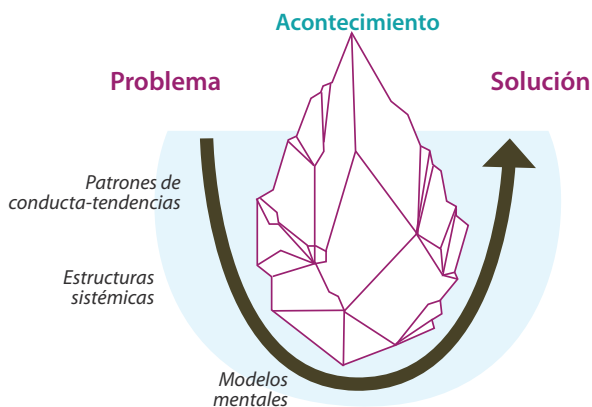
	¿Por qué...?	Porque...	Solución posible por nivel de análisis
1	... más del 25% de los estudiantes de 1° básico de los sectores rurales del territorio de El Naranjo faltan más de 20 días en un año?	... los padres, madres y apoderados (en lo sucesivo, “apoderados”) no los “mandan” al colegio.	Hacer un taller para comunicar lo importante que es que los niños asistan a la escuela.
2	...los padres no los “mandan” al colegio?	... temen que se enfermen al contagiarse de enfermedades respiratorias con sus compañeros.	Comunicar a los apoderados medidas de prevención de enfermedades respiratorias y la importancia de ellas en la generación de anticuerpos.
3	...no quieren que se enfermen?	...cuando se enferman es muy complejo gestionar atención de salud, sobre todo en los sectores aislados.	Realizar conversaciones con el departamento de salud, para incrementar rondas médicas domiciliarias a sectores rurales.
4	... es muy complejo gestionar atención de salud, sobre todo en los sectores aislados?	... las postas rurales no logran llegar a todas las familias con las estrategias pertinentes para atención oportuna y preventiva de enfermedades de invierno.	Solicitar al departamento de salud que haga campañas de atención, información y prevención más pertinentes.
5	... las postas rurales no logran llegar a todas las familias con las estrategias para atención oportuna y preventiva de enfermedades de invierno?	...no cuentan con recursos para acceder a información actualizada sobre las necesidades y preocupaciones que tienen las familias respecto a la salud integral, y tampoco con estrategias para llegar a todas ellas.	Coordinar un operativo integrado educación-salud, para detección de necesidades y preocupaciones de las familias respecto de las enfermedades de invierno.

Si nos damos cuenta, un elemento importante de este análisis es que, dependiendo del nivel donde fijemos la causa, es el tipo de solución que daremos. Mientras más profundo sea el análisis, más certera será la solución que podamos dar.

- **Por debajo del *iceberg***

Esta estrategia está orientada a aumentar las oportunidades de mirar complejidad y multidimensionalidad. Se asocia a indagar en diferentes niveles de visión sistémica, a través de otro conjunto de preguntas importantes, relacionadas a: **acontecimientos, patrones de conducta, estructura sistémica y modelos mentales**. Una metáfora habitualmente usada para explicar el pensamiento sistémico es la **metáfora del iceberg**: esta plantea que en un sistema, hay aspectos tangibles que podemos ver, observar, tocar, que son evidentes. Sin embargo, como en un iceberg, existen al mismo tiempo otros aspectos que permanecen bajo el agua de una forma más sutil y, en ocasiones, inconsciente.

Figura N° 9 / Metáfora del iceberg en el Pensamiento Sistémico



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, daremos algunos ejemplos para visualizar cómo este tipo de preguntas ayudan a descubrir variables que no hemos visto.

1.1. Acontecimientos

En la punta del iceberg, sobre la superficie, encontramos los **acontecimientos**, los hechos que ocurren. Podríamos llamarlo también los **síntomas más evidentes**. Para identificarlos en relación a nuestro foco de atención, podemos preguntarnos: ¿Cuáles son los acontecimientos, los hechos más evidentes, los síntomas más superficiales del foco de atención? Nos daremos cuenta de que es muy probable que los encontremos asociados al “primer por qué”.

1.2. Patrones de conducta

Bajo el agua, subyacen las **tendencias** y **patrones de comportamiento**. Para develarlos, nos preguntamos: ¿Cuáles son los patrones de conducta y tendencias que observamos, tanto en el fenómeno que describimos en el foco de atención, como en las soluciones que hemos intentado?.

Por ejemplo:

- Parece que los niños faltan cada vez que les pagan el sueldo a sus padres.
- Parece que esto ha aumentado desde que se instaló el nuevo centro comercial en la ciudad.

1.3. Estructura sistémica

Un poco más abajo, a mayor profundidad, encontramos la estructura sistémica. ¿Cuál es la estructura de este fenómeno? ¿Cuáles son las **fuerzas en juego que dan cuenta de los patrones**, o de cómo los patrones o tendencias se relacionan entre sí?

Por ejemplo:

- Mirar datos globales y no entrar en el detalle de los casos para entender el fenómeno.
- Cada vez que hay problemas compartidos entre escuelas, respondemos con soluciones desde el DAEM y no incorporamos las voces de los actores involucrados, o las incorporamos representadas desde la institucionalidad (centros de padres) y no desde las bases.
- Hasta ahora, hemos tratado de resolver todo con los recursos del sistema educativo y no hemos mirado las redes como recursos.

1.4. Modelos mentales

En la parte baja del iceberg, se sitúan habitualmente los **modelos mentales**. Responden a conjuntos de creencias, supuestos, asunciones –con frecuencia altamente arraigadas y, a menudo, inconscientes– que constituyen un modo de ver e interpretar el mundo. En otras palabras, una cosmovisión, pues muchas veces delimitan lo que creemos bueno o malo, posible o imposible, correcto o incorrecto. ¿Cuáles son los modelos mentales que están comandando la acción y la toma de decisiones en el foco de atención? ¿Cuáles son las creencias y premisas que están operando?

Por ejemplo:

- A los apoderados hay que mostrarles lo que deben hacer.
- Los problemas territoriales deben ser resueltos por el DAEM.
- El problema es el capital cultural y la cultura de consumo actual.
- Si los niñas/os no van a clase, no aprenderán.
- Si los niños/as faltan a clase, no dejarán de aprender.

Puede que al hacernos estas preguntas, descubramos que nos falta información clave que no tenemos y debemos producir. Para ello, la recomendación sería utilizar las técnicas de levantamiento con enfoque cuantitativo y cualitativo, intencionando el uso de herramientas de levantamiento grupales, como los grupos focales o talleres, además de la observación etnográfica, que pueden potenciar análisis complementarios de los datos cuantitativos. En general, los datos cualitativos refieren a perspectivas o voces de los actores educativos involucrados, sean estas convergentes o divergentes entre sí.

3. Mapear

Con todos estos elementos y las derivadas que ellos mismos harán emerger, ya tendrán bastantes insumos para empezar a desarrollar el Mapa Sistémico. Para esto, es recomendable:

3.1. Escribir cada elemento o factor en una nota adhesiva distinta y pegarlas todas en un papelógrafo. Pueden usar código de color para identificar categorías. Por ejemplo: amarillo para los que tienen que ver con condiciones personales, y naranja para condiciones del entorno. O pueden utilizar marcas gráficas (*, #, ♥)³⁸ posteriores, una vez que tengan identificados los elementos y factores que son partes del fenómeno y vean los patrones de categorías que emergen de ellos. En lo concerniente a los actores, estos serán señalados y diferenciados en relación a la opinión de su grupo o segmento, respecto de la problemática abordada. Estos actores pueden ser sujetos individuales o entidades colectivas, y puede identificarse una gran cantidad de ellos al mirar un territorio (en la Figura N° 10 están asociados a diferentes colores).

3.2. Organizar las notas adhesivas para mostrar cómo se relacionan entre sí. Utilicen el criterio de causalidad y/o influencia para definir la relación³⁹. La interpretación de la causalidad se refiere a explicaciones que utilizamos para interpretar la realidad, y que nos ayuda a evitar caer en comprensiones lineales y reduccionistas sobre un problema. Realizar este tipo de atribuciones, donde un elemento “A” es el principal o único causante de un problema “B”, significa omitir otras relaciones posibles, que permitirían explicar el problema con mayor profundidad. Cambiar esto conlleva la posibilidad de que las interpretaciones sean **multicausales**, perspectiva desde la cual se considera que muchos elementos pueden influir sobre un mismo problema y que este, a su vez, puede derivar en múltiples problemas asociados. Las interpretaciones multicausales dan cabida a dos elementos relevantes: (a) la posibilidad de que un problema y su causa se retroalimenten e influyan mutuamente –generando bucles de retroalimentación– y (b) la posibilidad de que estas relaciones sean contradictorias o impliquen planteamientos distintos sobre un mismo fenómeno.

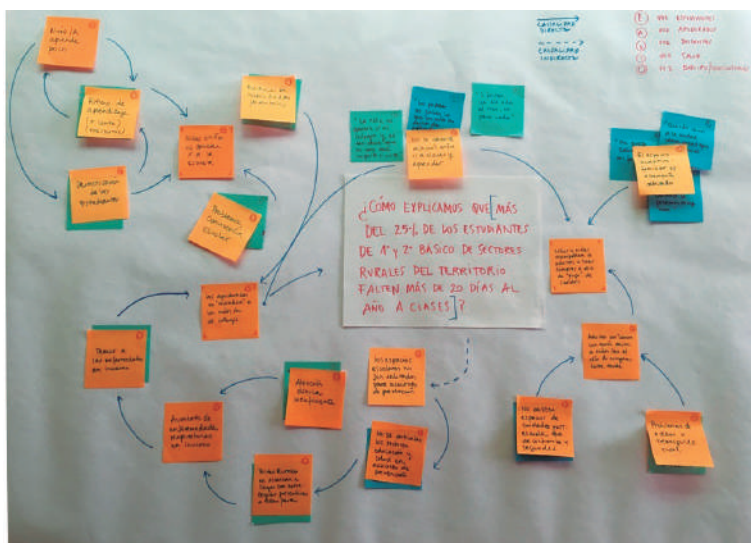
38. Es importante que la simbología esté clara y completa en un lugar específico del mapa, para poder comprenderlo.

39. Pueden ver un ejemplo en el video “Cápsula 7: Re interpretando el fenómeno a partir del mapa”.

Recuperado desde: <https://youtu.be/aav04lvbOU8>

3.3. Dibujar líneas y flechas entre los elementos para mostrar las relaciones. Pueden utilizar código de color para diferenciar categorías. ¿Qué influye o es influenciado por otra cosa? ¿Qué cosas parecen ser causas y cuáles resultados? Las flechas unidireccionales ($\rightarrow$) dan cuenta de una **relación unidireccional** de una cosa a otra; es decir, una influye en la otra o una causa la otra. La flecha de dos vías ($\longleftrightarrow$), por su parte, remite a una **relación de influencia recíproca o interdependiente**. Las flechas también pueden ser de **línea continua o discontinua, o cambiar de grosor en función de la fuerza o intensidad de una relación**. Es importante que definan en conjunto estos criterios y que queden expresados en una simbología a presentar dentro del mapa. El resultado inicial debería ser algo similar a lo que se ilustra a continuación:

Figura N° 10 / Ejemplo de borrador de Mapa Sistémico



Fuente: Elaboración propia.

3.4. Identificar otros elementos que pueden estar relacionados con los elementos ya detectados y complementar hasta armar un mapa completo⁴⁰. Considerando que este es un proceso colectivo y de generación de conocimiento, es importante ir agregando nuevos elementos que surjan durante la conversación, y que permitan profundizar la comprensión sobre la problemática que se está abordando.

40. Se puede ver un ejemplo en el video "Ejemplo ejercicio construcción mapa sistémico", el cual se encuentra disponible en: <https://youtu.be/ePbCHT4vyyo>

3.5. Continuar ubicando y reubicando los elementos, y dibujando conexiones, hasta que todos estén de acuerdo en que se ha logrado una imagen suficientemente comprehensiva del sistema focalizado. Esto puede tomar algún tiempo, porque cada persona necesita espacio para pensar y compartir lo que sabe respecto a cómo funciona el fenómeno sistémico complejo que se está analizando. Tómense su tiempo y escuchen todas las voces de los miembros del equipo. Si hay alguna diferencia que no se puede resolver, incluyan ambas opciones, pero márkennlas en diferentes colores, para recordar volver a ese punto si necesitan resolverlo más adelante.

4. Tomar perspectiva y ajustar

Una vez terminada la primera versión del mapa, se debe evaluar si éste logra representar la reflexión del colectivo, y si permite identificar aspectos sin resolver. Dicho de otro modo, implica tomar perspectiva del mapa y considerarlo en forma global. Para esto ayuda realizar, de manera conjunta, las siguientes preguntas:

- ¿Qué les llama la atención del mapa?
- ¿Qué le falta? ¿Qué no encaja?
- ¿Qué es lo que está conectado y no debería estarlo?
- ¿Qué no está conectado pero sí debería estarlo?

Si se dan cuenta de que hay información que aún necesitan levantar para hacer una comprensión más precisa del mapa, ¡no duden en ir a por ella!

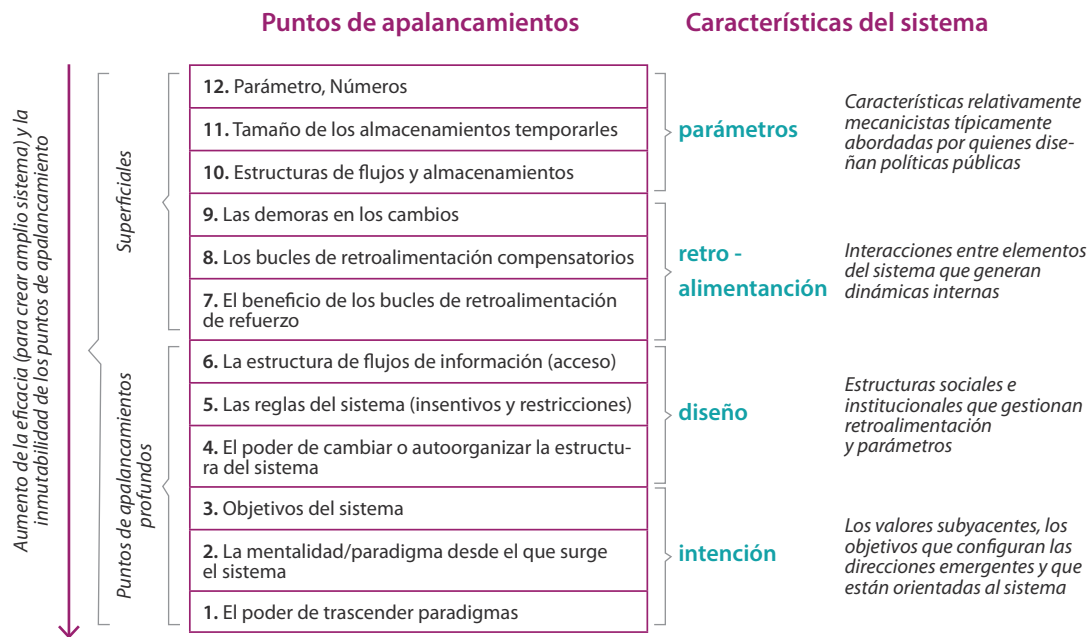
5. Toma de decisiones: ¿Dónde intervenimos en el sistema para mejorar?

Un recurso clave –una vez construido el mapa– es levantar conclusiones, señalando los puntos débiles de la organización para responder a la problemática. Dicho en lenguaje sistémico, en este momento se pueden identificar los **puntos de apalancamiento del sistema**. Se trata de situaciones o aspectos cuya intervención tiene como resultado un cambio duradero y significativo. Se podría decir que es el punto de intervención más eficiente. Estas zonas de alto apalancamiento suelen no ser evidentes para la mayoría de los actores del sistema, porque no necesariamente están próximos –ni espacial ni temporalmente– a los síntomas del problema. Los puntos de apalancamiento se ubican dentro de algunos ciclos de interacción entre elementos del mapa, los cuales se retroalimentan y, por ende, perpetúan ciertos patrones que no favorecen la mejora.

Donella Meadows (1999) presenta una interesante lista de 12 aspectos o puntos, a partir de los cuales se puede apalancar o promover el cambio en un sistema (ver Figura N° 11). El orden en que están presentados representa el potencial de apalancamiento de cada punto, en orden decreciente en términos de poder, siendo el N° 1 el de mayor impacto y el N° 12 el de menor

incidencia⁴¹. A partir de la identificación de dichos puntos, es plausible avanzar hacia la elaboración de acciones de mejoramiento (Senge et al., 2000).

Figura N° 11 / Lugares para intervenir un sistema



Fuente: Adaptado de Meadows, D. (1999) Leverage Points: Places to Intervene in a System.

La elección de un punto de apalancamiento requiere tener claridad de que unos pueden ser más o menos poderosos o significativos que otros en el sistema. ¿Dónde puedo observar esos puntos en mi Mapa Sistémico? ¿Qué tipo de poder creo que tendrían, dado el conjunto de interacciones particulares que existen? Al discutirlo en el equipo, lo más probable es, durante la reflexión, emerjan con claridad, en algún momento, un ciclo y un punto de apalancamiento que les parezcan clave y estén directamente relacionados entre sí.

Es muy importante que puedan explicitar la razón por la cual escogieron ese ciclo y ese punto de apalancamiento. ¿Urgencia? ¿Importancia? ¿Relevancia pública? ¿Búsqueda de un punto de

41. Para más información, revisar el video “Cápsula 8: 12 puntos de apalancamiento para orientar la toma de decisiones”, recuperado desde: https://youtu.be/Rkq_ryw-wRY

impacto rápido para partir? ¿Influencia en una mayor cantidad de actores? ¿Intuición? Tener claras las respuestas, a interrogantes como estas, será fundamental a la hora de poder mostrar el razonamiento detrás de las decisiones tomadas a las personas que les afectarán, como una forma de involucrarlas y hacer un ejercicio de transparencia en la gestión. Exprese en el mapa, visualmente, cuáles son el ciclo y el punto de apalancamiento escogidos.

6. ¿Cómo intervenir en un sistema?

Una vez que hayan identificado el ciclo y el punto de apalancamiento, debemos definir una estrategia de intervención que permita solucionar la problemática que nos convoca. Una forma de hacerlo es responder a las siguientes preguntas desde el ciclo identificado: ¿qué debería ocurrir para que el problema se resuelva? ¿Cómo debería operar el ciclo para generar los cambios esperados?

No debemos olvidar que las acciones que probaremos deben ser, en su naturaleza o en su forma de implementación, distintas a las que hemos estado desarrollando hasta ahora. Esto justifica que hayamos vivido un proceso tan intenso y profundo antes de tomar decisiones de acción. Si vamos a seguir haciendo lo mismo de siempre y esperar resultados distintos, seguramente la reflexión previa no tuvo sentido. Puede que, efectivamente, sea el momento apropiado para preguntarse sobre condiciones y posibilidades de innovación.

7. Visualizando el proceso para mostrarlo

Con el mapa ajustado, con sus puntos de apalancamiento identificados y las simbologías utilizadas explicitadas, es importante generar una versión limpia, que podamos luego mostrar a otros actores del territorio. Esta puede ser elaborada en formato papel o digital, utilizando las herramientas mencionadas anteriormente.

8. Una narrativa para comprender el territorio

La construcción de la narrativa emerge del Mapa Sistémico, y consiste en el discurso por medio del cual se interpreta el problema o fenómeno educativo abordado, para poder presentar este proceso ante otros actores del territorio. Esta interpretación resulta de una discusión extensa entre quienes participaron del proceso de construcción y visualización del mapa, generando un diagnóstico oral y sintético, que permite complementar las imágenes generadas. Por ello, se sirve –y a la vez aporta a la construcción– de un lenguaje común para los actores y/o equipos educativos del territorio, que puede ser beneficioso para la coordinación entre sus distintos niveles, elemento clave de la coherencia sistémica⁴².

42. Para mayor profundización respecto de la idea de coherencia sistémica, se sugiere revisar Montecinos y Uribe (2016). Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-1.pdf>

Para que la narrativa logre dar cuenta de la complejidad inherente, será necesario rescatar los códigos y símbolos negociados al inicio de este proceso, los cuales representan los hechos, fenómenos y relaciones específicas del territorio que se relacionan con la problemática. En medida que estos códigos consideren las percepciones de actores diversos, se facilitará su involucramiento en la comprensión local que se tiene de los procesos educativos, y su motivación a participar del mejoramiento de los mismos.

El discurso derivado de este proceso puede aportar a resolver dos aspectos del liderazgo. En primer lugar, permite comparar la comprensión que se tenía de la problemática antes y después del Mapa Sistémico, e identificar los aprendizajes obtenidos en su construcción. Por otro lado, se integra a la representación gráfica del Mapa Sistémico, en un formato mixto que lo complementa y hace comprensible para nuevos actores, facilitando su socialización en espacios de retroalimentación constantes.

Conclusiones y otros aspectos a considerar

La elaboración del Mapa Sistémico y la construcción de una narrativa en torno a los problemas educativos en un territorio, requieren considerar algunos aspectos relevantes. Estos se relacionan con la perspectiva del pensamiento sistémico, en cuanto a la especificidad de la mirada, la relación entre saber contextual y acción, y su relación con la realidad.

El primer aspecto refiere a que el Mapa Sistémico es construido sobre la base de focos específicos dentro del sistema, de modo que permita identificar objetivos viables y pertinentes. No obstante, esto no implica abandonar una mirada amplia sobre el sistema, toda vez que este problema se puede manifestar, tanto a nivel de los centros escolares en su conjunto, como en cada uno de ellos, y también en otros niveles del sistema, como el nivel intermedio. En este sentido, el mapa aporta una mirada compleja de un fenómeno educativo, que puede ser complementaria a la elaboración de diagnósticos tradicionales, permitiendo una reelaboración o redefinición de las problemáticas, sus causas y las relaciones entre ellas. Al problematizar aspectos educativos desde una mirada de sistema, se visibilizan diversos actores educativos territoriales, potenciando la participación y el desarrollo de espacios de colaboración para su abordaje, en articulación con los principios que plantea la Nueva Educación Pública y con la necesaria idea de coherencia sistémica.

Por otro lado, la relación entre saber contextual y acción implica visualizar al Mapa Sistémico como una herramienta que precede la toma de decisiones. Por lo tanto, la comprensión del problema no es un objetivo en sí mismo, sino que ésta debe posibilitar la generación de acciones pertinentes a un contexto geográfico o cultural particular. Del mismo modo, el resultado de las acciones puede aportar nuevos datos y antecedentes que permitan profundizar en la comprensión del territorio y del problema. Así, el Mapa Sistémico permite aportar al liderazgo basado en la indagación

(Uiterwijk-Luijk et al., 2017), como práctica que potencie diagnósticos integrales basados en datos, así como el sentimiento de autoeficacia sobre el uso de los datos (cualitativos y cuantitativos), ayudando a promover una cultura de indagación colaborativa. Ambos aspectos resultan relevantes para promover cambios culturales asociados a las reformas educativas que actualmente se impulsan.

Finalmente, se debe considerar que este mapa será inevitablemente interpretativo, no existiendo un Mapa Sistémico que abarque totalmente la complejidad de los procesos educativos en torno a una problemática o fenómeno específico. En este sentido, es prudente registrar en él, tanto aquellos puntos sobre los que se tiene convergencia, como discrepancia, pudiendo señalarse las posturas asociadas. Del mismo modo, será pertinente graficar o codificar aquellos aspectos frente a los cuales no hay respuestas claras. Así, el Mapa Sistémico puede entenderse tanto como la representación compleja de una problemática, pero también como una herramienta que potencie la mirada de los territorios como sistemas, ayudando a reconocer los lazos de influencia entre sus componentes, y el fortalecimiento de los mismos para la toma de decisiones (Senge et al., 2000).

Como se ha argumentado, el Mapa Sistémico constituye una herramienta de trabajo que contribuye a la gestión, planificación y reflexión desde el liderazgo intermedio, siendo muy pertinente su utilización en espacios de formación de futuros líderes locales. Su implementación contribuye a comprender los procesos educativos de modo profundo, lo cual se sostiene sobre un cambio de mirada del territorio educativo. Este cambio comienza con una mirada longitudinal de las trayectorias de mejoramiento, en la que se construyen posiciones de co-responsabilidad y no de culpabilidad individual. Al mismo tiempo, la causalidad lineal da paso a una visión multicausal, permitiendo transformar las descripciones en narrativas del territorio educativo. Por último, para lograr esto será necesario evitar, en la elaboración del mapa, un llenado vacío, efectuado solo en base a datos abstractos, complementando aquellos con las características y oportunidades que ofrece el territorio, y con el establecimiento de prioridades. De este modo, la herramienta se puede constituir en una oportunidad inicial de acompañamiento al territorio, con un énfasis horizontal y colaborativo, estableciendo las metas y elementos desde los cuales acompañar a las comunidades educativas.

Referencias

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. Ciudad de México: FCE.
- 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. Recuperado desde: <http://fcis.oise.utoronto.ca/~icec/workpaper2.pdf>
- Anderson, S. (2006). The school district's role in educational change. *International Journal of Educational Reform*, 15(1), 13-37.
- Anderson, S. (2017). *El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar*. Informe Técnico N°. 1. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Chile. Recuperado desde: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/el-nivel-intermedio-en-educacion-y-el-mejoramiento-escolar/>
- Anderson, S. E., Mascal, B., Stiegelbauer, S. y Park, J. (2012). No one way: Differentiating school district leadership and support for school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(4), 403-430. doi: 10.1007/s10833-012-9189-y
- Ariztibal, J. (2016). Analítica de datos de aprendizaje (ADA) y gestión educativa. *Revista Gestión de la Educación*, 6(2), 149-168. doi: 10.15517/rge.v1i2.25499
- Augé, M. (1992). *El sentido de los otros*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Aziz dos Santos, C. (2016). *Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio*. Informe Técnico N°. 3. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/experiencias-innovadoras-de-formacion-para-lideres-educativos-de-nivel-intermedio/>
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). Las claves del mejoramiento escolar sostenido. En C. Bellei, J.P. Valenzuela, X. Vanni y D. Contreras (Eds.), *Lo aprendí en la Escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (pp. 55-94). Santiago: Universidad de Chile.
- Bello, A. (2011). Espacio y territorio en perspectiva antropológica. El caso de los purhépechas de Nurio y Michoacán en México. *Revista CUHSC*, 21 (1), 41-60.
- 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., Uribe, M. (2017) *Perfiles de cargo de nivel superior de los futuros servicios locales de educación*. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/perfiles-de-cargo-de-nivel-superior-de-los-futuros-servicios-locales-de-educacion/>
- Blanke, C., Croft, J., Mandakini, D. y Koglin, I. (2013). *Dragon dreaming, diseño de proyectos*. Recuperado desde: http://www.dragondreaming.org/es/wp-content/uploads/sites/5/2014/12/DragonDreaming_eBook_spanish_V02.06.pdf
- Bolívar, A. y Bolívar Ruano, R. (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Revista Educ@rmos*, 10, 11-33. Recuperado desde: <https://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2014/09/educ@rmos10-11.pdf>
- Börjeson, L., Höjer, M., Dreborg, K., Ekvall, T. y Finnveden, G. (2006). Scenario types and techniques: Towards a user's guide. *Futures*, 38, 723-739.
- Bottoms, G. y Fry, B. (2009). *The district leadership challenge: Empowering principals to improve teaching and learning* (Southern Regional Education Board). Recuperado desde: http://publications.sreb.org/2009/09/V11_District_Leadership_Challenge_color.pdf
- Bottoms, G. y Schmidt-Davis, J. (2010). *The three essentials: Improving schools requires district vision, district and state support, and principal leadership*. Southern Regional Education Board (SREB).
- Bourdieu, P. (1984). La identidad y la representación: Elementos para una reflexión crítica sobre la idea de región. *Ecuador Debate, Memorias de la izquierda*, 67(abril), 165-184. Quito: CAAP.
- Bourdieu, P. (1999). El espacio para los puntos de vista. *Revista Proposiciones*. 29, 2-14. Santiago: Corporación de Estudios Sociales y Educación.
- Brown, L. (2014). *Improving student persistence with learning analytics tools and dashboards* (Tesis de maestría). Athabasca University: Canadá. Recuperado desde: <http://dtptr.lib.athabascau.ca/action/download.php?filename=scis-07/open/LornaBrownEssay.pdf>
- Buckingham, S. (2012). *Learning analytics*. UNESCO: Rusia. Recuperado desde: http://ite.unesco.org/files/policy_briefs/pdf/en/learning_analytics.pdf
- Bush, T. (2011). Succession planning in England: New leaders and new forms of leadership. *School Leadership & Management*, 31(3), 181-198. doi: 10.1080/13632434.2010.545383
- Chingos, M. y Whitehurst, G. J. (2012). *Choosing blindly: Instructional materials, teacher effectiveness, and the common core*. Brookings Institution.
- Chrispeels, J. H., Burke, P. H., Johnson, P., & Daly, A. J. (2008). Aligning mental models of district and school leadership teams for reform coherence. *Education and Urban Society*, 40(6), 730-750. <https://doi.org/10.1177/0013124508319582>
- Chrispeels, J. y Martin, K. (2002). Four school leadership teams define their roles within organizational and political structures to improve student learning. *School effectiveness and school improvement*, 13(3), 327-365.
- CIEPLAN (1999). *Buenas prácticas de gestión municipal. Lecciones y desafíos en cuatro áreas claves. Informe final*. Recuperado desde: <http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/docs/196284875.pdf>
- City, E., Elmore, R., Fiarman, S. y Teitel, L. (2009). *Instructional rounds in education. A network approach to improving teaching and learning*. Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts.
- Connecticut Center for School Change (2015). *Lead Connecticut district coherence & capacity diagnostic tool*. Recuperado desde: <http://www.ctschoolchange.org/wp-content/uploads/District-Coherence-and-Capacity-Diagnostic-Tool-Rubric.pdf>
- Coburn, C. y Turner, E. (2011) Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives* 9(4), 173-206, DOI: 10.1080/15366367.2011.626729
- Cooley, D. y Floyd, K. (2013). Small rural school district consolidation in Texas: An analysis of its impact on cost and student achievement. *Administrative Issues Journal, Education, Practice, and Research*, 3(1), 45-63. doi: 10.5929/2013.3.1.2
- Corcoran, T. B., Fuhrman, S. H., & Belcher, C. L. (2001). *The district role in instructional improvement*. Recuperado desde: http://repository.upenn.edu/gse_pubs/6
- Cortez, M. y Zoro, B. (09/08/2017). Necesidades formativas de Líderes Medios: Transitando desde cargos hacia liderazgos. *Cuarto Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación*. ACHIE: Santiago.
- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2016). *Thinking and acting systemically: improving school districts under pressure*. Chicago: Amer Educational Research Assn.
- Daly, A. J., Finnigan, K. S., Jordan, S., Moolenaar, N. M., & Che, J. (2014). Misalignment and perverse incentives: Examining the politics of district leaders as brokers in the use of research evidence. *Educational Policy*, 28(2): 145-174.
- Darden, E. y Cavendish, E. (2012). Achieving resource equity within a single school district: Erasing the opportunity gap by examining school board decisions. *Education and Urban Society*, 44(1), 61- 82. doi: 10.1177/0013124510380912

- Datnow, A., Park, V. y Wohlstetter, P. (2007). *Achieving with data. How high performing school systems use data to improve instruction for elementary students*. Los Angeles, CA: Center on Educational Governance, University of Southern California.
- Davenport, T.H., y Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard: Harvard Business Press.
- Day, C. y Gu, Q. (2015) *Educadores resilientes, escuelas resilientes: Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Day, C., Harris, A. y Hadfield, M. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., y Brown, E. (2010). *10 strong claims about successful school leadership*. Recuperado desde: <http://www.almaharris.co.uk/files/10strongclaims.pdf>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. and Brown, E. (2009). *The impact of leadership on pupil outcomes: Final report to DSCF, Department of Children, Families & Schools*. National College of School Leadership, Nottingham.
- Dickson, J., y Mitchell, C. (2014). Shifting the role: School-district superintendents' experiences as they build a learning community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 158, 1-31.
- Dirección de Educación Pública (2019). *Bases para un modelo de apoyo técnico-pedagógico en educación pública*. Santiago.
- Domingo Segovia, J. (2004). *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y cambio en la institución*. México: Octaedro/SEP
- Domingo Segovia, J. (2005). *Las prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso*. *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (17), pp. 1-31. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275020513017.pdf>
- Domingo Segovia, J. (2010). Comprender y redireccionar las prácticas de asesoría. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, pp. 65-83.
- Donoso, S. y Arias, O. (2011). Diferencias de escala en los sistema de educación pública en Chile. *Ensaio Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(71), 283-306.
- Donoso, S. y Benavides, N. (2017). Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: El caso de los directores comunales de educación. *Innovar*, 27 (64), pp. 29-42.
- Dougherty, C. (2015). *How school district Leaders can support the use of data to improve teaching and learning*. ACT Research & Policy. Recuperado desde: <http://www.act.org/content/dam/act/unsecured/documents/Use-of-Data.pdf>
- Dyehouse, M., Bennett, D., Harbor, J., Childress, A. y Dark, M. (2009). A comparison of linear and systems thinking approaches for program evaluation, illustrated using the Indiana interdisciplinary GK-12. *Evaluation and Program Planning*, 32(3), 187-196.
- Earl, L., y Fullan, M. (2010). Using data in leadership for learning. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 383-394. doi: 10.1080/0305764032000122023
- Elfers, A. y Stritikus, T. (2014). How school and district leaders support classroom teachers' work with english language learners. *Educational Administration Quarterly*, 50(2), 305-344. doi:10.1177/0013161x13492797
- Elmore, R. F. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Salesianos Ediciones.
- Epstein, J., Galindo, C. y Sheldon, S. (2011). Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 462-495. doi: 10.1177/0013161x10396929
- Espínola, V., y Silva, M. (2009). *Competencias del sostenedor para una efectiva gestión del mejoramiento educativo en el nivel local: Una propuesta*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas Expansiva UDP.
- Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A., Figueiredo, C. (2013) Curricular contextualization: *Tracking meanings of a concept. The Asia-Pacific Educational Researcher*, 22(4), pp. 417-425. DOI: 10.1007/s40299-012-0041-1
- Feu, J., Simó, N., Serra, C., Canimas, J. y Lázaro, L. (2016). Elementos claves para una gobernanza democrática de la escuela: Dimensiones e indicadores. En *La gobernanza escolar democrática*, cap. V. pp 101-126. Ed. Morata, Madrid.
- Figueiredo, C. (07/07/2012) *Conceiving teaching and learning processes: Fostering curricular contextualization practices*. The future of Education Conference. Florence. Recuperado desde: http://www.fpce.up.pt/contextualizar/pdf/Apresentacao_Florenca.pdf
- Figueroa, C. (2016). *Libro TejeRedes - Trabajo en red y sistemas de articulación colaborativos*. Santiago: Chile. Recuperado desde: <https://sites.google.com/tejeredes.net/web/recursos/libro-y-manuales>
- Filardo, M., Rivlin, A., O'Cleireacain, C., y Garrison, D. (2005). *DC public school and public charter school capital budgeting: Task 3 report*. The Brookings Institution and 21st Century School Fund.
- Finnigan, K. S., & Daly, A. J. (2010). Learning at a system level: Ties between principals of low performing schools and central office leaders. En A. J. Daly (Ed.) *Social network theory and educational change* (pp. 179-196). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Fullan, M. (2003). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Editorial Gránica.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1996). *What's worth fighting for in your school?* New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2017). *Deep learning: Engage the world change the world*. Corwin Press.
- Fullan, M., y Quinn, J. (2016). *Praise for Coherence*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fuller, H. L., Campbell, C., Celio, M. B., Harvey, J., Immerwahr, J., & Winger, A. (2003). *An impossible job*. The view from the urban superintendent's chair. Seattle, WA: University of Washington, Daniel J. Evans School of Public Affairs, Center on Reinventing Public Education.
- Gallagher, M. J. (2014). *Ontario education improvement*. Slide deck for international presentations. Toronto, Canada: Ministry of Education.
- García-Huidobro, Juan E. (2010). Para hacer pública la educación pública. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la Gobernanza del Sistema Educativo* (pp. 81-100). Santiago, Chile: OREALC, Unesco, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- González, A. (N/D). *Revisión de experiencias internacionales sobre marcos de formación y acción para profesionales del nivel intermedio en sistemas escolares*. Documento de Trabajo LIDERES EDUCATIVOS.
- 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), 47-64.
- Goodnough, K. (2004). Fostering collaboration in a school district-university partnership: The teachers researching inquiry-based science project. *Teaching Education*, 15(3), 319-330.
- Gray, D. (2017). *Mapa de empatía* (Traducción de Phillipe Boukobza). Recuperado desde: <https://visual-mapping.es/actualizacion-mapa-empatia/>
- 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 N° 20.501: La percepción de los actores involucrados*. Santiago.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multi-territorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15 (8).
- Hallinger, P. y Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1996). The principal's role in school effectiveness:

- A review of methodological issues, 1980–95. In K., Leithwood, et al. (Ed.), *The international handbook of educational leadership and administration* (pp. 723–784). Dordrecht, Netherlands: Kluwer.
- Hands, C. (2013). *Including all families in education: School district-level efforts to promote parent engagement in Ontario, Canada*. Teaching Education, 24(2), 134-149.
 - Hannay, L. y Earl, L. (2012). School district triggers for reconstructing professional knowledge. *Journal of Educational Change*, 13(3), 311-326.
 - Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Ediciones Morata.
 - 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>
 - Hatch, T., Hill, K. y Roegman, R. (2016). Investigating the role of instructional rounds in the development of social networks and district-wide improvement. *American Educational Research Journal*, 53 (4) pp. 1022-1053.
 - Hederich, C., Martínez, J., y Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-54.
 - Hobsbawm, E. y Terence R. (coords.) (2002). *La invención de la tradición*. Barcelona: Editorial Crítica.
 - Honig, M. (2003). Building policy from practice: District central office administrations' roles and capacity for implementing collaborative education policy. *Educational Administration Quarterly*, 39(3): 292-338.
 - Honig, M. (2008). District central offices as learning organizations: How sociocultural and organizational learning theories elaborate central offices administrators' participation in teaching and learning improvement efforts. *American Journal of Education*, 114(4), 627-664.
 - Honig, M. (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. and Rainey, L. (2019). *Supporting principal supervisors: What really matters?* Seattle, WA: College of Education, University of Washington.
 - Honig, M., Copland, M., Rainey, L., Lorton, J. A., & Newton, M. (2010). *Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. Recuperado desde: <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/central-office-transformation-district-wide-teaching-and-learning.aspx>
 - Honig, M.; Venkateswaran, N. & McNeils, P. (2017). Research use as learning: The case of fundamental change in school district central offices. *American Educational Research Journal*. 20 (10) pp. 1-34.
 - Hopkins, D., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2011). *School and system improvement: State of the art review*. Paper presented at the 24th International Congress of School Effectiveness and School Improvement, Limassol.
 - Horn, A., Rojas, M. E., Navarro, L., Valencia, E. y Palma, R. (2016). *Bases para la instalación de un sistema de apoyo educativo a los establecimientos del Servicio Local de Educación*. Proyecto Formación de Líderes Intermedios del Centro de Desarrollo de Liderazgo Educativo (CEDLE).
 - Hsieh, C. y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(1), 1477 – 1503.
 - Ishimaru, A. (2011). *A new relationship: Collaboration between school district leadership and low-income latino parent organizing to transform schooling (Tesis Doctoral)*. Harvard University.
 - Jantsch, E. (1967). *Technological forecasting in perspective*. Paris: OECD.
 - Johnson, S. M., Marietta, G., Higgins, M. C., Mapp, K. L., & Grossman, A. (2014). *Achieving coherence in district improvement: Managing the relationship between the central office and schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
 - Johnston, W. R., Kaufman J. H. & Thompson, L. E. (2016). *Support for instructional leadership*. rand corporation. Recuperado desde: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Support-for-Instructional-Leadership.pdf>
 - Kay, K. y Greenhill, V. (2013). *Leader's guide to 21st century education: 7 steps for schools and districts*. Boston, MA: Pearson.
 - Kelemen, M. (2016). *Focusing principal supervision on instruction. Lessons from three districts*. Report. New Leaders. Forthcoming publication.
 - Killeen, K. y Sipple, J. (2006). *Upstate school reform: The challenge of regional geography*. Metropolitan Policy Program, Brookings Institution.
 - Knapp, M., Copeland, M., Portin, B. y Plecki, M. (2006). *Building coherent leadership "systems" in education: Roles, resources, information and authority to act*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
 - 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.
 - Kose, B. (2011). Developing a transformative school vision: Lessons from peer-nominated principals. *Education and Urban Society*, 43(2) 119–136.
 - Kuhn, D. (2015). Thinking together and alone. *Educational Researcher*, 44, 46-53.
 - Kymlicka, W. (2006). *Fronteras territoriales*. Madrid: Editorial Trotta.
 - Larrañaga, O., Peirano, C. y Falck, D. (2009). Una mirada al interior del sector municipal. En M. Marcel y Raczynski (Eds.). *La asignatura pendiente* (pp. 77-97). Santiago, Chile: Uqbar Editores y CIEPLAN.
 - Lee, M., Seashore Louis, K. y Anderson, S. (2012). Local education authorities and student learning: The effects of policies and practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 23 (2): 133-158.
 - Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policies in Schools*, 9, 245-291.
 - Leithwood, K. (2013). *Strong districts & their leadership*. Recuperado desde: <http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>
 - Leithwood, K. y Azah, V. (2016) Characteristics of high-performing school districts. *School Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 1-27. DOI: 10.1080/15700763.2016.1197282
 - Leithwood, K. y Prestine, N. (2002). Unpacking the challenges of leadership at the school and district level. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 101(1), 42-64.
 - Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London, UK: Department for Education and Skills.
 - Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., y Wahlstrom, K. (2004). *Review of research: How leadership influences student learning*. New York, NY. Recuperado desde: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/How-Leadership-Influences-Student-Learning.pdf>
 - Marcel, M. y Raczynski, D. (Eds.). (2009). *La asignatura pendiente*. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile. Santiago, Chile: Uqbar Editores.
 - Marcel, M., O. Larrañaga, et al. (2009). ¿Qué hacer con la educación municipal? En M. Marcel and D. Raczynski (Eds.) *La asignatura pendiente: Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Santiago: Uqbar Editores.
 - Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds. 2010). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago, Chile: UNESCO, Universidad Católica de Chile.

- Mascareño, A. y Büscher, C. (2011). Sociología del territorio. *Revista Líder*, 18, 25-52.
- McFarlane, D. (2010). Perceived impact of district leadership practices on school climate and school improvement. *Journal of Multidisciplinary Research*, 2(2), 53-70.
- Meadows, D. (1999). *Leverage points*. Places to intervene in a system. Hartland, VT: The Sustainability Institute. Recuperado desde: http://donellameadows.org/wp-content/userfiles/Leverage_Points.pdf
- Meyer-Looze, C. (2015). *Creating a cycle of continuous improvement through instructional rounds*. International Journal of Educational Leadership Preparation, 10(1), 29-45.
- Michael, C. y Young, N. (2006). *Preparing the next generation of school administrators: Advice from veteran leaders*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED491530).
- Mineduc (2008). *Ley 20248/2008, establece ley de subvención escolar preferencial (SEP)*. Recuperado desde: http://www.comunidadescolar.cl/marco_legal/Normativas/Ley%2020248%20Ley%20SEP.pdf
- Mineduc (2009). *Ley 20370/2009, LGE General de Educación*. Recuperado desde: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Mineduc (2011a) *Ley 20.529/2011, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Recuperado desde: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- Mineduc (2011b). *Ley 20.536/2011 sobre violencia escolar*. Recuperado desde: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>
- Mineduc (2012). *Modelo para el Apoyo Técnico Pedagógico a los establecimientos educacionales del país*. Santiago de Chile. Chile. Recuperado desde: <http://operaciones.pnud.cl/Adquisiciones/2012/106-2012-anexo2.pdf>
- Mineduc (2015a). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Recuperado desde: 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*. Recuperado desde: www.centrodeestudios.mineduc.cl
- Mineduc (2015c). *Ley 20.845/2015, de Inclusión Escolar*. Recuperado desde: <http://leyinclusion.mineduc.cl>
- Mineduc (2015d). *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015-2018*. Recuperado desde: <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>
- Mineduc (2016). *Ley 20.903, que crea el sistema de desarrollo profesional docente*. Recuperado desde: <https://www.docentemas.cl/docs/LEY-20903-Sist-Desarrollo-Profesional-Docente.pdf>
- Mineduc (2017). *Ley 21.040, crea el sistema de Educación Pública*. Recuperado desde: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237>
- Mineduc. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Recuperado desde: http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf
- Ministerio de Educación (2019). *Estadísticas de la educación 2018. Publicación 2019*. Centro de Estudios Mineduc. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2020). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Diario Oficial. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2020). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos que imparten educación parvularia y sus sus sotedores*. Aprobados por el CNED mediante Acuerdo N° 018/2020 Oficio N° 049/2020 y Resolución N° 043/2020. Recuperado desde: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-145349_estandar.pdf
- Mizala, A. y Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: The stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32(1), 132-144.
- Monereo, C. y Pozo, J. I. (coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- Monk, D. y Hussain, S. (2000). Structural influences on the internal allocation of school district resources: Evidence from New York State. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 22(1), 1-26.
- Montecinos, C. y Aravena, F. (2017). *Los sostenedores: Actores clave en la sucesión e inducción de los nuevos directores*. Nota Técnica N° 1. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/los-sostenedores-actores-clave-en-la-sucesion-e-induccion-de-los-nuevos-directores/>
- Montecinos, C., Ortiz, M., Pacheco, L. y Tralma, J. (2015). *Apego al lugar, respecto al barrio, en preadolescentes que habitan contextos vulnerables de la Región de Valparaíso*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Montecinos, C., y Uribe, M. (2016). *Desarrollo de liderazgos para el aprendizaje en el Siglo XXI, un enfoque sistémico*. Nota Técnica N°1. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <http://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/Liderazgo-Escolar-en-los-Distintos-Niveles-del-Sistema-LIDERES-EDUCATIVOS.pdf>
- Mourshed, M., Ch. Chijioke y M. Barber (2011). *Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo*. McKinsey & Company. PREAL Serie Documentos N° 61, Santiago, Chile. Recuperado desde: <http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>
- Muñoz C. y Muñoz, G. (2013). *Desigualdad territorial en el sistema escolar: La urgencia de una reforma estructural a la educación pública en Chile*. Documento de Trabajo N°8. Serie Estudios Territoriales. Programa Cohesión Territorial para el Desarrollo. Rimisp, Santiago, Chile.
- Muñoz, G., y Vanni, X. (2008). Rol del Estado y de los agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: Análisis en torno a la experiencia chilena. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4), 1-22.
- Navarro, L. y Pérez, S. (2002). *Supervisión técnico-pedagógica en Chile. Tendencias de supervisión escolar*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. Recuperado desde: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001292/129283s.pdf>
- Niemann, S. (2011). *The role of district leadership and the implementation of 21st century skills through professional development*.
- Nieto, J. M. (2005). Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. En J. D. Segovia (Ed.), *Asesoramiento al centro educativo* (pp.147-166). España: Octaedro.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. París: OCDE.
- Paredes y Lizama (2006). Restricciones, gestión y brecha educativa en escuelas municipales. En *Camino al Bicentenario. Doce propuestas para Chile*. Concurso Políticas Públicas (pp. 229-256). Recuperado desde: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2007/01/Libro-20061.pdf>
- Parra, V. y Matus, G. (2016). Usos de datos y mejora escolar: Una aproximación a los sentidos y prácticas educativas subyacentes a los procesos de toma de decisiones. *Calidad en la educación*, 45, 207-250.
- Pasachoff, E. (2008). *How the federal government can improve school financing systems*. Brookings Institution, Center on Children and Families.
- Pavéz, A. (2004). Municipios efectivos en educación. Estudio de caso N° 81, MGPP, Agosto. Recuperado desde: <http://www.mgpp.cl/wp-content/uploads/2015/11/CASO81.pdf>
- Pellicer, C. (2018). *El liderazgo educativo, motor de transformación en una institución escolar*. España: Fundación Trilema. Recuperado desde: http://fme.cl/wp-content/uploads/2018/06/CarmenPellicer_REL.pdf
- Petrides, L. & Nodine, T. (2005). *Anatomy of school system improvement:*

- Performance-driven practices in urban school districts*. San Francisco: Institute for the Study of Knowledge Management in Education and New Schools Venture Fund.
- Pino, M. (2014). Los valores que sustentan el SIMCE: Pensando en un sistema de evaluación más allá de una medición estandarizada. *Docencia*, 52, 15-29.
- Politeia (2008). *Estudio mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación municipal*. Recuperado desde: <http://politeia.cl/proyectos/estudio-mejoramiento-de-la-gestion-y-la-calidad-de-la-educacion-municipal>
- Raczynski, D. (2012). *Realidad de la educación municipal en Chile: ¿Liderazgo del sostenedor municipal?* En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- Raczynski, D. Rivero, R. y Yáñez, T. (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: Normativa, visión de los sostenedores acerca de las funciones, preparación para el cargo y las prácticas. *Revista Calidad en la Educación*, 51(3), 382-420.
- Raczynski, D. Y Salinas, D. (2007). *Gestión municipal de la educación*. Diagnóstico y líneas de propuesta. Informe final. Consultoría, Ministerio de Educación.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2005). *Supervisión educacional en Chile*. Experiencias Públicas y Privadas: Lecciones y aprendizajes. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Coordinación Nacional de Supervisión.
- Raczynski, D. y 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. (2009). Prioridades, actores y procesos en la gestión municipal de la educación. En M. Marcel & Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp. 135-176). Santiago, Chile: Uqbar Editores y CIEPLAN.
- Raczynski, D., Hernández, M., Weinstein, J., y Miranda, N. (2014). *Diagnóstico de la capacidad institucional para el monitoreo de la calidad y provisión de soporte pedagógico en el sector educativo chileno*. Asesorías para el Desarrollo.
- Reimers, F. y Chung, C. (eds.) (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Riley, K. (2008). *Surviving and thriving as an urban leader: Reflective and analytical tool for leaders in our city schools*. Londres: Esmeé Fairbairn Foundation y London Centre for Leadership Learning, Institute of Education, University of London.
- Riley, K. (2009). Reconfiguring urban leadership: Taking a perspective on community. *Management in Education*, 22(2), 31-39.
- Riley, K. (2013). *Leadership of place, stories from the US, UK and South Africa*. Londres: Bloomsbury.
- Riley, K. (2017). *Place, belonging and school leadership*. Researching to make the difference. Londres: Bloomsbury.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. Ciudad de México: Libros Grano de Sal.
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón. Recuperado desde: <http://www.iconoclastas.net/mapeo-colectivo/>
- Roam, D. (2014). *Show and tell: How everybody can make extraordinary presentations*. UK: Penguin UK.
- Robbins, P y Alvy, H. (2004). *The new principal's fieldbook: Strategies for success*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Robinson, J. (2003). Future subjunctive: Backcasting as social learning. *Futures*, 35, 839-856.
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Best Evidence Synthesis Iteration. New Zealand: Ministry of Education.
- Rodríguez, G. y Gairín, J. (2017). Influence of the practices of pedagogical leadership in the educational pedagogical practices: Case in Chile of the Pedagogical Technical Units. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 5 (1), 6-29. doi: 10.17583/ijelm.2017.2469
- Román, M. (2007) El nivel intermedio del sistema educativo chileno: Las escuelas públicas en un escenario de tensión y disputa. En Gvirtz, S. (Ed.), *Equidad y Niveles Intermedios de Gobierno en los sistemas educativos. Un estudio de casos en la Argentina, Chile, Colombia y Perú*, p. 105 – 136. Buenos Aires: AIQUE.
- Rothman, R. (2015). What data dashboards can do. *Educational Leadership*, 73(3), 28-32.
- S.E Presidenta de la República (2015) *Mensaje N° 1174-363, con el que inicia un proyecto de ley que crea el sistema de educación pública y modifica otros cuerpos legales*. Recuperado desde: <https://educacionpublica.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/76/2016/08/Mensaje-1174-363-al-PdL-que-Crea-el-Sistema-de-Educaci%C3%B3n-P%C3%BAblica.pdf>
- Salinas, D. y Raczynski, D. (2007). ¿Cómo se hace realmente gestión municipal? En M. Marcel y D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente*. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile, p. 177-222. Santiago, Chile: Uqbar editores y Cieplan.
- Santiago García, R. y Nájera Utrilla, J. (2014). Retos de la educación continua en la formación de formadores en México. *Atenas*, 28(4), 23-34. Cuba: Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.
- Santos, K. (2015). *Linking district leadership to teacher leaders: The district office - school partnership for teaching and learning improvement*. University of California, Los Angeles.
- Seashore, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*.
- Senge, P. (1993). *La quinta disciplina*. Barcelona: Editorial Gránica.
- Senge, P. (2015). *La quinta disciplina en la practica - 2º Edición*. Buenos Aires: Editorial Gránica.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. y Kleiner, A. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Shaked, H., y Schechter, C. (2014). Systems school leadership: Exploring an emerging construct. *Journal of Educational Administration*, 52(6), 792-811.
- Shaked, H., y Schechter, C. (2016). Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 1-20. doi: 10.1177/1741143215617949
- Sharratt, L. y Fullan, M. (2019). *Realization. The change imperative for deepening district-wide reform*. Corwin / OPC.
- Sharratt, L. y Fullan, M. (2012). *Putting faces on the data: What great leaders do!* London: Corwin Press.
- Skrla, L., y Scheurich, J. (2004). Displacing deficit thinking in school district leadership. *Educational Equity and Accountability*, 109-132.
- Spillane, J. (1996). School districts matter. Local educational authorities and state instructional policy. *Educational Policy*, 10(1), 63-87.
- Spillane, J. (2005). *Distributed leadership*. The Educational Forum, 69(2), 143-150.
- Szczesiul, S. A. (2014). The [un]spoken challenges of administrator collaboration: An exploration of one district leadership team's use of protocols to promote reflection and shared theories of action. *Journal of Educational Change*, 15(4), 411-442. doi: 10.1007/s10833-013-9218-5
- Teitel, L. (2005). *Supporting school system leaders: The state of executive training programs for school superintendents*. Boston, MA: University of Massachusetts. Recuperado desde: https://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/55935/CPL_WP_05_04_Teitel.pdf?sequence=1
- The Wallace Foundation (2010). *Central office transformation for*

- district-wide teaching and learning improvement*. Recuperado desde: <http://68.77.48.18/RandD/Other/Wallace%20Central%20Office%20Study.pdf>
- The Wallace Foundation (2013). *Districts matter: Cultivating the principals urban schools need*. Perspective. Recuperado desde: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/district-policy-and-practice/documents/districts-matter-cultivating-the-principals-urban-schools-need.pdf>
 - Togneri, W., & Anderson, S. E. (2003). *Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools*. Washington, DC: Learning First Alliance. Recuperado desde: <http://www.learningfirst.org/publications/districts/>
 - Trujillo, T. (2013). The reincarnation of the effective schools research: Rethinking the literature on district effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 51(4): 426-452.
 - Turnbull, B., Riley, D., Arcaira, E., Anderson, L. y MacFarlane, J. (2013). *Six districts begin the principal pipeline initiative*. Washington, D.C.: Policy Study Associates, Inc.
 - Turner, E. (2015). Districts' responses to demographic change: Making sense of race, class, and immigration in political and organizational context. *American Educational Research Journal*, 52(1), 4-39. doi: 10.3102/0002831214561469
 - Uiterwijk-Luijk, L., Krüger, M., Zijlstra, B. y Volman, M. (2017). Inquiry-based leadership: The influence of affective attitude, experienced social pressure and self-efficacy. *Journal of Educational Administration*, 55(5), 492-509. doi: 10.1108/JEA-12-2015-0114
 - Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). *Observación y retroalimentación docente como estrategias de Desarrollo Profesional Docente*. Nota Técnica N°7. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/observacion-y-retroalimentacion-docente-como-estrategias-de-desarrollo-profesional-docente/>
 - Uribe, M., Berkowitz, D. Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017). *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: Desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Valparaíso, Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/marco-para-la-gestion-y-el-liderazgo-educativo-local/>
 - Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D. y Galdames, S. (2016). *Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional*. Informe Técnico N° 4. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <http://www.lidereseducativos.cl/recursos/panoramica-sobre-el-liderazgo-y-gestion-local/>
 - Uribe, M., Richard, G., Olguín, J., Henríquez, C., Pavéz, S., Álvarez, V., con la asesoría de Anderson, S., Valenzuela, J. P., Raczyński, D. Villoch, P. (2011). *Primer modelo de gestión de calidad de sostenedores municipales (Documento de trabajo interno)*. Santiago: Fundación Chile.
 - Valentine, J.W. y Prater, M. (2011). *Instructional, transformational, and managerial leadership and student achievement: High school principals make a difference*. NASSP Bulletin, 95(1), 5-30.
 - Valenzuela, J. (2008). *El 'financiamiento compartido' en la educación pública como factor de segregación social*. En Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Boletín Referencias, 23, marzo.
 - Valenzuela, J., Montecinos, C., Abufhele, V., Fernández, B. y Gálvez, V. (2010). *Estándares e indicadores de desempeño de sostenedores en el sistema educacional público chileno*. Santiago, Chile: CIAE / Universidad de Chile - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
 - Velásquez, D. (2007) *La contextualización del currículum bajo las racionalidades de producción curricular en los distintos niveles de concreción, para el nivel de enseñanza de la educación parvularia*. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, (11) 31-46. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243117032002>
 - Verbiest, E., y Mahieu, P. (2013). *Developing leadership capacity for data-informed school improvement*. Documento de trabajo. Recuperado desde: <https://repository.uantwerpen.be/docman/irua/b25222/e57db855.pdf>
 - Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista del ICE*, 30, 103 -124.
 - Wack, P. (1985). *Scenarios, shooting the rapids*. Harvard Business Review, 5, 131-142.
 - Waisberg, D. (2015). *Telling stories with data – Six steps framework*. Online Behaviour. Recuperado desde: <https://online-behavior.com/analytics/stories>
 - Walker, A. (2012). *Collaborating with the community: Lessons from a rural school district*. TESOL Journal, 3(3), 469-487.
 - Wallace Foundation (2006). *A Wallace perspective: Leadership for learning: Making the connections among State, district and school policies and practices*. New York.
 - Wallace Foundation. (2006). *Leadership for learning: Making the connections among state, district for and school policies and practices*. Recuperado desde: <http://www.schoolturnaroundsupport.org/sites/default/files/resources/Wallace-Perspective-Leadership-for-Learning.pdf>
 - Wallace Foundation. (2011). *Research findings to support effective educational policies: A guide policy makers*. New York, NY: Wallace Foundation. Recuperado desde: <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Findings-to-Support-Effective-Educational-Policy-Making.pdf>
 - Waters, J. T. y Marzano, J. R. (2006). *School district leadership that works: The effect of superintendent leadership on student achievement*. Nueva York, NY: Mid-Continent Research for Education and Learning. Recuperado desde: www.mcrel.org
 - Wayman, J., Jimerson, J., Cho, V., Jeffrey C. Wayman, J. y Vincent, C. (2012). *Organizational considerations in establishing the data-informed district*. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(2), 159-178.
 - Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos sobre directores de escuelas en Chile?* Fundación Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile.
 - Whitehurst, G. J., Chingos, M. M., & Gallaheer, M. R. (2013). *Do school districts matter?* Washington, D.C.: The Brookings Institution.
 - Włodarczyk Hickey, M. (2011). *District leadership and the innovation of instructional rounds: A survey study of authoritative innovators (Tesis Doctoral)*. University of Hartford.
 - Yañez, M.T. (2015). *Características de un sistema de apoyo y asesoría escolar efectivo*. Tesis MGPP. Universidad de Chile. Recuperado desde: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137491/Caracteristicas-de-un-sistema-de-apoyo-y-asesoria-escolar-efectivo.pdf?sequence=1>
 - Zoro, B. (2017). *¿Cómo usar los datos? De los datos al saber contextual para liderar la mejora*. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/03/PL_BZ_COMO-USAR-DATOS.pdf
 - Zoro, B., Améstica, J. y Berkowitz, D. (2017) *Diagnosticografía: Aportes para la realización de diagnósticos territoriales desde el nivel intermedio*. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/diagnosticografia-aportes-para-la-realizacion-de-diagnosticos-territoriales-desde-el-nivel-intermedio/>
 - Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M. y Osorio, A. (2017) *Los desafíos del liderazgo intermedio en la instalación de los Servicios Locales de Educación: Una mirada desde los actores*. Chile: LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Recuperado desde: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/desafios-para-la-transformacion-del-nivel-intermedio-en-educacion-una-mirada-desde-los-actores-y-las-experiencias-internacionales-sobre-los-temas-ineludibles-en-el-proceso-de-transicion-a-los-servicios/>



LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar