



UNIVERSIDAD DE GRANADA

ESCUELA DE DOCTORADO DE HUMANIDADES, CIENCIAS
SOCIALES Y JURÍDICAS

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación (B22/56/1)

TESIS DOCTORAL

LIDERAZGO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA
MUNICIPALIDAD DE ESTACIÓN CENTRAL (CHILE).
ESTUDIO DE CASOS.

Luis Omar Lacourt Suárez

DIRECTORES:

Antonio Luzón Trujillo

Jesús Domingo Segovia

Granada, 2025.

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Luis Omar Lacourt Suárez
ISBN: 978-84-1195-894-3
URI: <https://hdl.handle.net/10481/108307>

... a Claudia

... que tuvo la arrogancia de viajar al infierno y reclamar mi alma.

AGRADECIMIENTOS

- ✓ A la Universidad de Granada, por la oportunidad única de mi vida.
- ✓ A mis maestros Antonio Luzón Trujillo y Jesús Domingo Segovia, por sus consejos, paciencia, amor, sabiduría y saber moldear a un neófito.
- ✓ A los que aún están en el camino, Mario y Felipe, perseveren y saben que cuentan con mi apoyo.
- ✓ A los centros educativos del estudio de campo:
 - Centro 1: Don Jorge, Paz, Sebastián, Silvana y Marisol.
 - Centro 2: José Manuel, Patricia, María Isabel, Carolina, Erika y Pedro.
 - Centro 3: Carolina, Daniel, Claudia, Christian, Rodrigo y Ana.

A todos ellos, gracias por abrir su corazón y confiar en esta investigación.

- ✓ A los docentes jubilados: Nella, Lily, Gloria y Rafael, jamás olvidaré tanta nobleza.
- ✓ A mis correctores: Mary, Nella, Rafa, Seba y Mauro, por ser los primeros en creer en el proyecto.
- ✓ A mis hnos y hnas del Feliú Cruz: Sra. Marta y Albert que sin su ayuda no habría podido realizar mi estancia. A Marta, Raca, Marcela M., Marcela Z., Elbísima, Leonor, Eliana, María Isabel, a mi hno querido el Rorro, Sergio Z., Sergio P., al chico Manuel y Andro, a los paradocentes y auxiliares que conocieron los inicios de la investigación y me alentaron a seguir adelante.
- ✓ A mi querida Escuela Estado de Palestina, que por Dios como me han ganado el corazón; y tendremos pronto la oportunidad de demostrar que somos los mejores.
- ✓ A mis grupos de whatsapp:
 - Amigos piolas reload: Mary, la chica Sazo, Prisci, Cabellito y Claudia, gracias por aguantar tanta tontera y compartir la hermosa amistad que tenemos.
 - Todos saben de Raúl: Javy, Paty, Mary, Faby, Marco, Mauro, Pedro, Seba y Raúl, todas y todos compañeros de Magíster, de carnes, vinos, risas, amistad y buenas conversas.
 - Panchito el niño menos bonito: Andresito, Christian, Carlos, Esteban, Fabián, Francisco, Matías, Miguel, Pablo y Rodrigo, puta que me hacen reír.
 - Regimiento de pecadores 2: Germán, Eduardo el fugao, Mateo, el viejo Fuica, el pelao Andrés, el viejo Raúl y el Rafa, déjense de mandar weas y la risa es la mejor terapia.
 - A mi CCB (Comunidad Cristiana de Base): Jeannette, Manuela, Pepe, Eduardo, Rodrigo, Jorge y Cándido, por aguantar a un humilde y reincidente pecador.

- ✓ A los cabros del campo: Al David, Sra. Angélica, Lemuel y Sra., Don Tadeo y Miriam, a los cabros del tejo, gracias por hacerme comprender lo bello de la simplicidad de la vida.
- ✓ Al Padre Pedro, gracias por ser un hombre de fe en medio de tanta miseria humana.
- ✓ Al negro Arturo, que la mitad de su vida vio una reja y hoy goza de libertad y tranquilidad, a él mi cariño y respeto por su rehabilitación y haberme elegido su amigo.
- ✓ A los cabros de la botillería: Ale, Nico, al caco y la yeca, gracias por la risa, la sencillez y cada momento que nos recuerda que somos de carne y hueso.
- ✓ A mi familia nuclear: a mi vieja que nunca piso un aula, pero le puede dar cátedra de liderazgo a Fullan, Leithwood, Bolívar y Domingo; al niño Wilfred, al Yeco, al Cris y Rudith, al gran chico Nano, hno de toda la vida, por cobijarme y hacerme sentir que siempre tengo un regazo, los amo.
- ✓ A los Suárez: mi tía Toli, mis primos Ili, Cayito y Mañungo. Al Moncho Suárez, grande perri meison, un lujo de primo. A mi tío Juan, que en los momentos duros de la vida se comportó como un padre para muchos de nosotros.
- ✓ A los Salgado Monares: a Nancy Monares Gómez, tú te las traes tú te las comes, Nancy Marcela, a Berny, a la Vale que se adelantó con su doctorado y Felipe, Rodrigo y Pamela y los retoños, Carola, Barry y Stefania, por aguantarme y no hacerme sentir pollo en corral ajeno.
- ✓ A los míos: Claudia, Philipe, mono qui (Natacha), Nicolás, al chico Boran, el chico Junior (el único conejo trans de este país) y a mi hermosa huerta, gracias por su amor y paciencia, no se los digo, pero saben que los amo.
- ✓ A los que se nos adelantaron: mi padre, Pepe, la tía Meña, Miguel y Félix, que desde el animismo le pusieron leños a mi fuego interno.
- ✓ A los docentes de mi patria que luchan diariamente en forma anónima, simplemente para ver un país mejor. Vivan los y las docentes, ¿qué haríamos sin ustedes?
- ✓ Al Creador que me engendró en las entrañas de mi madre.
- ✓ A la teología de la liberación, que le dio rostro a los humildes y sencillos, inspiración de este trabajo.
- ✓ A la cerveza, la causa y la solución a todos los problemas de mi vida.
- ✓ Al maldito puto punk rock, que distorsionó mi cerebro para convertirme en un ser anormal y rancio.
- ✓ ¡¡¡Viva el maldito rock and roll!!!!.

RESUMEN

Esta investigación pone sus esfuerzos en el desarrollo de climas institucionales positivos donde el respeto y la confianza relacional es un factor clave para la promoción de estrategias de mejora educativa en línea con el avance en los aprendizajes de los estudiantes, la convivencia, la democracia y la equidad. En ello es clave la acción de los líderes escolares, para que la resiliencia y la confianza relacional sean competencias profesionales fundamentales en sus escuelas, especialmente en contextos complejos y desventajados. Acompañado de este estilo de liderazgo (positivo), también surgen desde el marco teórico los espacios de participación, dialogo, reflexión y toma de decisiones en los centros educativos (liderazgo compartido), tan necesarios en las escuelas del estudio de campo; logrando las condiciones para la creación de Comunidades de Aprendizaje Profesional. Ahora bien, estos estilos de liderazgo son netamente instrumentales que tributan a un bien mayor, el liderazgo para la justicia social. Este tipo de liderazgo pretende otorgar equidad y justicia a los segmentos de las unidades educativas más desposeídas. Entregando un mínimo de entramado social que promueva relaciones más fraternas y colaborativas. Generando de espacios de promoción, no sólo para los y las estudiantes, sino también para sus familias.

Como el estudio de campo es un fenómeno, se utilizó un diseño cualitativo y los instrumentos como base son entrevistas semi estructuradas a diversos actores de las comunidades educativas. Además, se incorporaron los Proyectos Educativos Instituciones (PEIs) y los Diagnósticos Integrales de Aprendizaje (DIAs) a la reflexión. A su vez, fue necesario incorporar nuevas miradas a la reflexión metodológica, como fueron las cartografías gráficas para sintetizar lo más relevante de las entrevistas y el enfoque biográfico narrativo, que permite identificar lo medular de cada opinión y testimonio. Los actores entrevistados fueron los directores, docentes directivos, encargadas del Proyecto de Integración Escolar (PIE), docentes, asistentes de la educación, apoderados y docentes jubilados. Estos últimos incorporados con posterioridad a la reflexión. Para su análisis fue necesario utilizar una grabadora de voz convencional en mp3, transcripciones de la entrevistas por medio del software Happyscrib y el análisis de códigos y densidades por medio de Atlasti 7.

Los análisis comenzaron desde una reflexión vertical, es decir, por centro; para luego dar paso a un análisis transversal, donde se reflexiona por actor independiente del centro. Además, se incluyó al análisis un grupo de discusión de los directores de los centros y una entrevista a la asesora técnica de los centros educativos.

Los resultados fueron contundentes, los dos factores que más resuenan en los actores de los centros son la burocracia administrativa y el liderazgo autocrático, que rigidizan los procesos internos, obstaculizando los aprendizajes. A su vez, existe una línea divisoria muy marcada entre los cargos directivos y los demás actores. Los directivos por un lado, mencionan lo relevante de la confianza para desarrollar buen clima escolar y colaboración en sus funcionarios. Por el contrario, los demás actores mencionan la necesidad de formación de sus directivos en habilidades blandas, con el fin de generar ese anhelado clima escolar. Además, los directivos ven con preocupación la formación docente en las instituciones de educación superior; esta preocupación se basa en los

nulos recursos que existen para una formación continua de prácticas de justicia social en los centros. Sin duda que esta mirada está fundamentada en la rigidez existente en los sistemas macro y meso, que dificultan la labor educativa.

Se puede concluir que a nivel macro debiese existir mejor legislación que fomente no sólo más financiamiento, sino también un proyecto nacional acerca del ciudadano que se debe formar. Sin duda que, como primera medida, es necesario que las instituciones de educación superior formen a esos profesionales que influirán en la formación de esta persona del mañana. Además, se desglosa que la educación superior debe contemplar formación en habilidades blandas, sobre todo en educación. Estas competencias son la base de una experiencia educativa más inclusiva y equitativa, que desarrolle climas de confianza relacional con el fin de generar relaciones más fraternas en todas las esferas de la sociedad. Ahora bien, los gobiernos debieran invertir en estos ámbitos, por lo mismo es necesario un aumento sostenible en educación por medio del PIB. Estos recursos permitirían un aumento en la calidad de vida de los ciudadanos y ciudadanas a través del tiempo, formando una sociedad más humana y socialmente justa.

A nivel meso, los nuevos sostenedores (SLEP) debieran considerar mejores incentivos para que sea atrayente trabajar para el sistema, sobre todo en la orgánica institucional. Así también, sería interesante considerar recursos frescos para invertir en infraestructura de los centros, deteriorados debido al abandono municipal. Además, incentivar a las escuelas a trabajar en red, cooperando mutuamente y homogeneizando los PEIs y PME's, otorgando una base común que de sentido de pertenencia a las comunidades y territorios. Este trabajo en red promueve una lógica de desarrollo local que actualmente no existe en los sectores públicos, lo que permitiría mayor coordinación en los barrios y organizaciones comunales para el bienestar de la población.

A nivel micro, son necesarios espacios de participación y reflexión axiológica, provocando diálogos comunes y constructivos. La formación en habilidades blandas deriva en una praxis más preventiva que reactiva, como sucede actualmente. Desarrollar dimensiones como la benevolencia, honestidad, apertura, predictibilidad y competencia al interior de los centros educativos, promovería participación, compromiso y diálogo.

Como se evidenciará, la confianza (liderazgo positivo), la participación y la toma de decisiones (liderazgo compartido) , el reconocimiento, la representación y la redistribución (liderazgo para la justicia social) promueven escuelas con un fuerte sentido social y equitativo, que desarrollen procesos de excelencia para todos los que cohabitan al interior de las instituciones educativas.

ABSTRACT

This research puts its efforts into the development of positive institutional climates where respect and relational trust is a key factor for the promotion of educational improvement strategies in line with the advancement in student learning, coexistence, democracy and equity. The action of school leaders is key to this, so that resilience and relational trust are fundamental professional competencies in their schools, especially in complex and disadvantaged contexts. Accompanied by this (positive) leadership style, spaces for participation, dialogue, reflection and decision-making in educational centers (shared leadership), so necessary in field study schools, also arise from the theoretical framework; achieving the conditions for the creation of professional Learning Communities. However, these leadership styles are clearly instrumental that contribute to a greater good, leadership for social justice. This type of leadership aims to grant equity and justice to the segments of the most deprived educational units. Delivering a minimum of social framework that promotes more fraternal and collaborative relationships. Generating promotional spaces, not only for students, but also for their families.

As the field study is a phenomenon, a qualitative design was used and the instruments as a basis establishes semi-structured interviews with various actors of the educational communities. In addition, the Educational Projects Institutions (PEIs) and the Integral Learning Diagnostics (DIAs) were incorporated into the reflection. At the same time, it was necessary to incorporate new perspectives to the methodological reflection, such as graphic cartographies to synthesize the most relevant of the interviews and the narrative biographical approach, which allows identifying the core of each opinion and testimony. The actors interviewed were the directors, managing teachers, in charge of the School Integration Project (PIE), teachers, education assistants, attorneys and retired teachers. The latter incorporated after the reflection. For its analysis it was necessary to use a conventional mp3 voice recorder, transcripts of the interviews by means of the Happyscrib software and the analysis of codes and densities by means of Atlasti 7.

The analyses began from a vertical reflection, that is, by center; to then give way to a horizontal analysis, where one reflects by actor independent of the center. And to finish a cross-sectional analysis, where a discussion group of the directors of the centers is analyzed, an interview with the technical advisor of the supporter, the SIRs and the DIAs results.

The results were overwhelming, the two factors that resonate most with the actors of the centers are administrative bureaucracy and autocratic leadership, which rigidify internal processes, hindering learning. At the same time, there is a very sharp dividing line between management positions and other actors. These mention the relevance of trust to develop a good school climate and collaboration in its officials. On the contrary, the other actors mention the need for training of their managers in soft skills, in order to generate that desired school climate. At the same time, the managers view teacher training in higher education institutions with concern; this concern is based on the null

resources that exist for continuous training of social justice practices in the centers. Undoubtedly, this view is based on the existing rigidity in the macro and meso systems, which make educational work difficult.

It can be concluded that at the macro level there should be better legislation that promotes not only more financing, but also a national project about the citizen to be trained. Undoubtedly, as a first step, it is necessary for higher education institutions to train those professionals who will influence the formation of this person of tomorrow. In addition, it is broken down that higher education should include soft skills training, especially in education. These skills are the basis for a more inclusive and equitable educational experience, which develops climates of relational trust in order to generate more fraternal relationships in all spheres of society. However, governments should invest in these areas, which is why a sustainable increase in education through GDP is necessary. These resources would allow an increase in the quality of life of citizens over time, forming a more humane and socially just society.

At the meso level, the new supporters (SLEP) should consider better incentives to be attractive to work for the system, especially in the institutional organization. Also, it would be interesting to consider fresh resources to invest in infrastructure of the centers, deteriorated due to municipal abandonment. In addition, to encourage schools to work in a network, cooperating mutually and homogenizing the SIPs and PME's, granting a common base that gives a sense of belonging to the communities and territories. This networking promotes a logic of local development that currently does not exist in the public sectors, which would allow greater coordination in neighborhoods and communal organizations for the well-being of the population.

At the micro level, spaces for participation and axiological reflection are necessary, provoking common and constructive dialogues. Soft skills training results in a more preventive than reactive practice, as is currently the case. Developing dimensions such as benevolence, honesty, openness, predictability and competence within educational centers would promote participation, commitment and dialogue.

As mentioned, trust (positive leadership), participation and decision-making (shared leadership), recognition, representation and redistribution (leadership for social justice) promote schools with a strong social and equitable sense, that develop processes of excellence for all those who cohabit within educational institutions.

ÍNDICE

ABSTRACT	IX
ÍNDICE	XI
PRÓLOGO	XXIX
INTRODUCCIÓN	31
CAPÍTULO 1. LIDERAZGO EDUCATIVO. EVOLUCIÓN Y ESTILOS	37
1.1. Evolución término liderazgo	37
1.1.1. El liderazgo vinculado a la gestión empresarial	39
1.1.2. Otras formas de liderazgo	40
1.2. Inclusión del término liderazgo en los ámbitos educativos	43
1.3. Estilos de liderazgo implicados en esta investigación	47
1.3.1. Liderazgo positivo o de cuidado	47
1.3.2. Liderazgo compartido - distribuido	52
1.3.3. Liderazgo para la justicia social	55
1.4. Conclusiones del capítulo	61
1.4.1. Liderazgo positivo	62
1.4.2. Liderazgo compartido	64
1.4.3. Liderazgo para la justicia social	65
1.5. Referencias	67
CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN CHILENA Y SU CONTEXTO	89
2.1. Inicio independiente de la patria. Desde 1811 a 1833	89
2.2. Nueva constitución y estado docente. Desde 1925 a 1960	90
2.3. Reforma educacional y cobertura nacional. Desde 1960 a 1973	90
2.4. Quiebre democrático y dictadura militar. Desde 1973 a 1990	91
2.5. Vuelta a la democracia. Desde 1990 a nuestros días	93
2.6. Conclusiones del capítulo	102
2.7. Referencias	104
CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN MUNICIPALIZADA Y SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SLEP)	113

3.1. Contexto.....	114
3.2. Nueva legislación	118
3.3. Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)	119
a) Ámbito territorial de competencia de los servicios Locales de Educación Pública (SLEP).....	119
b) Confusión de responsabilidades	120
c) Gestión de personas y dotaciones SLEP	121
d) Gestión pedagógica.....	122
e) Participación, vinculación y trabajo en red	123
f) Gestión administrativa, financiera y de infraestructura	124
3.4. Conclusiones del capítulo	132
3.5. Referencias.....	134
CAPÍTULO 4. LIDERAZGO DIRECTIVO EN CHILE. CONTEXTO Y REALIDAD	141
4.1. Caracterización.....	141
4.1.1. Características de género, grupo etario y años de experiencia	142
4.2. Formación	149
4.3. Situación laboral	160
4.4. Atribuciones de directores y directoras	164
4.5. Dedicación al desempeño de sus funciones.....	170
4.6. Distribución de su tiempo directivo.....	172
4.7. Satisfacción de los directores y directoras	174
4.8. Gestión directiva. Dualidad de sistemas	176
4.9. Liderazgo, competencias y prácticas	178
4.9.1. Competencias críticas para un liderazgo efectivo	179
4.9.2. Prácticas del liderazgo escolar	182
4.10. Contexto de directores y directoras en Chile. Escenarios y presiones	186
4.11. Relación entre liderazgo educativo y resultados de aprendizaje	190
4.12. Conclusiones del capítulo.....	193
4.13. Referencias.....	196
CAPÍTULO 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA	211
5.1. Objetivos	211
5.2. Metodología.....	212

5.2.1. Diseño.....	212
5.2.2. El caso de la comuna de Estación Central. Contexto y selección de los centros objeto de estudio	213
5.2.3. Elección de informantes clave	218
5.2.4. Instrumentos	220
5.2.5. Análisis	223
5.2.6. Categorías de análisis de los resultados	227
5.2.7. Triangulación y validez.....	228
5.2.8. Comité de ética.....	229
5.4. Conclusiones del capítulo	229
5.5. Referencias.....	231
CAPÍTULO 6. SAN JOSÉ DE CHUCHUNCO. CONTEXTO Y REALIDAD.....	239
6.1. Ubicación geográfica	239
6.2. Contexto histórico	240
6.3. Datos de convivencia comunal	243
6.4. Contexto y realidad de los centros educativos objeto de esta investigación	247
6.4.1. Matrícula	247
6.4.2. Asistencia	253
6.4.3. Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE).....	255
6.4.4. Programa de Integración Escolar (PIE)	259
6.4.5. Resultados de aprendizaje.....	260
6.4.6. Resultados de aprendizaje por centro educativo	264
6.4.7. Resultados psicoemocionales	274
6.5. Proyectos Educativos Institucionales (PEIs)	284
6.6. Conclusiones del capítulo	290
6.7. Referencias.....	292
CAPÍTULO 7. EVIDENCIAS DE ANÁLISIS POR CENTRO EDUCATIVO	299
7.1. Educación emocional y generación de confianza.....	299
7.1.1. Amenazas y fortalezas de los centros	299
7.1.2. Inequidad y falta de participación en el centro 1	300
7.1.3. Inequidad y educación emocional en el centro 2	301

7.1.4. Generación de confianza y liderazgo positivo en el centro 3.....	302
7.2. Liderazgo positivo. Característica del centro 1	303
7.3. La educación emocional y como impacta al centro 2	310
7.4. Paradigma inclusivo en los actores del centro 3	320
7.5. Referencias.....	330
CAPÍTULO 8. RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES	337
8.1. Qué opinan los actores, desde la perspectiva de su rol al interior de cada centro	338
8.1.1. Qué opinan los directores	339
8.1.2. Qué opinan los docentes directivos	340
8.1.3. Qué opinan los Coordinadores PIE	341
8.1.4. Qué opinan los docentes	341
8.1.5. Qué opinan los asistentes de la educación	342
8.1.6. Qué opinan los apoderados	343
8.1.7. Qué opinan los docentes jubilados	344
8.1.8. Qué opinan los directores en el grupo de discusión	345
8.1.9. Qué opina la asesora técnica	346
8.2. Temáticas centrales en el discurso de los directores y directoras	347
8.3. Temáticas centrales emergentes de docentes directivos	358
8.4. Principales temáticas abordadas por los Coordinadores PIE	364
8.5. Temáticas destacadas por los Docentes	368
8.6. Temáticas emergentes de asistentes de la educación	374
8.7. Temáticas emergentes del discurso de los apoderados	380
8.8. Temáticas centrales para docentes jubilados	385
8.9. Temáticas emergentes del grupo de discusión de directores.....	393
8.10. Entrevista a asesora técnica	406
8.11. Referencias.....	411
CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES	417
9.1. Conclusiones de resultados macro	417
9.2. Conclusiones de resultados meso.....	418
9.3. Conclusiones de resultados micro	419

9.4. Conclusiones de categorías de análisis en los resultados	421
9.5. Conclusiones por objetivo	424
9.6. REFERENCIAS.....	428
CAPÍTULO 10. IMPLICACIONES Y ORIENTACIONES	433
10.1. Implicaciones	433
10.2. Orientaciones	434
10.3. Referencias.....	435
CAPÍTULO 11. REFERENCIAS	437
Referencias bibliográficas	437
Referencias normativas.....	488
Referencias discográficas	490
CAPÍTULO 12. ANEXOS	493

ÍNDICE

GRÁFICOS, MAPAS Y TABLAS

- Capítulo 2 “La educación chilena y su contexto”
 - 2.5. Vuelta a la democracia. Desde 1990 a nuestros días
 - ✓ Tabla. 2.5.1., de matrícula de establecimientos educacionales según dependencia administrativa, período 2018 – 2022
 - ✓ Gráfico 2.5.1.: Síntesis de resultados nacionales SIMCE 4° Básico, 2024
 - ✓ Gráfico 2.5.2., de tendencia en matemática 4° básico. TIMSS 2023
 - ✓ Gráfico 2.5.3., de rendimiento internacional de 4° básico en matemática
 - ✓ Gráfico 2.5.4., de cantidad de semanas que las escuelas estuvieron completa o parcialmente cerradas en pandemia Covid-19. Marzo 2020 – Noviembre 2021
- Capítulo 3 “Educación municipalizada y Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)”
 - ✓ Tabla 3.1., de siglas con la organización del nuevo sistema de educación pública (SLEP) comparando la antigua administración (DAEM)
 - 3.1. Contexto
 - ✓ Gráfico 3.1.1., de distribución de matrícula por dependencia
 - ✓ Tabla 3.1.1., de aspectos críticos sobre la institucionalidad de la educación municipal y su financiamiento
 - ✓ Tabla 3.1.2., de aspectos críticos en relación a lo técnico-pedagógico
 - 3.3. Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)
 - ✓ Tabla 3.3.1., de características territoriales de los SLEP hasta 2021
 - ✓ Tabla 3.3.2., de relación entre dotación de docentes y asistentes de la educación año 2020
 - ✓ Tabla 3.3.3., de ejemplo de recursos por tipo de dependencia
 - ✓ Gráfico 3.3.1., de cantidad de establecimientos que cumplen condiciones de Ley SEP, correspondientes al período 2018 – 2020
 - ✓ Gráfico 3.3.2., de ejecución saldos SEP por establecimientos SLEP (2020)
 - ✓ Gráfico 3.3.3., de proporción gasto e ingreso total dependencias previo al traspaso al SLEP
- Capítulo 4 “Liderazgo directivo en Chile. Contexto y realidad”

- ✓ 4.1.1. Características de género, grupo etario y años de experiencia
 - Tabla 4.1.1.1., de Latinoamérica: porcentaje de mujeres directoras de escuelas primarias, total y por tipo de escuela (%)
 - Tabla 4.1.1.2., de distribución de los directivos por género y rangos de edad, 2010 (%)
 - Tabla 4.1.1.3., de distribución de los directivos por género y categorías de establecimientos, 2010 (%)
 - Tabla 4.1.1.4., de Latinoamérica: Edad promedio de los directores y directoras de escuelas primarias, total y por tipo de escuela (años)
 - Gráfico 4.1.1.1., de distribución de directores y directoras por rango de edad y dependencia, 2010 (número de directivos)
 - Tabla 4.1.1.5., de Latinoamérica: Años de experiencia directiva y de antigüedad en el cargo de los directores y directoras de escuelas primarias, total y por tipo de escuela
 - Gráfico 4.1.1.2, de distribución de directores y directoras por área, urbana o rural, 2004 – 2009 (%)
 - Gráfico 4.1.1.3, de evolución del número de directores y directoras por dependencia del establecimiento, 2004 – 2010
- 4.2. Formación
 - ✓ Tabla 4.2.1., de Latinoamérica: Formación inicial de los directores o directoras de escuelas primarias: distribución en función del grado máximo de estudios obtenido (%)
 - ✓ Tabla 4.2.2., de Latinoamérica: Porcentaje de directores y directoras de escuelas primarias con estudios de postgrado, total y por tipo de escuela (%)
 - ✓ Tabla 4.2.3., de Latinoamérica: Distribución de directores y directoras de escuelas primarias según la duración de los estudios realizados de actualización, especialización o postgrado en administración o gestión de la educación (%)
 - ✓ Tabla 4.2.4., de distribución de directores y directoras de escuelas primarias urbanas por nivel de estudios, 2010 (%)
 - ✓ Tabla 4.2.5., de Latinoamérica: Porcentaje de directores y directoras de escuelas primarias que han realizado y concluido estudios específicos de dirección, total y por tipo de escuela (%)
 - ✓ Gráfico 4.2.1., de valor total de un magíster para directores y directoras, de un año o más de duración (% según tramos de valor en pesos)
 - ✓ Gráfico 4.2.2., de valor total de un *pos título* para directores y directoras, de un año o más de duración (% según tramos de valor en pesos)
 - ✓ Tabla 4.2.6., de modalidad de enseñanza, según tipo de programa de formación para directores y directoras (%)
 - ✓ Gráfico 4.2.3., de unidades de contenido presentes en los programas de formación (% de los programas que las imparten)

- ✓ Gráfico 4.2.4., de visión de los directores y directoras: contenidos educativos que a su juicio debieran incluir los programas, primera y segunda prioridad (% de los directores y directoras)
- ✓ Gráfico 4.2.5., de visión de los directores y directoras: metodologías que a su juicio son las más útiles para desarrollar el liderazgo directivo, primera y segunda prioridad (% de los directores y directoras)
- ✓ Gráfico 4.2.6., de categorías de participantes en los programas de formación (% de programas en que la categoría está presente)

- 4.3. Situación laboral

- ✓ Tabla 4.3.1., de Latinoamérica: Distribución de los directores y directoras de escuelas primarias según tipo de contrato (%)
- ✓ Tabla 4.3.2., de Latinoamérica: Porcentaje de directores y directoras de escuelas primarias con otro trabajo, total y por tipo de escuela (%)
- ✓ Tabla 4.3.3., de respuestas a la consulta ¿Cómo llegó usted al cargo de director o directora? Según dependencia de la escuela (%)
- ✓ Tabla 4.3.4., de respuestas a la consulta ¿Cómo llegó usted al cargo de director o directora? Según dependencia de la escuela (%)

- 4.4. Atribuciones de directores y directoras

- ✓ Tabla 4.4.1., de Latinoamérica: Escuelas primarias públicas. Porcentaje de directores y directoras que son el principal responsable en diferentes tareas organizativas (%)
- ✓ Tabla 4.4.2., de Latinoamérica: Escuelas primarias privadas. Porcentaje de directores y directoras que son el principal responsable en diferentes tareas organizativas (%)
- ✓ Tabla 4.4.3., de Latinoamérica: Escuelas primarias privadas. Porcentaje de directores y directoras que son el principal responsable en diferentes tareas pedagógicas (%)
- ✓ Tabla 4.4.4., de atribuciones de los directores y directoras, según dependencia: porcentaje que considera tener una muy alta capacidad de decisión frente al tema

- 4.5. Dedicación al desempeño de sus funciones

- ✓ Tabla 4.5.1., de Latinoamérica: Distribución de directores y directoras en escuelas primarias según el número de horas de dedicación semanal (%)
- ✓ Tabla 4.5.2., de Latinoamérica: Porcentaje de directores y directoras en escuelas primarias con dedicación de tiempo completo en la escuela, total y por tipo (%)
- ✓ Tabla 4.5.3., de Latinoamérica: Promedio del tiempo que los directores y directoras en escuelas primarias dedican a actividades de dirección (frente a actividades docentes), total y por tipo de escuela (%)

- 4.6. Distribución de su tiempo directivo

- ✓ Tabla 4.6.1., de Latinoamérica: Distribución del tiempo dedicado a tareas directivas de los directores y directoras en escuelas primarias (%)
- ✓ Tabla 4.6.2., de distribución de los directores y directoras por área, urbana o rural, y horas pedagógicas semanales que declaran realizar (%)
- 4.7. Satisfacción de los directores y directoras
 - ✓ Tabla 4.7.1., de Latinoamérica: Grado de satisfacción de los directores y directoras en escuelas primarias, en escala de 1 (nada satisfecho) a 4 (muy satisfecho)
 - ✓ Gráfico 4.7.1., de distribución de los directores y directoras según tramos de remuneraciones, por dependencia de la escuela, en pesos chilenos (%)
 - ✓ Tabla 4.7.2., de Latinoamérica: Porcentajes de directores y directoras en escuelas primarias a quienes les gustaría ser reasignados, total y por tipo de escuela (%)
- 4.9. Liderazgo, competencias y prácticas
 - ✓ Gráfico 4.9.1.1., de competencias para un liderazgo efectivo en Chile
 - ✓ Tabla 4.9.1.1., de perfil de competencias del director o directora de escuela
 - ✓ Tabla 4.9.2.1., de principales dimensiones de las prácticas del liderazgo escolar según autores
 - ✓ Tabla 4.9.2.2., de dimensiones de gestión presentes en la dirección escolar (TALIS, 2009)
 - ✓ Tabla 4.9.2.3., de aspectos que caracterizan los estilos de liderazgo estudiados por TALIS (2009)
- 4.10. Contexto de directores y directoras en Chile. Escenarios y presiones
 - ✓ Tabla 4.10.1., de escenarios base de escuelas en Chile, según sus dos principales resultados
 - ✓ Tabla 4.10.2., de síntesis de las estrategias gestionadas por los directores y directoras para aumentar en matrícula y SIMCE
- 4.11. Relación entre liderazgo educativo y resultados de aprendizaje
 - ✓ Gráfico 4.11.1., de Modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) general para indicador SIMCE corregido por NSE (coeficientes estandarizados y varianza explicada)
- Capítulo 5 “Objetivos y metodología”
 - 5.1. Objetivos
 - 5.2. Metodología
 - ✓ 5.2.1. Diseño

- ✓ 5.2.2. El caso de la comuna de Estación Central. Contexto y selección de los centros objeto de estudio
 - ❖ Mapa 5.2.2.1., de sector demográfico de los centros educativos en estudio
 - ❖ Tabla 5.2.2.1., que detalla estadística de violencia intrafamiliar en las regiones de Chile
 - ❖ Tabla 5.2.2.2., con porcentaje de estudiantes migrantes en los centros educativos
 - ❖ Tabla 5.2.2.3., con índice de vulnerabilidad por centro
- ✓ 5.2.3. Elección de informantes clave
 - ❖ Tabla 5.2.3.1., de actores de los centros educativos involucrados en la investigación
- ✓ 5.2.4. Instrumentos
 - ❖ Tabla 5.2.4.1., de tabla de cantidad de entrevistas semiestructuradas por centro
- ✓ 5.2.5. Análisis
 - ❖ Gráfico 5.2.5.1., de análisis vertical de cada centro educativo
 - ❖ Gráfico 5.2.5.2., de análisis transversal de cada centro educativo
 - ❖ Tabla 5.2.5.1., de análisis de instrumentos con entrevista asesor técnico, grupo de discusión y documentación de los centros
- ✓ 5.2.6. Categorías de análisis de los resultados
 - ❖ Tabla 5.2.6.1., de categorías de análisis en los resultados
- Capítulo 6 “San José de Chuchunco. Contexto y realidad”
 - 6.1. Ubicación geográfica
 - ✓ Cuadro 6.1.1, de ubicación geográfica de la Región Metropolitana en Chile y la comuna de Estación Central
 - 6.3. Datos de convivencia comunal
 - ✓ Gráfico 6.3.1., de ingreso promedio mensual del trabajo de los hogares por decil de ingreso autónomo per cápita del hogar
 - ✓ Gráfico 6.3.2., de incidencia de la pobreza y de la extrema pobreza en la población por grupo de edad
 - ✓ Gráfico 6.3.3., de incidencia de la pobreza y de la extrema pobreza en la población por lugar de nacimiento

- ✓ Tabla 6.3.1., del ranking de las 30 comunas que concentran la mayor cantidad de víctimas de homicidios consumados en Chile, primeros semestres años 2018 a 2023
- ✓ Gráfico 6.3.4., de víctimas de homicidios consumados según nacionalidad primeros semestres años 2018 a 2023
- 6.4. Contexto y realidad de los centros educativos objeto de esta investigación
 - ✓ 6.4.1. Matrícula
 - Tabla 6.4.1.1., de evolución de la matrícula de los centros
 - Gráfico 6.4.1.1., de tendencia de la matrícula por centro
 - Tabla 6.4.1.2., de capacidad autorizada por MINEDUC y utilizada por los centros
 - Tabla 6.4.1.3., de retiro de estudiantes por centro
 - Gráfico 6.4.1.2., de tendencia de retiro de estudiantes por centro
 - Tabla 6.4.1.4., de estudiantes prioritarios y preferentes por centro
 - Gráfico 6.4.1.3., de estudiantes prioritarios del centro 1 año 2022-2023
 - Gráfico 6.4.1.4., de estudiantes prioritarios del centro 2 año 2022-2023
 - Gráfico 6.4.1.5., de estudiantes prioritarios del centro 3 año 2022-2023
 - Gráfico 6.4.1.6., de estudiantes preferentes del centro 1 año 2022-2023
 - Gráfico 6.4.1.7., de estudiantes preferentes del centro 2 año 2022-2023
 - Gráfico 6.4.1.8., de estudiantes preferentes del centro 3 año 2022-2023
 - ✓ 6.4.2. Asistencia
 - Tabla 6.4.2.1., con asistencia promedio del 2019 al 2023 por centro
 - Gráfico 6.4.2.1., de promedio de asistencia de centro 1 entre los años 2019 y 2023
 - Gráfico 6.4.2.2., de promedio de asistencia de centro 2 entre los años 2019 y 2023
 - Gráfico 6.4.2.3., de promedio de asistencia de centro 3 entre los años 2019 y 2023
 - ✓ 6.4.3. Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)
 - Tabla 6.4.3.1., de índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de los centros educativos año 2023
 - Gráfico 6.4.3.1., que detalla el IVE de cada centro año 2023
 - Tabla 6.4.3.2., e IVE en período comprendido entre los años 2019-2023
 - Gráfico 6.4.3.2., de aumento sostenido de IVE a través de los años del centro 1
 - Gráfico 6.4.3.3., de aumento sostenido de IVE a través de los años del centro 2
 - Gráfico 6.4.3.4., de IVE a través de los años del centro 3
 - Tabla 6.4.3.3., con estudiantes migrantes por centro

- Gráfico 6.4.3.5., de diferencia de estudiantes migrantes entre centros
- ✓ 6.4.4. Programa de Integración Escolar (PIE)
 - Tabla 6.4.4.1., de estudiantes del PIE en cada centro
- ✓ 6.4.5. Resultados de aprendizaje
 - Gráfico 6.4.5.1, de la evolución de resultados en Lenguaje y Matemáticas desde 2017 a 2019 a nivel comunal
 - Gráfico 6.4.5.2., de estándar de aprendizaje 4° Básico Lenguaje
 - Gráfico 6.4.5.3., de estándar de aprendizaje 4° Básico Matemáticas
 - Tabla 6.4.5.1., de indicadores de autoestima académica, motivación escolar y clima de convivencia escolar para 4° básico
 - Tabla 6.4.5.2., de indicadores de participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable para 4° básico
 - Tabla 6.4.5.3., de resultados diagnósticos DIA de lectura
 - Tabla 6.4.5.4., de resultados diagnósticos DIA de matemática
- ✓ 6.4.6. Resultados de aprendizaje por centro educativo
 - 6.4.6.1. Centro 1
 - ❖ Tabla 6.4.6.1.1., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en lectura
 - ❖ Tabla 6.4.6.1.2., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en matemática
 - ❖ Tabla 6.4.6.1.3., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en historia, geografía y ciencias sociales
 - ❖ Tabla 6.4.6.1.4., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en ciencias naturales
 - ❖ Gráfico 6.4.6.1.5., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en lectura
 - ❖ Gráfico 6.4.6.1.6., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en matemática
 - ❖ Gráfico 6.4.6.1.7., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en historia, geografía y ciencias sociales
 - ❖ Gráfico 6.4.6.1.8., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en ciencias naturales
 - 6.4.6.2. Centro 2
 - ❖ Tabla 6.4.6.2.1., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en lectura
 - ❖ Tabla 6.4.6.2.2., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en matemática

- ❖ Tabla 6.4.6.2.3., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en historia, geografía y ciencias sociales
- ❖ Tabla 6.4.6.2.4., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en ciencias naturales
- ❖ Gráfico 6.4.6.2.5., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en lectura
- ❖ Gráfico 6.4.6.2.6., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en matemática

➤ 6.4.6.3. Centro 3

- ❖ Tabla 6.4.6.3.1., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en lectura
- ❖ Tabla 6.4.6.3.2., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en matemática
- ❖ Tabla 6.4.6.3.3., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en historia, geografía y ciencias sociales
- ❖ Tabla 6.4.6.3.4., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en ciencias naturales
- ❖ Gráfico 6.4.6.3.5., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en lectura
- ❖ Gráfico 6.4.6.3.6., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en matemática
- ❖ Gráfico 6.4.6.3.7., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en historia, geografía y ciencias sociales
- ❖ Gráfico 6.4.6.3.8., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en ciencias naturales

✓ 6.4.7. Resultados psicoemocionales

➤ 6.4.7.1. Centro 1

- ❖ Gráfico 6.4.7.1.1., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional personal
- ❖ Gráfico 6.4.7.1.2., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional personal de las y los estudiantes
- ❖ Gráfico 6.4.7.1.3., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional comunitario
- ❖ Gráfico 6.4.7.1.4., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional comunitario de las y los estudiantes
- ❖ Gráfico 6.4.7.1.5., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional ciudadano

- ❖ Gráfico 6.4.7.1.6., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional ciudadano de las y los estudiantes

➤ 6.4.7.2. Centro 2

- ❖ Gráfico 6.4.7.2.1., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional personal
- ❖ Gráfico 6.4.7.2.2., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional personal de las y los estudiantes
- ❖ Gráfico 6.4.7.2.3., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional comunitario
- ❖ Gráfico 6.4.7.2.4., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional comunitario de las y los estudiantes
- ❖ Gráfico 6.4.7.2.5., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional ciudadano
- ❖ Gráfico 6.4.7.2.6., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional ciudadano de las y los estudiantes

➤ 6.4.7.3. Centro 3

- ❖ Gráfico 6.4.7.3.1., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional personal
- ❖ Gráfico 6.4.7.3.2., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional personal de las y los estudiantes
- ❖ Gráfico 6.4.7.3.3., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional comunitario
- ❖ Gráfico 6.4.7.3.4., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional comunitario de las y los estudiantes
- ❖ Gráfico 6.4.7.3.5., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación con su aprendizaje socioemocional ciudadano
- ❖ Gráfico 6.4.7.3.6., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación con el aprendizaje socioemocional ciudadano de las y los estudiantes

- 6.5. Proyectos Educativos Institucionales (PEIs)

- ✓ Tabla 6.5.1., da cuenta de la visión de los centros
- ✓ Tabla 6.5.2., da cuenta de la misión de los centros
- ✓ Tabla 6.5.3., da cuenta de los valores institucionales de los centros
- ✓ Tabla 6.5.4., da cuenta del sello institucional de los centros
- ✓ Tabla 6.5.5., da cuenta de los objetivos estratégicos de los centros
- ✓ Tabla 6.5.6., da cuenta del perfil de egreso de los estudiantes de los centros
- ✓ Tabla 6.5.7., da cuenta del perfil de egreso de las madres, padres y apoderados de los centros

- Capítulo 7 “Evidencia de análisis por centro”

- 7.1. Educación emocional y generación de confianza

- ✓ 7.1.1. Amenazas y fortalezas de los centros
 - Gráfico 7.1.1.1., de resumen global de códigos de los centros educativos
- ✓ 7.1.2. Inequidad y falta de participación en el centro 1
 - Gráfico 7.1.2.1., de códigos de centro 1
- ✓ 7.1.3. Inequidad y educación emocional en el centro 2
 - Gráfico 7.1.3.1., de códigos de centro 2
- ✓ 7.1.4. Generación de confianza y liderazgo positivo en el centro 3
 - Gráfico 7.1.4.1., de códigos de centro 3

- 7.2. Liderazgo positivo. Característica del centro 1

- ✓ Gráfico 7.2.1., de factores que son causa del ejercicio de un liderazgo positivo
- ✓ Gráfico 7.2.2., de factores que entorpecen la labor educativa
- ✓ Gráfico 7.2.3., de factores que promueven un liderazgo para la justicia social

- 7.3. La educación emocional y como impacta al centro 2

- ✓ Gráfico 7.3.1., de las redes semánticas producidas por la educación emocional con anhelos de justicia social
- ✓ Gráfico 7.3.2., de redes semánticas de desconfianza e inequidad
- ✓ Gráfico 7.3.3., de inequidad y sus factores asociados
- ✓ Gráfico 7.3.4., de relaciones entre liderazgo positivo y educación emocional y sus factores asociados
- ✓ Gráfico 7.3.5., de resumen entre educación emocional, liderazgo positivo y liderazgo para la justicia social

- 7.4. Paradigma inclusivo en los actores del centro 3
 - ✓ Gráfico 7.4.1., de relaciones del liderazgo positivo
 - ✓ Gráfico 7.4.2., de cruce entre inclusión y liderazgo positivo
 - ✓ Gráfico 7.4.3., de inclusión y su asociación con los demás factores
 - ✓ Gráfico 7.4.4., de desconfianza y sus factores asociados
 - ✓ Gráfico 7.4.5., de liderazgo para justicia social, donde la inclusión aglutina a todos los factores que favorecen una realidad educativa justa y equitativa
 - ✓ Gráfico 7.4.6., de resumen de prácticas de liderazgo positivo permeadas por la inclusión, liderazgo para la justicia social y desconfianza
- Capítulo 8 “Resultados. Análisis transversal por perfiles profesionales”
 - ✓ Gráfico 8.1.1., de análisis horizontal de actores independiente de su centro
 - 8.1. Qué opinan los actores, desde la perspectiva de su rol al interior de cada centro
 - ✓ Gráfico 8.1.1., acerca de la cantidad de códigos por actores
 - ✓ 8.1.1. Qué opinan los directores
 - Gráfico 8.1.1.1., de resumen de códigos de entrevistas n°1 a directores
 - Gráfico 8.1.1.2., resumen de códigos de entrevista n° 2 a directores
 - ✓ 8.1.2. Qué opinan los docentes directivos
 - Gráfico 8.1.2.1., de resumen de entrevista a docentes directivos
 - ✓ 8.1.3. Qué opinan los Coordinadores PIE
 - Gráfico 8.1.3.1., de resumen de entrevista a Coordinadores PIE
 - ✓ 8.1.4. Qué opinan los docentes
 - Gráfico 8.1.4.1., resumen de entrevistas a docentes
 - 8.1.5. Qué opinan los asistentes de la educación
 - Gráfico 8.1.5.1., de resumen de entrevistas a asistentes de la educación
 - 8.1.6. Qué opinan los apoderados
 - Gráfico 8.1.6.1., de resumen de entrevistas a apoderados

- 8.1.7. Qué opinan los docentes jubilados
- Gráfico 8.1.7.1., de resumen de entrevistas a docentes jubilados
- 8.1.8. Qué opinan los directores en el grupo de discusión
- ❖ Gráfico 8.1.8.1., de resumen de fortalezas y amenazas en grupo de discusión
- 8.1.9. Qué opina la asesora técnica
- ❖ Gráfico 8.1.9.1., de resumen de códigos a entrevista a asesora externa
- 8.2. Temáticas centrales en el discurso de los directores y directoras
 - ✓ Gráfico 8.2.1., de relaciones del liderazgo para la justicia social mediados por la educación emocional
 - ✓ Gráfico 8.2.2., de preocupación de directores en la formación de pre grado
 - ✓ Gráfico 8.2.3., de liderazgo positivo mediado por la educación emocional y la inclusión
 - ✓ Gráfico 8.2.4., de los factores que se derivan de la burocracia administrativa en los centros
 - ✓ Gráfico 8.2.5., de inclusión como causa de educación emocional y anhelo-realidad de justicia social
- 8.3. Temáticas centrales emergentes de docentes directivos
 - ✓ Gráfico 8.3.1., de autonomía y las prácticas derivadas de ella
 - ✓ Gráfico 8.3.2., de responsabilidad profesional y sus prácticas asociadas
 - ✓ Gráfico 8.3.3., de espacios de participación como derivación del ejercicio de la autonomía y responsabilidad profesional
- 8.4. Principales temáticas abordadas por los Coordinadores PIE
 - ✓ Gráfico 8.4.1., de generación de confianza hacia los estudiantes ligada a estrategias que se orientan a fortalecer esa relación
 - ✓ Gráfico 8.4.2., de autonomía y sus factores asociados
- 8.5. Temáticas destacadas por los Docentes
 - ✓ Gráfico 8.5.1., de relación entre liderazgo autocrático, inequidad y desconfianza
 - ✓ Gráfico 8.5.2., de relaciones y estrategias que producen anhelo-realidad de liderazgo para la justicia social
- 8.6. Temáticas emergentes de asistentes de la educación

- ✓ Gráfico 8.6.1., de relaciones de la educación emocional mediados por el liderazgo positivo y el liderazgo para la justicia social
- ✓ Gráfico 8.6.2., de relaciones que produce la necesidad de formación psicoemocional

- 8.7. Temáticas emergentes del discurso de los apoderados

- ✓ Gráfico 8.7.1., de relaciones derivadas de la justicia social
- ✓ Gráfico 8.7.2., de las redes semánticas de academicismo
- ✓ vs formación integral

- 8.8. Temáticas centrales para docentes jubilados

- ✓ Gráfico 8.8.1., de relaciones de generación de confianza y sus códigos asociados
- ✓ Gráfico 8.8.2., de relaciones de liderazgo autocrático y sus consecuencias

- 8.9. Temáticas emergentes del grupo de discusión de directores

- ✓ Gráfico 8.9.1., de aspectos que impactan en la distribución del tiempo en desmedro de los aprendizajes
- ✓ Gráfico 8.9.2., de desafíos de los SLEP y sus códigos asociados
- ✓ Gráfico 8.9.3., de factores que son causa de la falta de formación del profesorado en pre grado

- 8.10. Entrevista a asesora técnica

- ✓ Gráfico 8.10.1., aspectos que son causa de la burocracia administrativa
- ✓ Gráfico 8.10.2., red de asociaciones del liderazgo compartido
- ✓ Gráfico 8.10.3., de mapa de relaciones de asociación del liderazgo positivo

- Capítulo 9 “Conclusiones”

- ✓ Tablas 9.4.1., de conclusiones de categorías de análisis en los resultados

PRÓLOGO

*Inspirado en la carta enviada por el
subcomandante Marcos (EZLN) a Emiliano
Zapata.*

No ha sido fácil escribir estas líneas, no desde que decidió autoexiliarse. Desde esa fecha que los muchachos del club, que usted fundó, ya no levantan copas. Contarle que pudimos sacar al tirano con un lápiz y un papel. Pero no conseguimos que los demócratas no llegaran al poder y se convirtieran en los nuevos ricos. Les acomodó el modelo, les gustó y lo fomentan. Ojalá le hayan presentado a su ídolo, Gardel. Sepa usted, que ese ejemplo social que impregnó en nosotros, está intacto. Que esa conciencia del otro, mueve nuestro actuar. Para aquello he elegido la educación, esa que con tanta vehemencia hablaba e instaba a los más jóvenes. Me hice maestro, y de religión, aunque le provoque acidez a su ateísmo. Este camino docente ha tenido altos y bajos, lo bajos se llevan como heridas de guerra. Silenciosas y cada vez más punzantes. Los aciertos producen un reencantamiento con los estudiantes y sus familias. Donde en muchos casos es bueno ir a la escuela, porque hay alimento seguro.

Este caminar educativo ha llevado a perfeccionarme en un magíster, donde la idea principal era la confianza y como impacta en las escuelas. Ese fuego interno provocó mi postulación, y luego admisión, en un programa de doctorado de la Universidad de Granada, España. En un primer momento consideré que sabía algo en que fundar la idea investigativa, con el correr del tiempo me di cuenta de que no sabía nada; y que era necesario dar lo mejor de mí. Lo que en un momento era angustia, paso a ser esperanza. La investigación en cuestión provocó mi asombro y retó mis miedos. Darme cuenta de la necesidad y anhelos de justicia social que tenían las personas que acompañaron este proceso, confirmó lo que sentía de niño. ¿Por qué los pobres no pueden generar su propio destino? La organización es la clave.

Cuánta razón tenía usted, acerca de diálogos y acuerdos. De alianzas y participación. Pero en estos tiempos aquello no es fácil. Encontrar personas que se entreguen gratuitamente por otros, es un gran desafío. Donde el modelo pone precio a las personas, letreros en sus frentes y los separa según como luce su vestimenta, su color de piel, si es hombre o mujer; y peor aún donde vives, tu apellido y a que escuela fuiste. Sepa usted don Luis, que estamos en la senda investigativa de la educación pública, tan estigmatizada y disminuida. Que no nos cansamos de denunciar las injusticias y la inequidad de nuestros estudiantes y sus familias; a su vez, proclamamos la esperanza y celebramos cada logro de los nuestros. Sepa usted, que nuestras almas siguen siendo jóvenes, que sus nietos crecen bien, que sus valores siguen siendo los nuestros.

Sepa usted don Luis, que aquí estamos y aquí seguimos.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como finalidad principal evidenciar prácticas de liderazgo y como impactan en los aprendizajes de los estudiantes de Estación Central, Chile. Como el estudio de campo es un fenómeno, este trabajo cualitativo dimensiona y se adentra desde diferentes prismas a la realidad de 3 centros educativos de esa comuna. Este trabajo investigativo tiene 12 capítulos distintos, que van desde lo macro a lo micro de la realidad en cuestión.

A su vez, el lector encontrará hasta el capítulo 10 una motivación inicial. Esta innovación semántica tiene poco de motivación vista desde un punto positivo; ya que consiste en canciones de punk rock que podrían dar un gusto amargo al inicio de la lectura, pero que adentrándose en ella podrán dar sentido al capítulo en el cual están aprendiendo. Puede que este último término tenga cierto grado de arrogancia del autor; pero toda la investigación tiene la finalidad principal, no sólo de mostrar la realidad de un fenómeno, sino que el lector aprenda acerca del contexto y realidad de los casos. Invitando al compromiso de sumarse a la causa en sectores de alta complejidad por medio de la investigación.

Los capítulos siguientes tienen el siguiente contenido:

El capítulo 1 intenta responder a la evolución y estilos en los cuáles ha transitado el liderazgo. Partiendo de tiempos memoriales donde el liderazgo era ejercido por un líder político o religioso, pasando por la revolución industrial y el capitalismo; que da forma al liderazgo empresarial para mejorar los procesos productivos. Interesante es que en algún momento estos temas y estilos comienzan a pensarse y evidenciarse en la educación. Desde el liderazgo autocrático hasta la justicia social, el hilo conductor va mostrando las diferentes prácticas de liderazgo que, dependiendo del contexto y país, han evolucionado en los centros educativos que se visualizan en la realidad mundial. Sin duda que un aporte interesante es el liderazgo positivo, base fundamental de esta tesis doctoral.

El capítulo 2 tiene su foco en la educación chilena, desde los albores de la patria hasta nuestros días. No cabe duda de que muchos aún miran con romanticismo el estado docente hasta los años 70s. Sin duda que el quiebre democrático en Chile produjo traumas, no sólo a nivel de DDHH, sino también en todo orden social del país. La educación se transformó en un problema que la dictadura descentralizó en los municipios y sólo se preocupó de financiar. De hecho, los docentes de la época perdieron la calidad de profesionales, pasando a técnicos. Con la llegada de la democracia, el modelo profundizó las brechas educativas y segregó aún más las clases sociales y educativas. Sin duda que las últimas leyes han intentado entregar cierta equidad, pero ésta inmersa en las reglas del neoliberalismo. Es interesante visualizar por donde transitará la educación chilena, con sus desigualdades.

El capítulo 3 demuestra la ineficiencia del modelo educativo dictatorial; para lo cual la respuesta fueron los nuevos SLEP. Estos sostenedores han transitado por caminos tumultuosos y difusos. La estructura mantiene el *statu quo* y los recursos no abundan

para hacer algo distinto con lo mismo. Los grandes desafíos de la nueva educación pública, se ven enormes luego del traspaso de la educación municipalizada; apelando más a la vocación y esperanza de cambio que a una orgánica estructural que dé respuesta a las necesidades del sistema. A su vez, los anhelos de cambio y mejora educativa comienzan a disminuir mientras más avanza el tiempo y se instalan los nuevos gestores educativos. Sin duda que existe expectación frente al devenir de la orgánica institucional que se haga cargo no sólo de la administración, sino también de esperanzas y clamores de los distintos actores de las comunidades educativas.

El capítulo 4 evidencia la realidad de los directores en Chile, sus aciertos, contexto y realidad. Con frecuencia en los centros educativos los directivos son criticados y mirados de reojo. Pero no contempla la realidad que viven, con sus limitaciones y restricciones. A su vez, los desafíos que tiene el sistema meso al vislumbrar un segmento envejecido y sin incentivos reales de preparación. La formación de este grupo de profesionales de la educación, es una de las falencias más grandes del sistema. Por un lado, su costo monetario, otro academicista y a la vez la exigencia administrativa y emocional. La formación en habilidades blandas y mejores condiciones laborales, podría incentivar a los más aptos postulantes a interesarse en proyectos colectivos, como lo es la dirección de los centros educativos.

En el capítulo 5 se fundamentan los objetivos y la metodología de la investigación. Punto clave de este estudio. Las preguntas que fundamentan la hipótesis, dan vida a los objetivos orientativos. Para ello, clarificar el diseño, instrumentos, actores y análisis es absolutamente fundamental. De hecho, la misma investigación, fue integrando procesos, instrumentos y actores nuevos a la discusión, otorgando variantes ricas en información y profundidad al análisis. Para ello fue necesario desarrollar entrevistas semi estructuradas a los actores claves, con el fin de interrelacionar relatos, sentimientos y valores; tanto en similitud como en oposición.

En capítulo 6 desnuda una realidad segmentada, fragmentada y estigmatizada como lo es el contexto en donde se encuentran los centros educativos. Visualizar las condiciones en las cuáles se ejerce docencia, permite permear e introducirse en el estudio de campo y su posterior conmoción en el contexto de sus estudiantes. El anhelo de justicia social, se funda y nace desde la inequidad e injusticia. Esa verdad vivida diariamente fomenta anhelos de organización y posterior diálogo de cambio y mutua reciprocidad. En esa lógica, los centros los centros educativos tienen un rol clave.

A contar del capítulo 7 comienza el análisis en sí. En este segmento se realiza un análisis vertical; es decir, por centro. Sin duda que existen códigos y descriptores en común, pero también verdades y sentimientos que se relacionan a diario en sus comunidades. La rigidez de la estructura burocrática es un punto que aglutina a los centros, pero como esa burocracia se ejecuta al interior del centro tiene discrepancias.

En el capítulo 8 se desarrolla un análisis horizontal; es decir, se analiza las opiniones, valores y sentimientos de los actores independiente de su centro, sino desde su rol al interior de la comunidad. Esta mirada otorga un enfoque más amplio, ya que cada rol, función o perfil del actor al interior de la comunidad está impregnado un piso mínimo en el cual se identifica y se auto reconoce. A diferencia con el análisis anterior (vertical),

donde lo relevante era el centro y sus diferencias con los demás, acá existe una cierta conciencia de otro actor par que tiene los mismos aciertos y errores, propios de la labor diaria y del ejercicio de sus funciones. Además, se integra un análisis de un grupo de discusión que se realizó con los directores de los centros y una entrevista semi estructurada a la asesora técnica de los centros. Todo esto intentando dar una globalidad desde distintos enfoques para su análisis.

El capítulo 9 contempla las conclusiones de la investigación. En un primer momento se consideró realizar conclusiones macro, meso y micro, considerando la globalidad del sistema y sus repercusiones en los centros. Luego da lugar a las categorías de análisis de resultados resaltando los aspectos más relevantes de los mismos, con segmentos definidos de la investigación que dan cuenta de los objetivos de la investigación. Terminando con alusiones y conjeturas de mejora para cada objetivo de la investigación.

En el capítulo 10 están las implicaciones y orientaciones de la investigación y como impactan los resultados en la realidad de los centros. Además, las orientaciones pretenden dar luces a nuevas investigaciones en el área, para realizar continuidad a esta investigación o comenzar una línea investigativa nueva.

En el capítulo 11 se encuentra la extensa bibliografía utilizada en la investigación, desde aspectos históricos (cómo acontece con la historia educativa de Chile); aspectos más sociológicos (realidad directiva en el país y su contexto); axiológicos (testimonios y valores que comprometen los actores de los centros) y aspiracionales (anhelos de justicia social). Por lo mismo se diferencian referencias bibliográficas (autores), referencias normativas (leyes) y referencias discográficas (canciones propias de las motivaciones iniciales u otras).

En el capítulo 12 encontrarán en forma virtual los diferentes instrumentos que dieron sustento a esta investigación; es decir, entrevistas semiestructuradas de cada actor de los centros, docentes jubilados, grupo de discusión de los directores de las escuelas estudio de campo, entrevista semiestructurada de la asesora técnica de los centros, Proyectos Educativos Institucionales (PEIs) y diagnósticos Integrales de Aprendizajes (DIAs), todos bases de esta investigación.

MOTIVACIÓN INICIAL

Ignorar, mirar siempre hacia afuera, fingir ceguera y no participar,
Verlo caer y no ayudar a levantar

Es tan común, es tan normal guardar la mano cuando hay que pelear
Guardar silencio cuando hay que reclamar
Bajar cabeza y hacerse a un lado
Que se la coma otro, la carne viene amarga.

Pensar que es menos porque no tiene más
Pensar que es desechable, fácil de olvidar
Que no te importe si tienen hambre, los tuyos comen, de afuera te pueden mirar

Yo no me acuerdo si fue en la escuela o los domingos cuando nos cuidaba Dios
Que alguien dijo que era correcto ser una mierda humana, un pobre ganador

Hijos de una mala relación
En una noche oscura del país
El canto se llamaba traición

Fiskales ad – hok
El canto
2019

CAPÍTULO 1. LIDERAZGO EDUCATIVO.

EVOLUCIÓN Y ESTILOS

El presente capítulo tiene por finalidad dar cuenta de la evolución del término liderazgo y sus diferentes estilos, posteriormente su inclusión en el ámbito educativo dando cuenta finalmente en 3 estilos de liderazgo que pretenden orientar el quehacer educativo, considerando los desafíos que esta temática implica.

1.1. Evolución término liderazgo

A modo de introducción, podemos definir el liderazgo como la capacidad que tiene un individuo para influir, motivar, organizar y llevar a cabo acciones para lograr sus fines y objetivos (García, 2011; Gómez, 2008); o, un proceso de influencia natural entre individuos (Pucheu, 2014), que puede tener un carácter unidireccional o bidireccional dependiendo de las interacciones y la relevancia que tomen sus participantes en el mismo (Amaya, 2017). El liderazgo ha sido una temática ampliamente estudiada a lo largo de la historia de la humanidad, por considerarse una actividad involucrada en casi todas las relaciones humanas (Labourdette y Scaricabarrozi, 2010; Yulk, 1990), un factor de contexto y una herramienta gerencial (Castro, 2007); que han permitido describirlo como una forma de ser, que promueve el trabajo en equipo y la alineación de intereses con una visión y una misión organizacional, a través del ejemplo, la delegación, la capacidad de autocrítica, el aprendizaje continuo y la sabiduría (Gorrochotegui, 2007). Incluso se considera el liderazgo como un tipo de poder, debido a su relación con la autoridad y la política (Bonifaz, 2012).

Sin embargo, esta capacidad no es la misma en la edad media que en la edad contemporánea. Mientras que en la primera se dominaba a los esclavos mediante la fuerza, en la segunda son los valores y la inspiración los que motivan a muchos individuos a cumplir órdenes y seguir al líder. Cuando el ser humano abandona la caza y la recolección y comienza a establecerse en sociedad, estas sociedades que se van conformando presentan una estructura jerárquica y estamental (Harari, 2022; Giraldo y Naranjo, 2014); esto quiere decir que, entre los individuos, existen algunos que presentan esa capacidad para influir en la vida de las personas, mientras que otros deben limitarse a cumplir con lo que dicten los primeros. Por lo mismo, se dictan órdenes y leyes que, por su condición de gobernante y líder, deben respetarse. Pasa lo mismo con los líderes sociales. La ciudadanía, donde la religión es el mejor ejemplo, presentaba líderes sociales que inspiraban o sometían a sus adeptos mediante su discurso y sus decisiones. En este sentido, se debe tener en cuenta que no es la misma forma de liderar de una persona a otra. Un buen ejemplo es el liderazgo de Napoleón Bonaparte, distinto al de Emmanuel Macron. Las formas de liderar, como todo, han evolucionado a lo largo de la historia (Lapo y Jácome, 2015). Desde tiempos inmemoriales el liderazgo se ha evidenciado en las sociedades humanas a través de los grandes emperadores, reyes,

guerreros, etc., los cuáles gracias a sus logros, estamparon sus nombres en la historia de la humanidad. Desde dictadores en la edad antigua hasta presidentes en la edad contemporánea, han liderado y lo han hecho de una forma muy distinta. Algo que, en cierto modo, nos lleva a definir el liderazgo a través de la historia.

Estrada (2007) presentó la evolución del liderazgo a través del tiempo. Inicia con los líderes de las civilizaciones antiguas que coordinaban los esfuerzos de toda la comunidad y ayudaban en la división natural del trabajo, acorde con el género y la edad, entre hombres y mujeres; niños, adultos, y ancianos. Los documentos de la civilización de Sumeria (Siglo IVC al MDCCL a.C.) presentaron evidencias sobre el liderazgo organizacional, los sacerdotes reunían y administraban grandes sumas de bienes y valores producto del sistema tributario establecido, además debían presentar cuentas de su gestión al sumo sacerdote. En el siglo XX a.C., Babilonia estableció un conjunto de regulaciones, destacando los preceptos legales, que a su vez representaban el pensamiento administrativo de los babilonios, donde se visualizaba la importancia de controlar a las personas y a los procesos. En el Siglo XII a.C., el líder hebreo Moisés siguió los consejos de su suegro para escoger hombres capaces en todo Israel y delegar autoridad para que sean sus representantes. Al analizar el siglo II a.C., surgieron los griegos como cultura dominante, presentaron influencia como matemáticos, economistas, filósofos, y profundos pensadores en la ideología moderna, adicionalmente en esta civilización se encuentra el origen del método científico que influyó en la investigación actual (Lapo y Jácome, 2015).

A contar del siglo II d. C., la iglesia cuenta con una organización jerárquica simple y eficiente, dado que su enorme organización mundial puede operar bajo el mando de una cabeza ejecutiva, como es el caso del Papa (Estrada, 2007); que ejerce su total influencia en la Edad Media, pero a contar del Renacimiento hasta hoy sólo ejerce su poder por medio del discurso a la humildad (Fiskales ad – hok, 1998). A mediados del siglo XV, llegó la abolición del feudalismo y la consecuencia de la libertad por parte de los siervos, así mismo el nacimiento de distintos métodos de administración agrícola y nuevo sistema de manufacturas. En el siglo XVII, el sistema fabril empezó a adquirir forma con la inversión en fábricas y equipos por parte de los mercaderes en predios especializados. En la actualidad, se dice que las condiciones materiales y la ética protestante fueron las causantes de la revolución industrial y del desarrollo del capitalismo, lo que acarreo constantes descubrimientos tecnológicos que presionaron los cambios en los líderes organizacionales (Lapo y Jácome, 2015). En el siglo XVII con la revolución industrial que se inicia en Inglaterra, se busca la mecanización con el fin de conseguir que la producción fuera más rápida y abundante. La máquina más importante es la de vapor que funcionaba con carbón, que influyó en el transporte y la fabricación, entre otros. En esta primera etapa los protagonistas en el liderazgo fueron la burguesía y los obreros. La segunda etapa se presenta en el siglo XIX, donde se buscaba la automatización, descubriendo grandes inventos con el propósito de mejorar la producción: la dinamo, el motor de explosión, el teléfono que funcionaba con electricidad y el petróleo. En esta etapa la burguesía y los terratenientes tenían el poder, la clase media y la clase popular eran los subordinados. Hasta este tiempo se tenía la concepción que los líderes nacían, no se hacían (Giraldo y Navarro, 2014). La tercera etapa entre el siglo XX y XXI, aparece la robotización que funciona con energías como la electricidad, el petróleo, atómica,

eólica, solar e hidráulica. Los protagonistas de esta etapa fueron las personas que tienen alguna especialización y que renuevan los conocimientos de su profesión (Estrada, 2007). A su vez, comienza a ser refutada la idea de liderazgo, donde cambia el paradigma, ya que los estilos o tipos pueden ser aprendidos. Se trata de habilidades de dirección, de influir sobre las personas para conducirlos al logro de metas y objetivos compartidos (Daft, 2006); donde una persona de cualquier rango puede fomentar el trabajo en equipo, interactuando, estimulando e influyendo a sus seguidores (Gómez, 2008).

1.1.1. El liderazgo vinculado a la gestión empresarial

Hasta ahora la visión de liderazgo está ligada a personas que ejercen autoridad y/o legitimación por medio de mecanismos sociales, legales o de facto. Pero en nuestros días es reconocido que el liderazgo se asocia al sistema de capital y más específicamente a las empresas, con el fin de conseguir que las personas tengan una actitud proactiva que permita canalizar las energías creativas de la organización hacia la consecución de un proyecto común (Gómez, 2008); es decir, mayor productividad. A su vez, es un proceso de percepción social, es decir, hay personas que tienen conciencia o perciben quién es el líder (Lupano y Castro, 2008). Dicho lo anterior, en cualquier proceso estratégico, se necesita de un liderazgo de la alta gerencia y una cultura organizacional proactiva comprometida con el cambio. D'Alessio (2008) consideró que los aspectos internos de la organización deben evaluarse para no fracasar cuando se implementen los procesos. Dicho de otra manera, el líder conduce a las personas de una organización para alcanzar la visión establecida por medio de los objetivos estratégicos. En consecuencia, el líder es un agente de transformación de las organizaciones (Daft, 2006).

A principios del siglo XX, podemos ubicar a la teoría del gran hombre como la primera en la evolución del estudio del liderazgo y su análisis (Giraldo y Naranjo, 2014). Esta teoría se caracterizó por recalcar que los seres humanos nacían con ciertos rasgos que los identificaban como líderes con una capacidad innata para expresar poder e influencia sobre los demás, tenían la capacidad de integrar un todo y ejercer una influencia superior sobre diferentes situaciones logrando que otros se conviertan en sus seguidores (Daft, 2006).

En la década de 1920, se puede encontrar la teoría de los rasgos, en la cual gracias a la hipótesis del gran hombre se realizan estudios sobre cuáles eran las características que distinguían a los líderes de las demás personas (Daft, 2006). Esta teoría está fundamentada en que la personalidad puede identificar las diferencias individuales de las personas. Los rasgos que caracterizan a los líderes son: altos niveles de energía, la inteligencia, la intuición y tener la capacidad de prever y persuadir (Lupano y Castro, 2008).

Dentro de las nuevas investigaciones, en la década de 1950 estas se centraron en lo que los líderes hacen, intentando determinar que hacía que un comportamiento de un líder fuera más eficaz o no que otros (Daft, 2006); dando paso a la teoría del comportamiento. Daft (2006) expone dos fases de esta teoría que pueden ser los pilares para desarrollar un liderazgo efectivo: 1) cualquiera que observe el comportamiento adecuado puede ser un buen líder y 2) es más fácil aprender los comportamientos que los rasgos y ello permite que el liderazgo esté al alcance de todos.

Continuando con la evolución de los estudios de liderazgo, se encuentra la teoría de la contingencia, en la cual, al igual que la teoría del comportamiento, reúne las cualidades del líder con las relaciones de los seguidores; pero además agrega la interacción que tienen estos con el entorno en el que se desenvuelven. Es decir, la eficacia del líder era contingente porque dependía de las diferentes situaciones en las cuáles estaba inmerso (Daft, 2006). Dentro de esta teoría se encuentran dos modelos: 1) modelo de contingencia de Fiedler (1960). Se diseñó para identificar la tendencia de los líderes, si es hacia las tareas o las relaciones, el cual sirve para integrar el estilo del líder con la situación y 2) modelo situacional de Hersey y Blanchard (1969 a-b). Este modelo se centra en las características de los seguidores para determinar la eficacia del comportamiento del líder (Giraldo y Naranjo, 2014).

Otra teoría de liderazgo es la teoría de la influencia. Aquí se puede encontrar el liderazgo carismático, el cual no está fundamentado en la posición de autoridad del líder, sino sus bases son las cualidades y la personalidad llena de carisma (Daft, 2006). Este líder posee mucha confianza en sí mismo, ya que tiene una visión clara de las metas y un fuerte compromiso por cumplirlas, sabe expresar esta visión de forma explícita a sus seguidores, posee un comportamiento atípico y es un agente de cambio constante del entorno. El carisma es una cualidad que estimula e impulsa a los seguidores de tal manera que realizan actividades que están fuera de sus obligaciones, logrando resultados positivos (Giraldo y Naranjo, 2014).

A su vez, la inteligencia emocional también jugará un papel importante en la dirección de los seguidores, ya que esta cualidad tiene una relación directa con la salud física y mental de las personas y el desempeño laboral del grupo, sobre todo en situaciones con altos grados de contenido emocional (Acosta, 2012; Goleman, 1996); como acontece con las escuelas de alta complejidad, base de esta investigación que se abordará en el capítulo “San José de Chuchunco. Contexto y realidad”.

Finalizando esta línea evolutiva, se encuentra la teoría de las relaciones. En esta teoría se encuentran dos tendencias principales, el liderazgo transaccional y el liderazgo transformacional.

1.1.2. Otras formas de liderazgo

Como se aprecia, desde el inicio de los tiempos hasta hoy, los liderazgos han variado según relaciones, situaciones y carismas (Burns, 1978); pero si observamos con detenimiento estas formas de liderazgo (transaccional y transformacional) eran ejercidas por los distintos gobernantes a lo largo de la historia. El liderazgo transaccional basado, principalmente, en el premio y el castigo para lograr el compromiso de la ciudadanía. De esta forma, los líderes que practicaban este tipo de liderazgo, ordenaban a la ciudadanía y le inspiraban, pero con la salvedad de que recurrían al miedo que suscita un castigo severo para ganar autoridad. El liderazgo transaccional se refiere a la relación de intercambio entre el líder y el seguidor para satisfacer sus propios intereses. Puede tomar algunas formas de recompensa: contingente, gestión por excepción, liderazgo pasivo; y, laissez-faire. (Bass, 1999).

En cambio, el liderazgo transformacional es la capacidad de conducir a las personas de una organización a alcanzar los objetivos de ésta, se basa en una dirección de respeto al líder por sus cualidades profesionales y personales, así como por sus conocimientos y enseñanzas. Un liderazgo transformacional es necesario para tener éxito en este proceso estratégico” (D’Alessio, 2012, p. 29). Aunque todavía existen ejemplos claros de liderazgo transaccional en el planeta, la nueva tendencia transformacional, como consecuencia de la desaparición de las sociedades estamentales, entre otros factores, ha cambiado íntegramente la forma de liderar de estos líderes. El líder transformacional debe preocuparse para que la organización y sus miembros estén alineados en la consecución de los objetivos; es decir, el líder transformacional inspira, motiva y estimula intelectualmente. En cambio, el líder transaccional sigue una práctica de refuerzo contingente de seguidores. El liderazgo transformacional puede ser directivo o participativo, y exige mayor desarrollo moral (Bass, 1999). Este liderazgo, es aquel que trata de inculcar valores, así como la misión y la visión que estos poseen a los seguidores. De esta forma, mediante la inspiración, el empoderamiento y el acompañamiento, el líder trata de inspirar a sus seguidores, a los que condiciona en tanto en cuanto sea su capacidad de persuadir y de motivarlos (Lapo y Jácome, 2015). De hecho, Williams (1994) mostró que los líderes transformacionales muestran más conductas de ciudadanía como el altruismo, la conciencia, el espíritu deportivo, la cortesía y la virtud cívica, así como influye a sus subordinados con estos mismos valores.

La investigación informa que los ejecutivos industriales que fueron valorados por sus subordinados como altamente transformacionales, tienen como factor común que sus padres les proporcionaban retos difíciles (Gibbons, 1986). Del mismo modo, los líderes comunitarios de transformación describen la infancia y las experiencias de adolescentes con padres desafiantes y que ocupaban altos estándares. Los líderes en las culturas colectivistas ya tienen la responsabilidad moral de cuidar de sus subordinados, para ayudarles a preparar un plan de desarrollo de la carrera, entre otros aspectos. En doble vía, los subordinados tienen la obligación moral de responder con lealtad incondicional y obediencia (Jung *et al*, 1995).

Varios estudios han demostrado que las mujeres tienden a ser algo más transformacionales que sus homólogos masculinos y hasta cierto punto esto se acompaña de una mayor satisfacción. Sin embargo, se podría proponer el sesgo antifemenino y desventaja como una explicación plausible para constatar que las mujeres son algo más transformacionales y por lo tanto más probable que los líderes efectivos (Bass *et al*, 1996). Sin embargo, no se dan muchos casos de mujeres que se encuentren en altos cargos de dirección.

Un problema importante en la investigación y la teoría sobre el liderazgo eficaz ha sido la falta de acuerdo en relación a qué categorías de comportamiento son importantes y significativas para los líderes, es decir, es muy difícil comparar e integrar los resultados de los estudios que utilizan diferentes conjuntos de categorías de comportamiento. Ha habido una expansión de taxonomías sobre el comportamiento de liderazgo. Diferentes términos se han utilizado para referirse a los mismos tipos de conducta (Lapo y Jácome, 2015). Algunos estudios buscaban medir la correlación de la efectividad del liderazgo, la satisfacción y el desempeño subordinado. Se encontró que los dos primeros

comportamientos tienen una correlación positiva, pero débil con el rendimiento subordinado (Fisher y Edwards, 1988).

Algunas teorías de la organización sugieren cambiar el estilo de liderazgo (Tushman y Romanelli, 1985) pero no describen los tipos específicos de comportamientos de cambio que se requieren. Las teorías de liderazgo transformacional y carismático (Conger y Kanungo, 1998; House, 1977) incluyen algunas conductas orientadas al cambio, y hay cada vez más pruebas de que estos comportamientos están relacionados con la efectividad de los líderes (Lowe, *et al*, 1996). Sin embargo, existe un nivel de confusión entre las conductas transformacionales específicas, lo que hace difícil determinar cuáles son más importantes en una situación particular (Yukl, 1999).

La primera evidencia de que el liderazgo orientado al cambio es un tipo distinto de comportamiento, proviene de dos estudios realizados durante la década de 1990. En el primer estudio, Ekvall y Arvonen (1991) desarrollaron un cuestionario (Fleishman, 1953; Stogdill *et al* 1962) que incluyó algunos elementos nuevos en los aspectos de la orientación al cambio de liderazgo y se utilizó el análisis factorial. Los resultados señalaron que el comportamiento orientado al cambio se correlaciona de manera fuerte con los subordinados, mientras que el comportamiento de los empleados centrados tiene alta correlación con la satisfacción subordinada con el gerente.

El apoyo es un componente de consideración individualizada, según la definición de Bass y Avolio (1990) y Podsakof *et al* (1990). Otros estudios indican que el apoyo es un aspecto distinto y significativo del comportamiento de liderazgo, de hecho el liderazgo de apoyo ayuda a construir y mantener relaciones interpersonales efectivas. Hay fuertes indicios de que el apoyo se relaciona con la satisfacción del seguidor con el líder (Bass, 1990; Yukl, 1998). Sin embargo, se ha encontrado una relación no significativa entre el apoyo y el rendimiento del seguidor (Fisher y Edwards, 1988; Kim y Yukl, 1995; Yukl *et al*, 1990). Esta función de apoyo es más probable que sea eficaz cuando se combina con otros comportamientos de liderazgo pertinentes.

A lo largo de la revisión histórica sobre el liderazgo se ha observado que el liderazgo transformacional tiene un rol importante en las empresas, como refiere Peter Drucker en su libro *La Gerencia en la Sociedad Futura*; la clave es la ventaja competitiva que significa “que la única manera de que sobresalga una compañía en una economía y una sociedad basadas en el conocimiento es obtener más de la misma clase de personas, es decir, manejar sus trabajadores del conocimiento para obtener mayor productividad. Para repetir el viejo dicho de hacer que gente ordinaria haga cosas extraordinarias” (Drucker, 2002, p.121).

La forma de hacer liderazgo ha cambiado en razón de que la conducta de las personas ha evolucionado, se requiere que los líderes se adapten a los nuevos entornos. Como refiere Drucker (2002) “en los últimos 40 o 50 años la economía dominaba; en los próximos 20 o 30 años dominarán las cuestiones sociales. El rápido aumento de la población de edad madura y la rápida disminución de la población joven significan que habrá problemas sociales”; por ello, “es grande la tentación de administrar sólo para el corto plazo, pero es muy peligrosa. Una de las cosas que los gerentes tienen que aprender, y que pocos saben, es a equilibrar el corto y largo plazo” (p.73).

La investigación aplicada en el liderazgo transformacional ha sido abundante. Ha habido una demostración de las contribuciones de liderazgo transformacional a otros criterios como la innovación y la mejora de la calidad generando impactos positivos en la organización y en los entes relacionados a la misma. Es trascendental reconocer que el impacto que genera el liderazgo en las sociedades es notable. Los líderes logran efectos positivos porque comparten su conocimiento. “El conocimiento tiene que ponerse de una manera que se pueda enseñar, lo que significa que tiene que hacerse público” (Drucker, 2002, p. 249). Es importante comprender que “la característica central de la sociedad futura, serán sus nuevas instituciones y nuevas teorías, ideologías y problemas” (Drucker, 2002, p. 287), donde los líderes conducirán a cumplir los objetivos organizacionales con nuevas tendencias, generando innovación y evolución en la clase trabajadora en beneficio de una sociedad en general.

1.2. Inclusión del término liderazgo en los ámbitos educativos

Como se ha dicho, el liderazgo es influencia (García, 2011; Gómez, 2008; Pucheu, 2014). Es decir, liderazgo no es la capacidad de alcanzar una posición, sino realmente influir en las personas, estén a su cargo o no.

Uno de los objetivos de esta investigación es indagar acerca del liderazgo en instituciones educativas, por lo mismo cobra relevancia visualizar su evolución a través del tiempo. Históricamente el liderazgo escolar ha sido vinculado al papel y funciones de los equipos directivos de los centros educativos (Schleicher, 2012), pero su origen es a raíz del informe Coleman (Coleman *et al*, 1966). Las múltiples investigaciones sobre efectividad escolar, impulsadas por este informe, señalan que un liderazgo directivo fuerte, controlador y administrativo constituía la base de cómo se manifiesta este factor para su medición. Así, distintos estudios (Andrews *et al*, 1986; Leithwood y Montgomery, 1986; Grift, 1990; Villanova *et al*, 1981) realizan las primeras aportaciones a la medida del liderazgo en el campo de las organizaciones escolares.

En los últimos años, diversos informes internacionales (OECD, 2013; UNESCO-IIEP-IWGE, 2012; Bolívar *et al*, 2013) identifican la función de liderazgo escolar como la clave para asegurar la calidad de la educación. La última década resalta que el liderazgo educativo involucra una cultura común de expectativas, en la que todos sean responsables por su contribución al resultado colectivo (Leithwood y Louis, 2011).

Al respecto:

El liderazgo escolar se ha convertido en una prioridad de los programas de política educativa a nivel internacional. Desempeñan una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambiente escolar. El liderazgo escolar eficaz es indispensable para aumentar la eficiencia y la equidad de la educación. [...] Los responsables de política educativa necesitan mejorar la calidad del liderazgo escolar y hacerlo viable. (Pont *et al*, 2008. p. 9–19)

Inicialmente se determinan estilos de liderazgo como el autocrático, democrático y *laissez faire* (Cifuentes *et al*, 2020).

El liderazgo autocrático se produce cuando el líder ejerce el mando y da órdenes que los demás acatan para alcanzar objetivos comunes. Un líder autoritario establece los objetivos, determina los procesos y supervisa los pasos necesarios para alcanzar dichos objetivos, sin que los miembros del equipo intervengan. Después colabora con ellos en cada etapa del proceso, dirigiéndolos y acompañándolos hacia el éxito. El liderazgo autocrático sitúa a los líderes como responsables últimos de la toma de decisiones. Los empleados y subordinados constituyen una fuente de información, pero sus contribuciones no se tienen en cuenta a la hora de emprender medidas (García, 2016).

El liderazgo democrático es respetar, escuchar y tener en cuenta en la toma de decisiones las opiniones y reflexiones de los colaboradores. Una compañía es tan inteligente como la suma de todas sus inteligencias. Cuando éstas son tenidas en cuenta y en un entorno tan líquido y cambiante como el actual, cobra mucho protagonismo el estilo de liderazgo democrático. La constante innovación, la tecnología y la globalización exponen a las comunidades retos continuos que han de ser resueltos de manera rápida. Quizás, una sola inteligencia (la del líder) no sea suficiente para dar respuesta a los mismos en tan cortos periodos de tiempo (Fuentes, 2019).

El liderazgo *laissez faire*, a diferencia del estilo autocrático, en el que el líder controla cada detalle y toma desde las pequeñas hasta las grandes decisiones, se caracteriza por conceder completa libertad a sus subordinados. No interviene directamente en el trabajo ni lo supervisa continuamente. Solo brinda apoyo cuando los empleados lo piden. Suele asumir un papel neutral, a diferencia de los líderes democráticos, que involucran al equipo en la toma de decisiones y asumen un rol de experto. El líder *laissez faire*, al contrario, brinda independencia operativa a su equipo y permite que tome decisiones importantes, transfiriéndoles gran parte del poder. Si no existe motivación por parte de los subordinados, la institución no avanza, y si lo hace, no tiene un norte definido (Cárdenas, 2022). No obstante, estos estilos con sus capacidades y características no son aplicables en todos los ambientes, concluyendo que el liderazgo depende del entorno en el cual se desarrolla, generando la teoría de la contingencia. Dado que son esencialmente individualistas, es decir, recae la responsabilidad y el éxito de la gestión en una sola persona. En muchos estudios se han propuesto distintos modelos de liderazgo educativo: estratégico, ético, situacional, transaccional, transformativo, instructivo o pedagógico; pero según Bolívar (2010) los que más impacto han tenido son el liderazgo pedagógico y transformativo; a su vez, estudios más recientes han propuesto el liderazgo distribuido o compartido (Bolívar *et al*, 2013) como forma de potenciar la mejora de los aprendizajes no solo de los estudiantes, sino también de los docentes y de la institución en su conjunto, además de los resultados dado que:

la cuestión del liderazgo educativo se sitúa en la preocupación común en los sistemas educativos sobre qué se puede hacer, aquí y ahora, para mover y dinamizar las escuelas, de modo que alcancen buenos aprendizajes para todos los alumnos. Por tanto, se vincula a la mejora educativa. (Bolívar *et al*, 2013. p. 19)

Ser un director o directora y ejercer el liderazgo escolar en el siglo XXI requiere el desarrollo de competencias profesionales pedagógicas complejas (Vaillant y Marcelo,

2009). El problema es que, con frecuencia, las tareas administrativas son preponderantes en detrimento de las funciones pedagógicas. Los directores dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas y a actividades tales como el control y la supervisión de recursos materiales y humanos (OECD, 2009). El seguimiento y la evaluación de los progresos de aprendizaje y el desarrollo profesional de los y las docentes, son menos frecuentes (UNESCO, 2008). El cúmulo de las exigencias externas ha llevado en muchos casos, a una fragmentación de la función (Mulford, 2003), lo que genera graves déficits para incidir en la mejora de resultados e impide el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010; Weisntein, 2009).

En este sentido, los líderes educativos, además de sus labores administrativas, deben dinamizar los procesos de enseñanza aprendizaje; establecer metas y visiones comunes e incentivar a la comunidad a involucrarse en procesos de mejora; a su vez, garantizar las condiciones necesarias para que el trabajo de los implicados se realice con éxito (Horn y Marfán, 2010; Bolívar, 2010, Leithwood *et al*, 2006). Esto implica un liderazgo centrado en el aprendizaje, que favorezca las condiciones para que todos los integrantes de la comunidad valoren sus aprendizajes, reconozcan sus progresos, detecten sus debilidades y aporten a la mejora escolar como propósito común de las instituciones educativas (Pacheco *et al*, 2014). Dicho lo anterior, resulta necesario trabajar juntos para aprender más, se fomente la horizontalidad en las relaciones permitiendo reconocer la diversidad de las personas y sus fortalezas contribuyendo con la transformación de las instituciones educativas fomentando el aprendizaje continuo y el liderazgo compartido (Gairín, 2000), que es uno de los focos de esta investigación. Además, “en medio de cada acción siempre hay un aprendizaje constante, ya sea de que se trate de detectar y corregir errores que se cometen habitualmente, o bien descubrir nuevas maneras de mejorar” (CEPPE, 2009, falta poner página al ser una cita).

La preocupación por un liderazgo efectivo ha sido un eje de muchas reformas educativas, como lo evidencian los informes de Mourshed *et al* (2010) y de Barber y Mourshed (2007). Estos estudios examinaron los sistemas educativos de los países según su rendimiento académico en pruebas PISA y TIMSS. Una de las principales conclusiones es que las instituciones que han podido mejorar el logro educativo de sus estudiantes, han contado con un liderazgo escolar fuerte por parte de los directores (OECD, 2012). A su vez, este liderazgo es más efectivo en escuelas de alta complejidad (Bolívar 2009; Leithwood y Louis, 2011). Del mismo modo, el efecto puede darse en sentido contrario cuando un deficiente liderazgo de los directivos lleva a disminuir el aprendizaje de los estudiantes, retrocediendo las escuelas en calidad (Weinstein, 2009). Por lo mismo se sitúa al liderazgo educativo como el segundo factor interno a la escuela que más relevancia tiene en los logros de aprendizaje, tras la acción docente en el aula (Bolívar, 2010). Con el fin de hacer frente a la multiplicidad de tareas, ciertas reformas educativas impulsaron mecanismos de acompañamiento a los equipos directivos tales como la mentorización y tutorías (Davison y Jensen, 2009; Bush, 2008; 2018). A su vez, la OECD ha hecho hincapié en la descentralización de la autonomía escolar, el control paternal y comunitario, la toma de decisiones compartida, la evaluación basada en resultados y la elección de escuela (Pont *et al*, 2008).

En esta lógica, el centro de atención del liderazgo ha dejado de estar del lado de la administración para trasladarse hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hoy el

liderazgo se entiende de forma más amplia, compartida o distribuida, y se sitúa en el centro de la institucionalidad educativa (Bolívar *et al*, 2013). Según Leithwood y Louis (2011), existe una conexión crítica entre liderazgo y mejora de los aprendizajes y calidad educativa. El liderazgo del director o directora puede impactar de manera directa en la mejora de la actividad docente o de manera indirecta al crear las condiciones adecuadas para buenos aprendizajes (Vaillant, 2015; Bolívar, 2010b); además, el liderazgo eficaz de los centros educativos es pues uno de los factores que se relacionan de forma significativa con la calidad educativa (OECD, 2012). La experiencia internacional así lo refleja; el profesorado es clave para la mejora escolar, pero los directivos deben crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso (Bolívar, 2010).

Entonces, conviene plantearse cuáles son las tareas y responsabilidades que deben tener los directores y directoras de los centros educativos y, de acuerdo con ellas, promover los cambios oportunos en la estructura organizativa de los establecimientos educacionales (Bolívar, 2010); comprendiendo que el retraso es la propia cultura escolar establecida, que impide que la dirección pueda ejercer un papel pedagógico, capaz de promover una mejora (Weinstein, 2009; Kruse y Louis, 2008; Bolívar, 2006). Por eso, una agenda próxima en la mejora del ejercicio de la dirección es entenderla como un liderazgo para el aprendizaje, que vincule su ejercicio con el aprendizaje del alumnado y los resultados del centro escolar (Bolívar, 2010; Darling-Hammond, 2001). Además, las organizaciones deben tener la capacidad de aprender a desarrollarse y hacer frente al cambio (Fullan, 2009). Para lograrlo, precisan de autonomía que posibilite poner en marcha proyectos propios y aprender de la experiencia. A su vez, potenciar la capacidad local de cada establecimiento para mejorar, aportando los recursos necesarios y comprometiéndose con la mejora, sobre todo, con la equidad y justicia social (Niesche, 2019). Por lo mismo, los cambios deben iniciarse internamente de modo colectivo, induciendo a los propios implicados a la búsqueda de objetivos de desarrollo y mejora, como lo han evidenciado múltiples investigaciones y experiencias sobre las Comunidades de Aprendizaje Profesional (en adelante CAP) (Bolam *et al*, 2005; Escudero, 2009; Stoll y Louis, 2007); en este contexto el liderazgo distribuido – compartido ocupa un lugar privilegiado (Harris, 2008).

En esta lógica, es muy relevante reflexionar, investigar y desarrollar en las escuelas estilos y prácticas de liderazgo que: 1) permitan generar climas de confianza y mutua colaboración (liderazgo positivo o de cuidado), 2) el poder sea repartido y descentrado, con el fin de lograr participación y toma de decisiones de todos los integrantes de la comunidad escolar (liderazgo compartido) y 3) permita redistribución, reconocimiento y representación frente a la inequidad y las injusticias (liderazgo para la justicia social) como camino hacia la mejora escolar y oportunidades centradas en el aprendizaje de todos y todas. Cabe mencionar que los dos primeros liderazgos (positivo y compartido) son instrumentales, ya que otorgan las condiciones mínimas que permiten unidad y organización; pero el tercero (justicia social) es un fin en sí mismo. Para cualquier director o directora novel le sería muy útil ejercer estos estilos de liderazgo ya que puede promover la cooperación y cohesión entre el profesorado y todos los estamentos de la institución, un sentido de trabajo bien hecho y desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir (Bolívar, 2010).

Por lo mismo, es urgente dar una mirada nueva y global al sistema donde las 6Cs (comunicación, creatividad, colaboración, ciudadanía, carácter y pensamiento crítico), llamado *deep learning* (Red Global de Aprendizajes, 2018) puedan dar forma al enfoque de igualdad y equidad que el sistema requiere. Así, se da respuesta a las interrogantes y problemáticas actuales, que según Fullan (2019) tienen al mundo al borde del abismo, donde la determinación colectiva, adaptabilidad, responsabilidad y sistematicidad (el matiz) provoquen una educación eficaz y la formación de mejores ciudadanos en un mundo global nuevo (Fullan, 2019; 2021). Por eso se hace necesario explicitar los tres estilos de liderazgo que esta investigación busca fomentar y que a continuación se detallan.

1.3. Estilos de liderazgo implicados en esta investigación

Dicho lo anterior, es debido considerar el desarrollo de 3 estilos de liderazgo que esta investigación pretende articular como base de formación para las CAP; considerando estos como herramientas útiles para todo líder que se desafíe en lograr mejora escolar, participación, equidad y justicia social en los ámbitos educativos.

1.3.1. Liderazgo positivo o de cuidado

La investigación empírica se ha centrado en la creación de entornos escolares positivos que desarrollen la confianza como uno de los elementos centrales en la creación de CAP. El liderazgo escolar que demuestra su preocupación y cuidado por todos los miembros de la comunidad es más efectivo en sus procesos y resultados, sin embargo, en el sector público estos patrones de liderazgo han sido obviados hasta hoy (Louis y Murphy, 2019). Visto lo anterior, este factor es relevante en la construcción de visiones comunes para la mejora escolar (Bender, 2017), que sin ese horizonte es casi imposible lograr el nivel de comunicación y colaboración que se requiere para realizar la tarea. Pero ¿Qué es la confianza? Según la Real Academia Española (RAE, 2022), es la esperanza fiel que se tiene de alguien o algo, es decir, la confianza es fundamental en toda relación humana. La mayoría de las personas tienen una idea intuitiva de lo que significa confiar en alguien. “La confianza es un constructo multifacético, lo que significa que hay muchos elementos que operan simultáneamente para promover un nivel general de confianza que, además, puede variar según el contexto de la relación de confianza” (Tschannen-Moran, 2019. p. 195).

Debido al modo de vida actual, vertiginosa y cambiante, con frecuencia vemos los sucesos diarios y rutinarios con desconfianza concerniente a los otros y otras que no pertenecen a nuestros círculos íntimos. De hecho, si comparamos a Chile y los países de Latinoamérica, los niveles de confianza entre vecinos y cercanos son muy bajos. Cuando se consulta por el nivel de confianza en las personas, Latinoamérica promedia un 13%; mientras que en Chile es un 9%, porcentajes que contrastan con la realidad de Suecia, que alcanza un 70% de confianza; comparándose con los países pertenecientes a la OCDE (Waissbluth, 2010). La pandemia, la corrupción, la delincuencia y el desarrollo económico ha fomentado, en Chile y Latinoamérica, un sentimiento de frustración, impotencia, rebeldía, desanimo y desconfianza en toda institucionalidad heredada del siglo XIX al XXI, lo que provocó el estallido social de octubre de 2019 en Chile (Jiménez,

2021); comprendiendo que “el debilitamiento de la confianza social e institucional puede generar la aceptación de la corrupción como norma social desde los primeros años” (Unesco, 2022. pp. 25-26).

El gran desafío es cómo podemos socialmente reponer nuestras relaciones de confianza, desarrollo y crecimiento mutuo. En esta lógica, fomentar climas de confianza en la escuela es fundamental ya que proporciona las condiciones de interacción primarias, incluyendo a la familia, que permiten desarrollar nuestra gregariedad. Es en el ámbito educativo, donde se deben provocar climas de confianza y de mutua reciprocidad para consensuar acuerdos que impacten en el desarrollo de los aprendizajes. De hecho, el nivel de confianza en una escuela es esencial para que pueda cumplir su misión y sus propósitos fundamentales y ésta impacta hasta el 75% de la variación en el desempeño estudiantil de una escuela (Tschannen – Moran, 2019).

Crear climas de confianza como una capacidad profesional permite generar oportunidades de aprendizaje a todos los docentes y comunidad en general, incluyendo a los líderes (Meyers y Hitt, 2019); que conlleva a la formación de CAP, ya que esta es crucial para que los actores de una red tengan la apertura para reconocer lo que no saben, aprender en público y pedir ayuda a otros, una precondition clave para el aprendizaje y el crecimiento personal y colectivo (Rincón – Gallardo, 2018).

Las investigaciones de los últimos 30 años han demostrado que las relaciones humanas constituyen la base del aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes (Hartup, 1989; Pianta, 1999; Jennings y Greenberg, 2009); es decir, es colectivo y relacional; a lo que Fullan (2021) llama inteligencia social. En esta lógica, los niños, niñas y adolescentes aprenden más y son más felices en la escuela cuando sienten que sus profesores apoyan su aprendizaje. Esto “es especialmente clave en contextos socioeducativos complejos, ya que el éxito escolar de los estudiantes pertenecientes a hogares y comunidades más desventajadas tiende a depender más del desarrollo de conexiones sólidas con los profesores de la escuela” (Louis y Murphy, 2019. p. 153-154); destinatarios de esta investigación. Otras revisiones recientes concluyen que, si bien los estudiantes son más propensos a experimentar relaciones negativas lo que contribuye a su desconexión, especialmente en escuelas de alta complejidad, a su vez se benefician más de las relaciones positivas cuando estas ocurren (McGrath y Van Bergen, 2015); por lo mismo, este tipo de relaciones son cruciales para evitar la deserción, desescolarización o no completen sus estudios (Quin, 2017).

Dada la importancia de lo anterior, resulta desconcertante que este tipo de énfasis sea casi de exclusividad de las políticas educativas en currículo, conocimientos de los contenidos docentes y las estrategias pedagógicas, incluso el aprendizaje socioemocional; pero no en las escuelas y los directores y directoras (Louis y Murphy, 2019; Goleman, 1996); que en muchos casos sólo tienen la misión de hacer hincapié en la importancia de brindar liderazgo y supervisión con un enfoque en la mejora de esas áreas (Lochmiller, 2016). El liderazgo positivo aumenta la efectividad en el desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, por lo mismo, los directores y directora deben abocarse a construir relaciones que promuevan entornos escolares dinámicos en los que puedan prosperar todos los miembros de la comunidad educativa y no sólo los niños,

niñas y adolescentes; siendo un buen punto de partida el crear relaciones sólidas de confianza con los docentes. Las relaciones entre adultos son la base para construir climas positivos en la escuela y la sala de clases, a fin de promover una mejor enseñanza, un aprendizaje más auténtico y significativo y mejores resultados para los estudiantes (Louis y Murphy, 2019).

Como se mencionó anteriormente, en la actualidad se sugiere dar énfasis al liderazgo para el aprendizaje, lo que implica una integración de las exigencias académicas y la atención y el cuidado (Murphy, 2013). Por otra parte, se sabe que el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes requiere más que una enseñanza técnicamente adecuada y se ve afectado por una serie de factores al interior de la escuela, como en el clima en el aula, las relaciones con los compañeros y el énfasis académico (Goleman, 1996); de ahí que apoyar mejores entornos de aprendizaje para docentes y estudiantes requiere crear condiciones escolares facilitadoras (Lee y Louis, 2019). Esto es especialmente crítico en establecimientos de alta complejidad socioeducativa, donde se necesita y se espera más de la escuela; ya que muchos estudiantes provienen de familias disfuncionales e inciertas (Goddard *et al*, 2001). De ahí la importancia de la confianza para el desarrollo de ambientes positivos (Price y Moolenaar, 2015).

Algunas investigaciones se centran en percepciones generales de relaciones entre docentes y directores o directoras, que suelen ser calificadas como “de apoyo”, “de confianza” o “estimulantes” (Brezicha *et al*, 2015). Sin embargo, son escasos los estudios que se han enfocado en cómo actúan los directores y directoras para desarrollar relaciones que vinculen su trabajo con el clima escolar y el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes (Louis y Murphy, 2019). Es más, Lim (2019) plantea que el modelo no se ha probado empíricamente con líderes escolares reales. Pero, ha surgido una línea de trabajo investigativa paralela en torno al cuidado que deben procurar los directores y directoras (Lomotey y Lowery, 2015; Louis *et al*, 2016; Louis y Murphy, 2017; Schechter y Shaked, 2017). Estos estudios muestran que los líderes escolares que expresan preocupación y cuidado por los adultos y los estudiantes, son más efectivos en su incidencia sobre los procesos y resultados. A su vez, los directores y directoras solidarios son más propensos a contribuir al clima escolar y a una enseñanza que responda culturalmente y que apoye a los estudiantes cuyo origen étnico o estado socioeconómico haya llevado a las escuelas a marginarlos (Lomotey y Lowery, 2015; Wilson, 2016; Khalifa, 2018); como acontece en las escuelas de alta complejidad del estudio de campo de esta investigación.

Por lo tanto, existe cierto consenso en que 1) las relaciones son importantes, en especial para las escuelas de alta complejidad y 2) que los directores y directoras tienen una incidencia significativa en las relaciones que se desarrollan al interior de los centros educativos (Louis y Murphy, 2019). Incluso la literatura empresarial señala que la calidad del intercambio social entre líderes y seguidores, caracterizada por la confianza mutua, el respeto y la obligación es una base para la efectividad del líder. En otras palabras, el simple acto de reconocer la base valórica de las acciones entre uno mismo y el otro, genera vínculos que se convierten en parte del tejido permanente de la vida escolar (Louis y Murphy, 2019).

En las escuelas, todos los que no son líderes formales responden e influyen en los intercambios entre líderes y miembros antes mencionados. De hecho, están constantemente realizando evaluaciones de los líderes mientras interactúan con ellos, específicamente con respecto a los valores y la ética (Mayer *et al*, 2009). Al interior de los centros educativos, las acciones de un director o directora pueden ser percibidas como atentas y visionarias por algunos miembros, pero deficientes y erróneas por otros. Estas diferencias en la apreciación hacen que las personas se comporten en forma disímil. Debido a esto, Louis y Murphy (2019) proponen que lo más importante son los filtros de confiabilidad, transparencia y justicia.

- **Confiabilidad:** Este aspecto cobra relevancia ya que amplía la zona de indiferencia o la voluntad de asumir que los resultados positivos resultan acomodándose a las preferencias de otros (Barnard, 1938). Por lo mismo, en el intercambio entre director, directora y docente está la importancia de la reciprocidad; ya que “la confianza en el director está principalmente determinada por su comportamiento. En otras palabras, el director controla su propio destino” (Tschannen-Moran y Hoy, 1997. p. 348). Conger, Kanungo y Menon (2000) afirman que pueden lograr esto: “1) identificando y articulando una visión; 2) sentando un ejemplo para los seguidores que sea consistente con los valores que el líder defiende y 3) promoviendo la cooperación grupal y la aceptación de las metas grupales” (p. 750). En esa lógica, la base del liderazgo compartido es la confianza; ya que, a menos que los docentes confíen en sus directores, su capacidad para actuar de manera transformadora será limitada (Bush y Glover, 2012; Louis *et al*, 2009).
- **Transparencia:** La segunda evaluación crítica de los subalternos apunta a la transparencia (Hannah *et al*, 2005). En entornos laborales, los líderes considerados más transparentes tienen más probabilidades de generar compromiso. La transparencia es una de las bases fundamentales para la confianza, ya que requiere que el seguidor perciba al líder como honesto o íntegro, así como “la percepción de una representación honesta de sí mismo” (Simons, 2002. p. 94). Un problema recurrente en las escuelas es que los líderes pueden creer que son transparentes, pero es poco probable que todos los docentes tengan la misma percepción (Bird *et al*, 2009). Por lo mismo, los líderes escolares deben esforzarse por ser lo más transparentes posible.
- **Justicia:** Un tercer ámbito que afecta las evaluaciones generales de un líder son las opiniones de otros sobre su equidad, lo que ayuda a crear un clima organizacional que sea considerado justo (Bogler y Somech, 2004). Los individuos y los grupos cuando consideran que las acciones al interior de la institución son justas, se esfuerzan más allá de lo requerido. De hecho, “cuando los empleados sienten que están siendo tratados de manera justa, responden mediante comportamientos de ciudadanía organizacional” (Hannah *et al*, 2005. p. 66) y cuando “los líderes muestran consistentemente altos niveles de conducta moral, establecen un estándar ético positivo para toda la organización” (op. cit, p. 71). De esta manera, los docentes que perciben como justos los procedimientos y criterios utilizados para evaluarlos tienden a apoyar la evaluación y a utilizarla para su formación profesional, mientras que quienes la consideran arbitraria o injusta no lo hacen (Tuytens y Devos, 2014). Por otra parte, existen marcadas

asociaciones entre las percepciones de los docentes sobre su escuela como un entorno justo y su compromiso afectivo con ella (Buluc y Gunes, 2014).

Como ya se mencionó anteriormente, “a medida que las relaciones se profundizan, se vuelven más confiables y transformadoras, mientras que las relaciones instrumentales de intercambio tienen escaso potencial de impacto en cualquiera de las partes (Louis y Murphy, 2019. p. 163); dado que, los intercambios sociales basados en valores entre los directores, directoras y otros miembros de la escuela pueden tener efectos multiplicadores cuando sus relaciones de duplas se multiplican, difunden y cambien el clima y la cultura organizacional. La reciprocidad entre el director, directora y el docente refuerza la agencia y eficacia emergentes del seguidor y del líder (Tourish, 2014); a su vez, los docentes empoderados se convierten en líderes más influyentes cuando las relaciones se tiñen de cuidado y apoyo (Printy *et al*, 2009). Además, se concluyó que “cuando los docentes perciben que los comportamientos de liderazgo pedagógico de los directores son apropiados, crecen en compromiso, participación profesional y *disposición para innovar*” (Marks y Printy, 2003. p. 393; cursiva agregada). En otras palabras, la identidad colectiva tiene consecuencias. Sluss y Ashforth (2008) señalan que la identidad organizacional y las relaciones que la sostienen son relevantes porque están asociadas a la capacidad del grupo para manejar los problemas relacionados con la diversidad y justicia social, temas candentes en las escuelas actuales y foco de este capítulo. Cuando “la identidad colectiva no se basa en relaciones de alta calidad con su director, puede volverse confrontacional y socavar la efectividad escolar” (Louis y Murphy, 2019. p. 165).

A este respecto, los estudios actuales incluyen preocupación, lealtad y respeto profesional (Liden y Maslyn, 1998; Ilies *et al*, 2006) junto con afecto mutuo y contribución a objetivos comunes. Sin embargo, debemos ser conscientes que lograr relaciones adaptativas, auténticas y diariamente de alta calidad, en cualquier escuela, es una tarea difícil. Por lo mismo, es fundamental desarrollar una reciprocidad generalizada, condición básica del contrato psicológico informal que promueve la participación de los colaboradores y líderes en la gestión de una organización, donde su piedra angular sea el funcionamiento positivo (Bakker y Schaufeli, 2008). La reciprocidad es el fundamento de relaciones a largo plazo que permiten desarrollar asociaciones cada vez más positivas y un compromiso interpersonal mayor (Narhrgang *et al*, 2009).

A modo de conclusión, Louis y Murphy (2009. p. 178) argumentan que:

- 1) La capacidad de las personas que ocupan cargos de autoridad formal para influir en entornos profesionales como las escuelas, depende de la forma en que son percibidos por los demás miembros de la organización.
- 2) Estas percepciones se basarán fundamentalmente en observaciones acumuladas y experiencias personales que induzcan confianza, respeto, identificación, y sentido de propiedad.
- 3) Los líderes escolares descubrirán que la forma más fácil de inducir respuestas positivas es poniendo atención a los intercambios interpersonales durante las actividades de gestión rutinarias.
- 4) Las escuelas donde existan relaciones positivas entre adultos también experimentan relaciones positivas entre adultos y estudiantes, especialmente

importantes para fortalecer el compromiso de los estudiantes más vulnerables con la escuela.

En resumen, las escuelas tienen la misión de promover y resguardar valores e ideales, como el respeto, la tolerancia, la democracia y la equidad, todos valores en los que creemos como sociedad. Por lo tanto, “es evidente comprender por qué la confianza es un problema apremiante para las escuelas: sin el recurso clave de la confianza, es improbable que puedan prosperar” (Tschannen-Moran, 2019. p. 192). Los líderes escolares positivos en escuelas de alta complejidad enfrentan desafíos en los cuales deben atender constantemente las necesidades personales y colectivas de todos los adultos de la institución educativa con foco en su renovación, crecimiento y desarrollo personal y profesional que sostengan en muchas veces condiciones de trabajo agotantes. El liderazgo positivo promueve la confianza de los colaboradores, un sentido de justicia organizacional y una disposición a contribuir para promover el bien colectivo. Las conexiones promovidas por los líderes escolares positivos son la manifestación de un liderazgo trascendente que atiende las necesidades de los demás, “donde los docentes se desarrollan por su bienestar” (Burrello *et al*, 2016. p.84), lo que les permite, a su vez, apoyar a los estudiantes.

1.3.2. Liderazgo compartido - distribuido

En el mundo actual, el desarrollo del liderazgo compartido – distribuido se debe a la intensificación de la función de liderazgo, el cambio organizacional de estructuras verticales y gerenciales y la visión de que este liderazgo puede ser una manera eficaz de lidiar con una sociedad más compleja y rica en información (OECD, 2021). A su vez, se constata que no hay niveles de mejora sustancial sin un liderazgo talentoso (Louis *et al*, 2010).

Comúnmente el ejercicio del liderazgo se asocia al director, directora o líder de una institución, en el cuál recae la responsabilidad y la potestad de conducir a los demás y de rendir cuentas frente a las autoridades en forma individual; “donde los directores son los únicos que toman las decisiones” (Santizo y Ortega, 2018. p. 314). Debido a esto, “una estrategia de liderazgo solo centrada en el director escolar y que no tome en cuenta el sistema dentro del cual este opera puede llevar al fracaso” (Flessa, 2019. p. 328).

Como se ha descrito, el liderazgo escolar es el segundo factor, tras la enseñanza en el aula, más influyente en el aprendizaje de los estudiantes (Leithwood *et al*, 2008). Una década después, los autores siguen manteniendo la idea, pero precisando que esta influencia lo es a través de cómo se organiza la escuela para crear una cultura que promueva la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (Leithwood *et al*, 2019). Por lo mismo, “el liderazgo educativo o dirección pedagógica de las escuelas se ha constituido, a nivel internacional, como un factor de primer orden en la mejora de la educación (Domingo, 2019. p. 898).

La praxis exitosa y eficaz demuestra que el liderazgo se sirve de las interacciones y las interdependencias entre los participantes y sus situaciones, es decir, es relacional; las cuáles se pueden asumir en variadas formas como el coliderazgo, distribución colaborativa, colectiva y coordinada donde cada una de ellas se manifiesta de forma diferente dependiendo de labores y actividades.

A lo que Montecinos *et al* (2018) mencionan:

Mejorar los resultados educativos para todos los estudiantes implica reformas en el trabajo de los directores, concomitantes con políticas que brinden amplitud, profundidad, duración, alineación y coherencia en otros componentes de liderazgo en todo el sistema... Mejorar la calidad de las escuelas públicas requiere una revisión exhaustiva de las capacidades de liderazgo, involucrando a todos los actores en este complejo sistema educativo (p. 207).

Por lo mismo, “se ha llegado a considerar que el núcleo del cambio educativo se sitúa, no a nivel micro de la sala de clases ni en el macro de las estructuras del sistema, sino *en ese nivel meso o intermedio* que son las condiciones organizativas del establecimiento escolar” (Domingo, 2019. p. 897). A lo que Harris (2020a) señala:

Todavía quedan enormes retos por delante, ya que esta crisis mundial (Covid-19) está lejos de haber terminado. La educación nunca ha sido tan importante, tan vital, tan necesitada de refugio en esta tormenta actual. Los líderes escolares tienen un papel fundamental a la hora de navegar un paso seguro, con principios y colectivo para que todos los estudiantes vean días mejores (p. 5).

En este ámbito es necesario hacer una distinción entre compartido y distribuido, es decir, si inicialmente el liderazgo distribuido es ejercido por el director o directora, a pesar de la distribución de poder, sigue siendo un ejercicio de carácter vertical, que depende de quién fue nombrado en el cargo; en cambio el liderazgo compartido es horizontal, a pesar de contar con un líder formal a la cabeza de la institución; se abre a la posibilidad de que existan y coexistan líderes informales que ejercen poder al interior de la institución no siendo una amenaza al orden establecido, ya que la visión compartida de la escuela impregna el obrar de cada día y de cada decisión.

Al respecto Domingo (2019) asevera que,

en lugar de alguien que distribuye desde una posición de centro o poder, ha surgido con fuerza el concepto de *middle leaders* (liderazgos medios), para referirse a un rango de otras posiciones de liderazgo que operan entre la posición de líder formal de la escuela y el conjunto del profesorado. Además, los patrones de distribución más productivos difieren de escuela a escuela, según las necesidades de la organización y sus niveles de experiencia (p. 904).

Cómo se mencionó, las relaciones positivas permiten la participación activa y colectiva de los miembros de la comunidad que los involucra de manera eficaz en la resolución de problemas y en la mejora escolar, lo que hace que el liderazgo compartido sea una función esencial de las comunidades, dado que sólo las escuelas pueden ser exitosas en la medida que funcionen como organizaciones de aprendizaje (Elmore, 2008). Para Preston *et al*, (2015) hay que entender que el aprendizaje se produce no solo en la escuela, sino que, a través de la vida, y que mantener relaciones positivas con la comunidad es un compromiso compartido. Por lo mismo, liderazgo positivo y compartido están íntimamente ligados; al ser ambos modelos y prácticas instrumentales en la formación de CAP; ya que trabajar con personas que tienen muchos puntos de vista

convergentes y divergentes, y que pueden expresar una serie de emociones positivas y negativas, como la ansiedad y la confianza (Berkovich y Eyal, 2015) provocan un desafío mayor para los líderes escolares; dado que las emociones están vinculadas a nuestra socialización (Fineman, 2003).

El desarrollo de los procesos mencionados, el papel de la escuela y de sus directivos, van incrementando la visibilidad de que la calidad del liderazgo produce diferencias significativas en los procesos de formación de los estudiantes, el crecimiento profesional de los docentes y en los resultados académicos (Poggi, 2018). En otras palabras, los directivos escolares efectivos reconocen que la organización escolar que trabaja en forma mancomunada tiene un mayor potencial que sus miembros actuando solos (Leithwood, 2013).

A su vez, es relevante considerar el tránsito que existe actualmente de los modelos o estilos de liderazgo a prácticas de liderazgo. En esa lógica, Domingo (2019) menciona:

En lugar de entender que hay un conjunto de modelos, como los que han desfilado en las últimas décadas (como carismático, visionario, ético, sirviente, etc.), actualmente pensamos que es más relevante y productivo centrarse en las *prácticas de liderazgo*. El liderazgo se ejerce en situación, por lo que en la investigación se ha producido un significativo giro de los estilos o modelos de liderazgo a *prácticas de liderazgo exitosas*. De ahí que el término liderazgo exitoso (*successful leadership*) ha alcanzado un uso generalizado. Los líderes exitosos se definen por las prácticas que realizan (no por modelos “inmateriales”) que tienen unos impactos en la mejora de la escuela. La investigación en las últimas décadas (Louis *et al.*, 2010; Robinson *et al.*, 2014) ha aportado evidencias sobre los tipos de prácticas de liderazgo que, a la postre, mejoran los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos. (p. 904).

A su vez, “los gobiernos deben fomentar las sinergias y estimular la creación de redes a fin de compartir los recursos, las instalaciones y las posibilidades de desarrollo de capacidades” (UNESCO, 2020. p. 122). Se ha evidenciado que el aprendizaje profesional colaborativo y transformador es clave para marcar la diferencia en las escuelas (Hargreaves y O’Connor, 2020; Harris y Jones 2020b; Netolicky, 2020b); además, existe una amplia plataforma empírica que apoya el empoderamiento de los docentes y líderes para crear entornos de aprendizajes equitativos y excelentes (Datnow y Park, 2018; Harris y Jones, 2020b). Pero, se ha prestado poca atención a la articulación de los modelos y prácticas de liderazgo que sustenten una actividad eficaz; es más, los debates sobre las formas de liderazgo que se aplican en las redes son limitadas (Azorín *et al.*, 2020); donde la articulación de los modelos de liderazgo y sus prácticas son el foco central de esta investigación.

El liderazgo compartido – distribuido significa el debilitamiento de los roles de liderazgo tradicional con miras hacia una cultura de liderazgo más horizontal y descentralizada; donde este se centra en las interacciones más que en las acciones, en el desarrollo de capacidades más que en el control, en el empoderamiento más que en la coerción

(Azorín *et al*, 2020). De hecho, Brown *et al*, (2020) muestran como este estilo de liderazgo puede movilizar la innovación en las escuelas. Sus resultados resaltan la implicancia del equipo que se involucra en las decisiones sobre innovaciones, tienen más éxito en términos de compromiso duradero. A su vez, puede promover nuevas prácticas y puede utilizarse para establecer el foco a innovaciones vinculadas a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Debido al carácter relacional que tiene el liderazgo compartido, es absolutamente necesario crear las condiciones necesarias que permitan esa interconexión. Fullan (2016) considera:

La nueva dinámica del cambio, rápidamente emergente, favorece casi orgánicamente un rol diferente y más poderoso para los directores y, en realidad, para todos: estudiantes, profesores, padres, administradores y planificadores... La capacidad de navegar, de ayudar a otros a navegar a través de aguas turbulentas requerirá un nuevo tipo de liderazgo. Veremos que esta nueva visión de liderazgo tiene la ventaja de estar más en armonía con la condición humana. A los humanos los motiva fundamentalmente dos factores: hacer cosas que sean intrínsecamente significativas para ellos y trabajar con otros – compañeros, por ejemplo- para alcanzar objetivos que merezcan la pena nunca antes alcanzada (p. 19).

En este marco, en las escuelas desfavorecidas el ejercicio de compartir el poder genera justicia y fraternidad, a su vez procesos equitativos de relaciones; considerando que la alternativa a la pobreza no es la riqueza, ya que estas son expresiones de una sociedad enferma y deshumanizada (Boff, 1992).

En resumen, las prácticas del liderazgo compartido producen en una comunidad climas de confianza y fraternidad mutua; objetivos comunes y protocolos de actuación para esos fines; espacios de diálogo y retroalimentación pedagógica; participación y reconocimiento de las minorías y de los diferentes estamentos de la comunidad educativa; mejores resultados académicos para niños, niñas y adolescentes y formación de CAP que permitan el desarrollo integral de todos y todas, produciendo la madurez necesaria que toda institución necesita para la mejora escolar.

1.3.3. Liderazgo para la justicia social

El liderazgo escolar ha sido reconocido como un factor clave para el éxito de las escuelas, para la implementación del cambio y la renovación de los planteles (Fullan, 1993; 2001; 2003; Leithwood *et al*, 1999). Pero a pesar de estos esfuerzos, los estudiantes de condición socioeconómica precaria siguen teniendo un bajo rendimiento escolar (Shields, 2004; 2010).

La equidad es sin duda un derecho humano básico que otorga a las personas una posibilidad real de participar en la sociedad en forma más plena. La ausencia de equidad produce injusticia social, brecha demográfica, socio – económica, educativa, y sobre todo, moral y ética. Como antes se mencionó, los estudiantes en condiciones precarias y de inequidad, siguen teniendo un bajo rendimiento escolar que coarta su desarrollo integral; en contraposición con los países de mayor equidad que suelen tener mejores

resultados (OECD, 2012). Wilkinson y Pickett (2009) han proporcionado sólidos datos empíricos en relación a que los países más equitativos se benefician de una serie de medidas y áreas, entre ellas la educación.

Al respecto, según la OECD (2012) defiende que:

La equidad en la educación significa que las circunstancias personales o sociales, como el género, el origen étnico o el origen familiar, no deben ser obstáculos para alcanzar el potencial educativo (equidad) y que todas las personas logren al menos un nivel mínimo básico de habilidades (inclusión). En esos sistemas educativos, la gran mayoría de los estudiantes tienen la oportunidad de alcanzar habilidades de alto nivel, al margen de sus circunstancias personales y socioeconómicas (p. 9).

Como se ha dicho, los centros educativos en contextos desfavorecidos y de alta complejidad, obtienen resultados muy por debajo que escuelas pertenecientes a la élite en pruebas estandarizadas; en otras palabras, éstas han sido marginadas por planteamientos estándares respecto de la práctica de liderazgo, los que han sido construido bajo la base de modelos de eficiencia (Blackmore, 2006). De lo anterior, el estado debiera redoblar esfuerzos para ofrecer calidad educativa a todas sus generaciones, independiente de su origen étnico, raza, nivel socio – económico u otra índole, con el fin democrático de equidad y justicia social, ya que las escuelas en su actuar perpetúan y refuerzan la desigualdades (Hayes *et al*, 2006; Teese Y Polesel, 2003); como se ha constatado, a pesar de los esfuerzos, investigaciones recientes muestran que la brecha de desigualdad se mantiene inamovible (Strand, 2014). De hecho, varios segmentos de nuestra población escolar pública continúan experimentando un trato negativo e inequitativo a diario (Porter, 2014). Los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos, migrantes, estudiantes de color y discapacitados experimentan consistentemente puntuaciones significativamente más bajas en pruebas de desempeño, expectativas de los docentes y asignación de recursos (Alexander *et al*, 2001). Freire (2012) plantea que es deber de la educación pública terminar con la opresión de estos estudiantes.

De lo anterior, la literatura nos describe que la mejora escolar es una cualidad de la organización que va de la mano con el ejercicio del liderazgo, con el fin de estructurar las actividades y relaciones de la organización, teniendo como horizonte el formar CAP que otorguen oportunidades de realización para todos y todas sus integrantes. Por diversos factores, esta se ve trunca y a veces bloqueada para su realización. Debido a esto, para Niesche (2019), la justicia social y la equidad se han convertido en los temas más relevantes en educación en los últimos años, visualizándolas como un problema que debe ser abordado si se quiere obtener mejoras en el decreciente rendimiento escolar y en los sistemas educativos. Investigaciones de la ISSPP (Proyecto Internacional de Dirección Escolar, exitosa por sus siglas en inglés), han evidenciado que los resultados de los estudiantes en contextos desfavorecidos siguen siendo inferiores, donde el liderazgo es una variable clave en la lucha contra estas injusticias. En esa misma línea, el liderazgo efectivo es esencial para mejorar la eficiencia y la equidad de la educación escolar en todo el mundo (Pont *et al*, 2008). Al mismo tiempo, (el ISSPP) demuestra algunas

realidades exitosas donde los directores escolares presentan un sistema de valores asociado a un alto sentido de la responsabilidad, compromiso con la comunidad y la justicia social (Moral - Santaella, 2021); por lo mismo, los directores y directoras pueden hacer contribuciones significativas a los resultados de aprendizaje de los estudiantes y son cruciales para mejorar las escuelas de bajo rendimiento (Brown, 2015). Además, no hay “patrones persistentes de diferencias en el éxito académico o el trato entre estudiantes agrupados por raza, etnia, cultura, vecindario, ingresos de los padres o lengua materna” (Scheurich y Skrla, 2003. p. 2).

La actual situación pospandémica (Bolívar *et al*, 2022), ha desnudado aún más las brechas que existen entre escuelas de las élites y en condiciones de alta complejidad, en países industrializados, en vías de desarrollo y no desarrollados. La falta de acceso a internet y dispositivos tecnológicos en América Latina y otros continentes, ha sido altamente desigual (OECD, 2021), profundizando las brechas en el aprendizaje y aumentando fenómenos como abandono, exclusión y desescolarización. Lo que pone de relieve la importancia del liderazgo educativo con el fin de igualar oportunidades frente a la inequidad, pobreza, desigualdad económica y acceso a los bienes esenciales. A su vez, “en las escuelas donde los estudiantes se desempeñaban mejor de lo esperado en base a la pobreza y otras características demográficas, un director dinámico estaba al mando” (Brown, 2014. p. 61).

A lo que Fullan (2005) señala:

El liderazgo es para la década actual, lo que los estándares fueron para la década de 1990, para aquellos interesados en una reforma a gran escala. Los estándares, aun cuando estén bien implementados, pueden llevarlos sólo parcialmente hacia una reforma exitosa a gran escala. Sólo el liderazgo puede llevarnos hasta el final (p. 32).

Se sabe que el liderazgo para la justicia social crea las condiciones óptimas para la enseñanza y el aprendizaje y que su trabajo está guiado por fuertes valores morales y éticos; herida permanente de nuestras sociedades. A su vez, de la preocupación y las relaciones basadas en la confianza y en valores compartidos (MacLeod y Clarke, 2009).

En esa lógica, existe una responsabilidad compartida, ya que la vida humana está indisolublemente ligada a una infraestructura material; las personas siempre dependen de un poco de pan, de un vaso de agua, en fin, de una pequeña porción de materia (Boff, 1992). En consecuencia, es necesario y ético desarrollar acciones que otorguen las condiciones mínimas, equitativas y de justicia social para el desarrollo integral de nuestras sociedades, lo que implica comprender la dinámica del cambio en el sistema e influir en él (Fullan, 2019).

Históricamente la equidad, la justicia social y los enfoques críticos se han abordado en forma secundaria desde el ámbito del liderazgo educativo ya que ha sido construido desde la base de métodos de eficacia; sin embargo, en el período reciente, existe un real interés por el liderazgo para la justicia social con un reconocimiento de que las escuelas perpetúan y refuerzan las desigualdades; de hecho las consideradas “buenas escuelas” están contribuyendo a mantener las diferencias sociales y las situaciones de injusticia cultural. “Las escuelas que seleccionan y expulsan a estudiantes, no pueden considerarse

buenas escuelas, por mucho que su proceso educativo, sus resultados o sus medios sean destacables” (Murillo y Hernández – Castilla, 2014. p. 20). Por más que sus resultados en pruebas estandarizadas sean altos, o tengan un buen clima, o ganen premios a la innovación, en ningún caso pueden considerarse como modelos a seguir.

Por lo tanto, el liderazgo en justicia social, no sólo importa, sino que según Leithwood *et al* (2005), el impacto de este liderazgo tiende a ser considerablemente mayor en las escuelas donde las necesidades de aprendizaje son más agudas o profundas. En esencia, cuanto mayor sea el desafío, mayor será el impacto de las acciones de los líderes de aprendizaje. Los directores y directoras que abogan por la justicia social y la equidad enfrentan estos desafíos todos los días y, a pesar de las presiones compensatorias, resisten, sobreviven y transforman escuelas (Causton y Theoharis, 2014; Riester *et al*, 2002). Estos directores y directoras entienden que el liderazgo depende de las relaciones y los valores compartidos entre líderes y colaboradores. También entienden que no reflexionar, discutir y/o abordar los temas de raza, pobreza y discapacidad solo perpetúa aún más las brechas del poder y su status quo (Larson y Murtadha, 2002). A su vez, hacen el cambio de la conciencia personal a la acción social (Freire, 1973), dándose cuenta de que el respeto por la diversidad implica defensa, solidaridad, conciencia de las estructuras sociales de opresión y conciencia social crítica. En respuesta, “los investigadores abogan firmemente por un liderazgo ético” (Brown, 2014. p. 62); por lo mismo, en el plano internacional, ha adquirido una cierta visibilidad y despertado el interés por parte de teóricos e investigadores (Furman, 2012; Ryan, 2010).

De lo anterior, se genera una responsabilidad de investigar sobre las prácticas de liderazgo que permitan corregir la inequidad, en lugar de mantener las mediciones de eficiencia ligadas a las pruebas estandarizadas (Niesche, 2019).

También es importante distinguir entre equidad e igualdad. Se considera la igualdad como tratar a las personas y la gente en su conjunto de la misma manera. La equidad, en cambio, es un concepto diferente, ya que reconoce explícitamente que para que las personas reciban un trato justo, y, por lo tanto, “igual”, puede que los grupos y las personas requieran diferentes niveles de asistencia.

En ese marco, este liderazgo es un modelo donde su foco de atención está en la construcción de una organización educativa que trabaje en contra de las desigualdades y por el desarrollo de una sociedad más justa; además, es una novedosa aportación orientada desde una visión ética y política (Murillo y Hernández-Castilla 2014), y por ende es esencialmente intencional e ideológica (Murillo *et al*, 2010); lo que requiere cambios organizativos y estructurales, “pero sobre todo una cultura de compromiso” (op. cit. p. 5), visualizándola como “un liderazgo cada vez menos individualista y más de comunidad” (op. cit. p. 5). Por lo mismo, “este liderazgo en escuelas desfavorecidas requiere un enfoque distinto. Eso no quiere decir que en ellas no exista un foco en el aprendizaje y en una enseñanza de alta calidad, sólo que se necesitan otros aportes de los líderes escolares; a saber, un liderazgo socialmente justo” (Niesche, 2019. p. 223). Además, el aprendizaje se está visualizando más como una actividad social que una actividad que se realiza en forma independiente y aislada de los demás. Las escuelas nunca deben convertirse en lugares donde sólo haya un método de enseñanza (Feyerabend, 2010). Además, White *et al* (2014) reconocen que el papel del director o

directora en la creación de una cultura escolar positiva y culturalmente competente es extremadamente importante. La relevancia de construir espacios de cuidado y seguridad en la escuela es primordial, como se consideró anteriormente. Permitir que los estudiantes se sientan representados y valorados y que su cultura predomine debe ser la base de todos los docentes, especialmente aquellos que desempeñan papeles de liderazgo al interior de los centros educativos.

Con el fin de promover el cambio social y una educación más justa, el liderazgo para la justicia social implica la realización de las *3R*, es decir, *Redistribución*, *Reconocimiento* y *Representación*. (Butler y Fraser, 2000; Fraser y Honneth, 2006; Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

Redistribución de bienes primarios según sus necesidades, es decir, dar más a quién por sus condiciones o su situación de partida lo necesite.

Reconocimiento y valoración de las diferencias culturales, sociales y personales.

Representación y participación de todas las personas, especialmente de aquellos colectivos tradicionalmente excluidos en los aspectos que afectan a su vida.

Considerando que existe un porcentaje de escuelas que contribuyen al mantenimiento de las desigualdades y otras hacen aportes significativos en la promoción de la justicia social; Murillo y Hernández – Castilla (2014, p. 15) mencionan 4 premisas:

- 1- No todas las escuelas son iguales ni se comportan igual, algunas contribuyen en mayor medida a la reproducción de las desigualdades, y otras a la transformación social.
- 2- Si una escuela no se plantea explícitamente la consecución de una sociedad más justa, contribuirá a la reproducción de las injusticias sociales.
- 3- Una escuela trabajará por la justicia social en la medida en que tenga una cultura compartida por la comunidad escolar, reflejada en su visión de la escuela y en sus acciones y comportamientos cotidianos, su lucha contra las desigualdades, a favor de la equidad escolar y social.
- 4- El líder escolar, con su estilo, actitudes y comportamientos, contribuye de forma decisiva a la generación de una dinámica escolar que trabaje desde y por la justicia social.

Como se constató en el liderazgo compartido, al sumar una cultura compartida en sus comportamientos cotidianos de lucha en contra de las desigualdades, se estará trabajando en conjunto en favor de la equidad escolar y social; considerando este estilo y modelo de liderazgo para el nuevo siglo (Murphy, 1999).

Como se mencionó anteriormente, para Murillo y Hernández-Castilla (2014), el liderazgo compartido comprende que:

el trabajo compartido y la acción convergente surgen cuando se reúnen capacidades, conocimientos, experiencia práctica y perspectivas de los miembros de la organización, con vistas a resolver tareas complejas que requieren recursos y plantean exigencias mayores que los individuos aislados. Es importante repetir

que las ideas e ideales que contribuyen a desarrollar pensamientos, actitudes y actuaciones equitativas, justas e inclusivas no están ligados únicamente a quien ocupa un rol formal o a un individuo en particular, sino que deben ser abordados con la comunidad educativa en su conjunto (p. 24).

Sin embargo, es importante destacar que un liderazgo democrático, distribuido o pedagógico, por sí solo, no lleva necesariamente a la justicia social y a la equidad. Para aquello deben existir contenidos vinculados a la justicia, la equidad, el respeto por la dignidad de los individuos, la participación y el trabajo por el bien común (Blackmore, 2002; Frattura Y Capper, 2007; Furman, 2012; Hernández – Castilla *et al*, 2013; Riester *et al*, 2002; Theoharis, 2007). Dado que el papel de los líderes para la justicia social es ayudar a mejorar la enseñanza, las prácticas del aula y ayudar a los docentes a desarrollar mejor su trabajo (Canfield – Davis *et al*, 2009); que no difiere de los modelos anteriores, sino que se complementan.

Al respecto, Gómez-Hurtado (2014) menciona:

El liderazgo que hoy demandan las escuelas no es un liderazgo centrado exclusivamente en las estructuras formales sino un liderazgo apoyado en fundamentos que apuesten por la participación y colaboración de la comunidad educativa, siendo todas las personas líderes en algún momento. Así, como hemos visto, los estudios de liderazgo en las escuelas apuntan hacia el liderazgo distribuido, eliminando la identificación de esta función exclusivamente con el director o equipo directivo del centro, comenzando a concebir que el liderazgo puede ser compartido a través de una estructura de gestión en todos los niveles en la comunidad escolar (p. 143).

El liderazgo inclusivo o para la justicia social, conlleva el desarrollo de prácticas directivas sustentadas en valores por parte de los directivos tales como la colaboración, intencionalidad, compromiso, atrevimiento, transparencia en las decisiones como actitud y reflexibilidad (Murillo y Hernández-Castilla, 2011a). Así, los equipos directivos, según Leithwood (2005) apoyado por Murillo y Hernández-Castilla (2011a) deben tener a) la visión y entusiasmo viendo a los directivos como soñadores y promotores de prácticas; b) el fomento del crecimiento de la comunidad, siendo los equipos directivos los potenciadores de la cultura de apoyo y colaboración mutua; c) trabajo por una cultura inclusiva, donde exista una serie de valores y actitudes compartidos; d) favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje inclusivos, con directivos que busquen soluciones innovadoras para los docentes; e) colaboración entre familia y escuela, con directivos que estrechen fuertes lazos entre ambos; f) revalorizar a los estudiantes. Los líderes inclusivos tienen en consideración tanto en la perspectiva como en las prácticas las diferencias de raza, género, clase socio-económica, cultura, capacidad, orientación sexual y otros aspectos que tradicionalmente han sido causas de exclusión.

Debido a esto, la lucha contra las desigualdades requiere de prácticas de liderazgo diarias que robustezcan la visión y el accionar cotidiano de los miembros de la comunidad en pos de la justicia social, destacando: (1) El sueño de una escuela justa, (2) trabajar por el cambio cultural logrando una cultura en y para la justicia social, (3) potenciar el

desarrollo personal, social y profesional de todos los miembros de la comunidad, (4) favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces y centradas en una educación en justicia social, (5) potenciar la creación de CAP, (6) promover la colaboración entre la escuela y la familia, potenciando el desarrollo de culturas educativas en las familias y (7) expandir el capital social de los estudiantes valorizado por las escuelas (Murillo y Hernández – Castilla, 2014).

De lo anterior, se deriva la necesidad de generar un movimiento de cambio estructural con fuerte énfasis en líderes con sentido del matiz, es decir, que sientan curiosidad por lo que es posible, tengan una actitud abierta hacia otras personas, sean sensibles al contexto y fieles a un futuro mejor (Fullan, 2019). Este cambio requiere una visión desde abajo, desde los desposeídos, que permita descubrir su fuerza, su dignidad y su riqueza humana propia (Boff, 1992).

Dada la situación actual (pandemia y brechas socioeconómicas, educativas y tecnológicas), existe la oportunidad única de visualizar el sistema educativo en su conjunto como red, restaurar la mejora escolar con foco en el liderazgo educativo y poner en el centro de las agendas la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes con sentido de equidad y justicia. Es común oír que las sociedades, y sobre todo los centros educativos, pretenden dejar atrás la pandemia y volver a la normalidad. Con el riesgo de volver a una normalidad inequitativa y excluyente o una nueva normalidad más equitativa, social y justa.

En esta lógica, es muy relevante reflexionar, investigar y desarrollar en las escuelas estilos y prácticas de liderazgo que: 1) permitan generar climas de confianza y mutua colaboración (liderazgo positivo o de cuidado), 2) el poder sea repartido y descentrado (liderazgo compartido) y 3) permita redistribución, reconocimiento y representación frente a la inequidad y las injusticias (liderazgo para la justicia social) como camino hacia la mejora escolar y oportunidades centradas en el aprendizaje de todos y todas. Por lo mismo, es urgente dar una mirada nueva y global al sistema donde las 6Cs (comunicación, creatividad, colaboración, ciudadanía, carácter y pensamiento crítico) puedan dar forma al enfoque de igualdad y equidad que el sistema requiere. Así, se da respuesta a las interrogantes y problemáticas actuales que tiene al mundo al borde del abismo, donde la determinación colectiva, adaptabilidad, responsabilidad y sistematicidad (el matiz) provoquen una educación eficaz y la formación de mejores ciudadanos en un mundo global nuevo (Fullan, 2019).

1.4. Conclusiones del capítulo

Como se mencionó, el liderazgo ha impregnado todas las esferas de la civilización humana. Desde la religión la política, el trabajo, la sociedad y la educación. Es en este ámbito donde la investigación centra sus esfuerzos. Ahora bien, este liderazgo está completamente ligado a la persona del director o directora de los centros escolares. Toda responsabilidad recae en ellos y ellas, tanto administrativa como pedagógica. De hecho, dedican un alto porcentaje de su tiempo a tareas administrativas y a actividades tales como el control y la supervisión de recursos materiales y humanos (OECD, 2009); donde el seguimiento y evaluación de procesos de aprendizajes son menos frecuentes (UNESCO, 2008), impidiendo la mejora escolar y el ejercicio de un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2010; Weinstein, 2009).

Esta verticalidad, produce que los integrantes de la comunidad escolar no valoren sus aprendizajes, reconozcan sus progresos, detecten sus debilidades y aporten a la mejora escolar de los centros con un propósito común (Pacheco *et al*, 2014). Por lo mismo, es necesario trabajar juntos para aprender más, y que no dependa de una persona como es el líder, sino de todos los que conforman la comunidad; ya que, por razones humanas una sola persona no puede influir en demasía como se planteó en el liderazgo carismático; la clave entonces está en la horizontalidad de las relaciones permitiendo reconocer la diversidad de las personas y sus fortalezas, contribuyendo a la transformación de las instituciones fomentando el aprendizaje continuo y el liderazgo compartido (Gairín, 2000).

Ahora bien, esta mirada de liderazgo debe dejar de estar de lado de la administración para dar paso hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje; dado que hoy el liderazgo se ve desde una mirada más amplia que se sitúa en el centro de la institucionalidad educativa (Bolívar *et al*, 2013). La experiencia internacional así lo refleja; los profesores son claves en la mejora escolar, pero los directivos deben crear el clima adecuado para que los docentes sean mejores, supervisando los resultados y alentando el progreso (Bolívar, 2010).

En esta lógica, es necesario reflexionar, investigar y desarrollar en las escuelas estilos y prácticas de liderazgo que: 1) permitan generar climas de confianza y mutua colaboración (liderazgo positivo o de cuidado), 2) el poder sea repartido y descentrado, con el fin de lograr participación y toma de decisiones de todos los integrantes de la comunidad escolar (liderazgo compartido) y 3) permita redistribución, reconocimiento y representación frente a la inequidad y las injusticias (liderazgo para la justicia social), como camino hacia la mejora escolar y oportunidades centradas en el aprendizaje de todos y todas. Cabe mencionar que los dos primeros liderazgos (positivo y compartido) son instrumentales, ya que otorgan las condiciones mínimas que permiten unidad y organización; pero el tercero (justicia social) es un fin en sí mismo. Para cualquier director o directora novel le sería muy útil ejercer estos estilos de liderazgo ya que puede promover la cooperación y cohesión entre el profesorado y todos los estamentos de la institución, un sentido de trabajo bien hecho y desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir (Bolívar, 2010).

Dicho lo anterior, se establecerán ideas y recomendaciones con cada uno de estos estilos de liderazgo.

1.4.1. Liderazgo positivo

Como se mencionó, fomentar climas de confianza en la escuela es fundamental ya que proporciona las condiciones de interacción primarias, incluyendo a la familia, que permiten desarrollar nuestra gregariedad. Es en el ámbito educativo, donde se deben provocar climas de confianza y de mutua reciprocidad para consensuar acuerdos que impacten en el desarrollo de los aprendizajes. De hecho, el nivel de confianza en una escuela es esencial para que pueda cumplir su misión y sus propósitos fundamentales y ésta impacta hasta el 75% de la variación en el desempeño estudiantil de una escuela (Tschannen – Moran, 2019).

De lo anterior, en muchos casos los funcionarios de los establecimientos tienen la conciencia que *a perse* que los directores y directoras tienen un abanico de habilidades blandas disponibles para llevar a cabo su tarea; debido a su trayectoria educativa, tienen internalizadas las necesidades de los trabajadores y su debida respuesta. Se entiende que la aseveración es algo ingenua e ilusa; pero en las comunidades en el devenir diario existen estas interrogantes. Entonces la pregunta cae de madura: ¿Quién forma en habilidades blandas a los líderes educativos en Chile?. La respuesta es fácil; ¡nadie!.

Todas estas estrategias, habilidades o prácticas en muchos casos han sido formadas por errores, heredad parental o experiencias vividas; tanto personales como de otros. Entonces el cuestionamiento es evidente a la formación de pre grado y posgrado de los profesionales de la educación, donde estas habilidades son vitales.

El problema en sí, es que no tienen totalidad de culpa las instituciones de enseñanza superior; dado que cada una y de manera independiente forma los currículums de sus planes y programas de formación (Toledo, 2023), lo que hace que no estén alineados entre sí; produciendo una desregulación, teniendo conciencia de la educación como un bien de consumo. Donde el MINEDUC sólo hace recomendaciones.

En este ámbito, acontece que este producto de mercado se autorregula, dicen los economistas; pero no muestra un horizonte común. Es decir, no existe consenso en los profesionales que el país requiere con una cierta visión. Otros dirán que fomentar aquello sería una inclinación a alguna ideología, lo que es plausible; pero el país tiene la obligación moral, ética y social de formar personas para la sociedad del mañana. Ya es un avance que esté inmersa en los currículum de la enseñanza parvularia, básica o primaria y media o secundaria; pero se entiende que está arista, es más política que educativa. En esa lógica, al igual que en los niveles descritos, deba existir un acuerdo en las instituciones de educación superior en lo concerniente a un currículum común; considerando menos academicista y fomento de habilidades blandas.

Otro punto, los existentes centros profesionales de liderazgo en Chile. Por un lado, Líderes Educativos de la Universidad Diego Portales (UDP); CEDLE de la Universidad Alberto Hurtado (UAH) y CILED de la Universidad del Desarrollo (UDD). Donde los dos primeros ya han realizado fusión en sus líneas de investigación en liderazgo y el tercero se enfoca en líderes en escuelas técnico profesionales. Debido a lo anterior es necesario diversificar más la oferta en investigaciones; para ello deben existir reales incentivos a investigadores jóvenes que no pertenecen a universidad o centros de interés en pensamiento educativo. Para ello debiera existir una glosa de beneficios presupuestarios para que fundaciones inviertan en investigación fuera del ámbito académico. Si esto no ocurre estamos eternizando un círculo vicioso en las tendencias de pensamiento educativo. A su vez, es urgente investigar en realidades concretas en nuestro país; en vez de replicar realidades del norte rico, que en muchos casos no representan nuestra idiosincrasia. Generar investigación local permite tener información situada, real y eficaz para nuestros centros educativos. Además, generar sentido de compromiso y pertenencia donde se produzca reflexión en red y aprendizaje para todos y todas.

1.4.2. Liderazgo compartido

Otro estilo de liderazgo enunciado en la investigación es el liderazgo compartido. En este ámbito es necesario hacer una distinción entre compartido y distribuido, es decir, si inicialmente el liderazgo distribuido es ejercido por el director o directora, a pesar de la distribución de poder, sigue siendo un ejercicio de carácter vertical, que depende de quién fue nombrado en el cargo; en cambio el liderazgo compartido es horizontal, a pesar de contar con un líder formal a la cabeza de la institución; se abre a la posibilidad de que existan y coexistan líderes informales que ejercen poder al interior de la institución no siendo una amenaza al orden establecido, ya que la visión compartida de la escuela impregna el obrar de cada día y de cada decisión.

Cómo se mencionó, las relaciones positivas permiten la participación activa y colectiva de los miembros de la comunidad que los involucra de manera eficaz en la resolución de problemas y en la mejora escolar, lo que hace que el liderazgo compartido sea una función esencial de las comunidades, dado que sólo las escuelas pueden ser exitosas en la medida que funcionen como organizaciones de aprendizaje (Elmore, 2008). Para Preston *et al*, (2015) hay que entender que el aprendizaje se produce no solo en la escuela, sino que, a través de la vida, y que mantener relaciones positivas con la comunidad es un compromiso compartido. Por lo mismo, liderazgo positivo y compartido están íntimamente ligados; al ser ambos modelos y prácticas instrumentales en la formación de CAP; ya que trabajar con personas que tienen muchos puntos de vista convergentes y divergentes, y que pueden expresar una serie de emociones positivas y negativas, como la ansiedad y la confianza (Berkovich y Eyal, 2015) provocan un desafío mayor para los líderes escolares; dado que las emociones están vinculadas a nuestra socialización (Fineman, 2003).

Ahora bien, el ejercicio en plenitud del liderazgo compartido es la participación, tanto individual como colectiva. En forma individual se ejerce por algún cargo de autoridad y colectiva, por representación. Los resultados de la investigación plantean contundentemente que el liderazgo autocrático y la burocracia administrativa son focos permanentes de verticalidad, desconfianza y rigidez institucional; prohibiendo la participación. Con esto se niega automáticamente la toma de decisiones de los actores relevantes de la institución, pronosticando los desafíos de toda institución educativa y sus miembros. La falta de participación en los centros genera resistencia a cualquier impulso educativo, por muy noble que sea; a su vez, desarrolla bandos al interior de las escuelas de líderes que no tienen en mente el bien común, sino la sola intención de aumentar su redil y ego.

De lo anterior, es gran desafío de los directores y directoras con sus equipos directivos, es fortalecer los espacios de participación y reflexión. Así lo demuestran los resultados de la investigación, donde los actores claman por espacios que den cuenta de sus méritos, tanto personales como colectivos. Además, un porcentaje mayoritario de los actores de los centros son personas con trayectorias educativas, que han visto los años pasar sólo obedeciendo y no aportando. En esa lógica, con la nueva institucionalidad en la comuna (SLEP), existe la oportunidad de actualizar los PEI, fortalecer los protocolos y generar mejores climas de convivencia escolar, tomando decisiones y consensos que vayan en beneficios de todos y todas los estudiantes y sus familias. Por lo mismo necesario generar espacios de reflexión que fomente la participación y la toma de

decisiones de todos los estamentos de la comunidad, sin distinción alguna; con el fin de generar consenso en las metas y objetivos educativos que apunten a la tan anhelada mejora escolar.

1.4.3. Liderazgo para la justicia social

La equidad es sin duda un derecho humano básico que otorga a las personas una posibilidad real de participar en la sociedad en forma más plena. La ausencia de equidad produce injusticia social, brecha demográfica, socio – económica, educativa, y sobre todo, moral y ética. Como antes se mencionó, los estudiantes en condiciones precarias y de inequidad, siguen teniendo un bajo rendimiento escolar que coarta su desarrollo integral; en contraposición con los países de mayor equidad que suelen tener mejores resultados (OECD, 2012).

De lo anterior, el estado debiera redoblar esfuerzos para ofrecer calidad educativa a todas sus generaciones, independiente de su origen étnico, raza, nivel socio – económico u otra índole, con el fin democrático de equidad y justicia social, ya que las escuelas en su actuar perpetúan y refuerzan la desigualdades (Hayes *et al*, 2006; Teese y Polesel, 2003); como se ha constatado, a pesar de los esfuerzos, investigaciones recientes muestran que la brecha de desigualdad se mantiene inamovible (Strand, 2014). De hecho, varios segmentos de nuestra población escolar pública continúan experimentando un trato negativo e inequitativo a diario (Porter, 2014). Los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos, migrantes, estudiantes de color y discapacitados experimentan consistentemente puntuaciones significativamente más bajas en pruebas de desempeño, expectativas de los docentes y asignación de recursos (Alexander *et al*, 2001). Freire (2012) plantea que es deber de la educación pública terminar con la opresión de estos estudiantes.

Hace ya casi una década que la justicia social ha sido tema amplio de debate, lo que llevó a un estallido social en Chile. Luego de aquellos días de tumulto, para beneplácito de los poderosos llegó la pandemia, que arrojó otra brecha desigual, la educativa. Sin duda que la pandemia desnudó la realidad de muchos países y desafió a sus autoridades. Chile hasta esos días, se había conformado con la excelencia educativa que proporcionaba el plumón, la pizarra y la formación del educador. Mirando por sobre el hombro a algunos de nuestros vecinos. Descansando en logros que hace mucho tiempo no tiene. Fue una bofetada al orgullo darse cuenta de que los estudiantes no aprendían, ya antes de la pandemia. Más dolor aún en los empobrecidos, o prioritarios como se catalogan ahora. Donde se encajonan en los 5 primeros quintiles de la población, de los cuáles ojalá no puedan salir, sino los centros pierden recursos de la ley SEP. El estado tiene la obligación de dar aprendizajes de calidad a todas y todos los hijos e hijas de la patria, sin distinción. Se entiende que lo primero que debe operar es la equidad para que haya igualdad; para ello son necesarias condiciones legales propicias para que los centros educativos, no compitan entre sí como sucede ahora; sino alianzas en red con todos los estamentos de las comunidades que permitan el real ejercicio de las 3R; es decir, representación, reconocimiento y redistribución.

Sin estas condiciones, lo soñado se vuelve frustración; lo ejercido una mentira y por sobre todo lo amado, un dolor. Tenemos el derecho único de albergar esperanza. Pero este altruismo ontológico no se produce a raíz de buenas intenciones; donde la mirada de mercado no ayuda mucho. Es necesario fomentar climas de respeto como política nacional, desde lo educativo hacia toda la sociedad; equidad para ayudar a los que tienen menos en la sociedad y debido al círculo de la pobreza tienen condiciones de desventaja; profundizar el sistema SAE otorgando oportunidades a estudiantes excluidos y desescolarizados evitando barreras de entrada para su aprendizaje y que es más relevante, mejor legislación que agilice la burocracia establecida para los centros, evitando retrasos por falta de recursos a la oferta educativa de los centros.

1.5. Referencias

- Acosta, J. (2012). Liderazgo y emprendimiento innovador en nuevas empresas de base tecnológica. Un estudio de casos basado en un enfoque de gestión del conocimiento. *Revista de estudios avanzados de liderazgo*, 1(1), 5–13. https://www.regent.edu/acad/global/publications/real/vol1/num1/REAL_Vol1Num1_pp5-13.pdf
- Alexander, K., Entwisle, D., y Olson, L. (2001). Schools, achievement and inequality: A seasonal perspective. *Education Evaluation and Policy Analysis* 23(2), 171-191. https://www.researchgate.net/publication/242305331_Schools_Achievement_and_Inequality_A_Seasonal_Perspective
- Amaya, J. (2017). *El liderazgo y su evolución: Una revisión de sus principales teorías, enfoques y modelos desde el siglo XX hasta la actualidad*. Universidad Militar Nueva Granada. https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16893/AMAYAMO_JICAJIMMYALEXANDER2017.pdf?sequence=3
- Andrews, R., Soder, R. y Jacoby, D. (1986). Principal roles, other in-school variables, and academic achievement by ethnicity and SES. *American Educational Research Association*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED268664.pdf>
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on Leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2/3), 111–127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2022). Liderazgo distribuido y trabajo en red: Explorando evidencia. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid*, (pp.131–148) Universidad de Granada.
- Bakker, A., y Schaufeli, W. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 147-154. <https://doi.org/10.1002/job.515>
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf

- Bass, B. (1990). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Bass, B., Avolio, B., y Atwater, L. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *International Review of Applied Psychology*, 45, 5-34.
https://www.researchgate.net/publication/229491968_The_Transformational_and_Transactional_Leadership_of_Men_and_Women
- Bass, B. (1999). Transformational leadership: Industrial, military and educational impact. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. En M. Bass (coord), *Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32.
- Bass, B., y Avolio, B. J. (1990). *Multifactor leadership questionnaire*. Consulting Psychologists Press.
- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. 11 miradas*, (pp.113-149). Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf>
- Berkovich, I. y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992 – 2012. *Review of Educational research*, 85(1), 129–167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Bird, J., Wang, C., Watson, J., y Murray, L. (2009). Relationships among principal authentic leadership and teacher trust and engagement levels. *Journal of School Leadership*, 19(2), 153-171. <https://doi.org/10.1177/10526846090190020>
- Blackmore, J. (2002). Leadership for Socially Just Schooling: More Substance and less style in high risk, low trust times?. *Journal of School Leadership*, 12(2), 198-222. <https://doi.org/10.1177/105268460201200206>
- Blackmore, J. (2006). Social justice and the study and practice of leadership in education: a feminist history. *Journal of Educational Administration and History*, 38(2), 185-200.
https://www.researchgate.net/publication/248938706_Social_Justice_and_the_Study_and_Practice_of_Leadership_in_Education_A_Feminist_History
- Bogler, R., y Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277-289. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>

- Boff, L. (1992). *Un compromiso liberador. Selección de textos sociales*. Editorial Verbo Divino.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. University of Bristol y Departament of Education and Skills. <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>
- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: Entre a necessidade e a (im)possibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93. https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/282913210_A_Lideranca_Educational_e_a_Direccao_Escolar_em_Espanha_Entre_a_Necessidade_e_a_Imposibilidade/links/56226d6c08aea35f2681ce6d/A-Lideranca-Educational-e-a-Direccao-Escolar-em-Espanha-Entre-a-Necessidade-e-a-Imposibilidade.pdf
- Bolívar, A. (2009). Una Dirección para el Aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE, 7(1), 1-4. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55170101.pdf>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200002
- Bolívar, A. (2010b). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y gestión Educativa*, (1), 15-20. https://www.researchgate.net/publication/293237940_Liderazgo_para_el_aprendizaje
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60. <http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>
- Bonifaz, C. (2012). *Liderazgo empresarial*. Viveros de la loma, estado de México. Red tercer milenio. https://www.academia.edu/34098873/Liderazgo_empresarial
- Brezicha, K., Bergmark, U., y Mitra, D. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 96-132. <https://doi.org/10.1177/0013161X14521632>
- Brown, K. (2014). Principal Leadership in “Beating the Odds” Schools... Advocates for Social Justice and Equity. En J. Murillo y R. Hernández-Castilla (coords), *Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la Justicia social*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. RIEJS, 3(2), 59-82. https://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3-num2/RIEJS_3,2.pdf

- Brown, K. (2015, in press). Racing to the Top to Prepare Turnaround Principals in North Carolina: Lessons Learned from Regional Leadership Academies. *Journal of Research in Leadership Education*, 101–144.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094412.pdf>
- Brown, C., MacGregor, S. y Flood, J. (2020). Can models of distributed leadership be used to mobilise networked generated Innovation in schools? A case study from England. *Teaching and Teacher Education*, 94, 1–11.
<https://dro.dur.ac.uk/30672/1/30672.pdf?DDD29+hdtv63>
- Buluc, B., y Gunes, A. (2014). Relationship between organizational justice and organizational commitment in primary schools. *Anthropologist*, 18(1), 145-152.
<https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891530>
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. NY, Harper & Row.
- Burrello, L., Beitz, L., y Mann, J. (2016). *A positive manifesto: How appreciative schools can transform public education*. Ashford, Elephant rock Books.
- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Sage publications.
- Bush, T., Y Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in 70 English Schools. *School leadership & management*, 32(1), 21-36.
https://www.researchgate.net/publication/254343914_Distributed_leadership_in_action_Leading_high-performing_leadership_teams_in_English_schools
- Bush, T. (2018). Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. En J. Weisntein, y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo. 13 miradas*, (pp.23-34). Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/como-cultivar-el-liderazgo-educativo-trece-miradas/>
- Butler, J. y Fraser, N. (2000). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de Sueños.
https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos_nlr_3_web_0.pdf
- Canfield - Davis, K., Gardiner, M. y Joki, R. (2009). Social Justice Leadership in Action: The Case of Tony Stewart. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 3(4), 205-217.
https://www.researchgate.net/publication/242090346_Social_Justice_Leadership_in_Action_The_Case_of_Tony_Stewart
- Cárdenas, F. (2022). *¿Qué es el liderazgo laissez - faire? Características y ejemplos*. Hubspot. <https://blog.hubspot.es/sales/liderazgo-laissez-faire>

- Castro, A. (2007). *Teoría y evaluación del liderazgo (Cuadernos de evaluación psicológica 68013)*. Editorial Paidós.
- Causton, J. y Theoharis, G. (2014). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. MD, Brookes Publishing.
- Centro de estudios de políticas y prácticas en educación CEPPE (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 9–33.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55114063003.pdf>
- Cifuentes, J., González, J. y González, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26).
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343963784005>
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Department of Education and Welfare. Publication of National Center for Educational Statistics. Superintendent Documents.
- Conger, J., Kanungo, R., y Menon, S. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior: The international journal of industrial, occupational and organizational psychology and Behavior*, 21(7), 747-767.
[https://www.researchgate.net/publication/229963311 Charismatic Leadership and Follower Effects](https://www.researchgate.net/publication/229963311_Charismatic_Leadership_and_Follower_Effects)
- Conger, J., y Kanungo, R. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452204932>
- D'Alessio, F. (2008). *El proceso estratégico. Un enfoque de gerencia*. Editorial Pearson Educación.
https://www.academia.edu/33864534/El_proceso_Estrat%C3%A9gico_Fernando_D_Alessio_Ipinza_2C_CENTRUM_Cat%C3%B2lica_Pontificia_Universidad_Cat%C3%B2lica_del_Per%C3%B9
- D'Alessio, F. (2012). *El proceso estratégico. Un enfoque de gerencia*. (2da. Edición). Editorial Pearson Educación.
- Daft, R. (Ed.). (2006). *La experiencia de liderazgo*. Ediciones Paraninfo.
- Datnow, A. y Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning Towards equitable and excellent schools*. Routledge.

- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Editorial Ariel.
https://www.academia.edu/22716890/Linda_Darling_Hammond_El_derecho_a_aprender_Crear_buenas_escuelas_para_todos_Revisi%C3%B3n_cient%C3%ADfica
- Davison, M. y Jensen, B. (Dir.). (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD.
<https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Domingo, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. Reseña. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 24(82), 911–987.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300897
- Drucker, P. (2002). *La Gerencia en la Sociedad Futura* (Jorge Cárdenas, traducción). T. Martin's Press.
- Ekvall, G., y Arvonen, J. (1991). Change-centered leadership: An extension of the two-dimensional model. *Scandinavian Journal of Management*, 7, 17-26.
<https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S095652219190024U?token=E27D583245433456182FD51410D4B8A09332199F1461E4893D30A3550BFC54E1C79596CC92603A6B11B2137ECC7467C4&originRegion=us-east-1&originCreation=20230129193136>
- Elmore, R. (2008). Leadership as the Practice of Improvement. En B. Pont, D. Nusche, y D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. OECD.
https://www.leadershipacademy.at/downloads/OECD_Improving_School_Leadership_Volume_2.pdf
- Escudero, J. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583>
- Estrada, S. (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia et Technica*, 1(34), 343–348.
- Feyerabend, P. (2010). *Against Method*. Verso Books
- Fiedler, L. (1960). *Love an death in de american novel*. Generic.
- Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446216538>

- Fisher, B., y Edwards, J. (1988). Consideration and initiating structure and their relationships with leader effectiveness: A meta-analysis. *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 1988(1), 201-205. <https://doi.org/10.5465/ambpp.1988.4980535>
- Fiskales ad – hok. (1998). *Tan fácil. Álbum Fiesta*. Corporación Fonográfica Autónoma CFA. <https://www.youtube.com/watch?v=vNRbWEc3TYU>
- Fiskales ad – hok. (2019). *El canto. Álbum El flagelo*. Sello problematic. <https://www.youtube.com/watch?v=3Sg5tTkofM>
- Fleishman, E. (1953). The Description of Supervisory Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 37, 181-210. <http://dx.doi.org/10.1037/h0056314>
- Flessa, J. (2019). La investigación reciente sobre liderazgo escolar en América Latina. El valor de un enfoque propio. En J. Weinstein, y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas* (pp. 317–342). Ediciones UDP,. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/liderazgo-en-escuelas-de-alta-complejidad-sociocultural-diez-miradas/>
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.
- Frattura, E. y Capper, C. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Corwin Press.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Continuum.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. (2ª edición). Siglo XXI.
- Fuentes, E. (2019). Liderazgo democrático: características, ventajas e inconvenientes. *El líder exponencial*. <https://liderexponencial.es/liderazgo-democratico-caracteristicas-ventajas-e-inconvenientes/>
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Falmer Press.
- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability: System Thinkers in Action*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Fullan, M. (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.

- Fullan, M. (2021). Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema. *CSE Leading Education Series*, 1. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/21_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85. <https://educar.uab.cat/article/view/v27-gairin-3/222>
- García, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Pensamiento Psicológico*, 9(16), 61-77. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612011000100004
- García-Allen, J. (2016). Liderazgo autocrático (o autoritario): ventajas y desventajas. *Psicología y mente*. <https://psicologiymente.com/coach/liderazgo-autocratico-autoritario>
- Gibbons, T. (1986). *Revisiting: The question of born vs. made: Toward a theory of development of transformational leaders*. Doctoral Dissertation. Fielding Institute.
- Giraldo, D. y Naranjo, J. (2014). *Liderazgo: Desarrollo del concepto, evolución y tendencias*. Estudio monográfico. Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/026c3f15-af0c-4622-a0c0-deadb05741fa/content>
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (2001). A multi-level examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 101(1), 3-19. https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/ESJ_Goddard_and_TM.pdf
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, R. (2008). El liderazgo empresarial para la innovación tecnológica en las micro, pequeñas y medianas empresas. *Pensamiento y gestión*, 24, 157-194. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602407.pdf>
- Gómez-Hurtado, I. (2014). El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: Hacia un liderazgo inclusivo. En J. Murillo y R. Hernández-Castilla (Coords.), *Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la Justicia social*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. *RIEJS*, 3(2), 142-159. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/343/350>

- Gorrochetegui, A. (2007). Un modelo para la enseñanza de las competencias de liderazgo. *Educación y educadores*, 10(2), 87–102. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n2/v10n2a07.pdf>
- Grift, W. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 26-40. <https://doi.org/10.1080/0924345900010104>
- Hannah, S. Lester, P., y Vogelgesang, G. (2005). Moral leadership: explicating the moral component of authentic leadership. *Leadership and management*, 3, 43-81. https://www.researchgate.net/publication/265488248_Moral_Leadership_Explicating_the_Moral_Component_of_Authentic_Leadership
- Harari, Y. (2022). *Sapiens. De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Debate.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: When Teaching together means learning for all*. Corwin Press.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Routledge y Falmer Press.
- Harris, A. (2020a). COVID-19. School leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321–326. <https://www.proquest.com/docview/2499032831>
- Harris, A. y Jones, M. (2020b). *System recall. Leading for equity and excellence in education*. Corwin Press
- Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist*, 44(2), 120-126. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. y Lingard, B. (2006). *Teachers and Schooling Making a Difference: Productive Pedagogies, Assessment and Performance*. Allen & Unwin.
- Hernández-Castilla, R., Euán, R. e Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 17(2), 264-280. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729526016.pdf>
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1969a). *Management of organizational behavior*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1969b). The life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23 (5), 26-34.

- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar. Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82–104. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200005
- House, R. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. En J. Hunt & L. Larson. (Eds.), *Leadership: The cutting edge*. Carbondale, IL. (pp. 189-207). Southern Illinois University Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED133827.pdf>
- Ilies, R., Judge, T., y Wagner, D. (2006). Making sense of motivational Leadership: The trail from transformational Leaders to motivated Followers. *Journal of Leadership & organizational Studies*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.1177/10717919070130010301>
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jiménez, C. (2021). #Chile despertó: causas del estallido social en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(4), 949–957. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v82n4/2594-0651-rms-82-04-949.pdf>
- Jung, D.L, Sosik, J., y Bass, B.M. (1995). Bridging leadership and cultures: A theoretical consideration of transformational leadership and collectivistic cultures. *Journal of Management Inquiry*, 2, 3-18. <https://www.proquest.com/docview/2313348266>
- Khalifa, M. (2018). *Leadership in troubled times: culturally responsive leadership for minoritized youth*. Harvard education press.
- Kim, H., y Yukl, G. (1995). Relationships of self-reported and subordinate-reported leadership behaviors to managerial effectiveness and advancement. *Leadership Quarterly*, 6, 361-377.
- Kruse, S. y Louis, K. (2008). *Building Strong cultures: A principal's guide to change*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Labourdette, S. y Scaricabarozzi, R. (2010). Hacia un nuevo concepto de liderazgo. *Orientación y sociedad*, 10, 1–19. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4755/pr.4755.pdf
- Lapo, M. y Jácome, M. (2015). El liderazgo y su evolución histórica. *Revista Empresarial. ICE-FEE-UCSG*, 9(4), 11–16.

- Larson, C. y Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. En J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 134-161). University of Chicago Press.
- Lee, M. y Louis, K. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and teacher education*, 81, 84-96. https://www.researchgate.net/publication/332788842_Mapping_a_strong_school_culture_and_linking_it_to_sustainable_school_improvement
- Leithwood, K. y Montgomery, D. (1986). *Improving principal effectiveness: The principal profile*. Ontario: Inst for Studies in Education.
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press.
- Leithwood, K. (2005). Understanding Successful Principalship: progress on a Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629. https://www.researchgate.net/publication/242238126_Understanding_successful_principal_leadership_Progress_on_a_broken_front
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, St., y Wahlstrom, K. (2005). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. https://www.researchgate.net/publication/251888122_Seven_Strong_Claims_about_Successful_School_Leadership
- Leithwood, K. y Louis, K. (Eds.). (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. https://www.academia.edu/19639999/Linking_Leadership_to_Student_Learning
- Leithwood, K. (2013). *Strong districts and their leadership*. <http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Liden, R., y Maslyn, J. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: an empirical assessment through scale development. *Journal of management*, 24(1), 43-72. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)80053-1](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)80053-1)

- Lim, L. (2019). Positive school leadership: building capacity and strengthening relationships. *Leadership and Policy in Schools*, 18(4) <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1631857>
- Lochmiller, C. (2016). Examining administrators' instructional feedback to high school math and science teachers. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 75-109. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616660>
- Lomotey, K., y Lowery, K. (2015). Urban schools, black principals, and black students culturally responsive education and the ethno-humanist role identity. En M. A. Khalifa; N. Witherspoon; A. F. Osanloo and C. M. Grant (eds.), *Handbook of urban educational leadership* (pp.118-134). Rowman & Littlefield
- Louis, K., y Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of educational Administration*, 55(1), 103-126. https://www.researchgate.net/publication/313361985_Trust_caring_and_organizational_learning_the_leader's_role
- Louis, K., Murphy, J., y Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools Findings From exploratory analyses. *Educational administration Quarterly*, 52(2), 310-348. https://www.researchgate.net/publication/293014736_Caring_Leadership_in_Schools_Findings_From_Exploratory_Analyses
- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>
- Louis, W., Chan, M., y Greenbaum, S. (2009). Stress and the Theory of Planned Behavior: Understanding Healthy and Unhealthy Eating Intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(2). https://www.researchgate.net/publication/43512605_Stress_and_the_Theory_of_Planned_Behavior_Understanding_Healthy_and_Unhealthy_Eating_Intentions
- Lowe, K., Kroeck, K., y Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7, 385-425. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1048984396900272?token=6D5F64617526A9D1A1A382E9791230B854B23BC2F44E7FB6824CD74C8B57DEB427CD211065610F3E00766837FABE7992&originRegion=us-east-1&originCreation=20230129192828>

- Lupano, M. y Castro, A. (2008). Estudios sobre liderazgo. Teorías y Evaluación. *Psicodebate*, 6, 107–122. https://www.researchgate.net/publication/295255700_Estudios_sobre_el_liderazgo_Teorias_y_evaluacion
- MacLeod, D. y Clarke, N. (2009). *Engaging for Success: Enhancing Performance through Employee Engagement*. Office of Public Sector Information.
- Marks, H. y Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration Quarterly*, 39(3), 370 - 397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>
- Mayer, D., Kuenzi, M., Greenbaum, R., Bardes, M., y Salvador, R. (2009). How low does ethical leadership flow? test of a trickle-down model. *Organizational behaviour and human decision processes*, 108(1), 1-13. https://www.researchgate.net/publication/223916217_How_Low_Does_Ethical_Leadership_Flow_Test_of_a_Trickle-Down_Model
- McGrath, K y Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational research review*, 14, 1-17. https://www.researchgate.net/publication/275245921_Who_when_why_and_to_what_end_Students_at_risk_of_negative_student-teacher_relationships_and_their_outcomes
- Meyers, C y Hitt, D. (2019). Claves para el liderazgo en contextos escolares de menor desempeño. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas* (pp.71-110). Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/liderazgo-en-escuelas-de-alta-complejidad-sociocultural-diez-miradas/>
- Montecinos, C., Bush, T., y Aravena, F. (2018). Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, 62, 201-208. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059317305126?via%3Dihub>
- Moral–Santaella, C. (2021). *Liderazgo escolar exitoso para la justicia social en España*. Universidad de Granada.

- Mourshed, M., Chijioke, Ch. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. Mckinsey & Company. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/how_the_worlds_most_improved_school_systems_keep_getting_better.pdf
- Mulford, B. (2003). *School Leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/2635399.pdf>
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández–Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la Justicia Social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169–186. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2011a). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1, 17-21.
- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la Justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. RIEJS*, 3(2), 5–10.
- Murphy, J. (1999). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership*. The University Council for Educational. https://www.researchgate.net/publication/234662684_The_Quest_for_a_Center_Notes_on_the_State_of_the_Profession_of_Educational_Leadership
- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of educational Administration*, 51(3), 252-263. https://www.researchgate.net/publication/261912972_The_architecture_of_school_improvement
- Nahrgang, J., Morgeson, F., y Ilies, R. (2009). The development of leader–member exchanges: exploring how personality and performance influence leader and member relationships over time. *Organizational behaviour and human decision processes*, 108(2), 256-266. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2008.09.002>
- Netolicky, D. (2020b). *Transformational professional learning: Making a difference in schools*. Routledge.
- Niesche, R. (2019). Hacia un liderazgo socialmente justo. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas*, (pp.222–244). Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/liderazgo-en-escuelas-de-alta-complejidad-sociocultural-diez-miradas/>

- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- OECD (2012). *Delivering School Transparency in Australia. National Reporting through My School*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264175884-en.pdf?expires=1677072929&id=id&accname=guest&checksum=B7AF0406DB92D932A2F1931467B3C49B>
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>
- OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en#page1
- OECD (2021). *The State of Global Education. 18 Months into the pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- Pacheco, P. González, F. y Rojas, A. (2014). Una gestión educativa efectiva: El cambio hacia el mejoramiento de los aprendizajes. *Revista de educación*.
- Pianta, R. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Morrman, R., y Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on follower's trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviours. *Leadership Quarterly*, 1, 107-142. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/1048984390900097?token=31FF5E881E2F618BF2980E758B338A8E866E23850AA7DFB6433D67CE741C628D3193E6DFA8C9D1CD92A4E1B258AD4218&originRegion=us-east-1&originCreation=20230130115356>
- Poggi, M. (2018). Liderazgo escolar y formación directiva: reflexiones desde América Latina. En J. Weinstein y G. Muñoz, G. (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo*. 13 miradas, (pp. 109–139). Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Libro13miradas.pdf>
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1. Policy and Practice*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf>
- Porter, A. (2014). *Rethinking the achievement gap*. PA: University of Penn.

- Prestosn, J., Claypool, T., Rowluck, W. y Green, B. (2015). Exploring the concepts of traditional Inuit leadership and effective school leadership in Nunavut (Canada). *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, 44(2), 2. https://www.researchgate.net/publication/299423621_Exploring_the_Concepts_of_Traditional_Inuit_Leadership_and_Effective_School_Leadership_in_Nunavut_Canada
- Price, H. y Moolenaar, N. (2015). Principal-teacher relationships: foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration*, 53(1), null. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2014-0134>
- Printy, S., Marks, H., y Bowers, A. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19(5), 504-532. https://www.academia.edu/24089307/Leadership_for_School_Improvement
- Pucheu, J. (2014). *Desarrollo y eficiencia organizacional. Cómo apoyar la creación de capacidades en individuos, grupos y organizaciones*. Ediciones UC.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Real Academia Española. RAE. (2022). <https://dle.rae.es/>
- Red Global de Aprendizajes. (2018). *Pensar fuera de la caja. Experiencias educativas innovadoras*. https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/pensar_fuera_de_la_caja_web.pdf
- Riester, A., Pursch, V. y Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12(3), 281-304. <https://doi.org/10.1177/105268460201200303>
- Rincón–Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo*. 13 miradas (pp. 355–388). Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Libro13miradas.pdf>

- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 12 (4e), 13–40. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2835>
- Ryan, J. (2010). Promoting Social Justice in Schools: Principals' Political Strategies. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13(4), 357-376.
https://www.researchgate.net/publication/233095692_Promoting_social_justice_in_schools_Principals'_political_strategies
- Santizo, C. y Ortega, S. (2018). Principals' leadership in Mexican upper high schools: The paradoxes between rules and practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2).
<https://doi.org/10.1177/1741143217717276>
- Schechter, C., y Shaked, H. (2017). Leaving fingerprints: principals' considerations while implementing education reforms. *Journal of educational Administration*. 55(3). 242-260.
https://www.researchgate.net/publication/315978074_Leaving_fingerprints_principals'_considerations_while_implementing_education_reforms
- Scheurich, J. y Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence: Creating high achievement classrooms, schools, and districts*. Corwin Press, Inc.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing Schools Leaders for the 21st Century. Lessons for Around the World*. OECD.
<https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Shields, C. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 111-134.
- Shields, C. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
<https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Simons, T. (2002). Behavioral integrity: The perceived alignment between managers' words and deeds as a research focus. *Organization science*, 13(1), 18-35.
<https://doi.org/10.1287/orsc.13.1.18.543>
- Sluss, D., y Ashforth, B. (2008). How relational and organizational identification converge: processes and conditions. *Organization science*, 19(6), 807-823.
https://www.researchgate.net/publication/220521074_How_Relational_and_Organizational_Identification_Converge_Processes_and_Conditions

- Stogdill, R., Goode, O., y Day, D. (1962). New leader behavior description subscales. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 54(2), 259–269. <https://doi.org/10.1080/00223980.1962.9713117>
- Strand, S. (2014). School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40(2), 223-245. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.891980>
- Teese, R. y Polesel, J. (2003). *Undemocratic Schooling: Equity and Quality in Mass Secondary Education in Australia*. Melbourne University Press.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*. 43(2). 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Toledo, G. (2023). Articulación con la educación superior. En P. Alonso, M. Bravo, M. Paz y S. Ortúzar (Eds.), *Desafío TP*. (pp. 207-224). Grupo Educar y CILED. <https://www.grupoeducar.cl/wp-content/uploads/2023/12/LIBRO-DESAFIO-TP-14-DIC.pdf>
- Tourish, D. (2014). Leadership, more or less? A processual, communication perspective on the role of agency in leadership theory. *Leadership*, 10(1), 79-98. <https://doi.org/10.1177/1742715013509030>
- Tschannen - Moran, M. (2019). Cultivando la confianza ante la diversidad. En J. Weinstein, y G. Muñoz, G. (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas* (pp. 192–221). Ediciones UDP, <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/liderazgo-en-escuelas-de-alta-complejidad-sociocultural-diez-miradas/>
- Tschannen-Moran, M., y Hoy, W. (1997). Trust in schools: a conceptual and material analysis. *Journal of educational administration*, 36(4), 334-352. <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>
- Tushman, M. L., y Romanelli, E. (1985). Organizational evolution: A metamorphosis model of convergence and reorientation. *Research in Organizational Behavior*. 7, 171 – 222.
- Tuytens, M., y Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation? *School effectiveness and school improvement*, 25(4), 509-530. <https://biblio.ugent.be/publication/4206946>
- UNESCO (2008). *A View Inside Primary Schools. A World Education Indicators (WEI) cross-national study*. UNESCO-UIS. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/a-view-inside-primary-schools-world-education-indicators-wei-cross-national-study-en_0.pdf

- UNESCO-IIEP- IWGE (2012). *From schooling to learning*. UNESCO/ International Institute for Educational Planning.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002192/219289e.pdf>
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Fundación SM.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa
- Villanova, R., Gauthier, W., Proctor, P., y Shoemaker, J. (1981). *The Connecticut school effectiveness questionnaire*. Bureau of School Improvement. Connecticut State Department of Education.
- Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*. Random House.
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios sociales*, 117, 123–147. <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2015/11/liderazgo-directivoasignatura-pendiente-de-la-reforma-educacional-chilena-jose-weinstein.pdf>
- White, R., Cooper, K. y Mackey, W. (2014). Culturally Relevant Education and Critical Pedagogy: Devolution of Hierarchies of Power. En J. Murillo y R. Hernández-Castilla, R. (coords), *Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la Justicia social*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. *RIEJS*, 3(2), 123–140.
- Wilkinson, R., y Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*. Bloomsbury Press.
- Williams, E.S. (1994). *Tying up loose ends: The role of transformational leadership in OCBs, commitment, trust and fairness perceptions*. Unpublished Paper. Southern Management Association.

- Wilson, C. (2016). Enacting critical care and transformative leadership in schools highly impacted by poverty: An African-American principal's counternarrative. *International Journal of Leadership in Education*, 19(5), 557-577. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1023360>
- Yulk, G. (1990). Liderazgo gerencial: Una revisión de la teoría y la investigación. *Ciencia y sociedad*, 15(4), 441-507. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/378/pdf-Yulk>
- Yukl, G. (1998). An evaluative essay on current conceptions of effective leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 33-48. https://www.researchgate.net/publication/228701931_An_Evaluative_Essay_on_Current_Conceptions_of_Effective_Leadership
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10, 285-305. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1048984399000132?token=8F42E321CA9DD86E91E1AB01C06BED060CF41EBD3B6B295BC5E85371F4F516CE3029CA6B132343432903BDEA166B5D49&originRegion=us-east-1&originCreation=20230129192932>
- Yukl, G., Wall, S., y Lepsinger, R. (1990). Preliminary report on validation of the managerial practices survey. En K. Clark y M. Clark (Eds.). *Measures of leadership*. West Orange, (pp. 223-238). Leadership Library of America.

MOTIVACIÓN INICIAL

Es tan terrible imaginar que algunos son tan malos de adentro
Descubrí revisando para atrás que hay veneno en tu hostil remordimiento

Economía salvaje, avanzar y progresar
En qué momento nos robaron el alma, ¿en qué momento?

Nuestra ignorancia, genera su ganancia, fue tan bien planeada nuestra desgracia

Y ahora estamos tan cansados, arruinados y cansados
Y ahora estamos tan cansados, tan arruinados

Y ahora estamos aquí afuera, esperando que devuelvan la plata
Que usaron para financiar nuestro propio aturdimiento

Y ahora estamos aquí afuera esperando que devuelvan la plata,
que robaron mes a mes

Y ustedes nos pusieron así, nos pusieron violentos
Y ustedes nos criaron así, como perros hambrientos

El abuelo se pregunta en qué momento mordió el anzuelo
En una mierda de hospital, esperando a que lo atiendan en el suelo

Y hoy venimos a cobrar y nuestro único argumento
es la rabia histórica que llevamos hace tanto tiempo

Un palo sin bandera, es nuestro único emblema
Un palo sin bandera

Fiskales ad – hok
Palo sin bandera
2019

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN CHILENA Y SU CONTEXTO

En este capítulo se presenta históricamente como la educación chilena ha transitado, bajo que parámetros y contextos sociales, políticos y legales. A su vez, pretende ilustrar un hilo conductor a través del tiempo que permita dilucidar sus luces y sombras en la historia. Por lo mismo se presentará en subcapítulos para separar cada ciclo de tiempo y lograr una mejor comprensión de los mismos.

2.1. Inicio independiente de la patria. Desde 1811 a 1833

Desde los albores de la patria, la educación ha sido un tema fundamental en la construcción de una sociedad democrática e igualitaria. José Miguel Carrera mientras fue gobernante (1811-1814) instauró la idea, fiel a la ilustración, que la educación debía dejar de tener el predominio de la iglesia católica; como lo fue durante la colonia, y el naciente estado debía empezar a tener un predominio en ella, pues debía formar un ciudadano virtuoso (Núñez, 2015).

Quien había impulsado con fuerza tal idea había sido Manuel de Salas, quien sostenía que la educación fundamenta la prosperidad social; por ello deseaba que se fundase un gran colegio, a fin de que fuera “(...) un semillero de ciudadanos inteligentes, capaces de avanzar en la vía del progreso” (Amunátegui, 1895, p. 36). Por su parte, Bernardo O’Higgins, quien gobernó como Director Supremo (1818-1823), buscaba una educación más para el pueblo y, en palabras de Iván Núñez (2015), con una intención de universalidad, es decir, para todos; por lo mismo, en el Decreto que estableció la Sociedad Lancasteriana, el 17 de enero de 1822, con el objeto de implementar el método del inglés Joseph Lancaster, afirmaba que:

(...) siendo la educación el medio probado i seguro de fijar la felicidad de los pueblos el hacerlos ilustrados i laboriosos (...) es necesario hacer los últimos esfuerzos para recuperar el tiempo del ocio i tinieblas, empezando por franquear a todos, sin excepción de calidad, fortuna, sexo i edad, la entrada a las luces (cit. en Ponce, 1890, p. 420).

A su vez, O’Higgins estaba muy preocupado de la educación del pueblo, por lo cual, en la Constitución de 1822 se estableció “que la educación pública será uniforme en todas las escuelas, y se le dará toda la extensión posible en los ramos del saber, según lo permitan las circunstancias” (Chile, 1822, Art. 230) y “se procurará poner escuelas públicas de primeras letras en todas las poblaciones; en las que además de enseñarse a la juventud los principios de la religión, leer, escribir y contar, se les instruya en los deberes del hombre en sociedad” (Chile, 1822, Art. 231).

Luego en la Constitución de 1833 (Cámara de Diputados, 1918), se consagra con atención preferente del estado a la educación pública (art. 144); lo que da pie al

nacimiento a la primera escuela normal en Chile (1842) encargada de la formación de profesores de la educación primaria, siendo esta obligatoria (Molina, 1950). Dado lo anterior existen antecedentes que indican “(...) en 1915 ya hay 6.240 maestros primarios y en 1925 hay 9.377. En 1920, hay 975 profesores en la enseñanza secundaria; en 1925, ya son 1.054” (Barría, 1960. p. 27). Pero, la realización el 28 de noviembre de 1907, del Sexto Censo General de la República de Chile, arrojó resultados lapidarios en este sentido.

Para constatar el avance cultural del país, se le consultó a la población si sabía leer, mientras el 51,6% de la población declaró saber leer, el 48,4% permanecía analfabeta y respecto de los niños entre 5 y 15 años, el análisis de las cifras mostró que solo el 17% de ellos asistía a clases. Dada esta realidad, el 26 de agosto de 1920 se promulga la Ley de Educación Primaria Obligatoria; y para asegurar su éxito el artículo 12 plantea respecto de la obligación de padres y guardadores (apoderados); el cual señala lo siguiente:

El padre o guardador sufrirá la pena de presidio en su grado mínimo, o multa de uno a treinta pesos, si en el propósito de eludir las obligaciones que impone esta ley o de limitar el período de cumplimiento, diese información falsa acerca de la edad de su hijo o pupilo en el momento de la matrícula (Art. 12).

2.2. Nueva constitución y estado docente. Desde 1925 a 1960

En 1925, la nueva Constitución reafirmó la atención preferente del estado sobre la educación entregando su ejercicio y control al Ministerio de Educación (art. 7), en adelante MINEDUC (Zurita, 2014).

Considerando que en la década de los 30 el analfabetismo alcanzaba el 56%, la educación pública se consagró como institución de excelencia. La educación privada también fue promovida por medio de instituciones religiosas, pero era la educación pública la que fijaba los estándares de calidad de la enseñanza (Matus, 1927); teniendo en cuenta que la cobertura sólo ascendía al 41,9% en la población de 6 a 18 años; dado a las necesidades de las familias por sobrevivir económicamente, en tanto que su estructura familiar precisaba del trabajo de niños y niñas; por otra parte, leer y escribir no eran habilidades necesarias para trabajar (Zurita, 2014).

2.3. Reforma educacional y cobertura nacional. Desde 1960 a 1973

Entre 1964 y 1970, bajo el gobierno del presidente Eduardo Frei Montalva, se expandió sustancialmente el acceso y se modificaron los programas de estudio; a su vez, hubo una formación acelerada de docentes para cubrir la demanda escolar. La cobertura a nivel secundario se elevó al 49% y a nivel primario alcanzó casi el 90% en 1970 (Caiceo, 2021). De hecho, durante los 6 años de gobierno se construyó el equivalente a una escuela diaria para extender, especialmente la educación básica y la educación de adultos, a fin de disminuir el analfabetismo del 16% a un 8% (Caiceo, 2021). A su vez, “se introdujo el concepto de Currículum y Planificación del Currículum como una visión sistemática e integral del proceso educacional” (Leyton, 2002. p 33). De hecho, durante este período emerge la mirada de humanismo cristiano, por medio de los escritos de Alberto Hurtado, que permitió la unión de la educación laicista con el mundo católico (Caiceo, 2016).

El gobierno de Salvador Allende (1970-1973), apoyado por la Unidad Popular (conglomerado de izquierda socialista), prosiguió en la línea anterior, pero queriendo promover cambios más profundos. Uno de los impulsores del nuevo proyecto, fue la denominada 'Escuela Nacional Unificada' (ENU), lo que en palabras de Núñez (2003):

El gobierno del Presidente Salvador Allende puso en marcha una estrategia educacional de doble dimensión. Por una parte, desarrolló una política de 'democratización' que, junto con profundizar la modernización y expansión cuantitativa iniciada por su antecesor, amplió notablemente las posibilidades de participación de las fuerzas sociales en la discusión del rumbo que tomaría la educación dentro del proceso de cambios iniciado en Chile en 1970 (p. 15).

Conceptos como 'hombre nuevo', 'vía chilena al socialismo', 'vía revolucionaria', 'marxismo' llevaron a que la oposición política denominada Confederación Democrática (CODE), compuesta por la Democracia Cristiana y el Partido Nacional (de derecha), y sectores de la iglesia católica se manifestaran abiertamente contra la ENU y el gobernante prefirió retirar el proyecto, manteniéndose la reforma impulsada por Frei Montalva. Lo expuesto hasta ahora revela perfectamente, que el afán democratizador del sistema educativo chileno se dio en gran parte del siglo pasado. Sin embargo, cabe preguntarse, ¿qué sucedió que se produjo el rompimiento de la democracia con el golpe de estado de 1973 y el surgimiento de una serie de decretos leyes que significaron un retroceso en muchos aspectos?; entre ellos cabe mencionar: 1) la municipalización de la educación pública; 2) la pérdida de los derechos de los docentes como funcionarios públicos; 3) el incentivo de la educación particular subvencionada en deterioro de la educación pública y 4) el surgimiento del lucro en educación privada, ya que recibían aportes estatales.

2.4. Quiebre democrático y dictadura militar. Desde 1973 a 1990

El golpe militar de 1973 cambió bruscamente el escenario de las políticas educativas. En efecto, los cambios realizados durante la dictadura militar, que gobierna entre 1973 y 1990, fueron muy radicales con una ideología nacionalista autoritaria y neoliberal (Núñez, 1995). En 1974 se disolvieron las escuelas normales, otrora garantes de una formación docente de calidad. Estas medidas afectaron directamente la formación inicial, aumentando la matrícula, pero reduciendo la calidad de los programas de pedagogía y los requisitos para su ingreso. Las consecuencias fueron la pérdida del estatus social, profesional y económico de los docentes, cuestión que aún no logra revertirse.

Existen algunas miradas (Ruiz, 2012; Moreno-Doña y Jiménez, 2014) que plantean que los 17 años de dictadura se dividen en dos grandes bloques:

- 1- Desde 1973 a 1979, que se caracterizó por una fuerte desarticulación educativa.
- 2- Desde 1980 a 1990, se focalizó en la descentralización y privatización del sistema educativo. De hecho, entre 1982 y 1990 el gasto público en educación descendió en un 27% lo que, sumado a la fuerte expansión de cobertura, redujo

dramáticamente la inversión por estudiante y en consecuencia, la remuneración de los profesores (Caiceo, 2021).

La realidad de 1980 nos muestra que existían en Chile 8.846 escuelas básicas o primarias y medias o secundarias, de las cuáles el 72% eran públicas, el 18,9% eran particular subvencionadas o concertadas (según la realidad española) y el 9,1% eran particular pagadas (Jofré, 1988).

Desde aquel año se inició una descentralización gradual de los establecimientos públicos para que fueran administrados por las municipalidades, lo que culminó en 1992 (Ruiz, 2012; Núñez *et al*, 1993), fecha en la cual asumieron la responsabilidad los alcaldes democráticamente elegidos, pero esto no garantizó la democratización de la elección de los y las directores y directora de los centros educativos (Bellei *et al*, 2018). Esto significó que los docentes perdieron el estatus de empleados públicos. En materia de financiamiento, y fiel a la ideología predominantemente neoliberal del gobierno militar, se instauró el nuevo sistema de subvención por alumno (*voucher*), o “subvención a la demanda”, y se incentivó el ingreso de proveedores particulares que competían por esta subvención fiscal. Se consideraba pertinente que las fuerzas de mercado harían lo suyo para resolver tanto el problema de cobertura como el de calidad, incitando a la competencia como instrumento de desarrollo colectivo (Slachevsky, 2015). El objetivo era entregar mayor libertad a los padres y apoderados, descentralizar la administración y aumentar la eficiencia y calidad en el uso de recursos (Moreno-Doña y Jiménez, 2014). La descentralización significó que las municipalidades se encargaban de administrar el personal docente e instalaciones y el MINEDUC velaba por el currículo y los aspectos pedagógicos.

Así, se creó un sistema donde conviven tres tipos de establecimientos, los estatales a cargo de los municipios, los particulares subvencionados administrados por privados con subsidio estatal y los particulares pagados de la élite, que siempre existieron sin recibir ningún tipo de apoyo estatal. El sector católico conservador abogó por continuar con el sistema nacional de educación coordinado y planificado por el estado, donde este debía seguir siendo responsable (Ruiz, 2012). Por otro lado, se percibe la consolidación de una nueva derecha neoliberal, que menciona la necesidad de un estado subsidiario en reemplazo del anterior estado docente y la imposibilidad de una verdadera libertad de enseñanza (PIIE, 1984; Laval, 2004). Para graficar, las escuelas privadas se cuadruplicaron en la cobertura, aumentando de 15% al 60% la inscripción nacional entre 1981 a 2013, en sentido contrario, la educación pública se redujo a la mitad en el mismo período, disminuyendo de 85% a 40% la inscripción nacional (Bellei y Morawietz, 2016).

En concordancia con las reformas, la Constitución de 1980 implícitamente reemplazó la “atención preferente del estado en educación” por un “estado subsidiario”, poniendo énfasis en la libertad de enseñanza y la libre elección de los padres. En los primeros años, más de mil escuelas privadas ingresaron al mercado de la educación. Esto produjo un aumento de la participación de este sector, desde un 20% a un 45% entre 1981 y 1986, con la consecuente reducción del sector público (Caiceo, 2021). De lo anterior, se establece que el sistema educativo chileno es una maquinaria híbrida de administradores públicos y privados con y sin financiamiento estatal, fuertemente

segmentado con base a atributos sociales, económicos y educativos de su estudiantado (Rodríguez *et al*, 2022).

En cuanto a los profesores, el traspaso a las municipalidades significó la pérdida de beneficios que hoy son reclamados por el magisterio, la llamada “deuda histórica”. Los salarios y su poder de negociación cayeron drásticamente, pasando a regirse por el estatuto laboral privado, el Código del Trabajo, lo que implicó tener que negociar individualmente sus contratos con su empleador, el municipio (Decreto 114 exento, n° 7, 1983).

A su vez, el concepto de libertad de enseñanza es un principio que se compone de tres dimensiones: 1) la libertad académica o de pensamiento; 2) la libertad de emprender y lograr hacer funcionar un proyecto educativo; y 3) la libertad de las familias de elegir la escuela que deseen en la educación de sus hijos e hijas. En dictadura, sólo se garantizaron las libertades 2 y 3, ya que referente a la libertad de pensamiento esta estuvo bajo vigilancia, relativizada y limitada por la doctrina de seguridad nacional (Slachevsky, 2015).

En esa lógica, la educación pasa a ser uno más de los bienes de consumo ofrecidos por el mercado que aporta solo beneficios de índole personal y no colectivos (Laval, 2004) en desmedro de los proyectos socializadores. El poseer, “que es una de las connotaciones de la forma necrófila de relación con el mundo” (Freire *et al*, 1974. p. 17), se transformó en la medida en la cual se desarrollan las relaciones humanas, por sobre el ser. Este modelo de conciencia generó con el tiempo una sociedad segregada demográfica, económica y socialmente; provocando en los pobres los mitos que “no son puros de alma, no tienen virtudes y no saben” (Freire *et al*, 1974. p. 16); por lo mismo la educación pública era la encargada de dar respuesta educativa a estos segmentos. De forma predecible, el sistema municipal dañó a la educación pública, que disminuyó drásticamente la matrícula; a la vez, empeoró la percepción social que generó que los estudiantes más vulnerables se concentraran en este tipo de establecimientos (Bellei *et al*, 2018). Además, en Chile la mayoría de las comunas son pequeñas y rurales, la distribución muestra que los sostenedores (municipios) administran un sistema que requiere altos costos de operabilidad con un bajo nivel de ingresos, lo que genera un sistema poco sustentable a través del tiempo (Bellei *et al*, 2018).

El último día del gobierno Militar (10 de marzo de 1990) se promulgó la Ley Orgánica Constitucional de la Educación, ley n° 18.692 (en adelante LOCE), diseñada para asegurar la permanencia de los cambios establecidos durante los 80. Además, se dio a los directores de escuela por ley el carácter de vitalicios, inamovibles de sus cargos (Caiceo, 2021); que eran nombrados de facto en forma vertical, punto relevante para esta investigación.

2.5. Vuelta a la democracia. Desde 1990 a nuestros días

La llegada de la democracia a inicios de los 90, o pseudo democracia para los que consideran que la transición fue pactada con el dictador continuando su legado y sistema neoliberal (TVN, 2018), pareció darle un respiro a la educación, y lo fue en cierto sentido. Se realizaron ajustes a la operación del sistema para mejorar atributos de acceso, calidad

y pertinencia, pero el modelo en su estructura general persistió, profundizando la segregación, discriminación y brechas entre los colegios (Willms, 2010). Dicho esto, considerando que ya eran problemas identificados (OECD, 2004; Peña, 2007), se mantuvo el principio de competencia igual calidad, con lo que cada vez cobró más relevancia el control y selección de quienes componen la comunidad educativa. Entre 1990 y 1998 el gasto real en educación aumentó en 143%. Se invirtió en infraestructura y se declaró nuevamente el rol conductor y promotor del estado en educación. Sin embargo, “hasta hoy persiste la deuda con las promesas de calidad y equidad, promoviendo la libertad de enseñanza” (Oliva, 2008, p. 220).

Debido a esto, la lógica de la libre elección no operó en materia de calidad. A su vez, no se consideraron algunas significancias de mercado inherentes al sistema educacional. Entre estas: 1) la calidad de la enseñanza no es fácil de observar, por lo que se hace necesario generar información simple que le permita a las familias comparar escuelas; 2) las familias no suelen elegir por la calidad de la enseñanza sino por otros atributos observables como cercanía, valores, infraestructura o temas aspiracionales; 3) para impulsar la competencia deben existir competidores, cuestión que en las zonas rurales con poca población pierde todo sentido y 4) existen grandes costos (políticos, monetarios y psicológicos) asociados al cierre de un establecimiento y al cambio de escuela de un estudiante, por lo que las malas escuelas pueden permanecer muchos años en el sistema antes de cerrar (Dittborn, 2015).

Pero el individualismo, propio del neoliberalismo, inspiró una sociedad en la cual impera la desconfianza y la segregación demográfica y económica (Álvarez, 2009); para lo cual esta investigación quiere hacerse cargo en los capítulos destinados a liderazgo escolar, en especial el liderazgo positivo y la justicia social. Además, la lógica de que el mercado permitiría mejorar la calidad de la educación, por el sólo hecho de la elección de los padres, generaría un incentivo perverso de competencia entre centros educativos otorgando promoción o sanción acorde a los resultados educativos, obviando que existían escuelas, que, debido a su alta complejidad, no estaban en condiciones de competir transformando a estas en verdaderos guetos educativos donde se matriculaban los más pobres (Aedo y Sapelli, 2001).

A su vez, la evidencia muestra que la segregación escolar es mayor a la residencial, por lo que la composición socioeconómica de los centros educativos es más homogénea que los barrios donde viven sus estudiantes. Entre estas causas están el cobro a las familias por medio del copago y los sistemas de admisión con barreras de entrada para los estudiantes vulnerables (Flores y Carrasco, 2013; Santos y Elacqua, 2016; Bellei *et al*, 2010; Contreras *et al*, 2010). Hoy se observan comunas principalmente urbanas, donde la mayoría de los estudiantes asisten al sistema particular subvencionado, de esta forma, se configura un cuadro donde la administración municipal no tiene incentivos para entregar un servicio educativo de calidad, sino que no tiene los medios para competir con el sector privado, produciendo estigmatización y segregación social, económica y educativa (Bellei *et al*, 2018). En esa lógica, los colegios privados tomaron ventaja posicionándose con la conciencia de los clientes educativos, es decir, las familias. Con el tiempo crearon consorcios y asociaciones que funcionaron como verdaderos monopolios educativos. Bajo la idolatría de las reglas del mercado y la concepción de la educación como bien de consumo, fue consolidándose la premisa que la educación

privada era necesaria bajo los tributos de eficiencia y resguardando el derecho de la libre elección parental, por lo que podían establecer barreras de selección y admisión sobre la base de requisitos económicos, sociales y/o académicos (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006). Este punto relevante da fundamento para la promulgación de la Ley n° 21.040 con la creación del sistema de educación pública (2017), que origina el sistema de admisión escolar (en adelante SAE) que prohíbe estas barreras de entrada a cualquier establecimiento con aportes fiscales.

En lo sucesivo, los gobiernos de la concertación mejoraron las condiciones laborales de los y las docentes, y los salarios se incrementaron en un 170% real. En 1991 se legisló un nuevo contrato para los profesores, el Estatuto Docente, que regula colectivamente a nivel nacional los salarios y las bases de una precaria carrera docente. El Estatuto fue una de las medidas más controversiales en materia de educación y continúa siendo fuente de discusiones: en la práctica, ha hecho casi inamovibles a los docentes, no incentiva los buenos resultados en los estudiantes, no le entrega a los directores las atribuciones mínimas necesarias para poder dirigir el establecimiento, y es completamente incongruente con las responsabilidades que los municipios tienen sobre la educación pública; sumado a la incorporación de la LOCE, el modelo educativo neoliberal comenzó a entrar en crisis (Donoso, 2005). La idea de la municipalización, inicialmente, era acercar a los administradores a los establecimientos educativos; pero esto no ha servido para potenciar el nivel de autonomía de las escuelas y sus directivos. De hecho, el nivel promedio de autonomía escolar que declaran los directores y directoras escolares del sector público es similar al que evidencian sistemas altamente centralizados como Francia, Brasil o Corea del sur. De esta forma, no se cumple el supuesto de que mientras más cerca esté el sostenedor de los centros educativos, más libertad tienen las escuelas para desplegar iniciativas de gestión propias y fortalecer el liderazgo de los directivos escolares (Bellei *et al*, 2018); esta realidad la intenta subsanar la creación del sistema de alta dirección pública (en adelante ADP), que tiene por finalidad la democratización del proceso de selección de líderes escolares por medio de la Ley n° 20.501 de calidad y equidad en la educación, (2011).

En suma, como advirtió la OECD (2004) y diversos estudios (Irrarázaval 2001), la escala, el tamaño y el diseño geográfico que poseen las comunas no parece ser la delimitación óptima para garantizar las condiciones del personal, la activación de redes, la infraestructura y la capacidad financiera y técnica para la gestión educativa. Comunas con número intermedio y bajo de estudiantes, que representa a la mayoría del país, tienen serias desventajas para estos propósitos (Raczynski y Salinas, 2008). Aquello es más evidente en los casos de comunas rurales (con menos de 800 estudiantes), donde existe una gran cantidad de escuelas uni o bidocentes, con escasa matrícula, físicamente aisladas y con serios problemas de asistencia que no logran financiarse a través de la subvención normal entregada por el nivel central (Raczynski y Salinas, 2008).

En 1997 se llevó a cabo una nueva reforma curricular y comenzó la jornada escolar completa, por medio de la Ley n° 19.532 (en adelante JEC). Esta fue una de las respuestas del gobierno tras las propuestas de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, insertada en un marco de acuerdos entre gobierno y oposición para otorgarle mayor respaldo a la política educacional (Caiceo, 2021). A su vez, cambiaba el paradigma

de una educación como transferencia de conocimiento a una de concebir el aprendizaje como el desarrollo de habilidades y actitudes (Bellei y Morawietz, 2016).

La reforma permitió un aumento masivo de la cobertura: hacia el 2016 la educación preescolar llegó al 88%, la educación básica o primaria alcanzó un 99,4% y la educación media o secundaria un 93% (CAF, 2016). Pero luego del aumento en la cobertura, extensión de la jornada, la alimentación y los recursos en las aulas; fue necesario enfocarse como país en los aprendizajes y en la evaluación de los mismos, donde la calidad de estos fue el detonante de presiones sociales.

Como se planteó, la deficiencia en calidad provocó el descontento social del 2006, en la llamada “revolución de los pingüinos”. La tensión estalló en una de las manifestaciones estudiantiles más grandes de las últimas décadas en Chile. El actuar de los estudiantes durante la revolución fue que no salieron a las calles, sino que se tomaron sus establecimientos uno a uno y esperaron pacientemente hasta que la sociedad los escuchara (Domedel y Peña y Lillo, 2008). Quedó en evidencia que el MINEDUC no tenía instrumentos suficientes para acompañar los procesos de mejora en las escuelas; estas estaban bajo presión ya que se hallaban en una lógica de competencia de mercado, operando como unidades administrativas aisladas; las universidades no estaban conectadas con el sistema escolar en la formación inicial docente; los directores de escuela no tenían una tradición de liderazgo educativo en su trayectoria (tema sensible de esta investigación) y el sentido de rendición de cuentas a nivel horizontal y profesional entre los docentes era escaso, ya que la tradición predominante era el trabajo aislado (Bellei y Morawietz, 2016).

El resultado fue la creación del Consejo Asesor Presidencial para la Educación (2006), cuya tarea era entregar los lineamientos para una nueva ley de educación para provocar la promulgación de la Ley General de Educación n° 20.370 (2009 en adelante LGE).

En el 2008 se introdujo la Ley de subvención especial preferencial (Ley n° 20.248, en adelante SEP); en la cual se entrega mayor financiamiento vía *vouchers* a establecimientos con mayor número de alumnos vulnerables, sin importar la propiedad del mismo, apuntando a corregir la desigualdad y las evidentes dificultades que conlleva la educación en contextos de alta complejidad (Raczynski y Muñoz, 2007).

A su vez, con el fin de que los líderes educativos tengan un rol más pedagógico y centrado en los aprendizajes de todos los estudiantes, se promulga la Ley n° 20.501 de 2011 que crea la alta dirección pública (ADP), donde esta instancia legal provoca un avance notable en el proceso de calificación y reclutamiento de los futuros directores de escuela públicas, dado que el servicio civil (encargado del proceso) es externo al sostenedor, permitiendo igualar las oportunidades de entrada. No obstante, la adjudicación del cargo se deja a la discrecionalidad del sostenedor de cualquiera de los y las postulantes preseleccionados (Art. 32 bis). Debido a esto, se repite la lógica de pertenencia a determinado círculo de afinidad, la cual corresponde a la mirada anterior de administración escolar y no de liderazgo; dado que su nombramiento, antes de la ley, se realizaba de facto por motivos políticos, afinidad, amistad u otra característica, y no tanto de las competencias y habilidades del o la postulante. Este es un punto muy

relevante para el desarrollo de esta investigación, ya que el estudio de campo se realiza en instituciones públicas que rigen su práctica bajo esta normativa. Dado que, como señala Eyzaguirre (2012), las municipalidades y sus respectivos alcaldes al no tener un giro único, la entidad educativa pierde relevancia en este aspecto, pues los directores y directoras no tienen incentivos reales para garantizar una gestión efectiva, dado que su reelección no está asociada a la calidad de la educación que provee el municipio. En un contexto de altos niveles de autonomía administrativa y baja rendición de cuentas local, la calidad de la educación pública queda al arbitrio de la administración de turno con escasos incentivos para generar un trabajo y mirada a largo plazo. Al mismo tiempo, sistemas de gobernanza que poseen baja responsabilidad son terreno fértil de captura de intereses y decisiones de carácter político y no estrictamente educativos (Eyzaguirre, 2012).

A su vez, la promulgación de la Ley N° 21.040 (2017) que establece la creación del Sistema de Educación Pública, tiene por finalidad el bien común, la integración, universalidad, calidad y equidad. Este crea los Servicios Locales de Educación Pública (en adelante SLEP) donde su instauración está prevista hasta el 2025 dejando atrás la administración municipal; dato relevante para esta investigación, ya que los centros educativos en los cuales se produce el estudio de campo están en proceso de traspaso de un modelo a otro, es decir, del mundo municipal al SLEP. Los SLEP son servicios públicos distribuidos por todo el país, que cuentan con personalidad jurídica y patrimonio propio. **Reemplazan a las municipalidades o corporaciones municipales** que estaban a cargo de la educación en las comunas; estos deben velar por la calidad, la mejora continua y la equidad del servicio educacional, considerando las necesidades de cada comunidad educativa (MINEDUC, 2022).

Pero aún falta mucho en la profesionalización del ejercicio e investigación en estilos de liderazgo, con el fin de evidenciar prácticas que vayan orientadas a la mejora escolar con resultados de aprendizaje, y lo que es más relevante, acciones tendientes a desarrollar una sociedad más justa, equitativa y democrática. Dicho lo anterior, los desafíos son urgentes para las escuelas públicas chilenas; ya que, según datos del MINEDUC, cada año la matrícula de estudiantes del sector va en una curva decreciente alcanzando un 32,5 % anual (MINEDUC, 2021) con bajos resultados de aprendizaje, lo que provoca estigmatización en este segmento. La tabla 2.1. refleja la variación de la matrícula en forma anual (2018 – 2022), donde claramente el sector municipal va en retroceso.

Tabla. 2.1., de matrícula de establecimientos educacionales según dependencia administrativa, período 2018 – 2022.

Dependencia	2018	2019	2020	2021	2022	Variación % 2019-2020	Variación % 2021-2022	Variación % 2018-2022
Administración delegada	44.913	44.281	44.538	45.283	44.869	0,6%	-0,9%	-0,1%
Municipal	1.227.163	1.236.988	1.171.352	1.112.581	1.116.914	-5,3%	0,4%	-9,0%
Particular pagado	325.500	332.675	324.860	317.821	334.438	-2,3%	5,2%	2,8%
Particular subvencionado	1.927.242	1.951.763	1.961.112	1.975.895	1.972.241	0,5%	-0,2%	2,3%
Servicio local de educación	57.533	58.176	106.296	174.847	176.074	82,7%	0,7%	2,3%
Total	3.582.351	3.623.883	3.608.158	3.626.427	3.644.536	-0,4%	0,5%	1,7%

Fuente: Centro de estudios. MINEDUC, 2023.

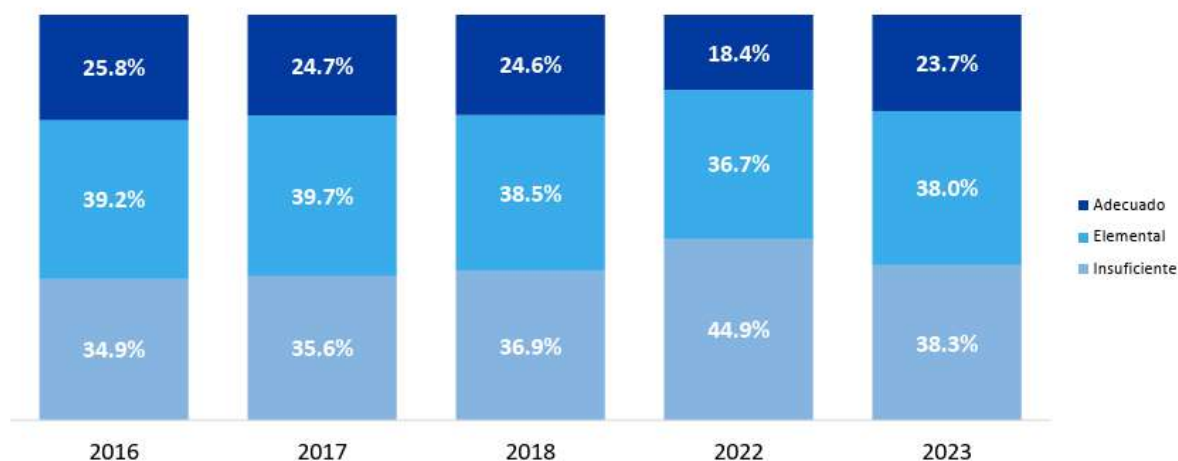
Nota: No se consideran establecimientos en receso, cerrados o sin matrícula.

Con el fin educativo de monitorear los aprendizajes, se desarrollan instrumentos para medir los resultados de aprendizaje a gran escala a estudiantes de todo el país, siendo pioneros en Latinoamérica (Cox, 2012), para ello se crea el sistema de evaluación de la calidad educativa (1978, en adelante SIMCE), vigente hasta hoy; para lo cual el instrumento tuvo y tiene un papel preponderante como sistema de evaluación externo, generando estándares que orientan la acción de agentes descentralizados y la distribución de incentivos o sanciones vinculados a la medición del desempeño. El problema central es que el SIMCE pasó de ser un instrumento de información a un instrumento de control para las escuelas (Bellei y Morawietz, 2016). A su vez, las escuelas particulares subvencionadas sacaron ventajas de las escuelas públicas debido a la selección y expulsión de estudiantes basado en su desempeño potencial o real, y asimismo la competencia por prestigio en la clasificación del mercado local.

De hecho, en EEUU, que con el tiempo se ha transformado en el ícono de neoliberalismo y sociedad de mercado; existen voces que plantean que el modelo de pruebas estandarizadas es un negocio que se origina en las teorías de gestión de la calidad total, con el fin de controlar estadísticamente la calidad del producto (Deming, 1993), y en parte, “en la transferencia de la ideología de tolerancia cero, pero que esta vez apunta a los profesores en vez de otros actores que producen un daño real a la sociedad, como lo son los conductores ebrios o los traficantes de drogas” (Anderson, 2011. p. 140); ya que ahora el problema no es la pobreza, sino que los profesores, directivos y sostenedores del sistema. A través de la evaluación masiva los docentes, las escuelas, y las comunas en Chile; estas se han vuelto comparables y sus estudiantes se transforman en bienes de consumo, como se mencionó anteriormente, “pasando a ser niños de carne y hueso a puntajes de pruebas” (Anderson, 2011. p. 141). Esto permite la lógica que el lugar de los hijos más privilegiados esté en las mejores escuelas (Chubb y Moe, 1990), debido a que las pruebas estandarizadas son un marcador social, por lo mismo el negocio inmobiliario fija bien sus ojos en donde construir, con el fin de que sea valiosa la oferta, segregando los barrios, comunas, estudiantes y familias (Anderson, 2011).

Ahora bien, a nivel de resultados de las mediciones nacionales SIMCE (Agencia de la calidad de la educación, 2024) muestran claramente una tendencia mantener los niveles insuficientes en un 40% aproximado de 4° básico, así lo demuestra el gráfico 2.2.

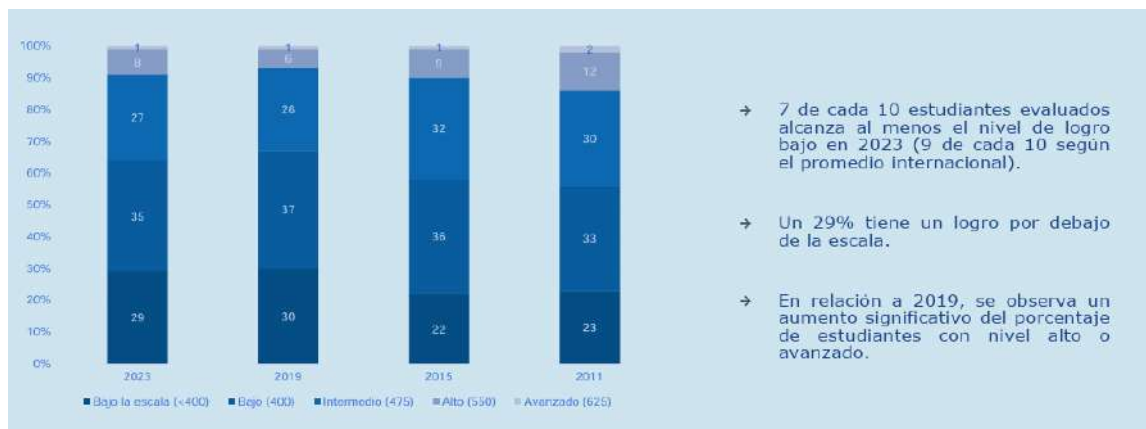
Gráfico 2.2: Síntesis de resultados nacionales SIMCE 4° Básico, 2024.



Fuente: MINEDUC. Agencia de la calidad de la educación, 2024.

A su vez, en la medición internacional TIMSS (Agencia de la calidad de la educación, 2019) han mostrado un panorama bastante desalentador. Hubo una disminución significativa en el rendimiento de los estudiantes de 4° básico en matemática. Así lo refleja el gráfico 2.3.

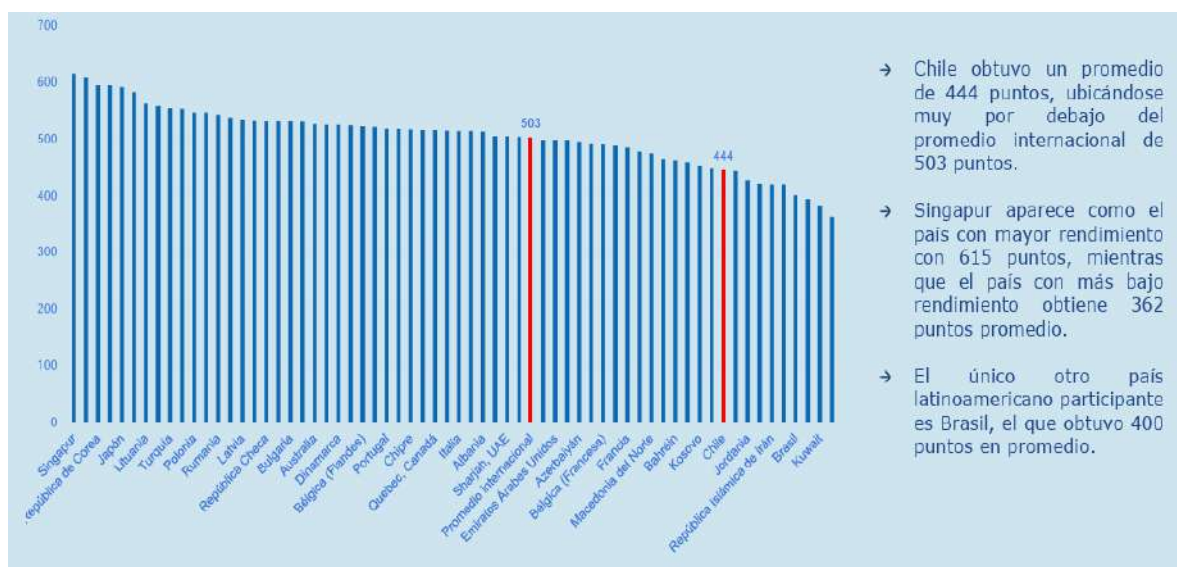
Gráfico 2.3., de tendencia en matemática 4° básico. TIMSS 2023.



Fuente: MINEDUC. Agencia de la calidad de la educación, 2023.

Dado que el gasto del estado en educación se ha más que duplicado, a pesar de eso, entre el 18% y el 30% de los estudiantes en Chile demuestra no poseer conocimientos básicos en las áreas evaluadas. Si bien es un porcentaje alto respecto a lo observado en los demás países, el gráfico 2.4. refleja el rendimiento internacional de Chile en 4° básico en matemática. Ubicándose muy por debajo del promedio internacional, sólo en Latinoamérica superando a Brasil. (Agencia de la calidad de la educación, 2023).

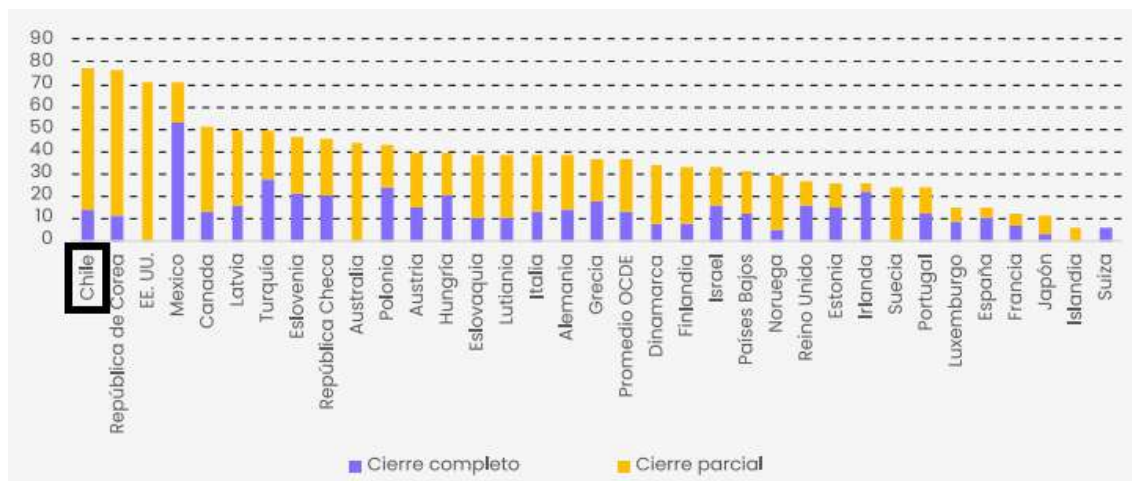
Gráfico 2.4., de rendimiento internacional de 4° básico en matemática.



Fuente: MINEDUC. Agencia de la calidad de la educación, 2023.

Debido a esto, al interior de la sala de clases están lejos de alcanzar los niveles de calidad soñados, es más, la brecha educacional entre el quintil más pobre y el más rico se agravó; donde la pandemia COVID desnudó la realidad entre escuelas de élite y de alta complejidad (OECD 2021). A su vez, el gráfico 2.5. muestra que Chile es el país con más semanas de cierre por pandemia, lo que conlleva un retraso pedagógico evidente.

Gráfico 2.5., de cantidad de semanas que las escuelas estuvieron completa o parcialmente cerradas en pandemia Covid-19. Marzo 2020 – Noviembre 2021.



Fuente: España, 2022; en base de UNESCO, 2022.

Con el fin de solucionar los evidentes problemas antes descritos, la Ley n° 21.040 del sistema de educación pública (2017), la que instauro organismos definidos para contrarrestar los males padecidos.

Como se mencionó, a partir de 1993, y bajo el supuesto que la calidad educativa estaba en la inversión económica por estudiante, se permitió el aporte económico de las familias en forma de copago anexo a la subvención estatal, hecho que en lugar de

augmentar el compromiso parental creó las condiciones para la migración de amplios sectores hacia la oferta privada; considerando la premisa de mientras “más tengo, más soy”, y como ya se evidenció, en estigmatización y segregación de la educación pública (Rodríguez *et al*, 2022); complejizando la labor organizacional, pedagógica y vinculación con el medio (Treviño, 2018), provocando la baja valoración ciudadana frente a las dificultades para mejorar los estándares de aprendizaje (Canales *et al*, 2016). Numerosas investigaciones reportan la relación entre elección parental y sistemas educativos segmentados y cómo estos incrementan las diferencias entre los sectores sociales, lo que hace de la selección escolar una herramienta útil para diferenciar, estratificar y aislar a los estudiantes y sus familias (Cucchiara, 2013; Orfield y Frankenberg, 2013; Lareau y Goyette, 2014; OECD, 2017; Cal *et al*, 2019). Lejos de ser una variable de eficiencia en pruebas estandarizadas, la elección parental se sustenta en variables como la propaganda, la búsqueda de seguridad y las expectativas de aislamiento social (Elacqua *et al*, 2006; Chumacero y Paredes, 2012); es decir, la lógica de “no quiero que mis hijos se relacionen con los tuyos” (Faltan money, 1994); a su vez, se refuerza la concepción de la educación pública como plan b, alternativa que se articula en el caso de no cumplir con los requisitos para ser parte de algún colegio privado que suele percibirse mejor, tanto en términos de calidad educativa como estándares de seguridad, respeto y organización (Duk y Murillo, 2019).

De lo anterior, por la ley n° 20.845 de Inclusión escolar con la creación del SAE, busca asegurar las oportunidades que permitan la admisión de todos y todas a los establecimientos educacionales, lejos de excusas económicas, sociales o culturales, con el fin de garantizar el acceso sin discriminación a una educación de calidad para todos y todas (Rodríguez *et al*, 2022). La implementación progresiva a partir del 2015, el SAE es un sistema transparente y centralizado que trata a todos los estudiantes por igual y somete a los colegios a las mismas reglas; donde todos los establecimientos que reciban fondos públicos deben publicar sus vacantes cada año y aceptar a quienes fueron asignados a esos cupos. A su vez, le otorga a la familia el derecho de escoger la educación para sus hijos e hijas eligiendo por preferencias el colegio donde desean matricular al estudiante. Posteriormente el sistema en forma aleatoria realiza la asignación de la vacante (Rodríguez *et al*, 2022). Así, el SAE (Poner el nombre completo) es uno de los pilares de la ley 20.845 sobre inclusión escolar en Chile. Esta, ha reconocido el derecho de libre elección parental, ha velado por parámetros de equidad y transparencia en los procesos de ingreso y movilidad escolar, unificando las vías de entrada que anteriormente operaban con disímiles, arbitrarios y segmentados criterios.

En esa lógica, como se mencionó en el capítulo anterior, se aborda la compleja pero desafiante literatura acerca del liderazgo escolar, pieza clave de esta investigación y a su vez, punto de partida del estudio de campo. Considerando en un primer momento el avance a nivel internacional en la literatura conceptual para luego dar paso a la realidad de los directores de centros educativos en Chile; otorgando una amplia mirada del tema, además, de un contexto por el cual reflexionar los hallazgos de la investigación que permitan aterrizar sus conclusiones y derivar algunas orientaciones en pos de la mejora escolar y aprendizajes de calidad. Como se mencionó, Chile como país joven, ha transitado desde la mirada educativa como un bien común social y estado docente a establecer la educación como un bien de consumo. Las sucesivas leyes hasta nuestros días han intentado volver a poner en el centro a un estado vigoroso y preocupado por la

educación; pero los contextos culturales e históricos no han permitido que el país se sacuda con rapidez de la carga neoliberal de la dictadura (TVN, 2018). Existen indicios que este proceso va por buen camino, pero existe la necesidad de converger en un acuerdo nacional acerca del ciudadano del siglo XXI, aparte de los imperativos legislativos. A su vez, la realidad desigual reclama mayor equidad y justicia social, donde los líderes escolares tienen un rol preponderante en sus centros y comunidades; fomentando aprendizajes de calidad para todos y todas.

2.6. Conclusiones del capítulo

Sin duda, que es complejo condensar 200 años de vida republicana en este capítulo. Ahora bien, existe claridad desde los inicios hasta 1973 existía en Chile un estado docente, educación laica, con gratuidad y de calidad.

Con el quiebre democrático, la dictadura hizo la mayor contra revolución de la historia. La educación pasó a ser uno más de los bienes de consumo, que, por ende, debía pagarse.

En esa lógica, la educación pasa a ser uno más de los productos del mercado ofrecidos por este que aporta solo beneficios de índole personal y no colectivos (Laval, 2004) en desmedro de los proyectos socializadores. El poseer, “que es una de las connotaciones de la forma necrófila de relación con el mundo” (Freire *et al*, 1974. p. 17), se transformó en la medida en la cual se desarrollan las relaciones humanas, por sobre el ser. Este modelo de conciencia generó con el tiempo una sociedad segregada demográfica, económica y socialmente; provocando en los pobres los mitos que “no son puros de alma, no tienen virtudes y no saben” (Freire *et al*, 1974. p. 16); por lo mismo la educación pública era la encargada de dar respuesta educativa a estos segmentos. Debido a esto, la educación pública y sus niveles de eficacia empezó a ser vista con desconfianza, donde los únicos que podían acceder a ella eran los más pobres. Esa segregación se evidenció con el tiempo en barrios inmobiliariamente elegidos, donde aparte de las casas con cierto nivel de precio, venían acompañados de escuelas privadas del mismo holding y supermercados, en alianza con los mismos; provocando un aislamiento social de los individuos con estatus de privilegiados.

A su vez, las escuelas públicas comienzan a competir en condiciones de desventaja debido a barreras de entrada de sus pares privados, eligiendo a los mejores o más capacitados estudiantes con lógica de eficiencia. Además, los municipios también entraron rápidamente en la lógica de la competencia, sin tener las condiciones para realizar un buen papel en la carrera. El canibalismo educativo llegó a las escuelas públicas ya que competían entre ellas por los mismos estudiantes y familias. La visión de mercado en la cual donde pagas puedes exigir calidad, desmembraba la educación pública estigmatizándola.

Sin duda, con la vuelta a la pseudodemocracia se inyectan recursos con el fin de equiparar la cancha, pero los recursos materiales no cambiaron la mentalidad neoliberal de jóvenes y adultos después de 17 años de régimen. Y en esa lógica, la estigmatización de los barrios se elimina dejando ser parte de ellos. Aconteció con los primeros

profesionales de las familias pobres, que inmediatamente dejaron sus poblaciones de cuna, por barrios con mayores bienes al alcance, modernidad y meritocracia.

Con el tiempo, sobre todo los últimos 30 años, se suele comentar y discutir el término “círculo de la pobreza”; refiriéndose a que los hijos e hijas de padres pobres, por razones tanto históricas, de mercado y aspiracionales no podrían salir de los sectores que los estigmatiza. Debido a estos los padres optan por la educación privada con el fin de romper este karma social, a pesar del gasto que eso conlleva.

No se puede negar que los gobiernos desde 1990 hacia nuestros días, han hecho esfuerzos considerables; el sistema SAE es un avance notable de ello. De hecho, las barreras de admisión ya no son válidas en los establecimientos con financiamiento del estado, pero aún los padres optan por los mismos centros educativos, con la ventaja que los estudiantes con menos recursos también pueden hacerlo. A pesar de integrar un sistema centralizado, aún las escuelas funcionan en forma aislada, a menos que pertenezcan al mismo empleador, produciendo mercados individuales educativos y no en red. De hecho, ningún actor tiene articulación entre sí desde el sistema central que es el MINEDUC. Como se mencionó anteriormente, es necesario un acuerdo nacional al respecto. Primero declarar cuál es el ciudadano del siglo XXI; segundo, el MINEDUC articule a los diferentes actores del sistema; tercero, revisar las mallas curriculares de la educación superior, ya que la desregulación provoca problemas serios a los profesionales de la educación que se integran a los centros educativos; los cuáles, en muchos casos, no tienen recursos para esa formación.

Otro factor relevante es la calidad de los aprendizajes. El diagnóstico integral de aprendizajes (DIA), es un avance; pero aún refleja las deficiencias que tiene la educación pública. En desmedro del SIMCE que se convirtió en un sistema de control (Bellei y Morawietz, 2016). En esa lógica, profundizar en el desarrollo de las pruebas DIA sería un gran avance. Esto podría intencionar la intensificación de habilidades y competencias en los currículums, fortaleciendo los aprendizajes; a su vez, generar incentivos para que las escuelas trabajen en red y no en competencia, fortaleciendo los lazos de confianza institucional; sobre todo en escuelas de la misma territorialidad, como acontece con los centros del estudio de campo.

2.7. Referencias

- Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en educación: una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios Públicos*, 82, 35-82. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/846>
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2019). *Estudio internacional de tendencias en matemática y ciencias TIMMS*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados TIMSS 2019 version extendida final.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_TIMSS_2019_version_extendida_final.pdf)
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2019). *Resultados educativos SIMCE*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT Nacional Resultados educativos 2019.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Nacional_Resultados_educativos_2019.pdf)
- Álvarez, E. (2009). Individualismo e identidad humana. *Valenciana. Estudios de Filosofía y Letras*, (3), 37-50. <http://doi.org/10.15174/rv.v0i3.252>
- Amunátegui, M. (1895). *Manuel de Salas, Tomo I y Tomo II*. Imprenta nacional.
- Anderson, G. (2011). Hacia una agenda posreforma: un nuevo marco para el liderazgo. En: Campos, J. Montecinos, C y González, A. *Mejoramiento escolar en acción*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Banco de Desarrollo de América Latina (CAF) (2016). Chile es uno de los países con mejor educación en América Latina, pero debe trabajar más en calidad educativa y deserción escolar. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2016/11/chile-es-uno-de-los-paises-con-mejor-educacion-en-america-latina-pero-debe-trabajar-mas-en-calidad-educativa-y-desercion-escolar/#:~:text=Chile%20ha%20hecho%20grandes%20avances,entre%2012%20y%2018%20a%C3%B1os>.
- Barría, J. (1960). *Los movimientos sociales de Chile desde 1910 hasta 1926: Aspecto político y social*. Editorial Universitaria.
- Bellei, C. y Morawietz, L. (2016). Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En Reimers, F. y Chung, C. *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI, metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de Cultura Económica.
- Bellei, C., De los Ríos, D. y Valenzuela, J. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic y G. Elacqua (Eds.) *Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-232). UNESCO. Pontificia Universidad Católica de Chile,.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M., Martínez, J., Pozo, F. y Díaz, R. (2018). *La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. LOM editores.

- Boff, L. (1992). *Un compromiso liberador*. Selección de textos sociales. Editorial Verbo Divino.
- Caiceo, J. (2016). *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX*. Departamento de Contabilidad y Auditoría - Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile.
- Caiceo, J. (2021). La educación en Chile: Un Análisis Fenomenológico y Hermenéutico de los Fundamentos Filosóficos de las Políticas Educativas (1920-2020). *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8(15), 95-127.
- Cal, M., Otero, G. y Méndez, M. (2019). Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), e120. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>
- Cámara de diputados (1918). *La Constitución de 1833 y los proyectos de reforma*. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/23348/2/La_constitucion_1833.pdf
- Canales, M., Bellei, C y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 89-109.
- Chile. (1822). Constitución Política del Estado de Chile. Promulgada el 23 de octubre, Imprenta del Estado. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/17422/3/237972.pdf>
- Chubb, J. y Moe, T. (1990). *Politics, markets, and america's schools*. The Brookings Intitute.
- Chumacero, R. y Paredes, R. (2012). Vouchers, choice, and public Policy: An overview. *Estudios de economía*, 39(2), 115-122. <https://www.scielo.cl/pdf/ede/v39n2/art01.pdf>
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). Informe final del consejo asesor presidencial para la calidad de la educación. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/informe_final_de_consejo_asesor_presidencial_para_la_calidad_de_la_educacion.pdf
- Constitución Política de la República de Chile de 1980. (1980). Editorial jurídica de Chile. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/60446/3/132632.pdf>
- Contreras, D., Sepúlveda, P. y Bustos, S. (2010). When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91, 1349-1368.

- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42. <https://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499002.pdf>
- Cucchiara, M. (2013). *Marketing schools, marketing cities: who win and who loses when schools become urban amenities*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/M/bo15112913.html>
- Decreto 114 exento (1983). Otorga carácter oficial que contiene las normas que rigen las relaciones del ministerio de educación con las municipalidades. Ministerio de Educación Pública. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=9473&idParte=>
- Deming, W. (1993). *The new economics for industry, goverment, and education*. MA. MIT.
- Dittborn, P. (2015). El contexto histórico de la municipalización. *Grupo educar*, 194. <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-194/contexto-historico-la-municipalizacion/>
- Domedel, A y Peña y Lillo, M. (2008). *El mayo de los pingüinos*. Ediciones radio Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/publicaciones/107124/el-mayo-de-los-pinguinos>
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990- 2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135.
- Duk, C. y Murillo, J. (2019). Segregación escolar y Meritocracia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 11-13. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n1/0718-7378-rlei-13-01-11.pdf>
- Elacqua, G., Schneider, M y Buckley, J. (2006). School choice in Chile: Is it class or the classroom? *Journal of Policy Analysis and management*, 25(3), 577-601. <https://www.jstor.org/stable/30162742>
- España, A. (2022). Un terremoto educacional: estimación de la brecha que dejó el cierre de las escuelas. *Horizontal* (10 años). <https://horizontalchile.cl/>
- Eyzaguirre, S. (2012). Fortalecimiento de la educación escolar pública: ¿Desmunicipalización? *Puntos de referencia*. Centro de estudios públicos.
- Faltan Moneys (1994). *El gigante egoísta*. Álbum "Somos el futuro". <https://www.youtube.com/watch?v=iky8n4fAw9E>
- Fiskales ad-hok. (2019). *Palo sin bandera*. Álbum El flagelo. Sello problematic. <https://www.youtube.com/watch?v=WCi8N1NyULg>

- Flores, C. y Carrasco, A. (2013). (Des) igualdad de oportunidades para elegir escuela: preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Documento de referencia*. 2. Espacio público.
- Freire, P., Bodipo, E., Cone, J. y Assmann, H. (1974). *Teología negra. Teología de la liberación*. Ediciones Sígueme.
- Fullan, M. (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Ediciones Morata.
- Irrarázaval, I. (2001). Financiamiento municipal; determinación de funciones de costo por tipo de provisión de servicios municipales y su financiamiento. SUBDERE. Ministerio del interior. https://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/documentos/articles-77337_recurso_2.pdf
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Centro de estudios públicos*, 99.
- Lareau, A. y Goyette, K. (eds.). (2014). *Choosing homes, choosing schools*. Russel Sage.
- Laval, C. (2004). L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public. *La Découverte*. https://www.editionsdecouverte.fr/l_ecole_n_est_pas_une_entreprise-9782707144027
- Ley n° 18.662. (1990). Ley orgánica constitucional de enseñanza. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>
- Ley n° 19.532. (1997). Crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=76753>
- Ley n° 20.248. (2008). Establece ley de subvención escolar preferencial. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ley n° 20.370. (2009). Establece la ley general de educación. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley n° 20.501. (2011). Calidad y equidad en la educación. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20501>
- Ley n° 21.040. (2017). Crea el sistema de educación pública. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237&idParte=9853002>
- Leyton, M. (2002). La reforma educacional chilena de 1964: Su importancia e impacto en el desarrollo nacional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(2).

- Matus, D. (1927). La Constitución de 1925. Editorial nacimiento. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtieneimagen?id=documentos/10221.1/70668/1/199248.pdf>
- MINEDUC. (2021). Variación de la matrícula oficial. *Apuntes*, 12. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12_2021.pdf
- MINEDUC. (2022). Servicios locales de educación pública. <https://educacionpublica.cl/servicios-locales-de-educacion-publica/>
- Molina, V. (1950). Boletín educacional de la escuela normal superior José Abelardo Núñez, 1(1). <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-66442.html>
- Moreno-Doña, A. y Jiménez, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista*, 51, 51-66. <http://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Núñez, I. (1995). Hacia un paradigma de reformas educativas: la experiencia chilena. *Pensamiento educativo*, 17(2), 173-189. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/45/71>
- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. (1ª Ed). LOM Ediciones.
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la república: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 14(3), 5-16. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>
- Núñez, I., González, L. y Espinoza, O. (1993). *Planificación de la educación en países de América Latina. En proceso de descentralización. El caso de Chile*. IIPE. Instituto Internacional de planeamiento de la Educación.
- OECD. (2004). *Revisión de políticas nacionales en educación Chile*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>
- OECD. (2017). *Educación en Chile. Evaluaciones de políticas nacionales en educación*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/educacion-en-chile_9789264288720-es
- OCDE. (2021). *The State of Global Education. 18 Months into the pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- Oliva, M. (2008). Política Educativa y Profundización de la Desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. <http://dx.doi.org/10.4067/S071807052008000200013>

- Orfield, G. y Frankenberg, E. (2013). *Educational Delusions? Why Choice Can Deepen Inequality and How to Make Schools Fair*. University of California Press.
- Peña, C. (2007). Por qué no debemos seleccionar. En J. Brunner y Peña, C. (eds.), *La reforma del sistema escolar: aportes para el debate* (pp. 245-252). Ediciones UDP.
- PIIE. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. (1984). Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar, 1. <http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/las-transformaciones-educacionales-bajo-el-regimen-militar-vol-1/>
- Ponce, M. (1890). *Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares i resoluciones sobre instrucción primaria*. Editorial Ercilla.
- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 40-83.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. En C. Bellei, D. Contreras y P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (pp. 105-133). Universidad de Chile – UNICEF.
- República de Chile. (1920). *Ley de educación primaria obligatoria*. Ministerio de Instrucción Pública. https://www.archivonacional.gob.cl/sites/www.archivonacional.gob.cl/files/imagenes/articles-8090_archivo_01.pdf
- Rodríguez, C., Padilla, G. y Espinosa, D. (2022). El nuevo sistema de admisión escolar (SAE) en Chile: aportes a la igualdad de oportunidades en un contexto de libre elección educativa. *Revista Encuentros*, 20(1). <http://dx.doi.org/10.15665/encuen.v20i01.2303>
- Ruiz, C. (2012). La República, el Estado y el Mercado en Educación. *Revista de Filosofía*, (68), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602012000100003>
- Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*, 119, 133-148.
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educ. Pesqui., São Paul*, 41 (n° especial), 1473-1486. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>

- Televisión Nacional de Chile. TVN. (2018). *Informe especial: “El pacto con Pinochet”*.
<https://www.24horas.cl/programas/informe-especial/informe-especial-el-pacto-con-pinochet-2830094>
- Treviño, E. (2018). Diagnóstico del sistema escolar: las reformas educativas 2014 – 2017. En I. Sánchez (coord.), *Ideas en educación: reflexiones y propuestas desde la UC*. Ediciones UC.
- UNESCO. (2022). *Education: From disruption to recovery*.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>
- Willms, J. (2010). School composition and contextual effects on Student outcomes. *Teachers College Record*, 112 (4), <https://eric.ed.gov/?id=EJ888469>
- Zurita, F. (2014). Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010). *Revista Brasileira de História da Educação*, 14(1), 273–279. <https://doi:10.4025/rbhe.v14i1.661>

MOTIVACIÓN INICIAL

El tiempo se detiene, la imagen se congela
es la calma aparente justo antes de la tormenta
Acción y reacción, se acaba la paciencia
de un lado los guardianes, del otro, gente descontenta

Gente que es postergada, gente que es anulada
gente que sabe que su voz no es escuchada (nunca)
Un cóctel molotov, caras encapuchadas
y en dos segundos fuego, piedras, barricadas

Acción y reacción
¡Violencia con violencia!
Es un lindo momento
¡Se acaba la paciencia!

Una nube de gas, un camión policial
también disparos para controlar
Una nube de gas, un camión policial
cascos y palos para controlar

El tiempo se detiene, la imagen se congela
es la calma aparente justo antes de la tormenta
Pasó del blanco y negro al rojo más intenso
salió del humo negro el verde más violento

Listos para pegar, listos para aplacar
quieren hacerte razonar por la fuerza
Una nube de gas, un camión policial
creen que pueden controlar con la fuerza

Fiskales ad – hok
Lindo momento frente al caos
2007

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN MUNICIPALIZADA Y SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SLEP)

El presente capítulo tiene por finalidad colocar en marco actual la realidad y práctica de la educación municipalizada en Chile, su contexto y dificultades; a su vez, evidenciar el traspaso de dicha educación a los Servicios Locales de Educación Pública (en adelante SLEP).

La educación no es una isla al interior de la sociedad; lo que ocurre dentro del aula es un futuro esperanzador o una debacle para la misma. Las debilidades y fortalezas del sistema educativo son un reflejo de lo que socialmente se hace y cómo funcionan sus instituciones (Sandoval, 2012). Además, los resultados del sistema educativo y sobre todo en la educación municipal están por debajo de lo deseado en las últimas décadas. Dado lo anterior, que se legisló acerca de crear un nuevo Sistema de Educación Pública que diera estas garantías. La ley n° 21.040 (2017), crea la Dirección de Educación Pública (en adelante DEP) que depende directamente del Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC); a su vez, se crean los SLEP. Dichos SLEP hoy son realidad en 11 servicios del país, siendo este un proceso gradual. Todo esto, nos permitirá mirar con más atención el apartado acerca del contexto del estudio de campo, otorgando más elementos de reflexión para comprender la vitalidad del mismo y justificación de esta investigación. En esa lógica, es necesario presentar una tabla con la organización del nuevo sistema público, para comprender mejor sus siglas.

Tabla 3.1., de siglas con la organización, comparando la antigua administración (DAEM) como la nueva (SLEP).

Ministerio de Educación (MINEDUC)	
Anterior administración educativa	Nueva administración educativa
DEPROV (Departamento Provincial de Educación)	DEPROV (Departamento Provincial de Educación)
DAEM (Departamento de administración y educación municipal)	SLEP (Servicio Local de Educación Pública)
Actor descentralizado que administra la educación comunal, junto a otros departamentos como es salud, seguridad, menores, etc.	Actor descentralizado y jerarquizado que administra y tiene responsabilidad pedagógica de un territorio, más amplio que una municipalidad.
	UATP (Unidad de apoyo técnico pedagógico)

Sólo existían pequeños departamentos con asesores técnico	es una unidad que apoya y mejora la gestión y los procesos pedagógicos de los establecimientos educacionales.
No existe instancia formal.	CDL (Comité Directivo Local) Es un órgano que se encarga de velar por el desarrollo del Servicio Local de Educación Pública (SLEP). También se encarga de que el director ejecutivo rinda cuentas ante la comunidad.
No existe instancia formal.	CLEP (Consejos Locales de Educación Pública) Organismo que agrupa a padres y apoderados formalmente frente al CDL. Sólo tienen capacidad consultiva.

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Contexto

Cómo se ha expuesto en capítulos anteriores, el proceso de traspaso de la administración de los establecimientos educacionales comenzó a inicios de la década de los 80 y terminó en 1987, siendo la comuna de Estación Central la última en entrar al nuevo sistema; dato relevante para esta investigación, ya que es en esta comuna donde se realiza el estudio de campo de la investigación. En el plano administrativo, desde la reforma de 1965 se venía prestando atención al alto grado de burocracia y la falta de respuesta que tenía el MINEDUC respecto a las necesidades de las escuelas, situación que hacía casi imposible administrarlos correctamente; por lo mismo, se crearon las Coordinaciones Regionales de Educación con el fin de desburocratizar y descentralizar el excesivo dominio del MINEDUC sobre la actividad educativa (Dittborn, 2015). En esa lógica, a partir de 1974, con la llegada de la dictadura, se permitió la participación de centros educativos privados donde el estado, o no tenía alcance, o no tenía por qué ser el único prestador de la función educativa (Urzúa, 2021). A su vez, se creaba el principio fundamental que las familias son las responsables de velar por la educación de hijos e hijas, por lo que en ellas recae la libertad de optar por el servicio educativo que estimen convenientes o de su preferencia (Constitución de la República, Art. 19. n° 10, 1980).

Al momento del traspaso a las municipalidades, ya se podían vislumbrar algunos problemas importantes en el servicio educativo ofrecido. Por un lado, los recursos que entregaba la subvención eran insuficientes para comunas en condiciones de ruralidad, pocos estudiantes, pocos ingresos en la comuna por temas de vulnerabilidad u otros conceptos y situaciones de aislamiento; y por otro, las comunas con más recursos podían otorgar mejores condiciones a su profesorado o invertir en infraestructura (Urzúa, 2021), lo que hacía completamente desigual las condiciones de entrada para desarrollar el servicio educativo. Además, las municipalidades con la misma legislación debían hacerse cargo de entregar salud, obras públicas y seguridad ciudadana. Con este

escenario las comunas de alta complejidad vieron mermadas sus condiciones para retener la matrícula, con el aumento de la creación de las escuelas particulares subvencionadas, que tenían obligación legal sólo en educación. “Esta política estuvo basada en los principios del neoliberalismo, que reemplazó la fuerte participación del estado en estos temas existentes desde 1928, al punto de hacer desaparecer el llamado “Estado Docente” (op. cit. 19).

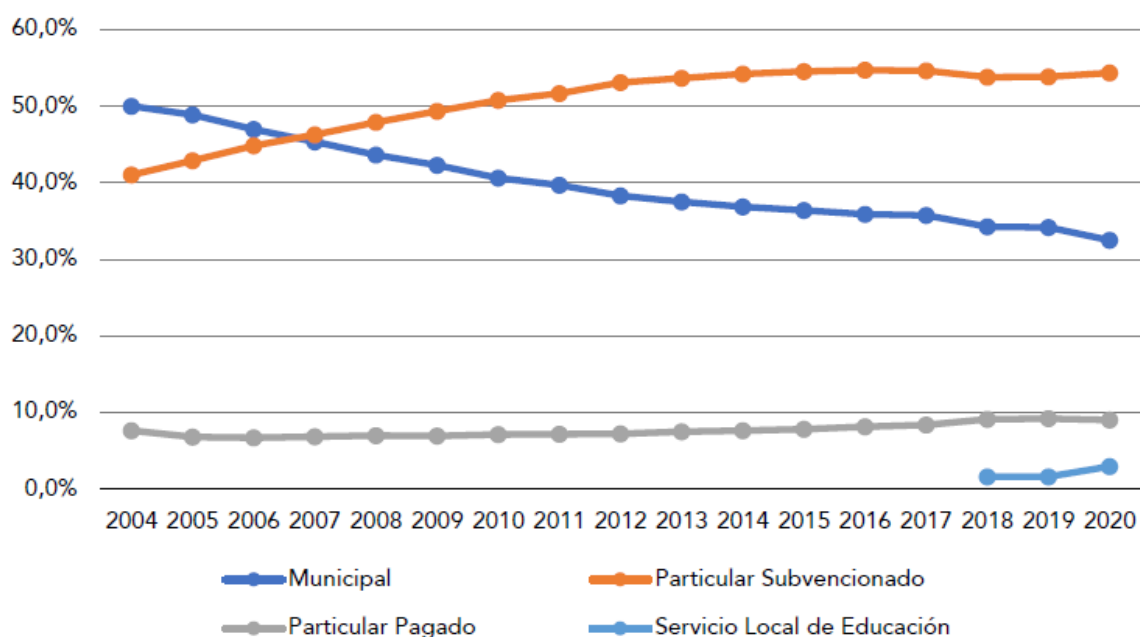
El sistema educativo chileno es uno de los pocos que utiliza el sistema de *vouchers*¹ para financiar la educación, tanto en las escuelas públicas como privadas. Al mismo tiempo se pretende un test estandarizado de rendimiento mediante la prueba SIMCE, promovida en 1988, que permitiría una presión competitiva a las escuelas (Paredes y Pinto, 2009), permitiendo así la elección de las familias de las escuelas mejor rankeadas (con mejores puntajes). Según Mizala y Romaguerra (1998) inicialmente, y luego Carnoy y McEwan (2000), encontraron que las diferencias en puntajes obtenidos entre escuelas municipales y particulares subvencionadas son pequeñas o nulas cuando se basan en las características socioeconómicas de los estudiantes. Esto da cuenta de la segmentación existente en las escuelas de alta complejidad (González *et al*, 2002; Carnoy, 2005; Auguste y Valenzuela, 2004). Aún más, Hsieh y Urquiola (2003) sostienen que el aumento en calidad de las escuelas privadas subvencionadas fue a costa del deterioro de la educación municipal, debido al éxodo de los mejores estudiantes al sector privado, produciendo segregación social. Base de este estudio de campo. Incluso existen estudios que sugieren que los establecimientos municipales serían relativamente más efectivos para estudiantes que provienen de entornos familiares desfavorecidos (Tokman, 2001). Según Sandoval (2012), la explicación de la baja calidad de la educación municipal se debía a la disminución sostenida de la matrícula, la deserción o desescolarización junto a la inasistencia o abandono escolar. A esto Valenzuela (2006) menciona que el descenso de la matrícula en la educación municipalizada también se debe a cambios demográficos de la población, y la no creación de nuevas escuelas públicas, otorgando espacios para la instalación de la educación privada, como lo refleja el gráfico 3.1.1.

¹ Sistema instaurado por la dictadura militar y consiste en que los padres y apoderados tienen la facultad de matricular a sus hijos donde estimen conveniente. Esta facultad hace que exista subvención del estado en la escuela preferida de los padres.

CAPÍTULO 3.

EDUCACIÓN MUNICIPALIZADA Y SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SLEP)

Gráfico 3.1.1., de distribución de matrícula por dependencia.



Fuente: Eyzaguirre *et al*, 2021, p. 4 .

A su vez, el Instituto Chileno de Estudios Municipales de la Universidad Autónoma de Chile (ICHEM, 2011), detectó tres problemas en el sistema educacional del país: a) la desigualdad de oportunidades; b) la baja calidad y c) la escasa inversión.

Para Concha (2011), existen aspectos críticos de la educación municipalizada y su financiamiento. A nivel institucional existe una dualidad acerca de la dependencia administrativa, por un lado, el Ministerio del Interior y por otro el MINEDUC. En Recursos humanos el personal negocia condiciones laborales directamente con el MINEDUC por medio de los gremios, sin participación de los municipios. A nivel de financiamiento la subvención es menor de lo que adquieren los particulares y el cálculo está hecho en base a 45 estudiantes, dado que en la práctica el promedio es de 30 estudiantes en municipios pequeños o rurales. A nivel político, los alcaldes no tienen puesto el foco en aspectos educativos, ya que se eligen a cada 4 años, por lo que no hay una mirada a mediano o largo plazo. Estas y otras causas se detallan en la tabla 3.1.1.

Tabla 3.1.1., de aspectos críticos sobre la institucionalidad de la educación municipal y su financiamiento.

Ámbito	Aspecto crítico	Análisis
Institucional	- Los municipios dependen administrativamente del Ministerio del Interior y en lo que respecta a educación del Ministerio de Educación.	Los municipios junto con atender educación deben atender muchas otras prioridades socialmente relevantes.
Recursos humanos	- Las condiciones contractuales y salariales del personal docente y directivo están establecidas en el Estatuto Docente y sus ajustes son negociadas entre el gremio y el Ministerio, sin la participación de los Municipios.	El estatuto restringe la autonomía de la gestión municipal en educación y contribuye a incrementar los déficit financieros, en la medida en que no todos los gastos son cubiertos por el Ministerio de Educación.
Financiamiento	- El monto de la subvención es insuficiente y corresponde a menos de un tercio de lo que cobran los establecimientos particulares pagados (en promedio). - El cálculo inicial de la subvención fue hecho para cursos de 45 estudiantes y los promedios actuales son menores de 30 en municipios pequeños y medianos. - El pago por asistencia diaria disminuye ingresos en zonas rurales, aisladas y de clima más riguroso, por las inasistencias de los estudiantes. - Los particulares subvencionados instalan establecimientos educacionales sólo donde es rentable.	El sistema de pago por asistencia hace transparente la asignación, pero hasta el inicio del régimen de Subvención Escolar Preferencial, no discriminaba entre quienes requieren mayores recursos para una buena gestión de las escuelas, porque atienden poblaciones más vulnerables.
Político	- Los alcaldes no siempre tienen a educación como una de sus prioridades. - Los alcaldes se eligen cada 4 años, por lo que es muy difícil sostener una política de mediano y largo plazo. - Hay municipios en los que el alcalde ha utilizado educación como caja pagadora de favores políticos.	El municipio no ha logrado ser el espacio de diseño y desarrollo educativo a nivel local, capaz de contextualizar políticas y estrategias nacionales a los contextos locales.
Gestión administrativa y financiera	- Alta precariedad en comunas pequeñas, rurales, indígenas, con población más vulnerable. - Los mejores resultados en comunas grandes, urbanas y con alumnado menos vulnerable.	Incapacidad del sistema de asegurar capacidades de gestión y recursos diferenciados; el sistema contribuye a reproducir las desigualdades.

Fuente: Concha, 2011, p. 15.

El mismo autor hace referencia a los aspectos críticos a nivel técnico-pedagógico, donde el municipio técnicamente no tiene responsabilidad, Así mismo, no existe personal contratado para esas labores o para apoyar estrategias para ese fin. Así lo detalla la tabla 3.1.2.

CAPÍTULO 3.

EDUCACIÓN MUNICIPALIZADA Y SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SLEP)

Tabla 3.1.2., de aspectos críticos en relación a lo técnico-pedagógico.

Ámbito	Aspecto crítico	Análisis
Relación con el Ministerio de Educación.	- Las políticas y programas educativos nacionales no han considerado la institucionalidad comunal de educación y se han relacionado directamente con las escuelas. - Mineduc. mantiene ambigüedad respecto de las responsabilidades técnico-pedagógicas del municipio.	El Ministerio de Educación ha perdido su capacidad de supervisión y apoyo a las escuelas, en la medida en que la política ha puesto el foco en las capacidades y recursos de la propia escuela para mejorar sus resultados.
Capacidades de apoyo técnico a las escuelas	- El 39% de los municipios no tiene personal contratado en el área técnico-pedagógica.⁴² - Menos del 10% de los municipios logran mantener un equipo técnico-pedagógico. - No existe todavía suficientes capacidades en los municipios medianos y pequeños para apoyar el desarrollo de estrategias y monitorear su implementación.	El Ministerio de Educación ha disminuido su capacidad de apoyo técnico a las escuelas. Las agencias privadas de asesoría y capacitación tienen un desarrollo creciente, pero todavía no están suficientemente legitimadas en los establecimientos educacionales. Falta capacidad de trabajo en redes entre municipios.

Fuente: Concha, 2011, p. 16 .

Al respecto Marcel (2009) menciona:

No obstante, las brechas absolutas siguen siendo un tema de preocupación de la política educacional. En un país con fuertes desigualdades socioeconómicas, el objetivo de la política no debe ser entregar la misma educación a todos los estudiantes, sino proporcionar un mayor apoyo a los alumnos de menores recursos, de modo de compensar las desventajas de origen con que éstos enfrentan el proceso de enseñanza-aprendizaje, obteniendo así logros educativos que no estén condicionados por el origen socioeconómico de los estudiantes. (p. 37)

Debido a esto, las movilizaciones estudiantiles de 2006 y masivamente de 2011 lograron poner en la agenda del gobierno a la educación como prioridad (Martner, 2012), dando como fin último la Ley General de Educación, ley n° 20.370 (LGE, 2009) reemplazando la anterior Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, ley n° 18.962 (LOCE, 1990).

3.2. Nueva legislación

A finales de 2017 se promulgó la ley n° 21.040, que cambia la forma de gobernar y administrar las escuelas municipalizadas. Con esta nueva ley se pretendió remediar: a) ausencia de mirada de largo plazo; debido a la fuerte carga política de los municipios que están afectados por ciclos de 4 años; b) falta de *accountability*, es decir, el sostenedor es evaluado por los votantes y no sólo por temas educacionales; c) difusa responsabilidad de los actores. Por un lado, los municipios tienen el rol administrativo, por otro el MINEDUC propone y plantea lineamientos pedagógicos, que en muchos casos no existe comunicación entre ellos y d) inequidad social por parte de los sostenedores producto de la desigualdad técnica y financiera de las municipalidades. A su vez, se mencionó que el sistema otorga mayor flexibilidad a las escuelas particulares

subvencionadas, sobre todo en sus gastos; pero mucha rigidez a las municipalidades en los mismos, lo que provoca un aumento importante de escuelas con baja matrícula haciendo insostenible el sistema (OECD 2004; Rackzynski y Salinas, 2007; Elacqua *et al*, 2008; Beyer 2009; Mac-Clure, 2010; Eyzaguirre, 2012).

Con esta realidad, el CEPPE y CPP-UC (2011) realizaron un análisis y recomendaciones donde el nuevo sistema educativo debe tener su foco en el aprendizaje de los estudiantes, vínculo local, responsabilidad por los resultados por parte de los actores a cargo, institucionalidad permanente con mirada a largo plazo, organismo con un fuerte componente técnico, educación como giro único y espacios para una mejor gestión.

El nuevo sistema avanza en centralizar la gestión, entregándole responsabilidad al gobierno central a través de la Dirección de Educación Pública (en adelante DEP), que depende directamente del MINEDUC (Eyzaguirre *et al*, 2021). La administración de los establecimientos municipales permanecerá descentralizada, en 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)) bajo una dirección estratégica proveniente del nivel central. Es paradójico que la DEP (Dirección de Educación Pública), esté centralizada en el MINEDUC y por otra parte los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) sean sostenedores descentralizados con autonomía para desarrollar su gestión. Sin embargo, la selección del director o directora, la elaboración de convenios de desempeño, el cumplimiento de los desafíos y la remoción dependen del nivel central. Con estos cambios se pretende poner fin a la reforma municipalizadora de los años 80 que se abordó en plena dictadura militar.

3.3. Servicios Locales de Educación Pública (SLEP)

A los seis años de que comenzara la implementación del nuevo sistema de educación pública con los primeros Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), y Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP), algunos autores (Uribe *et al*, 2019) plantearon que no existe comparación de este tipo de reformas a la educación pública similares a la chilena en otras latitudes, no encontrando resultados positivos. Por lo que puede acontecer que el proceso siempre sería incierto. A su vez, se han detectado errores en el diseño e implementación de los mismos. Estas ambivalencias se encuentran en seis puntos estratégicos, los cuales son:

- a) **Ámbito territorial de competencia de los servicios Locales de Educación Pública (SLEP)**

La evaluación realizada por el Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, CESEP (2021, 2023) señala que el tamaño de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) presenta problemas de conectividad y priorización de algunas escuelas sobre otras, especialmente en la educación rural que por su ubicación están más alejadas del sistema central de los SLEP. La dimensión del territorio es demasiado extensa y faltan recursos de los SLEP para abrir oficinas locales que permitan conexión y cercanía con las escuelas. A su vez, en algunos casos el número de escuelas puede ser elevado agudizando el problema. Ello conlleva la dificultad de comunicación entre escuelas y sostenedor afectando a la capacidad de este último para responder a las necesidades de

CAPÍTULO 3.

EDUCACIÓN MUNICIPALIZADA Y SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SLEP)

los establecimientos. Además, existe dificultad de realizar visitas de parte de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (en adelante UATP) y en algunos casos el traslado y búsqueda de reemplazos cuando existen licencias médicas prolongadas de docentes en las comunidades educativas. La tabla 3.3.1. muestra las características territoriales de los servicios Locales de Educación Pública (SLEP) al año 2021.

Tabla 3.3.1., de características territoriales de los SLEP hasta 2021.

Año instalación	SLEP	Región	Comunas	k2 zona SLEP	Densidad (hab/km2)	Matrícula total 2020	Establecimientos (2020)	Porcentaje colegios rurales
2018	Puerto Cordillera	Región de Coquimbo	Coquimbo y Andacollo	1739	154,4	13335	52	32,7%
2018	Barrancas	Región Metropolitana	Lo Padro, Pudahuel y Cerro Navia	215	2325,6	22953	60	5,6%
2018	Costa Araucanía	Región de La Araucanía	Carahue, Nueva Imperial, Saavedra, Teodoro Schmidt y Toltén	3984	24,6	8711	132	70,7%
2018	Huasco	Región de Atacama	Vallenar, Alto del Carmen, Freirina y Huasco	17832	4,6	12781	65	50,0%
2019	Chinchorro	Región de Arica	Arica, Camarones, General Lagos y Putre	16873	14,9	18008	69	53,1%
2019	Gabriela Mistral	Región Metropolitana	La Granja, Macul, San Joaquín	33	11063,7	13974	46	0,0%
2019	Andalién Sur	Región de Biobío	Concepción Chiguayante, Florida y Hualqui	1432	256,5	16534	119	33,8%
2020	Atacama	Región de Atacama	Copiapó, Caldera, Tierra Amarilla, Chañaral y Diego de Almagro	56975	4,1	28751	67	15,0%
2020	Valparaíso	Región de Valparaíso	Valparaíso y Juan Fernández	551	574,9	17725	62	1,8%
2020	Colchagua	Región de O'Higgins	San Fernando, Chimbarongo, Nancagua y Placilla	3197	45,2	11557	72	62,1%
2020	Llanquihue	Región de los Lagos	Fresia, Frutillar, Los Muermos, Llanquihue y Puerto Varas	7841	15,0	10848	103	74,3%

Fuente: Eyzaguirre *et al*, 2021, p. 7.

b) Confusión de responsabilidades

El informe antes mencionado advierte confusión de responsabilidades entre los Departamentos provinciales de educación (en adelante DEPROV) y los SLEP, pues la ley entrega a ambos labores técnico-pedagógicas y de mejora continua. La actual normativa no es clara en lo referente a la mejora institucional, especialmente con las escuelas de

bajo desempeño. Si bien sólo los SLEP tienen atribuciones para intervenir los Planes de Mejoramiento Educativo (en adelante PME), en la práctica los DEPROV intervienen con acciones en la mejora; provocando ambigüedad en las atribuciones (Consejo para la Evaluación del Sistema de Educación Pública CESEP, 2023). La Agencia de la Calidad (en adelante ACE) elaboró un informe constatando aquello, manifestando que podría existir sobre intervención estatal en algunos establecimientos. Sería de utilidad delimitar la operatividad del marco normativo para terminar con probables desencuentros entre las entidades, dejando claro las relaciones y el plan regulatorio que tiene cada actor educativo.

A su vez, se agrega el desafío de la coordinación entre SLEP y Agencia de la Calidad de la Educación (ACE), cuyo rol es orientar a las escuelas hacia la mejora, y la Superintendencia de Educación (en adelante SUPEREDUC), que fiscaliza a los establecimientos. En el peor de los casos, una escuela podría recibir visitas de los 3 estamentos en un día, entregando visiones contrapuestas. Además, se reportan limitaciones que genera el centralismo de la DEP en las decisiones de los SLEP, por lo que habría que repensar los equilibrios entre ellos. Por un lado, se aprecia un absoluto centralismo (DEP), pero por otro, autonomía y flexibilidad (SLEP). A su vez, existe una tensión normativa con la Ley n° 20.529 (2011), ya que, para la SUPEREDUC, los SLEP son un sostenedor más, por lo mismo se limita su participación en las mesas del sistema de aseguramiento de la calidad (en adelante SAC) (CESEP, 2023)

c) Gestión de personas y dotaciones SLEP

Uno de los aspectos relevantes de esta reforma, es la dotación y la capacidad técnica que debe tener el SLEP. La nueva legislación establece concursos públicos y exigencias necesarias para garantizar que los recursos técnicos tengan la suficiente experiencia y capacidad necesaria para llevar a cabo sus labores y los objetivos de la Nueva Educación Pública (en adelante NED). Ya el año 2020, Eyzaguirre *et al* (2021) detectaron que sólo el 20% de los funcionarios que provenían del Departamento de Administración y Educación Municipal (en adelante DAEM) o corporaciones municipales ganaban dichos concursos públicos, debido a que la mayoría no cumplen con las exigencias requeridas para el cargo; visibilizando así las precarias condiciones del sistema municipal para este desafío. Para el Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (en adelante CESEP, 2023), los SLEP no se ajustan a las lógicas de funcionamiento anterior (administración municipal), por lo que los profesionales que se requieren para su funcionamiento no necesariamente son los mismos que trabajan en los municipios. A su vez, se registran pocas postulaciones; debido en parte, a la falta de candidatos idóneos para esos cargos y la falta de interés en trabajar en zonas extremas. La falta de incentivos para atraer a los mejores profesionales a la educación pública es tanto un problema como un desafío para el sistema, lo que conlleva un riesgo en la gestión de los establecimientos. Para aquello se deben revisar los criterios de selección en los concursos, incorporando competencias transversales en cuanto al desarrollo institucional, gestión de personas y recursos, otorgando condiciones laborales y profesionales más atractivas en determinados lugares donde es difícil atraer a personal calificado. El informe 2023 del Consejo de Evaluación de la Educación Pública CESEP evidencia algunos aspectos positivos, como es el hecho de que algunos funcionarios de

CAPÍTULO 3.

EDUCACIÓN MUNICIPALIZADA Y SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SLEP)

los SLEP hayan participado en la elaboración de los perfiles de los cargos concursables, permitiendo contratar nuevos funcionarios que se ajusten a lo requerido. Respecto al proceso de concursos cerrados, dirigido a personas que se desempeñan en DAEM y Corporaciones, este proceso comenzó a operar en mayo del 2023.

Por otra parte, ClíoDinámica (2021) advierte que existe una sobredotación de personal en las escuelas de los SLEP. El estudio observó algunas prácticas poco éticas por parte de los municipios al sistema de traspaso a los SLEP. Referente a esto, personal administrativo de los DAEM o Corporaciones municipales se incorporan a los establecimientos como asistentes de la educación para asegurar su continuidad laboral afectando los centros de costos de las escuelas. Así, para el CESEP (2023), esta práctica provocó que muchos funcionarios ocupen cargos para los cuáles no tienen experiencia, produciendo lentitud en algunos procesos de forma significativa. En la tabla 3.3.2. se puede evidenciar la sobredotación de asistentes de la educación al año 2020.

Tabla 3.3.2., de relación entre dotación de docentes y asistentes de la educación año 2020

SLEP	Dotaciones de docentes 2020	Dotación de AAEE 2020	Matrícula 2020	Docente/AEE	Matrícula/AAEE
Puerto Cordillera	1.184	1.016	13.335	0,9	13
Barrancas	1.689	1.516	22.953	1	15
Costa Araucanía	943	848	8.711	1	10
Huasco	1.013	995	12.781	1	13
Andalién Sur	1.854	1.445	16.534	0,8	11
Gabriela Mistral	1.210	791	13.974	0,7	18
Chinchorro	1.655	1.612	18.008	1	11
Colchagua	1.347	1.093	11.557	0,8	11
Atacama	1.963	1.783	28.751	1	16
Llanquihue	992	845	10.848	0,8	13
Valparaíso	1.832	1.444	17.725	0,8	12
TOTAL	15.682	13.388	175.177	0,8	13

Fuente: Eyzaguirre *et al*, 2021, p. 10; en base a ClíoDinámica, 2021.

Debido a lo anterior, los funcionarios enfrentan dificultades para alcanzar las metas de gestión teniendo consecuencias en las condiciones laborales. La solución que están tomando algunos SLEP es revisar las dotaciones para tener real claridad de las necesidades de los centros educativos, disminuir las horas de los profesionales y no buscar reemplazos para los cargos desocupados por jubilaciones (CESEP, 2023). Ahora bien, la cantidad de funcionarios técnicos de los SLEP no sería suficiente. Esta realidad se refleja en las Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP), que deben trabajar en terreno, teniendo que priorizar a las escuelas con mayor necesidad.

d) Gestión pedagógica

Otra falencia detectada por los estudios es la debilidad en la gestión técnico-pedagógico de los SLEP. Según Eyzaguirre *et al* (2021) y ClíoDinámica (2021), los SLEP los últimos años se han concentrado en más labores administrativas que técnico-pedagógicas. Uno

de los ejemplos más claros es la exclusión escolar o falta de aprendizajes. Se observa que los SLEP no utilizan los datos disponibles para diseñar estrategias de mejora de los aprendizajes de manera institucionalizada, lo que se refleja en la escasa utilización de instrumentos de alerta temprana para detectar estudiantes en riesgo. Para el Consejo de Evaluación de la Educación Pública (CESEP, 2023) con el tiempo se han realizado intervenciones a los establecimientos y los mismos profesionales de acompañamiento (UATP) aplican instrumentos a los estudiantes, lo explican a la comunidad educativa y no sólo recolectan la información. De este modo, se evidencia un asentamiento gradual en la cultura de uso de datos al interior de las comunidades educativas. Ahora bien, el acceso a la información sigue siendo una dificultad que no ha sido resuelta en los primeros años de implementación.

Respecto a los dispositivos externos que generan información para los SLEP en las escuelas se constatan percepciones mixtas. Si bien el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (en adelante DIA) es una herramienta apreciada, pero no permite establecer comparaciones históricas o entre establecimientos estandarizados. En cambio, el SIMCE (Agencia de Calidad de la Educación) sí permite estos informes, pero no recogen las particularidades de los procesos educativos de la institución, además de instalar una lógica de competencia y comparación desigual (CESEP, 2023).

Si bien es cierto, todos los SLEP cuentan con la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP), no se ha observado un acompañamiento riguroso en la implementación de dichos planes, ni tampoco un plan integral en terreno de las visitas de evaluación y orientación de la ACE destinados exclusivamente a este desafío. Además, ambos estudios, recomiendan alinear los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) de los establecimientos educacionales con la ley n° 21.040, con el fin de comprender mejor la naturaleza de la ley, ya que existe un desajuste producto del desconocimiento de elementos administrativos y financieros del servicio público.

e) Participación, vinculación y trabajo en red

Un aspecto importante de los nuevos SLEP es la participación y vinculación con la comunidad de la zona donde están instalados. En la ley existen dos instancias críticas para el despliegue de esta dimensión, los Comités Directivos Locales (en adelante CDL) y los Consejos Locales de Educación Pública (en adelante CLEP). Los primeros velan por el adecuado desarrollo estratégico de los SLEP, la rendición de cuentas del Director Ejecutivo y contribuir a la vinculación del servicio con las instituciones de gobierno, tanto comunales como regionales. Los segundos tienen por objeto representar ante el Director Ejecutivo los intereses de las comunidades educativas para que el SLEP considere adecuadamente sus necesidades y particularidades. Según Eyzaguirre *et al* (2021) se observa que todos los SLEP cuentan con sus Comités Directivos Locales (CDL), no así con los Consejos Locales de Educación Pública (CLEP).

Además, en el estudio realizado por la ACE se reporta que el aporte de los CLEP es poco claro, observándose en algunos estamentos una baja capacidad para comprender sus competencias reales. Acelerar los procesos de instalación de los CDL y Consejos Locales de Educación Pública (CLEP) en los nuevos SLEP resulta fundamental. Ello debe ser complementado con la elaboración de reglamentos, que regulen el respeto por las

instancias participativas establecidas en la ley y sobre cómo estas dos instancias participativas interactúan entre sí (Eyzaguirre *et al*, 2021). El informe CESEP de 2023 reporta que en la administración municipal no existía esta instancia donde compartir sus inquietudes con quienes administran los establecimientos. Así mismo, existen dificultades para informar a la totalidad de las familias y/o apoderados acerca de los cambios que ha introducido el nuevo sistema y si realmente han existido avances significativos en materia de participación. Aun así, los apoderados que forman parte de estos organismos han realizado visitas a los establecimientos para conocer sus problemáticas, asumiendo un rol de representantes de los intereses de las comunidades.

Aun así, los Directores ejecutivos de los SLEP mencionan que la relación ha sido buena y actualmente se están llevando a cabo talleres de formación con el fin de incentivar la participación. Una problemática que se ha detectado es la falta de atribuciones de estos organismos, dado que su tarea se reduce a aconsejar, dar opinión, pero no tienen las facultades de incidir realmente en decisiones mayores, dificultando la real participación en las comunidades educativas. Además, la rotación que existe en estos organismos es alta ya que sus miembros son elegidos por los alcaldes. Cuando asume un nuevo alcalde con una posición política diferente, muchas veces se producen dificultades. Mientras hay quienes valoran la existencia de una instancia que reúna las diferentes voces de las comunidades, otros afirman que en ocasiones esta diversidad dificulta las relaciones entre los participantes (Consejo de Evaluación de la Educación Pública CESEP, 2023).

Acerca de la existencia de mecanismos destinados a la promoción, creación y gestión de instancias formales de trabajo colaborativo entre escuelas o trabajo en red, no se ha evidenciado iniciativas de esta índole. No obstante, si se constata esfuerzos por parte de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) de promover el trabajo conjunto de las escuelas mediante organización de redes de trabajo liderados por profesionales de acompañamiento. Esta articulación permite el traspaso de información y experiencia para los SLEP que recién se están conformando.

Al respecto de la vinculación, CESEP (2023) señala que se han promovido alianzas público - privadas con organismos del territorio como universidades y en menor medida fundaciones y corporaciones consolidándose a través del tiempo, pero no es una práctica masificada aún. A su vez, desde la DEP se han propiciado mesas de trabajo con gremios y trabajadores de la educación a nivel nacional, provocando un diálogo fluido. La lejanía y la falta de recursos de ciertos territorios aún son una problemática para la vinculación de los establecimientos, sobre todo para los UATP (Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico).

f) Gestión administrativa, financiera y de infraestructura

Referente a este punto, uno de los grandes problemas que tuvieron que enfrentar los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) fueron la falta de información en el traspaso con la municipalidad. Según CESEP (2021, 2023) y ClioDinámica (2021), la falta de información; la baja calidad de esta y el incumplimiento de los plazos definidos para la entrega de dicha información han sido los grandes obstáculos del nuevo sistema. Estas falencias han llevado a retrasos importantes en la implementación y problemas de

gestión, provocando incluso el retraso del pago de remuneraciones. El carácter voluntario de la suscripción de los convenios de ejecución entre el MINEDUC y las municipalidades estarían generando que el proceso no sea expedito.

Otro punto clave es la naturaleza estatal de los recursos percibidos por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Como ya se ha mencionado, los establecimientos públicos reciben subvenciones estatales y que deben rendir cuentas en forma detallada ante la Superintendencia de Educación (SUPEREDUC). Además, se deben transparentar todos los gastos recibidos, pero no gastados. Estos recursos pueden ser utilizados al año siguiente bajo la figura contable de “saldo inicial de caja” (oficio n° 13.807, 1980; oficio n° 46.211, 2011). Aquí existe una diferencia sideral entre los municipios y los SLEP, ya que estos últimos al ser organismos estatales con personalidad jurídica y patrimonio propio se rigen por la ley de presupuesto (Ley n° 19.896, 2003) y la ley de subvenciones (Ley n° 18.695, 1988), que impone sus propias restricciones. Esto significa una restricción adicional a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) ya que estos no cuentan con saldo inicial de caja y deben reintegrar los recursos no ejecutados al erario público.

En la tabla 3.3.3 se presenta un ejemplo sencillo y teórico, donde las escuelas ejecutan el 80% de los recursos que tienen disponible de subvención escolar; y muestra la diferencia entre ambas administraciones (municipal y SLEP).

Tabla 3.3.3., de ejemplo de recursos por tipo de dependencia.

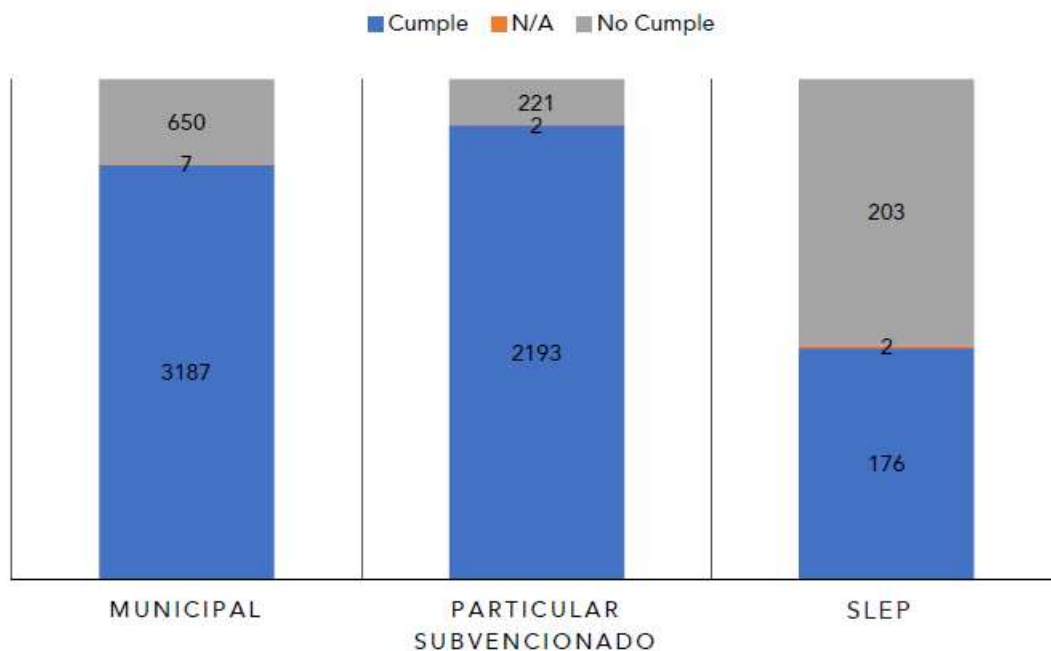
<i>Establecimiento A:</i> Administrado por SLEP (no puede ejecutar el saldo no utilizado en el periodo anterior)				
Ítem/Anualidad	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
Saldo Inicial	\$0	\$0	\$0	\$0
Ingresos del periodo	\$100	\$100	\$100	\$100
Total Disponible	\$100	\$100	\$100	\$100
Gastos (80% del total disponible)	\$80	\$80	\$80	\$80
Saldo Final	\$20	\$20	\$20	\$20
Ingreso total: \$400				
Gasto total: \$320 equivalente al 80% de ejecución anual y acumulada en los 4 años.				
Nunca logra ejecutar todos los recursos que ingresan durante el año. Se pierden en total \$80 que no pudieron ser utilizados.				
<i>Establecimiento B:</i> Administrado por otra dependencia (puede ejecutar el saldo no utilizado del periodo anterior como saldo inicial)				
Ítem/Anualidad	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4
Saldo Inicial	\$0	\$20	\$24	\$25
Ingresos del periodo	\$100	\$100	\$100	\$100
Total Disponible	\$100	\$120	\$124	\$125
Gastos (80% del total disponible)	\$80	\$96	\$99	\$100
Saldo Final	\$20	\$24	\$25	\$25
Ingreso total: \$400				
Gasto total: \$375 equivalente al 93,75% de ejecución acumulada en los 4 años y 80% de ejecución anual.				
En el largo plazo el establecimiento ejecuta los ingresos que recibe en el año. En el año 3 gasta \$99 y en el año 4 gasta \$100. Quedando los \$25 no ejecutados disponibles para el año 5.				

Fuente: Eyzaguirre *et al*, 2021, p. 14.

Según los informes (CESEP, 2021 y ClioDinámica, 2021), los saldos finales de caja provienen directamente de recursos no ejecutados de subvenciones; en particular por la Subvención Escolar Preferencial, SEP (ley n° 20.248, 2008) y de los Fondos de Apoyo a la Educación Pública, FAEP (ley n° 20.845, 2015). Según lo estipulado por en el artículo 7° bis de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), se requiere al menos tener el 70% de ejecución de los ingresos recibidos por la SEP para optar a la renovación de convenio. Esto implica que el 53% de las escuelas SLEP no podrán renovar. Además, la ley n° 21.006 (2017) estipula que, de no ejecutarse el 70% de los recursos SEP en los primeros dos años, se ajustarán los pagos futuros a dicho porcentaje de ejecución, donde los establecimientos SLEP verán una disminución importante de sus recursos. Para CESEP (2023), existe una brecha importante acerca de este punto, ya que el período de ejecución de gasto que establece la ley de presupuesto (ley n° 19.896, 2003) que es de 12 meses y las particularidades del sector educativo, como los plazos Subvención Escolar Preferencial (SEP), redundan en las dificultades que tiene el SLEP en ejecutar los gastos.

El gráfico 3.3.1. detalla la cantidad de escuelas por tipo de dependencia que cumplieron las condiciones totales para seguir siendo beneficiados por la ley SEP, considerando la ejecución del 70% de los recursos, como también haber rendido cuentas todos los años.

Gráfico 3.3.1., de cantidad de establecimientos que cumplen condiciones de Ley SEP, correspondientes al período 2018 – 2020.



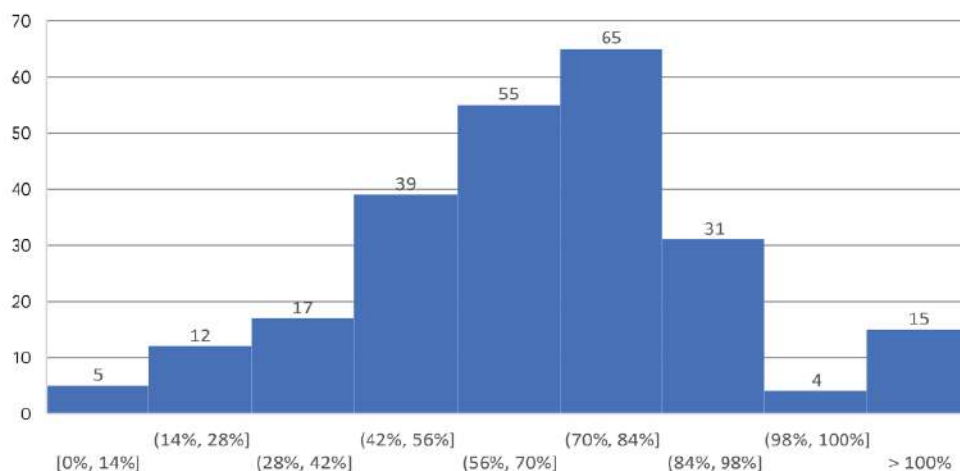
Fuente: Eyzaguirre *et al*, 2021, p. 15.

Del gráfico se desprende que un alto porcentaje de escuelas municipales y particulares subvencionadas cumple con la normativa SEP (Subvención Escolar Preferencial), los SLEP tienen aún porcentajes heterogéneos entre ellos. Si desagregamos la información, el 52,6% de los establecimientos SLEP cumplen con un 70% de los recursos SEP; es decir, el gráfico 3.3.2. detalla que uno de cada cinco establecimientos logra ejecutar más del 84% de los recursos.

CAPÍTULO 3.

EDUCACIÓN MUNICIPALIZADA Y SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA (SLEP)

Gráfico 3.3.2., de ejecución saldos SEP por establecimientos SLEP (2020).

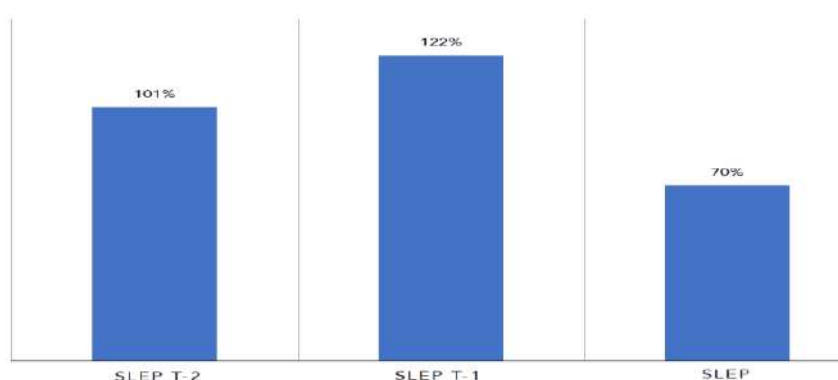


NOTA: El porcentaje de ejecución se calculó como la proporción entre el gasto total, respecto al ingreso total declarado en el periodo (sin considerar saldos iniciales). Los gráficos incluyen información de 10 SLEP, excluyendo el SLEP Gabriela Mistral que no rindió cuentas.

Fuente: Eyzaguirre *et al*, 2021, p. 16.

Debido a que existe un proceso de adaptación normal al nuevo sistema, resulta relevante evidenciar si el no cumplimiento de las condiciones de la ley SEP ha mejorado a través de los años; ya que, a la instalación de todos los SLEP probablemente aumentaría la brecha en forma significativa, agravando negativamente el impacto en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, si comparamos el grado de ejecución de los establecimientos tras pasados al segundo año SEP al SLEP, el gráfico 3.3.3. detalla que era mayor antes que después el grado de cumplimiento, evidenciando la pérdida de eficacia de la gestión de los SLEP en esos recursos.

Gráfico 3.3.3., de proporción gasto e ingreso total dependencias previo al traspaso al SLEP.



NOTA: El porcentaje de ejecución se calculó como la proporción entre el gasto total, respecto al ingreso total declarado en el periodo (sin considerar saldos iniciales). Los gráficos incluyen información de 10 SLEP, excluyendo el SLEP Gabriela Mistral que no rindió cuentas.

Fuente: Eyzaguirre *et al*, 2021, p. 18.

Por otra parte, , la sobredotación, la burocracia y la poca flexibilidad en el uso de los recursos produce un aplazamiento de iniciativas. A nivel de sobredotación, resulta difícil intervenir este segmento ya que los SLEP no cuentan con recursos suficientes para solventar los retiros de las personas que no son requeridas en el nuevo sistema. No

obstante, la DEP nombró a un funcionario con dedicación exclusiva al respecto; este trabajo no ha tenido frutos (Consejo de Evaluación de la Educación Pública CESEP, 2023).

Por otro lado, la falta de flexibilidad en el uso de recursos que restringe al nuevo sistema hace que se vuelva más burocrático. Debido a esto, las necesidades inmediatas de los establecimientos no han podido ser solucionadas por los SLEP, a diferencia de la administración municipal. Como se evidenció, el alto número de licencias médicas provoca significativos costos económicos para los SLEP, provocando ajustes presupuestarios mayores a los de la administración anterior, volviendo lentos los procesos de aprendizaje y produciendo frustración en las comunidades, generando que la gestión escolar sea ineficiente.

Otro aspecto, según el Consejo de Evaluación de la Educación Pública CESEP (2023), sería la normativa de compras públicas. Esta genera limitaciones que afectan la adquisición de insumos y materiales; ya que se debe planificar anticipadamente y adquirir grandes volúmenes de materiales, lo que incide en los tiempos de publicación de licitaciones y en los procesos de adjudicación. Esto podría, inclusive, culminar en licitaciones desiertas que obligan a reiniciar los procedimientos.

A nivel de equipamiento, el informe (CESEP, 2023) señala que no siempre se cuentan con el equipamiento necesario para realizar determinadas clases o están en mal estado. A su vez, territorialidades rurales y de lejanía y que los recursos de movilidad de los SLEP no dan abasto para tanta demanda.

Referente a la infraestructura, hay quienes afirman que en sus establecimientos se han realizado mejoras oportunas e importantes; otros mencionan que continúan con aspectos pendientes contando con las condiciones mínimas para trabajar. Ahora bien, los arreglos menores se vuelven un real problema por su burocratización y de lenta resolución. Un aspecto positivo, según el Consejo de Evaluación de la Educación Pública (CESEP, 2023), es el presupuesto anual para el mejoramiento de la infraestructura, sin tener que postular a financiamiento. Obras en servicios sanitarios, accesibilidad, espacios comunes, entre otros se han visto beneficiados. Esto contrasta con establecimientos donde es necesario obras de conservación, normalización y reposición, los cuáles suponen ciclos más lentos y exhaustivos para conseguir el apoyo favorable del Ministerio de Desarrollo Social. Otra dificultad detectada está en la ausencia de regulación de establecimientos construidos en terrenos que se comparten con otros servicios municipales, u otros que, por la antigüedad de los mismos, no se solucionan con mantenimientos menores y requieren restauración o edificación nueva.

En resumen, ClioDinámica (2021) plantea una serie de oportunidades de mejora:

- 1) Fortalecer el proceso de preparación de los municipios para el traspaso de la información

A pesar de que los convenios de traspaso no son obligatorios, es clave trabajar con mayor anticipación con las municipalidades, incluyendo mayores obligaciones y responsabilidades, para esto: a) acompañar a los municipios en la fase de anticipación

para establecer criterios mínimos de orden y entrega de información; b) establecer criterios mínimos de un marco normativo que regule el proceso de traspaso; c) considerar los tiempos y la posibilidad de actualización de la información para evitar que los municipios se desentiendan de la información que deben entregar después de que cumplen con el hito administrativo y d) diagnosticar con anticipación, el perfil del municipio que se trasladará, a modo de ir estableciendo planes de programas de aseguramiento de los procesos de construcción de información.

- 2) Estrategias de reducción de brechas técnicas, a través de la instalación de capacidades en equipos de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

Se identifica que una parte importante de los obstaculizadores, los errores y las demoras que ocurren en el proceso se relacionarían con el desconocimiento de los profesionales en relación con: a) el funcionamiento presupuestario de un servicio público; b) el funcionamiento del sistema de compras públicas; c) el conocimiento de los tres estatutos que implica el SLEP (estatuto administrativo, estatuto docente y estatuto de los asistentes de la educación) y d) el sistema de rendición de cuentas del sector educativo. Para lo anterior, sería un gran desafío que la DEP diseñe estrategias de instalación de capacidades enfocado en los 4 ámbitos ya mencionados, de manera que se logre habilitar rápidamente el conocimiento o la competencia de la brecha detectada y disminuir las ineficiencias y errores que pueden surgir en el ensayo y ejecución de procesos administrativos y técnicos en los SLEP.

- 3) Gestión del conocimiento en la Dirección de la Educación Pública (DEP).

Se propone que la Dirección de Educación Pública (DEP) ponga a disposición herramientas técnicas y de gestión acumuladas en la instalación de los primeros SLEP para que no comiencen de cero. Estas herramientas que estén disponibles vía *on line* y donde queden de manifiesto aspectos como: objetivo de la herramienta o instancia, usabilidad de ella, condiciones sociales, geográficas y educativas para implementarla, efecto deseado, recursos necesarios para implementarla, entre otros.

- 4) Comunidades de Aprendizaje Profesional en torno a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

Debido a que existirán 70 Servicios Locales (SLEP) y considerando sus preocupaciones y complicaciones en su instalación y operación, pero que a su vez han construido y construirán un nivel de conocimiento y aprendizajes importantes. Es por esto que el gran desafío es construir Comunidades de Aprendizaje Profesional (CPA) en diferentes ámbitos de acción y considerando las particularidades de cada uno, asociados a territorialidad, estructuras funcionales, arraigo cultural, composición de establecimientos, entre otros. En estas CPA también podría participar la DEP, y con ellos facilitar el proceso de gestión del conocimiento en la red.

- 5) Estudio de capital humano antes de instalar los SLEP para la elaboración de estrategias de atracción

Uno de los obstáculos que se visualizó es la disponibilidad de capital humano y técnico en la implementación de los SLEP. Uno de esos recursos obstaculizadores serían algunas condiciones de los concursos públicos, lo que por sí sólo no solucionarían el problema. Dicha situación debiese ser abordada antes de instalar el Servicio Local de Educación Pública (SLEP): a) dilucidando la magnitud del problema para caracterizar zonas donde sería más crítico; b) identificando variables claves que podrían adjudicarse a dicha situación, como es la ruralidad, la baja conectividad o la calidad de vida que ofrecen algunas localidades y c) la distribución de profesionales que ya existen. De esta manera, podrían generarse posibles estrategias de atracción de capital humano en función de dichas variables que promuevan perfiles en los concursos públicos acorde al profesional y necesidad del SLEP.

- 6) Alinear los Planes de Mejora Educativa (PME) a la estrategia del Servicio Local de Educación Pública(SLEP) y la Nueva Educación Pública (NEP).

Es fundamental alinear los PME de los establecimientos con la ley n° 21.040 desde el inicio del proceso de implementación, y por tanto antes del traspaso. En este sentido, se podría fomentar el trabajo previo de presupuestos entre los SLEP y las escuelas. Esto permitiría el conocimiento del proceso y mayor conciencia de las implicancias que pueden tener en el futuro y la nueva relación con el sostenedor. Considerando que para los directivos de las escuelas, en la nueva estructura de SLEP, les ha sido complejo hacer compras (34,4%) y la demora de los procesos de mejora de infraestructura (25,2%); por lo mismo el primer paso es mejorar el uso y la ejecución de los recursos desde las propias escuelas.

- 7) Ampliar los convenios de relacionamiento y vinculación con otras instituciones

Se aconseja delimitar mejor la operatividad del marco normativo, lo que permitiría acordar en conjunto y de forma global dicho aspecto y solucionar así problemas de desencuentros que se generan a partir de la exclusiva interpretación desde las propias instituciones individualmente.. Una solución al respecto sería articular de manera más clara dicho aspecto, a nivel de relaciones, vinculación, estrategias y convenios entre instituciones que permitan la estandarización de la comprensión de sus funciones y las estrategias e iniciativas de emprendimiento y desarrollo que se lleven a cabo.

- 8) Generar redefiniciones sobre cómo abordar la territorialidad.

Los hallazgos demuestran que la falta de conectividad, la disponibilidad de capital humano y la gestión de apoyo técnico-pedagógico, suponen un riesgo para la implementación de los SLEP.

Dado lo anterior, es necesario un estudio acabado sobre las características en términos de gestión y recursos y el relacionamiento con la gestión municipal evidenciando estos

ámbitos; a su vez, contar con estrategias y lineamientos más claros y/o estandarizados para hacer frente a estos puntos críticos. Por su parte, es relevante continuar potenciando a las oficinas locales y el relacionamiento con las comunidades educativas, dado que con esta alianza se pueden identificar y solucionar de manera más oportuna y eficaz de manera conjunta.

3.4. Conclusiones del capítulo

A contar de la promulgación de la ley n° 21.040 (2017), se cambia la lógica de educación municipalizada hacia el SLEP. Ahora bien, esta nueva institucionalidad no es la receta mágica a los males heredados del dictador y sus colaboradores. Además, los nuevos políticos de izquierda que les acomodó el modelo, debieron soportar estallidos sociales para realizar los cambios legislativos que dieron vida a esta nueva forma de ver el mundo educativo. Para ello, ya las nuevas generaciones habían sufrido casi 3 décadas de educación de mercado brutal. Como se mencionó anteriormente, este cambio no es inmediato ya que requiere de un proceso socio-cultural digno de analizar. La mentalidad neoliberal del ciudadano típico chileno, sigue siendo la lógica de mercado y la meritocracia. Donde lo gratuito es de mala calidad y pertenece a sectores empobrecidos de la sociedad, de la cual muchos no quieren sentirse parte. Vivir cerca de sectores empobrecidos es signo de narcotráfico, delincuencia e inseguridad; si se suma la ola migratoria y estigmatizada, peor aún.

Dicho lo anterior, sería repetitivo nombrar las falencias de la educación municipalizada, pero el nuevo sistema no se augura con lo estruendoso de su anuncio. Entremos en materia.

La geografía de Chile es muy extensa (4.270 kms de largo), lo cual hace difícil llegar a sectores aislados, donde sólo existe educación pública. En este ámbito, la ley del nuevo sistema (SLEP) no consideró el traslado de material, tanto humano y recursos pedagógicos, para desarrollar los fines de educación de calidad. Por lo mismo es necesario reformular la distribución de recursos humanos y materiales con mejor logística para tener cobertura en zonas extremas; a su vez, deben existir incentivos reales para que el personal considere atractivo trabajar en esos sectores.

A su vez, existe confusión de responsabilidades técnicas entre los SLEP y los DEPROV, ya que ambos tienen responsabilidades técnicas en los centros. Sería de utilidad delimitar la operacionalidad del marco normativo para terminar con probables desencuentros entre las entidades, dejando claro las relaciones y el plan regulatorio que tiene cada actor educativo.

A nivel de gestión de personas, los profesionales que han sido contratados o traspasados a los SLEP, las investigaciones han dado cuenta que no cuentan con los conocimientos y habilidades profesionales para sumir estos cargos de operabilidad del sistema. De lo anterior, se justifica ya que los municipios operaban en precarias condiciones y por lo mismo, no capacitaba a sus trabajadores; además, que no existía glosa para aquello. Por lo mismo, estos trabajadores traspasados o contratados están en condiciones desiguales de entrada para desarrollar su labor. Por el contrario, a nivel de centros los municipios exportaron muchos trabajadores administrativos de sus dependencias hacia las

escuelas, lo que permitía dos ventajas para el empleador: 1) las personas no eran despedidas y no dejadas sin trabajo y 2) podían ahorrar recursos al no existir despidos por indemnización. Estas prácticas perjudicaron mucho a los nuevos sostenedores, ya que aumenta el centro de costo de cada escuela, presupuesto no contemplado.

Debido de los anterior, a nivel de gestión pedagógica los nuevos sistemas deben priorizar entre administración y aprendizajes, debido a la falta de personal de la UATP, ya que no cuentan con el personal técnico para monitorear y acompañar a los centros; privilegiando los procesos administrativos por sobre los aprendizajes, foco principal de la nueva institucionalidad. En esa lógica, el MINEDUC debe incentivar por medio del CPEIP formación profesional para los cargos necesarios con foco en lo pedagógico, como acontece con la beca “Directores para Chile”, que tiene foco en el liderazgo.

A nivel de participación, vinculación y trabajo en red; es evidente la relación política que existe entre los representantes de los padres y apoderados con el municipio, ya que esa designación la realizan los alcaldes. En esa lógica, la rotación que se produce por esta relación es perjudicial, ya que no permite una participación estable pensando en las decisiones a largo plazo. En este punto debiera realizarse un cambio legislativo, ya que los centros y sus agrupaciones de padres deberían ser los responsables de nombrar a sus representantes; además, tienen el deber de influir en sus necesidades. A su vez, debiera existir un giro de lo consultivo a lo resolutivo para dar fuerza y opinión a estos actores al interior de la nueva institucionalidad. Los aspectos antes mencionados dificultan la vinculación territorial, participación y trabajo en red por parte de actores tan vitales como lo son las familias de los estudiantes de los centros.

En lo concerniente al área administrativa, financiera e infraestructura; este bloque es uno de los problemas más graves que deben asumir los SLEP. A nivel administrativo, las precarias condiciones en las cuáles operaban los municipios hace que se retrasen los procesos de traspaso, por lo mismo la ley debe incorporar más plazos de traspaso para que exista un monitoreo más exhaustivo del SLEP entrante y no encontrarse con sorpresas de última hora; lo que hace la inoperatividad del mismo.

A nivel financiero, debiera existir una glosa especial de transición, ya que al momento del traspaso el SLEP recibe el mismo o menos presupuesto que los municipios, haciendo técnicamente nulos los esfuerzos de la nueva institucionalidad de llevar a cabo su cometido legal; preocupándose exclusivamente de mantener cubiertos los recursos financieros para el recurso humano. Además, existe una fuga permanente de recursos con las licencias médicas y permisos, que provoca una sobredotación de personal. A nivel de infraestructura, a la llegada de los SLEP existe un alzamiento de los daños, deterioros y necesidades de los centros. Ahora bien, existe un alto número de escuelas donde este ámbito a estado completamente abandonado. Los recursos a invertir son de un alto porcentaje, del cual no existe certeza que exista esa glosa para los centros.

A su vez, la burocracia administrativa en los aspectos públicos hace que un proyecto de esta envergadura pueda tardar un mínimo de dos años, siempre y cuando sea una necesidad para la autoridad, donde la gran mayoría de las escuelas tiene una multiplicidad de falencias. Sería interesante que los SLEP unificaran criterios para presionar al sistema central en una gran reforma en infraestructura para los centros del

país, pero como no existe trabajo en red entre ellos; es difícil, debido a su categoría de autonomía y su descentralidad.

3.5. Referencias

- Auguste, S. y Valenzuela, J. P. (2004). *Do Students Benefit from School Competition? The Chilean Experience*. Tesis de Grado University of Michigan. https://www.researchgate.net/publication/270565312_Do_students_benefit_from_school_competition_Evidence_from_Chile
- Beyer, H. (2009). ¿Qué hacer con la educación pública?. *Estudios Públicos*, 114, 89-125. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/438>
- Carnoy, M. y McEwan, P. (2000). *Competition and Sorting in Chile's Voucher System*. Mimeo Stanford University.
- Carnoy, M. (2005). La Búsqueda de la Igualdad a Través de las Políticas Educativas: Alcances y Límites. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE, 3(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103202.pdf>
- Centro de estudios de políticas y prácticas en educación (CEPPE) y Centro de políticas públicas UC (CPP-UC). (2011). *¿Qué hacer con la educación municipal? Recomendaciones y desafíos para un nuevo sistema*. PUC. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/content/uploads/2011/09/que-hacer-con-la-educacion-municipal.pdf>
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. CESEP. (2021). *Evaluación intermedia: Implementación de la Ley N° 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública*. https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/evaluacion_intermedia_de_la_implementacion_del_sistema_de_educacion_publica.pdf
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. CESEP. (2023). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública*. <https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2023/05/Informe-Anual-2022-Consejo-de-Evaluacion-del-Sistema-de-Educacion-Publica.pdf>
- ClioDinámica. (2021). *Servicio de Análisis y Evaluación de la implementación de los SLEP*. <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-tecnica-federico-santa-maria/metodos-cuantitativos-en-los-negocios/analisis-y-evaluacion-de-la-implementacion-de-los-servicios-locales-de-educacion-publica-cliodinamica/41456321>
- Concha, C. (2011). *Chile, cerrando un ciclo de la administración educativa municipal*. Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/publicacion/cerrando-el-ciclo-de-la-administracion-educativa-municipal/>

Constitución de la República de Chile. (1980). Capítulo III. De los derechos y deberes Constitucionales.

<https://www.bcn.cl/procesoconstituyente/comparadordeconstituciones/constitucion/chl>

Dittborn, P. (2015). El contexto histórico de la municipalización. *Revista Educar*. <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-194/contexto-historico-la-municipalizacion/>

Elacqua, G., González, S. y Pacheco, P. (2008). Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal. En C. Bellei D. Contreras y J. Valenzuela (Eds.). *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*, (pp.134-155). Universidad de Chile/Unicef. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/178950/La-agenda-pendiente-en-educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Eyzaguirre, S., Izquierdo, S. y San Martín, H. (2021). Nueva Educación Pública. Deficiencias y desafíos. *Puntos de referencia. CEP*, 593. <https://www.cepchile.cl/investigacion/nueva-educacion-publica-deficiencias-y-desafios-2/>

Eyzaguirre, S. (2012). Fortalecimiento de la educación escolar pública. ¿Desmunicipalización? *Puntos de referencia. CEP*, 340. https://www.cepchile.cl/wp-content/uploads/2022/09/pder340_SEyzaguirre.pdf

Fiskales ad hok. (2007). Lindo momento frente al caos. Álbum Lindo momento frente al caos. Sello Corporación Fonográfica Autónoma. CFA. https://www.youtube.com/watch?v=ELRnNe7u_Wg

González, P., Mizala, A. y Romaguera, P. (2002). *Recursos Diferenciados a la Educación Subvencionada en Chile*. Centro de Economía Aplicada. Universidad de Chile. http://opecch.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/Recursos%20diferenciados%20para%20la%20educacion%20chilena%20Gonzalez,%20Mizala%20y%20romaguera.pdf

Hsieh, C. y Urquiola, M. (2003). When Schools compete, How do they compete? An Assesment of Chile's nationwide school voucher program. *NBER Working*, 10008. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w10008/w10008.pdf

Instituto Chileno de Estudios Municipales (ICHEM) (2011). *Educación desde una mirada vecinal*. Encuesta nacional de opinión. Santiago de Chile

Ley n° 21.040. (2017). Crea el Sistema de Educación Pública. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

- Ley n° 21.006. (2017). Modifica cuerpos legales que rigen al sector educativo, en materia de subvención escolar preferencial, situación de becarios de postgrado, desarrollo profesional docente y otras. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1101537>
- Ley n° 20.845. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley n° 20.529. (2011). Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Ley n° 20.370. (2009). Establece la Ley General de Educación. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley n° 20.248. (2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ley n° 19.896. (2003). Introduce modificaciones al Decreto Ley n° 1.263, de 1975, orgánico de administración financiera del estado y establece otras normas sobre administración presupuestaria y de personal. Ministerio de Hacienda.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=214348&idParte=0>
- Ley n° 18.962. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>
- Ley n° 18.695. (1988). Ley Orgánica Constitucional de Municipalidades. Ministerio del Interior. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30077>
- Mac-Clure, L. (2010). ¿Quién está a cargo de la gestión de la Educación Pública Escolar? *Puntos de referencia. CEP*, 120, 107-123.
<https://www.cepchile.cl/investigacion/quien-esta-a-cargo-de-la-gestion-de-la-educacion-publica-escolar-un-analisis-de-la-regulacion-legal-de-las-escuelas-municipales/>
- Marcel, M. (2009). ¿Por qué la educación municipal?. En M. Marcel y D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp. 33-46). Uqbar Editores. https://www.cieplan.org/wp-content/uploads/2019/12/Libro_Completo_La_Asignatura_Pendiente_compressed.pdf
- Martner, G. (2012). Políticas públicas. La crisis de la educación chilena. *Revista interdisciplinaria del Centro de políticas Públicas para el Desarrollo*, 5(1), 17-48.
<https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/politicas/article/view/993>

- Mizala, a. y Romaguerra, P. (1998). Desempeño Escolar y Elección de Escuelas: La Experiencia Chilena. *Journal of human resources*, 35(2). <https://www.cea-uchile.cl/wp-content/uploads/doctrab/ASOCFILE120030402123414.pdf>
- OECD. (2004). *Revisión de Políticas nacionales de Educación*. <https://doi.org/10.1787/9789264021020-es>
- Oficio Circular C.G.R. N° 13.807. (1980). Instrucción sobre Saldo Inicial de Caja y Saldo Final de Caja.
- Oficio Circular C.G.R. N° 46.211. (2011). Sobre metodología en la determinación del Saldo Inicial de Caja.
- Paredes, R. y Pinto, J. (2009). ¿El fin de la educación pública en Chile? *Estudios de Economía*, 36(1), 47-66. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-52862009000100003
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2007). *Gestión municipal de la educación. Diagnóstico y líneas de propuesta. Informe final*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17940>
- Sandoval, C. (2012). Educación Municipal en Chile: Acciones, Resultados y Debates. *Revista Iberoamericana de Estudios Municipales*, 6, 87-105. <https://doi.org/10.32457/riem.vi6.410>
- Tokman, A. (2001). *Is Private Education Better? Evidence from Chile*. Mimeo University of California. Berkeley. https://www.researchgate.net/publication/5003625_Is_Private_Education_Better_Evidence_from_Chile
- Uribe, M., Valenzuela, J., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019). El primer año de los Servicios Locales de Educación Pública: reflexiones desde la voz de los actores. *Lideres Educativos*, 6. <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/12/IT6-L4-JPV-MU-EL-PRIMER-AÑO-DE-LOS-SLEP-24-12-19.pdf>
- Urzúa, C. (2021). *Servicios Locales de Educación Pública. Una perspectiva desde el gasto y dotación para la primera evaluación del nuevo sistema de educación pública en Chile*. Tesis de Magíster. Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/017b806f-90ae-40e1-be09-640b5eccc341/content>
- Valenzuela, J. (2006). Elementos financieros críticos relativos a la educación municipal. *Revista Electrónica Agenda Pública*, 5(10). <https://www.agendapublica.uchile.cl/n10/valenzuela.pdf>

MOTIVACIÓN INICIAL

Me educaron mal, nunca tuve ganas de ganar
No sé nada, no sirvo para nada, no me van contratar
Sin plata yo voy llegar, una miseria me va a pagar
Me di tantas vueltas, me doy tantas vueltas
Para siempre regresar, siempre al mismo lugar

Listo para ir a ningún lugar, estoy listo para ir a ningún lugar
Preparado para fracasar, diseñado para fracasar
Me educaron mal, me educaron mal

No me puedo dar el lujo de enfermar, es peligroso ir a un hospital
La justicia no me va a escuchar, no me va escuchar
Porque yo no tengo nada, porque solo sirvo para estorbar, estorbar

Listo para ir ningún lugar, estoy listo para ir a ningún lugar

Nunca es bueno, tampoco es tan malo, si quiero muero, si quiero me paro
Es así como me educaron, como me prepararon

¡Y estoy listo, listo, listo, listo!
Listo para ir a ningún lugar, estoy listo para ir a ningún lugar
Me educaron mal, me educaron mal

Fiskales ad – hok
Listo para ir
2007

CAPÍTULO 4. LIDERAZGO DIRECTIVO EN CHILE.

CONTEXTO Y REALIDAD

El presente capítulo tiene por finalidad evidenciar literatura acerca del liderazgo directivo en Chile. Su contexto y realidad, con el fin de enmarcar la discusión y la reflexión en las condiciones labores y experiencias que los líderes educativos transitan; desde los novatos hasta los más experimentados. A su vez, permitir orientar una mirada introductoria territorial de los próximos capítulos que abarcan el estudio de campo de esta investigación y sus resultados en liderazgo escolar en ámbitos de alta complejidad. Para lograrlo, será necesario recordar los capítulos anteriores y posteriores con énfasis en prácticas de liderazgo y normativa legal, que en muchos casos atrapan e inmovilizan a los directores y directoras en su práctica diaria y, que es peor, congelan la mejora escolar.

4.1. Caracterización

La evidencia nacional e internacional es clara al respecto de la relevancia del liderazgo escolar en el desarrollo de las capacidades de los docentes y los procesos de mejora de las escuelas, así también en las oportunidades educativas y los logros de aprendizaje de los estudiantes (Day *et al*, 2011; Robinson *et al*, 2008; Weinstein y Muñoz, 2012)². A su vez, la investigación da cuenta de que la efectividad de los directores y directoras es aún mayor en escuelas de alta complejidad, foco de esta tesis. En estos centros educativos se observan trayectorias de mejoras acompañados de un fuerte liderazgo directivo (Leithwood *et al*, 2004; Marzano *et al*, 2005; Seashore-Louis *et al*, 2010), situación que se presenta en países con alto ingreso per cápita y otros en vías de desarrollo, como es el caso chileno (Vanni *et al*, 2010).

Los directores y directoras de escuelas chilenas son, en gran medida, diferentes a sus pares de Latinoamérica. El análisis comparativo de su situación con respecto a la realidad de otros países nos permite ver un interesante panorama que ayuda a conocer mejor la incidencia en la mejora escolar y, por ende, el desarrollo de los estudiantes (Murillo, 2012).

La Ley n° 19.532 (1997) sobre JEC establece el rol del director o directora en función de un liderazgo pedagógico, luego de ello se han aprobado un conjunto de normativas legales que han ido incrementando de manera progresiva las atribuciones y el protagonismo de la figura del directivo escolar en el proceso de educación. Además, la

² Referente a estas y las siguientes bibliografías, el lector podrá encontrar que esta tiene una distancia de 12 años en muchos casos. La realidad de la investigación constató que es difícil acceder a literatura *Open Acces* en el ámbito. Además, la información actualizada al respecto está orientada en la realidad de los directivos en régimen de SLEP, por lo mismo; este es el piso mínimo de reflexión dejando espacio en los próximos capítulos para la reflexión del rol directivo en la nueva institucionalidad.

Ley n° 20.501 (2011) sobre Calidad y Equidad de la Educación, entrega mayores atribuciones al director o directora con la finalidad de dar más herramientas para que ejerza su liderazgo. Una de ellas es que el director o directora pueda formar equipos directivos de su confianza (subdirección, inspección general y jefatura técnica) sin la necesidad de convocar concurso de provisión. Asimismo se dispone que podrán despedir anualmente hasta un 5% de su dotación docente de entre aquellos profesionales cuyo desempeño haya sido calificado como básico o insatisfactorio en la última evaluación docente.³ Por último, el director o directora tendrá la facultad de establecer sistemas de evaluación descentralizados y podrá entregar incentivos o incrementar remuneraciones según los resultados de esta evaluación.⁴ A su vez, con el propósito de atraer a mejores postulantes y en coherencia con las nuevas responsabilidades del cargo, el director o directora accederá a mejores remuneraciones. Para ello, se aumenta la asignación directiva de acuerdo con la matrícula total y el grado de concentración de estudiantes prioritarios⁵ del establecimiento (Fernández *et al*, 2012).

4.1.1. Características de género, grupo etario y años de experiencia

En los ámbitos educativos existe la percepción de que con frecuencia trabajan más mujeres que hombres, de hecho, la evidencia muestra que hay más mujeres que hombres dirigiendo las escuelas de Latinoamérica. Aún con importantes diferencias en cada país, como promedio, de cada 3 directores 2 son mujeres; esto se refuta con la idea inicial de que la docencia, sobre todo infantil y primaria, está fuertemente feminizada (Llece, 2008). A pesar de esto, Chile presenta una situación especial respecto al conjunto de la región. Es uno de los países con una menor proporción de mujeres al frente de escuelas primarias (tabla 4.1.1.1.) (Murillo, 2012).

³ Evaluación docente regida por la ley n° 19.661, (2004).

⁴ En la actualidad, los directores y directoras del sector público no tienen injerencia en este ámbito.

⁵ La ley n° 20.248, (2008) define como estudiantes prioritarios a aquellos a “quienes la situación socioeconómica de sus hogares dificulte sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo”.

Tabla 4.1.1.1., de Latinoamérica: porcentaje de mujeres directoras de escuelas primarias, total y por tipo de escuela (%).

País	Total	Tipo de escuela		
		Pública urbana	Privada urbana	Rural
Argentina	86,1	90,0	94,3	77,1
Brasil	79,7	87,3	87,5	67,2
Chile	52,5	54,8	38,8	62,8
Colombia	52,8	45,6	75,0	48,3
Costa Rica	65,1	61,8	82,4	63,5
Cuba	58,1	79,6	--	38,3
Ecuador	45,9	37,1	60,0	46,4
El Salvador	57,5	48,4	59,1	62,9
Guatemala	49,3	55,9	62,1	43,6
México	42,3	46,3	78,6	28,6
Nicaragua	70,1	79,7	83,3	59,1
Panamá	67,6	78,4	65,2	63,6
Paraguay	59,2	76,9	81,8	47,0
Perú	60,4	64,5	48,5	62,5
República Dominicana	65,7	79,0	76,7	52,4
Uruguay	87,4	88,1	96,6	81,4
Promedio	62,5	67,1	75,1	56,6

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 22 .

Asimismo, se observa que en general las directoras se concentran en rangos de menor edad que los directores (tabla 4.1.1.2.). En efecto, la distribución de los directores y directoras por género y rangos de edad permite observar que los tres rangos etarios de menos edad representan una mayor proporción dentro de las directoras que en los hombres. Así, entre las mujeres, las de 22 a 30 años representan un 3,4% del total, las de 31 a 40 años un 16,3% y las de 41 a 50 años un 27,1% (frente a 0,8%, 5,4% y 20,9% en el caso de los hombres, respectivamente). Por el contrario, los dos rangos de mayor edad representan un porcentaje más alto del total de directores: entre ellos, un 47% tiene entre 51 y 60 años, y un 25,8% tienen 61 o más años (frente a 37,5% y 15,7% respectivamente entre las damas). Como resultado de lo anterior, se observa que entre los directores casi el 73% tienen más de 51 años, mientras que entre las directoras casi el 47% tiene menos de 50 años (Fernández *et al*, 2012).

Tabla 4.1.1.2., de distribución de los directivos por género y rangos de edad, 2010 (%).

Rangos de edad	Hombre	Mujer	Total
De 22 a 30 años	0,8	3,4	2,2
De 31 a 40 años	5,4	16,3	11,4
De 41 a 50 años	20,9	27,1	24,3
De 51 a 60 años	47,0	37,5	41,8
61 o más años	25,8	15,7	20,3
Total	100,0	100,0	100,0

Fuente: Fernández *et al*, 2012; citado en Base de Datos “Panel de Idoneidad Docente, 2004 – 2010”. (MINEDUC, 2010c, p. 46).

Además, en los establecimientos de las categorías “educación básica” (primaria) y “educación media” (secundaria), en particular científico-humanista, el porcentaje es similar entre hombres y mujeres. Pero este equilibrio de género no se mantiene al considerar la educación parvularia (infantil) y la educación especial, que representan un porcentaje mayoritario de directoras. Asimismo, llama la atención en el caso de las escuelas para adultos y de las que imparten educación media (secundaria) técnico profesional, que están mayormente dirigidas por hombres (tabla 4.1.1.3.) (Fernández *et al*, 2012).

Asimismo, se observa que las directoras tienen, en general, mayor presencia en establecimientos pequeños y se encuentran con mayor frecuencia en escuelas de nivel socioeconómico medio o alto, situación similar a la que predomina a nivel internacional (Pont *et al*, 2008). Además, tienen niveles de postgrado algo menores que sus colegas hombres (Weinstein y Muñoz, 2012).

Tabla 4.1.1.3., de distribución de los directivos por género y categorías de establecimientos, 2010 (%).

Categorías	Hombre	Mujer
Educación parvularia	2	98
Educación básica	54	46
Educación parvularia y básica	50	50
Educación media humanista-científica	49	51
Educación media técnico-profesional	66	34
Educación media polivalente	57	43
Educación especial	11	89
Educación de adultos	68	32

Fuente: Fernández *et al*, 2012; citado en Base de Datos “Panel de Idoneidad Docente, 2004 – 2010”. (MINEDUC, 2010c, p. 50).

No obstante, Chile cuenta con directores y directoras de escuela con la tasa de edad más alta de Latinoamérica en escuelas primarias. Así, en el conjunto de países el promedio es de 44,8 años en Chile la edad aumenta a 53,9 años. Como lo demuestra la tabla 4.1.1.4. todos los países tienen en sus escuelas rurales a los directores más jóvenes; y como promedio tienen en las escuelas privadas a los de mayor edad. Esta tendencia, sin embargo, en Chile no se cumple; donde la edad promedio más alta es la de los directivos en escuelas públicas urbanas (55,6 años), seguida por los directivos de escuelas privadas urbanas (53,1 años) y de escuelas rurales (52,7 años). En todos los casos se trata de la cifra más alta de la región. Por el contrario, los directivos más jóvenes de la región se encuentran en Guatemala (39,1 años), Nicaragua (39,7 años) y Paraguay (40,1 años) (Murillo, 2012).

Como se ha señalado, la media de los directores y directoras chilenas supera en 9 años el promedio de Latinoamérica. Este dato en sí mismo podría ser considerado positivo; sin embargo, significa contar con un colectivo envejecido, con las implicaciones que eso tiene. El 25% de los directores y directoras de escuelas primarias chilenas tienen 60 años o más, cifra que llega al 32% en los centros públicos urbanos. Estas cifras indican que en pocos años debe haber una renovación importante de este colectivo, lo que requiere invertir en su formación recursos considerables (Murillo, 2012).

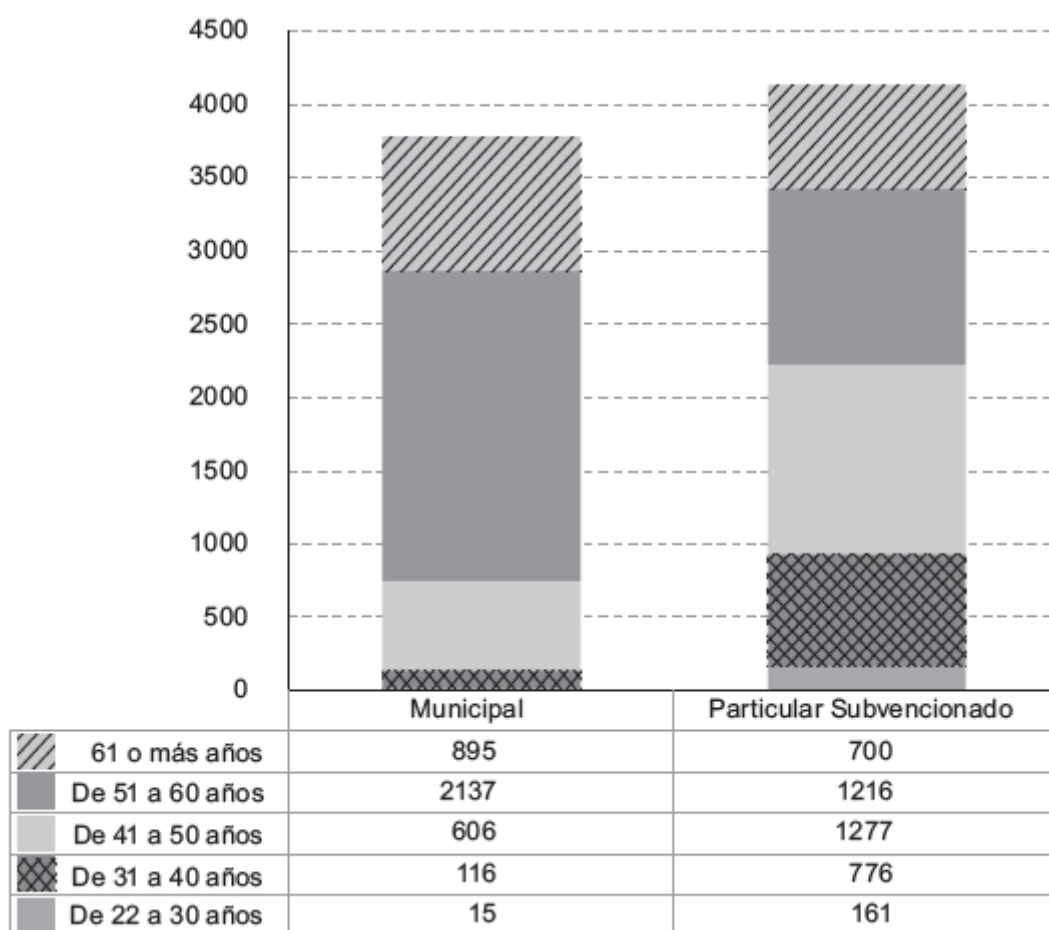
Tabla 4.1.1.4., de Latinoamérica: Edad promedio de los directores y directoras de escuelas primarias, total y por tipo de escuela (años).

País	Total	Tipo de escuela		
		Pública urbana	Privada urbana	Rural
Argentina	47,9	49,9	48,3	45,4
Brasil	42,2	42,0	48,3	40,0
Chile	53,9	55,6	53,1	52,7
Colombia	46,7	50,2	46,9	44,0
Costa Rica	43,3	42,9	50,0	42,0
Cuba	43,4	44,3	--	42,5
Ecuador	49,6	54,7	49,1	46,0
El Salvador	41,8	46,7	44,9	38,0
Guatemala	39,1	45,3	46,0	34,9
México	44,9	47,4	47,7	41,9
Nicaragua	39,7	44,8	44,6	34,7
Panamá	42,3	45,8	53,4	37,9
Paraguay	40,1	42,5	48,2	37,6
Perú	46,8	49,8	48,9	42,8
República Dominicana	46,5	49,2	47,0	44,4
Uruguay	48,5	49,2	53,6	44,4
Promedio	44,8	47,5	48,7	41,8

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 23.

Además, el gráfico 4.1.1.1. presenta información sobre la cantidad de directores por grupo etario, donde se puede apreciar que mientras en los establecimientos municipales la mayoría de los directores y directoras (80,4%) supera los 51 años, en los colegios particulares subvencionados más de la mitad tiene menos de 51 años. Esta situación cobra especial relevancia en el contexto de la mencionada ley 20.501 (2011), que establece un nuevo sistema de selección de directores y directoras. Este sistema en los próximos años será demandado debido a que muchos directivos estarán en condiciones de jubilar (Fernández *et al*, 2012).

Gráfico 4.1.1.1., de distribución de directores y directoras por rango de edad y dependencia, 2010 (número de directivos).



Fuente: Fernández *et al*, 2012; citado en *Base de Datos "Panel de Idoneidad Docente, 2004 – 2010"*. (MINEDUC, 2010c, p. 46).

Esta mayor edad de los directores y directoras chilenas, en comparación con otros países de Latinoamérica, se traduce en una experiencia en el cargo más prolongada, es decir, más años de directivo en el centro que trabaja. Como lo grafica la tabla 4.1.1.5. los directivos chilenos son los que más experiencia tienen en el cargo (promedio 13,2 años); detrás de Ecuador (11,9 años) y República Dominicana (10 años), y al mismo tiempo son los que más años llevan frente a sus escuelas (8,9 años) frente a un promedio regional (6,6 años) (Murillo, 2012).

En esa lógica, Chile es el tercer país de la región donde los directivos llevan más tiempo ejerciendo sus funciones en las escuelas que conducen. Contrariamente de lo que podría suponerse, la investigación internacional no ha encontrado evidencia de que, pasado unos años, a mayor antigüedad en el cargo los directivos desarrollen una mejor gestión. Incluso hay investigadores que consideran que la estabilidad en el cargo es contraproducente, dado que fomenta una excesiva centralización del poder e impide una democratización del centro educativo (Knoop y Wagner, 1986; Sáenz y Debón, 1995; Murillo *et al*, 1999; Elmore, 2000; Grubb *et al*, 2003; Baker *et al*, 2010). Así, se puede mencionar que sí es positivo un cierto nivel de experiencia, pero una excesiva estabilidad puede llevar problemas. Sin embargo, cabe mencionar que el 38,3% de los directores y directoras de escuelas primarias chilenas lleva 10 o más años en ese cargo en la misma escuela, cifra que alcanza el 53,2% en escuelas rurales (Murillo, 2012).

Tabla 4.1.1.5., de Latinoamérica: Años de experiencia directiva y de antigüedad en el cargo de los directores y directoras de escuelas primarias, total y por tipo de escuela.

País	Experiencia como director/a				Antigüedad como director/a en ese centro			
	Total	Tipo de escuela			Total	Tipo de escuela		
		Pública urbana	Privada urbana	Rural		Pública urbana	Privada urbana	Rural
Argentina	9,1	8,4	9,1	9,9	6,3	4,9	8,3	6,6
Brasil	7,0	5,2	13,8	5,8	5,8	4,3	10,9	5,2
Chile	13,2	9,6	14,0	16,8	8,9	5,8	10,1	11,4
Colombia	12,3	15,5	14,6	8,8	6,6	6,5	10,4	4,9
Costa Rica	10,0	9,2	16,1	9,1	5,5	4,5	8,4	5,6
Cuba	8,2	9,0	--	7,5	5,0	5,6	--	4,4
Ecuador	13,2	15,8	12,4	11,6	11,9	14,1	11,4	10,6
El Salvador	7,1	8,3	9,2	5,8	5,4	5,7	5,8	5,2
Guatemala	7,0	9,3	11,9	4,9	5,1	6,3	8,3	3,9
México	10,0	9,3	16,1	8,0	6,3	5,8	11,0	5,5
Nicaragua	6,1	7,3	8,1	4,6	5,4	6,2	7,3	4,0
Panamá	5,6	5,6	10,7	4,1	4,5	4,6	8,3	3,3
Paraguay	9,4	9,3	8,6	9,6	7,8	7,5	6,0	8,3
Perú	10,1	9,1	10,0	11,2	7,0	6,0	7,6	7,5
República Dominicana	11,4	10,6	14,0	11,1	10,0	9,5	12,4	9,5
Uruguay	12,1	10,9	13,2	14,2	4,9	3,5	8,3	6,4
Promedio	9,5	9,5	12,1	9,0	6,6	6,3	9,0	6,4

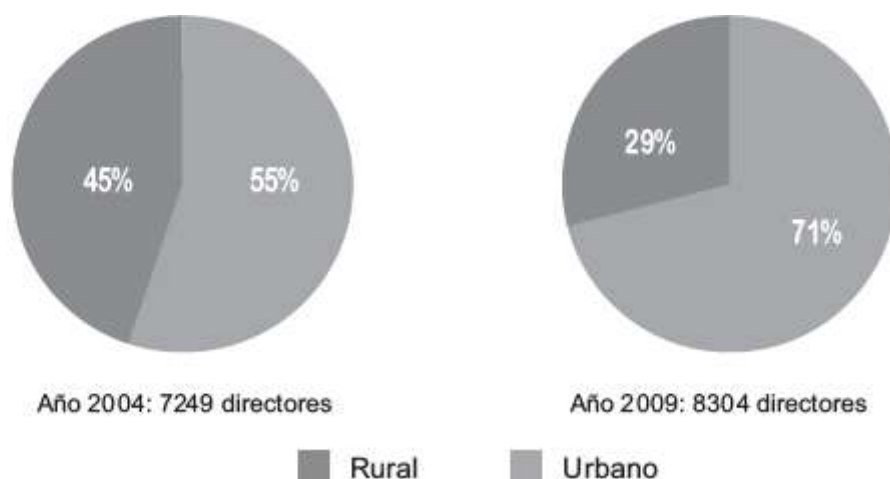
Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 24.

En concreto, los directivos de escuelas rurales en Chile tienen un promedio de 16,8 años de experiencia y 11,4 años como directivos de ese centro, frente a los 14,0 años y los 10,1 años, respectivamente, en el caso de los directivos de centros privados urbanos, y 9,6 años y 5,8 años los de centros públicos urbanos. Cabe destacar que esta tendencia sólo se da en Chile (Murillo, 2012).

De hecho, en los establecimientos rurales el porcentaje de directivos mayores de 51 años es mayor, ya que alcanzan el 69% del total (frente a un 58% de directivos que

trabajan en zonas urbanas); así lo demuestra el gráfico 4.1.1.2. Esta situación revela un aspecto importante en la legislación por la contratación de directores y directoras. Si bien el número de establecimientos rurales ha disminuido en los últimos años, en los años venideros sus directivos deberán ser remplazados, lo que plantea la necesidad de visualizar como se implementa el sistema de ADP en estas escuelas, que en algunos casos se ubican en lugares remotos, lo que podría disminuir la oferta potencial de interesados para ejercer el cargo (Fernández *et al*, 2012).

Gráfico 4.1.1.2, de distribución de directores y directoras por área, urbana o rural, 2004 – 2009 (%).

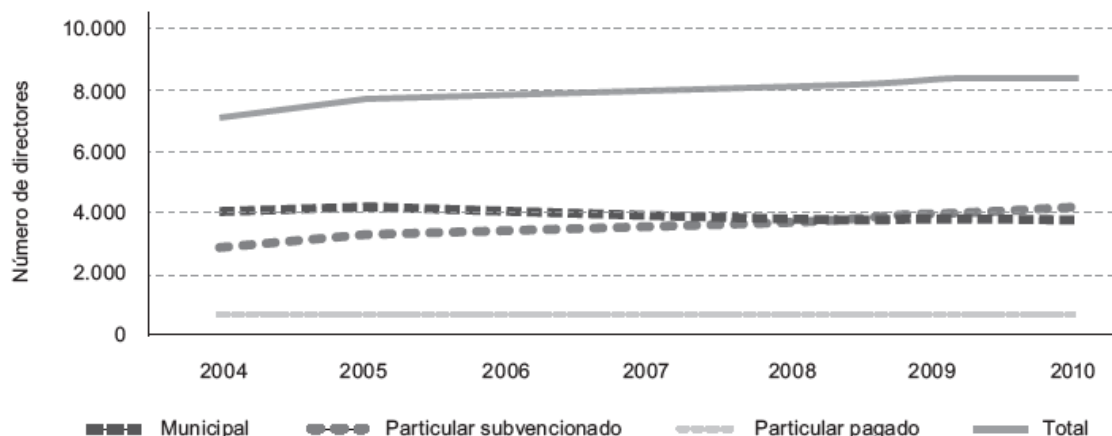


Fuente: Fernández *et al*, 2012; citado en Base de Datos “Panel de Idoneidad Docente, 2004 – 2010”. (MINEDUC, 2010c, p. 47).

Por otra parte, la matrícula chilena ha experimentado un aumento del 20% (entre 1990 y 2011), que se concentra casi exclusivamente en la matrícula de los colegios particulares subvencionados (los cuales han captado el 90% de la matrícula del período, como se menciona en el capítulo “La educación chilena y su contexto” de esta investigación. Larrañaga *et al* (2009) describen el cambio de matrícula por tres efectos: a) demográfico, como cambio de la población en edad escolar; b) de cobertura, como cambio en el porcentaje de estudiantes en edad escolar que se encuentra en el sistema; y c) de composición, como traslado de estudiantes entre establecimientos de distinta dependencia. En este punto, los autores concluyen que el aumento de la matrícula en el sector particular subvencionado va en claro detrimento del sector municipal (efecto de composición). Este incremento del número de establecimientos y de la matrícula contrasta con la disminución paulatina que han experimentado el número de centros educativos como la cantidad de niños, niñas y adolescentes que reciben los establecimientos públicos del sector municipal en Chile. De hecho, este número ha disminuido en 19% y un 11% respectivamente entre 1990 y 2011 (Fernández *et al*, 2012). Consecuentemente con el aumento de la cantidad de establecimientos educacionales, el número de directores y directoras ha crecido desde 7.240 en el año 2004 a 8.405 en el año 2010. Dichos directivos se distribuyen en un 43% en sectores municipales; 49% en colegios particulares subvencionados y un 8% en centros particulares pagados. De lo anterior, desde el 2008 que los directores y directoras de los establecimientos

subvencionados superan a las escuelas municipales (Fernández *et al*, 2012), como lo demuestra el gráfico 4.1.1.3.

Gráfico 4.1.1.3, de evolución del número de directores y directoras por dependencia del establecimiento, 2004 – 2010.



Fuente: Fernández *et al*, 2012; citado en Base de Datos “Panel de Idoneidad Docente, 2004 – 2010”. (MINEDUC, 2010c, p. 45).

Pero al observar la trayectoria de los directores y directoras en una perspectiva de 10 años, cerca de la mitad de los directivos del 2005 se había retirado del sistema escolar en el 2015; tal como se espera de una profesión de alta concentración de población cercana a la edad de jubilar. Sin embargo, casi el 30% se encontraba en ejercicio de funciones de director o directora, y dos de cada tres de ellos seguía ejerciendo funciones en todo el período. Lo anterior refleja una distribución polarizada, puesto que mientras muchos directores y directoras se retiran tempranamente del establecimiento donde trabajan, otro porcentaje no menor ejerce dicho rol en el mismo establecimiento por períodos prolongados de tiempo. Lo que sí es una realidad, es que los directores y directoras que trabajan en escuelas de alta complejidad presentan una menor tasa de mantención en dicho cargo. Esta diferencia alcanza a 8 puntos porcentuales al comparar los establecimientos del grupo socioeconómico bajo y medio bajo, respecto al grupo medio alto y alto, según la clasificación del MINEDUC (Valenzuela *et al*, 2018).

4.2. Formación

La gran mayoría de los directores y directoras de Latinoamérica tienen estudios universitarios de grado. La tabla 4.2.1. muestra como promedio, el 43,1% de ellos tiene un título de grado universitario y el 20,1% tienen estudios de postgrado. Sin embargo, tras esas cifras se oculta la diferente normativa sobre la formación docente que rige en cada país. Así, por ejemplo, la formación requerida en Argentina son estudios técnicos no universitarios, por lo que el 71,6% de los directores y directoras de ese país tiene esa titulación; en Paraguay se exigen estudios pedagógicos no universitarios, por lo mismo el 53,2% de los directores y directoras cuenta con esa titulación.

En Chile, la situación mayoritaria es que los directivos tengan estudios universitarios de grado (45,1%), y también una alta formación de postgrado (37,3%). De esta forma, Chile es el quinto país con mayor porcentaje de directores y directoras que han alcanzado ese nivel académico, tras Colombia, El Salvador, Brasil y Costa Rica (Murillo, 2012).

Tabla 4.2.1., de Latinoamérica: Formación inicial de los directores o directoras de escuelas primarias: distribución en función del grado máximo de estudios obtenido (%).

País	Técnica no universitaria	Pedagogía no universitaria	Grado universitario	Postgrado	Otro
Argentina	71,6	0,0	9,5	5,4	13,5
Brasil	0,0	5,7	45,4	44,7	4,3
Chile	0,0	9,2	45,1	37,3	8,5
Colombia	0,0	7,8	36,1	55,6	0,6
Costa Rica	0,8	0,0	59,7	38,1	1,5
Cuba	0,0	2,6	72,0	23,3	2,1
Ecuador	2,0	17,6	60,8	4,1	15,5
El Salvador	5,4	1,2	1,2	46,1	45,5
Guatemala	3,5	26,0	9,3	0,6	60,7
México	0,0	31,5	61,5	6,9	0,0
Nicaragua	3,2	32,9	36,7	8,2	19,0
Panamá	0,8	7,5	45,5	18,7	27,6
Paraguay	9,1	53,2	16,8	6,3	14,7
Perú	0,0	45,8	32,1	0,0	22,1
República Dominicana	3,1	6,1	66,4	18,3	6,1
Uruguay	0,5	0,0	92,0	7,5	0,0
Promedio	6,2	15,4	43,1	20,1	15,1

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 25.

Entre los directores y directoras con estudios de postgrado el análisis por tipo de escuela (tabla 4.2.2.) muestra que en el conjunto de Latinoamérica los directivos con menos preparación de este tipo son los que lideran escuelas rurales. De hecho, sólo el 13,7% de ellos tienen estudios de postgrado, cifra considerablemente más baja de quienes dirigen centros urbanos, tanto públicos (25,7%), como privados (25,5%) (Murillo, 2012).

Tabla 4.2.2., de Latinoamérica: Porcentaje de directores y directoras de escuelas primarias con estudios de postgrado, total y por tipo de escuela (%).

País	Total	Tipo de escuela		
		Pública urbana	Privada urbana	Rural
Argentina	5,4	5,0	10,0	3,5
Brasil	44,7	56,9	63,6	22,2
Colombia	55,6	82,3	42,1	41,3
Costa Rica	38,1	48,1	47,1	27,7
Cuba	23,3	25,0	--	21,8
Chile	37,3	41,8	48,8	21,7
Ecuador	4,1	6,0	7,1	1,4
El Salvador	46,1	22,4	42,9	62,5
Guatemala	0,6	0,0	5,0	0,0
México	6,9	12,5	18,2	0,0
Nicaragua	8,2	12,9	8,3	4,2
Panamá	18,7	48,6	19,1	5,1
Paraguay	6,3	13,9	11,1	2,3
Perú	,00	0,0	0,0	0,0
República Dominicana	18,3	28,3	36,4	4,8
Uruguay	7,5	7,5	22,2	0,0
Promedio	20,1	25,7	25,5	13,7

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 25.

En Chile, la situación descrita se mantiene y profundiza, pero siempre con porcentaje de directivos con formación de postgrado muy superiores al promedio regional: el 21,7% de los directivos de los centros rurales tienen postgrado, frente al 41,8% de los centros públicos urbanos y el 48,8% de los centros privados urbanos. Es decir, es el segundo país de Latinoamérica con los directores y directoras de escuelas privadas mejor formados y al mismo tiempo el sexto con los directivos de escuelas rurales con mayor formación. Pero la formación de directores y directoras no se logra sólo por medio de cursos reglados universitarios. Es también muy importante la formación permanente en administración o gestión. Así, dos de cada tres directivos de escuelas primarias en Latinoamérica han hecho cursos de este tipo (tabla 4.2.3.). Chile es, después de Cuba, el país con mayor porcentaje de directivos que afirman haber realizado cursos de actualización o especialización, con un 89,2%, muy superior al 64,3% de promedio de los países de la región.

Más aún, al analizar la duración de los cursos, se observa que Chile asume un papel claramente destacado, ya que el 80,4% de los directivos han realizados cursos de más de 200 horas de duración, cifra muy superior a los demás países (Murillo, 2012).

Tabla 4.2.3., de Latinoamérica: Distribución de directores y directoras de escuelas primarias según la duración de los estudios realizados de actualización, especialización o postgrado en administración o gestión de la educación (%).

País	Duración de los estudios realizados					
	No ha realizado	Menos de 50 horas	Entre 50 y 100 h.	Entre 101 y 150 h.	Entre 151 y 200 h.	Más de 200 h.
Argentina	17,3	12,4	22,2	9,9	9,9	28,4
Brasil	51,7	6,1	6,8	0,7	3,4	31,3
Chile	10,8	0,0	2,5	2,5	3,8	80,4
Colombia	37,4	11,1	11,1	4,7	5,8	30,0
Costa Rica	30,2	15,8	8,6	3,6	9,4	32,4
Cuba	7,4	17,8	42,6	8,4	6,4	17,3
Ecuador	36,2	13,2	10,3	15,5	3,5	21,3
El Salvador	38,8	9,0	19,1	7,9	10,1	15,2
Guatemala	66,8	10,3	7,0	4,2	1,4	10,3
México	56,3	22,2	15,3	1,4	1,4	3,5
Nicaragua	58,5	9,2	8,5	4,3	9,2	10,4
Panamá	35,0	19,0	10,2	3,7	5,8	26,3
Paraguay	35,4	6,1	10,5	3,9	9,9	34,3
Perú	23,4	8,4	12,3	5,2	10,4	40,3
República Dominicana	45,3	11,8	14,3	5,0	3,1	20,5
Uruguay	20,5	6,3	22,9	9,8	7,8	32,7
Promedio	35,7	11,2	14,0	5,7	6,3	27,1

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 26.

De lo anterior, en Chile un alto porcentaje de directivos de escuelas básicas urbanas (tabla 4.2.4.) cuentan con estudios de diplomados o *pos títulos*, en especial el sector municipal, donde un 89% tiene especialización de este tipo, lo que se relaciona con los requisitos de capacitación para los procesos de ADP (Fernández *et al*, 2012).

Tabla 4.2.4., de distribución de directores y directoras de escuelas primarias urbanas por nivel de estudios, 2010 (%).

	Total	Municipal	Particular subvencionado	Particular pagado
Con diplomado o postítulo**	69,7	89,0	56,8	65,4
Con Magíster	44,2	60,6	31,8	47,9
Con Doctorado	4,4	5,0	3,0	8,8

Fuente: Muñoz, 2010, p. 10.

Chile también representa un caso especial frente a la formación de sus directores y directoras en cursos de especificación sobre dirección. Según los datos, el 97,5% de los directivos chilenos afirman haber realizado y concluido algún curso específico sobre dirección, la cifra más alta de Latinoamérica.

Analizando las diferencias por tipo de centro (tabla 4.2.5.), se encuentra una vez más que los directivos de centros rurales son los menos preparados y los de centros privados urbanos los que cuentan con mayor preparación. Esta tendencia se visualiza en toda la región, donde las diferencias son mínimas (Murillo, 2012).

Tabla 4.2.5., de Latinoamérica: Porcentaje de directores y directoras de escuelas primarias que han realizado y concluido estudios específicos de dirección, total y por tipo de escuela (%).

País	Total	Tipo de escuela		
		Pública urbana	Privada urbana	Rural
Argentina	89,4	92,4	91,4	84,8
Brasil	78,7	81,4	95,8	67,9
Chile	97,5	96,7	100,0	96,1
Colombia	91,2	97,1	95,0	84,7
Costa Rica	90,4	94,6	82,4	89,2
Cuba	80,9	74,2	--	86,9
Ecuador	82,6	85,0	91,2	77,4
El Salvador	92,2	96,8	95,5	88,5
Guatemala	35,4	39,7	63,0	27,7
México	72,4	72,3	84,2	69,1
Nicaragua	76,3	81,4	82,8	70,8
Panamá	87,0	94,6	100,0	80,2
Paraguay	90,1	90,4	95,5	88,9
Perú	94,9	94,9	100,0	92,2
República Dominicana	85,5	92,7	96,7	76,3
Uruguay	91,4	91,8	96,6	87,9
Promedio	83,5	86,0	91,3	79,3

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 27.

Como se ha mencionado el tiempo total de formación de los directivos chilenos es muy superior al de los demás países de la región. Considerando que en Chile no hay preparación formal en servicio ni cursos de inducción al cargo de director o directora. Gran parte de esta formación de *pos título* o postgrado son impartidos por universidades e institutos, pero también desde el MINEDUC se han desarrollado iniciativas formales de formación de directores y directoras. Es así como en el año 2007 el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (en adelante CPEIP) inició un programa de liderazgo directivo orientado a desarrollar conocimientos, habilidades y aptitudes necesarias para el mejoramiento de la gestión en los establecimientos educacionales y el fortalecimiento del liderazgo pedagógico (Bolívar *et al*, 2022). Este programa plantea diferentes estrategias de formación (cursos, talleres y pasantías) que se realizan en el ámbito nacional e internacional financiados por la Dirección de Presupuesto (DIPRES, 2010).

Actualmente, también articulado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), se encuentra el Plan de Formación de Directores de Excelencia, una opción de perfeccionamiento docente que a través de instituciones de formación, fundaciones y otros organismos nacionales e internacionales está dirigida a desarrollar competencias de liderazgo institucional y pedagógico, según objetivos explicitados por el CPEIP. Se trata de acciones formativas de diferente índole y duración,

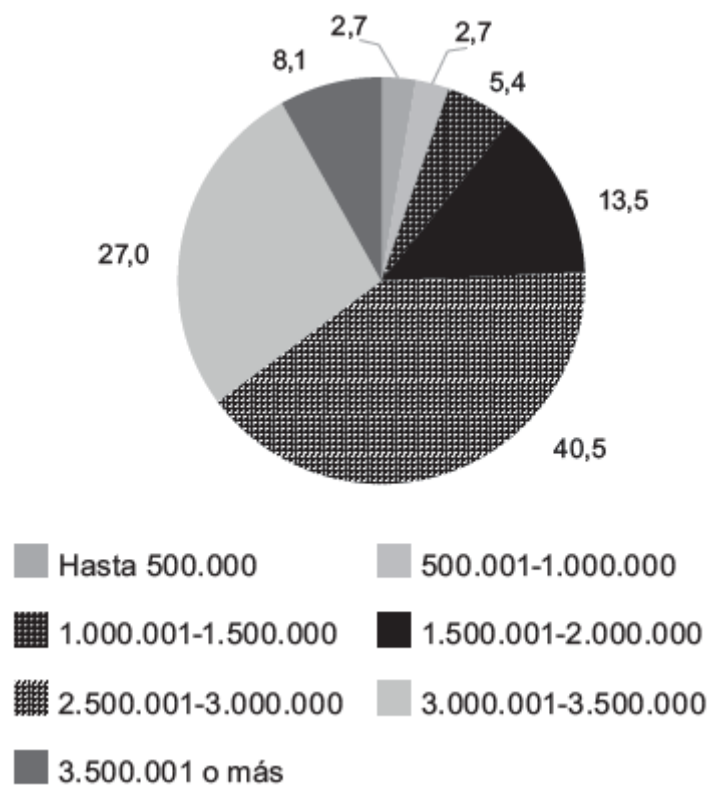
tales como diplomados, pasantías, cursos y programas de magíster. La finalidad que al término de las actividades académicas los participantes becados cuenten con los conocimientos y competencias básicas que la evidencia empírica nacional e internacional señala como fundamentales para un director o directora de excelencia; estas son: 1) establecer una dirección, 2) desarrollar a las personas, 3) rediseñar la organización escolar y 4) gestionar el programa de enseñanza (Leithwood *et al*, 2006; MINEDUC, 2011b).

En esta realidad, un punto relevante es la duración de estos programas, que en muchos casos es variable. Expresando la duración en horas pedagógicas, el 40,5% de los programas se extienden por 700 a 900 horas, mientras que un porcentaje similar tiene una duración mayor. El 16,7% de los programas cuentan con una duración de 901 a 1.100 horas; igual porcentaje tiene entre 1.101 y 1.300 horas y el 7,1% tiene más horas. En tanto, el 19% tiene 700 horas o menos de duración (Muñoz y Marfán, 2012).

En cuanto al valor promedio que alcanzan, los datos indican que a nivel general un tercio de las instancias de formación tienen un costo entre 2,5 millones y 3 millones de pesos⁶, mientras que aproximadamente otro tercio tiene un costo superior a esa cantidad. Lo anterior se explica principalmente por el valor que alcanzan los programas que conducen a grados académicos más avanzados, como es el caso de los programas de magíster (Muñoz y Marfán, 2012). En los gráficos 4.2.1. y 4.2.2. se presentan los valores de estos programas, por tramos, para el caso de los programas de magíster y de *pos título*.

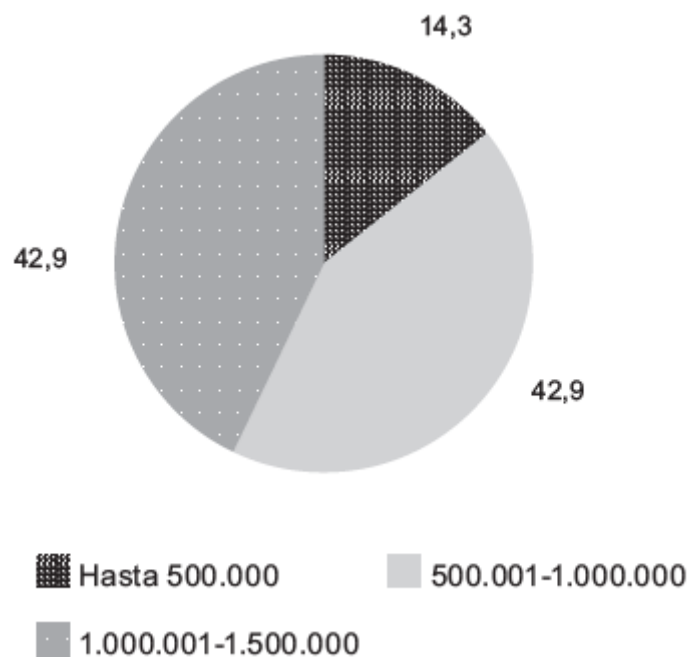
⁶ En pesos chilenos.

Gráfico 4.2.1., de valor total de un magíster para directores y directoras, de un año o más de duración (% según tramos de valor en pesos).



Fuente: Muñoz y Marfán, 2012, p. 89.

Gráfico 4.2.2., de valor total de un *pos título* para directores y directoras, de un año o más de duración (% según tramos de valor en pesos).



Fuente: Muñoz y Marfán, 2012, p. 89.

Cerca del 45% de los programas se imparten en la modalidad de enseñanza a distancia o mixta, lo que se aplica a la amplia mayoría en el caso de los *pos títulos* (tabla 4.2.6.). Esto ha permitido que la oferta se extienda a los directores y directora de los establecimientos de regiones, aunque existe una crítica del sistema escolar hacia su calidad, puesto que se les percibe como una entrega directa de materiales y contenidos, sin fortalecimiento del trabajo aplicado. Se considera, por tanto, que estos programas facilitarían condiciones para que los directivos no incorporen efectivamente los contenidos entregados (Muñoz y Marfán, 2012). Pese a esta crítica, las autoridades educativas, ni el propio sistema pone márgenes de calidad al respecto; y peor aún, el sistema está completamente desregulado. Debido a esto, por las altas sumas de costo de los posgrados sólo se evalúa la élite.

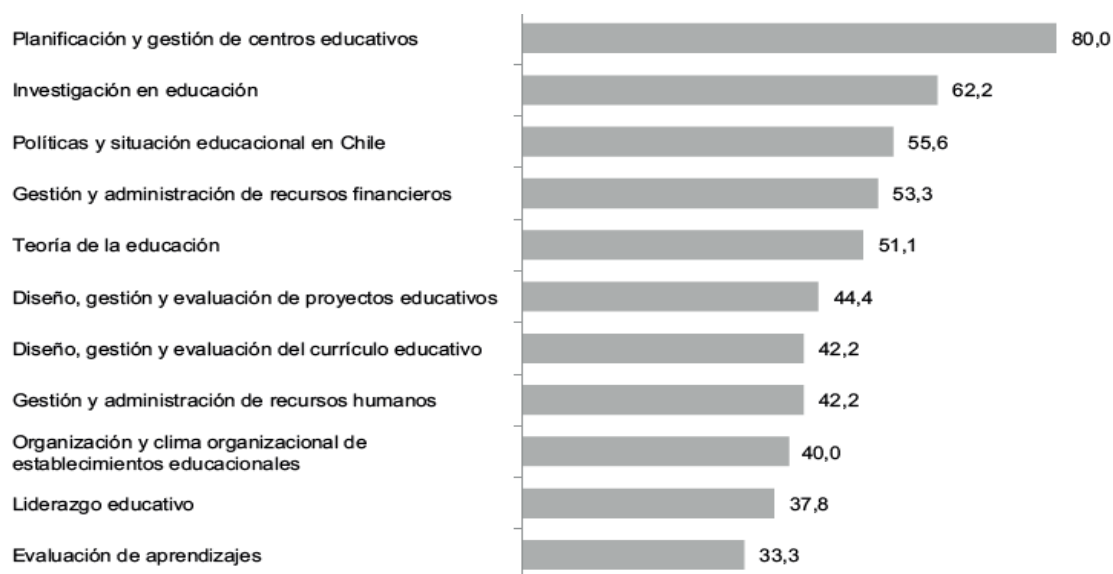
Tabla 4.2.6., de modalidad de enseñanza, según tipo de programa de formación para directores y directoras (%).

		Tipo de programa				
		Curso	Postítulo	Magíster	Doctorado	Total
Modalidad	Presencial	0,0	31,6	70,5	100,0	55,9
	Mixta	0,0	10,5	15,9	0,0	13,2
	A distancia	100,0	57,9	13,6	0,0	30,9
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente: Muñoz y Marfán, 2012, p. 89.

Ahora bien, directores y directoras tienden a coincidir que la formación debiera tener prioridad en desarrollar competencias en: 1) planificación y gestión de centros educativos; 2) investigación en educación; 3) políticas y situación educacional en Chile, entre otras; como muestra el gráfico 4.2.3.

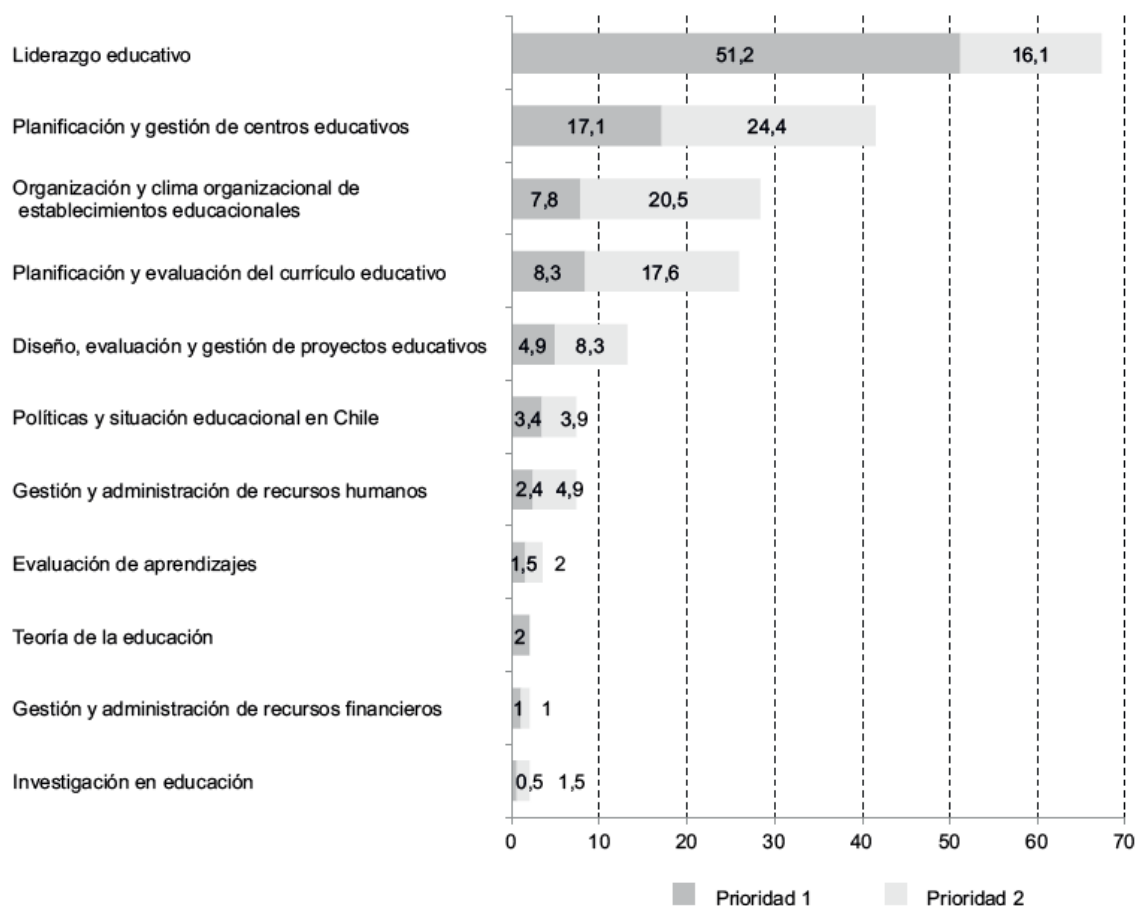
Gráfico 4.2.3., de unidades de contenido presentes en los programas de formación (% de los programas que las imparten).



Fuente: Muñoz y Marfán, 2012, p. 96.

Sin embargo, existe desalineación entre oferta y demanda respecto de otros contenidos y competencias. Los directores y directoras valoran en primer lugar la presencia de contenidos con una fuerte carga transformacional, en el sentido de aprender a plantear la visión y misión del establecimiento, generando alineamientos en torno a metas comunes. Si bien esto está contemplado en las mallas de los programas, está presente en un número menor de casos que otros contenidos que son menos valorados por los directivos, tales como política educativa o investigación en educación. También los directores y directoras les otorgan una mayor importancia a contenidos como organización y clima, referidos a la realización de diagnósticos y análisis de la organización, gestión del clima y de la convivencia interna, como lo demuestra el gráfico 4.2.4. (Muñoz y Marfán, 2012).

Gráfico 4.2.4., de visión de los directores y directoras: contenidos educativos que a su juicio debieran incluir los programas, primera y segunda prioridad (% de los directores y directoras).

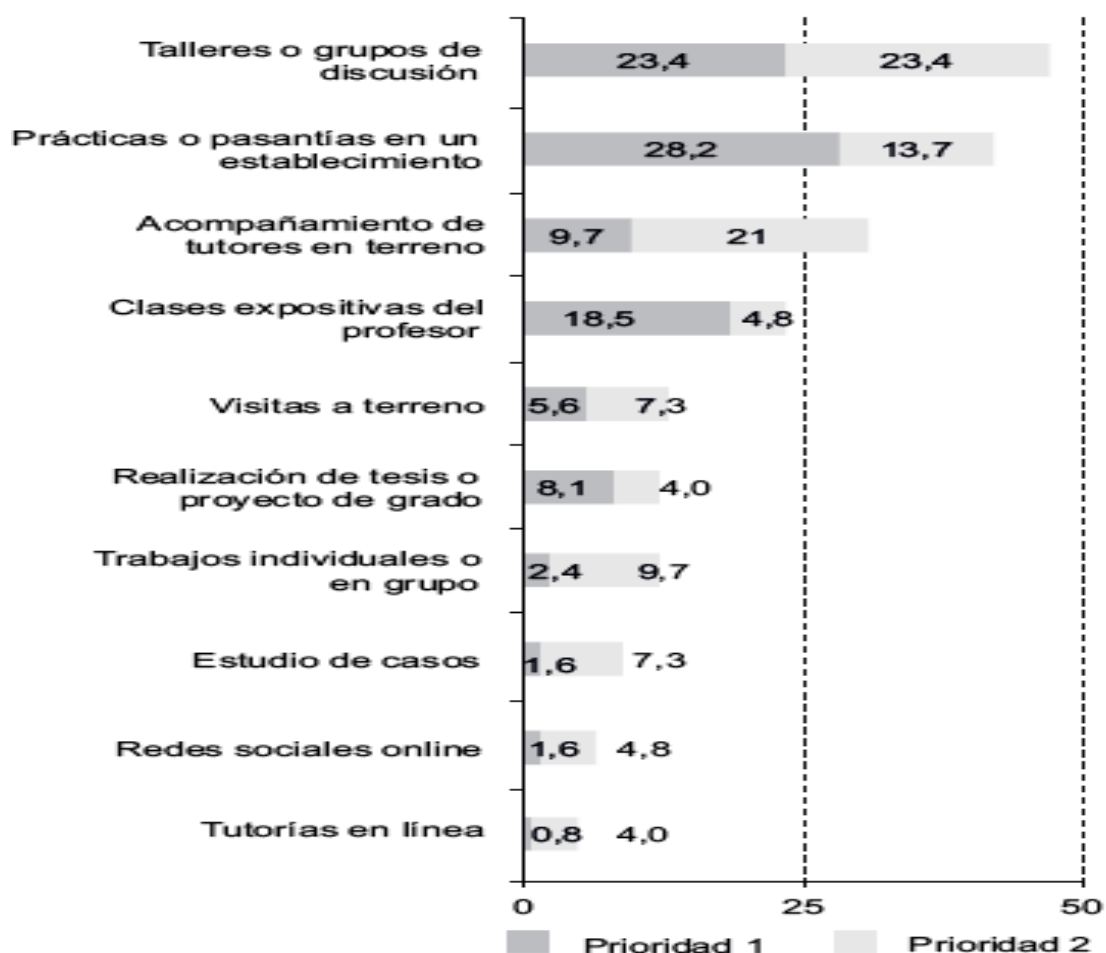


Fuente: Muñoz y Marfán, 2012, p. 97.

A su vez, desde el sistema escolar está el requerimiento de contar con estrategias educativas que sean prácticas y que permitan a los directores y directoras nutrirse de la experiencia de los demás. Es así, que dentro de sus preferencias están los talleres o grupos de conversación con pares, pasantías o prácticas en centros educativos y el acompañamiento de tutores en terreno (Bush, 2018), evidenciado en el gráfico 4.2.5. Además, los directores y directoras consideran que estos métodos les permiten adquirir

un aprendizaje que pueden aplicar a situaciones personales y pertinentes al contexto en el cual se desenvuelven. Esta petición es consistente con la práctica internacional en formación de directivos (Grisson y Harrington, 2010; Pont *et al*, 2008; Darling – Hammond *et al*, 2007).

Gráfico 4.2.5., de visión de los directores y directoras: metodologías que a su juicio son las más útiles para desarrollar el liderazgo directivo, primera y segunda prioridad (% de los directores y directoras).



Fuente: Muñoz y Marfán, 2012, p. 98.

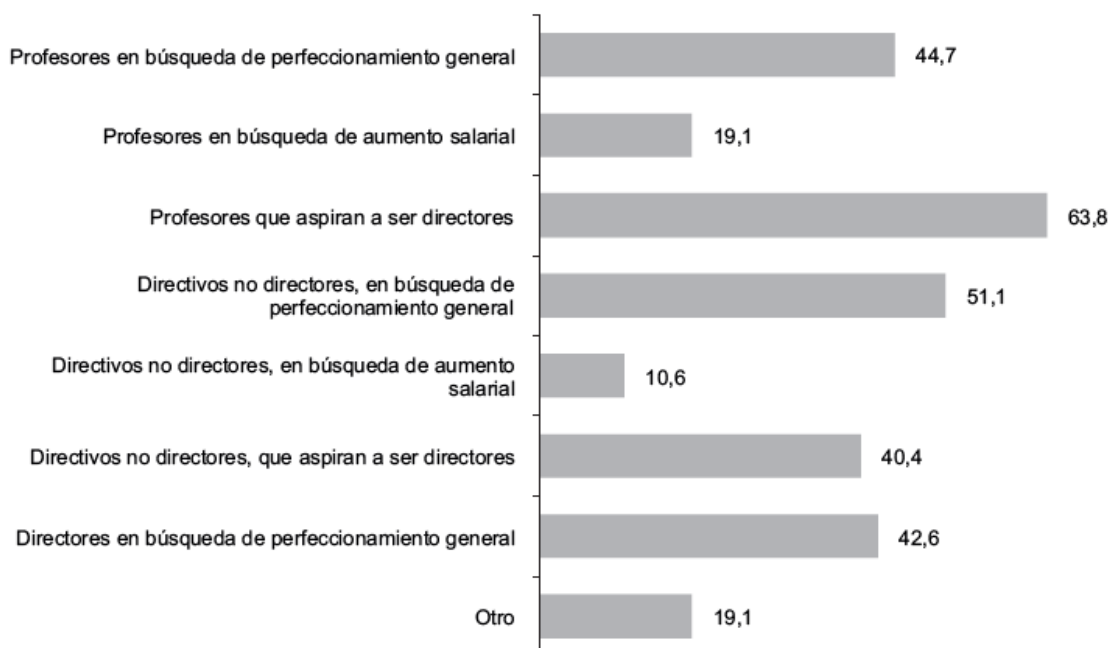
Se deduce de lo anterior, que la importancia de la experiencia práctica en el desarrollo de competencias necesarias para un liderazgo efectivo es muy minoritaria en los programas de formación. Lo que conlleva a que los directores y directoras consideren que se perfecciona en base a escenarios ideales y no reales, como es su práctica diaria, lo que no permite obtener aprendizajes efectivamente aplicables. Cabe señalar que el uso de métodos prácticos está fundamentado internacionalmente y es clave en los programas y políticas de formación de países con sistema educativos exitosos (Darling – Hammond *et al*, 2007; Pont *et al*, 2008; Invargson *et al*, 2006). A pesar de aquello, la literatura igualmente destaca la importancia de la formación teórica, debido a la capacidad de análisis que permite para directores y directoras enfrentar soluciones y problemas cotidianos, ya que permite asociar problemas educativos con vivencias

personales (Bush y Jackson, 2002). En este sentido, las experiencias internacionales dan cuenta de la importancia de establecer un equilibrio entre aprendizajes y contenidos teóricos y prácticos, que permita a los directivos aplicar los resultados de la investigación disponible a las iniciativas y soluciones que desarrolla en su contexto particular (Huber y West, 2002).

A nivel internacional, existe convergencia de segmentar la oferta formativa dependiendo del momento de la carrera directiva en que se encuentre el director o directora (The Wallace Foundation, 2002; Buhs y Jackson, 2002; Darling – Hammond *et al*, 2007; Pont *et al*, 2008; Huber y West, 2002). Así, actualmente se distinguen programas de *pre-servicio*, dirigidos a quienes aún no asumen la función directiva y quieren hacerlo; programas de inducción, para aquellos que están comenzando en el cargo; y programas en servicio, para directores y directoras con experiencia que buscan perfeccionamiento continuo. Dado lo anterior, se reconoce que las necesidades son heterogéneas debido a las distintas fases de la carrera directiva, y que la oferta también debe distinguir entre los contenidos y los métodos que sean pertinentes para cada etapa (Muñoz y Marfán, 2012).

Sin embargo, en Chile no se realiza esta distinción. La mayoría de los programas de perfeccionamiento están abiertos a todo público, sean estos profesores, equipos directivos o directores y directoras en ejercicio. Las motivaciones de aquellos tienen un variado origen. Por un lado, están los aspirantes a ser directores y directoras, otros que sólo buscan perfeccionamiento y aquellos que pretenden aumentar su salario. Así lo refleja el gráfico 4.2.6., donde los directores y directoras son un porcentaje minoritario dentro de estos programas de formación (Muñoz y Marfán, 2012).

Gráfico 4.2.6., de categorías de participantes en los programas de formación (% de programas en que la categoría está presente).



Fuente: Muñoz y Marfán, 2012, p. 100.

De lo anterior se deriva que en Chile falta una oferta diferenciada para cada momento en que se encuentra el docente o directivo; a su vez, de contenidos y metodologías que abarquen esas diferencias debido al público tan diverso que existe, cuyos intereses y expectativas son difíciles de conciliar y enfrentar a través de un mismo programa (Muñoz y Marfán, 2012).

4.3. Situación laboral

La gran mayoría de los directores y directoras de escuelas primarias de Latinoamérica tienen contrato por tiempo indefinido (tabla 4.3.1.). Los datos indican que en promedio el 78,4% de los directivos tienen⁷ un contrato indefinido. De los restantes, prácticamente la totalidad tienen contrato anual con posibilidad de renovación.⁸

El análisis entre países muestra una gran dispersión. Destaca la realidad extrema entre El Salvador y Uruguay donde el porcentaje es inferior al 60%; a su vez, en Cuba, República Dominicana y Ecuador supera el 90%. La situación de Chile es bastante similar al promedio (75,2%) que tienen un contrato indefinido y el 22,1% con contratos anuales con posibilidad de renovación (Murillo, 2012).

De lo anterior, es preocupante que el 25% de los directivos chilenos no tengan contratos indefinidos. Esto significa que una de cada cuatro escuelas tiene a un directivo inestable, que difícilmente puede plantear propuestas o proyectos de mejora a mediano y largo plazo. Por tanto, incrementar la estabilidad de los directores y directoras es un tema urgente (Fernández *et al*, 2012).

⁷ Se ha intencionado el término “tienen” y no “disfrutan” como la literatura internacional lo menciona, debido que no existe evidencia si los trabajadores disfrutan u obtienen bienestar de esa condición.

⁸ A su vez, se ha utilizado el término “renovación”, debido a que en el ámbito chileno una prórroga tiene un efecto consecutivo limitado, en cambio la renovación puede producirse en forma reiterativa como una figura legal.

Tabla 4.3.1., de Latinoamérica: Distribución de los directores y directoras de escuelas primarias según tipo de contrato (%).

País	Por tiempo indefinido	A plazo de un año con posibilidades de seguir	A plazo menor de un año (suplencias y otros)
Argentina	75,5	21,9	2,7
Brasil	76,6	22,7	0,7
Chile	75,2	22,1	2,8
Colombia	84,1	14,8	1,1
Costa Rica	78,4	16,4	5,2
Cuba	94,8	4,2	1,0
Ecuador	91,3	8,7	0,0
El Salvador	51,5	47,3	1,2
Guatemala	74,9	24,6	0,6
México	85,6	11,4	3,0
Nicaragua	73,4	26,0	0,6
Panamá	83,1	15,4	1,5
Paraguay	86,7	11,9	1,4
Perú	69,9	26,5	3,7
República Dominicana	93,4	5,9	0,7
Uruguay	59,6	33,3	7,1
Promedio	78,4	19,6	2,1

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 28.

Es interesante constatar, para la realidad chilena, que uno de cada cuatro directores y directoras de escuelas primarias de Latinoamérica tiene otro trabajo (tabla 4.3.2.). Esta cifra es más alta en el caso de los directivos de centros privados urbanos que llegan al 35,1%, luego los rurales con un 25,2% y las escuelas públicas urbanas con un 24,3% (Murillo, 2012).

Tabla 4.3.2., de Latinoamérica: Porcentaje de directores y directoras de escuelas primarias con otro trabajo, total y por tipo de escuela (%).

País	Total	Tipo de escuela		
		Pública urbana	Privada urbana	Rural
Argentina	27,6	27,5	23,5	30,0
Brasil	30,5	17,1	37,5	43,9
Chile	15,8	11,5	16,3	20,8
Colombia	19,0	5,9	37,5	20,7
Costa Rica	19,3	18,2	17,7	20,6
Cuba	9,8	5,1	--	14,0
Ecuador	36,1	45,9	48,6	23,8
El Salvador	19,4	14,5	36,4	18,8
Guatemala	39,6	51,7	51,7	31,5
México	46,7	60,6	38,9	35,3
Nicaragua	25,1	14,3	37,9	28,7
Panamá	19,1	24,3	21,7	16,1
Paraguay	36,9	22,0	54,6	40,0
Perú	26,0	22,6	45,5	19,1
República Dominicana	21,1	16,4	31,0	20,7
Uruguay	27,0	30,7	27,6	19,0
Promedio	26,2	24,3	35,1	25,2

Fuente: Murillo, 2012, citado en Llece, 2008, p. 28.

Estas cifras, podrían ocultar grandes diferencias de un país a otro. Chile, aparte de Cuba, es el país de Latinoamérica con el menor porcentaje de directores y directoras con otro trabajo, que alcanza a solo el 15,8%; esta cifra llega al 20,8% en las escuelas rurales y se reduce a 11,5% en las escuelas públicas urbanas. A su vez, México registra un 46,7% de directivos con otro trabajo (60,6% en escuelas públicas urbanas) y Guatemala un 39,6% (51,7% en escuelas públicas urbanas). Estos datos están relacionados evidentemente con el nivel de sueldos. Así, como se analizará más adelante, Chile es el país de Latinoamérica donde los directores y directoras se sienten más satisfechos con el salario que reciben (Murillo, 2012).

Otro aspecto relevante es cómo ambos sistemas (municipal y particular) abordan la selección y reclutamiento de directores y directoras. La literatura reconoce que este es un aspecto fundamental para mejorar la calidad de los directivos (Clifford, 2012), destacando el potencial que representa una adecuada selección de los profesionales más idóneos (Barber y Mourshed, 2007) sobre todo a través de un sistema que atraiga a los cada vez más escasos postulantes hacia una función crecientemente compleja y demandada (MacBeath, 2011; Pont *et al*, 2008). En la realidad chilena existen diferencias notables al interior de las escuelas subvencionadas, entre las municipales y las particulares pagadas, en las formas de reclutamiento que aplican. En efecto, mientras en el sector municipal se tiende, como dicta la ley, a ingresar a cargos directivos luego de un concurso abierto en que ha existido un proceso formal de selección de personal (80%), en el caso del sector particular subvencionado prima la selección informal y no competitiva (23%). Incluso la proporción de establecimientos particulares pagados que realizan procesos competitivos de selección de directivos duplica con creces la bajísima

proporción existente entre los particulares subvencionados (10%) (Weinstein y Muñoz, 2012).

A su vez como se mencionó con anterioridad, en Chile la actual legislación de ADP (Ley n° 20.501, 2011) es un considerable avance en el mundo municipal en el reclutamiento de los líderes escolares, pero aún tiene grietas burocráticas, como es la discrecionalidad de la decisión final en la autoridad del alcalde, como se menciona en el capítulo “La educación chilena y su contexto”. Pero en el caso del sector particular subvencionado, dicha legislación, en cambio, deja completamente en manos de los sostenedores el modo de selección de sus directivos, que sólo deben cumplir el requisito de ser profesores (Núñez *et al*, 2010). La tabla 4.3.3. lo grafica de mejor forma.

Tabla 4.3.3., de respuestas a la consulta ¿Cómo llegó usted al cargo de director o directora? Según dependencia de la escuela (%).

Forma de acceso al cargo de director	Total	Dependencia de la escuela ^a		
		MUN	PS	PP
Proceso de selección de personal o concurso público	38,1	81,8	10,1	22,9
Por invitación directa del sostenedor o directorio	41,8	14,2	58,7	54,9
Soy sostenedor (o dueño) del establecimiento y su director	12,5	0,0	21,3	13,3
Otro	7,4	4,1	9,5	9,0
No responde	0,2	0,0	0,3	0,0
Total	100	100	100	100
Número	649	241	338	70

Fuente: Weinstein y Muñoz, 2012, p. 63.

De igual manera entre los establecimientos municipales suele tender a una carrera profesional progresiva, en que se avanza por varios grados de responsabilidad intermedia en un establecimiento escolar antes de asumir como director o directora. Más aún, la viabilidad de que un docente de aula pase, sin transición, a ser director o directora, es muy minoritaria en el sector público (tabla 4.3.4.); mientras que se produce en una proporción más alta como un 43% de los establecimientos particulares subvencionados (Weinstein y Muñoz, 2012). En los casos en que el director o directora se desempeñaba en otro establecimiento, este era de similar dependencia al colegio de origen. El traslado entre dependencias, aunque existe, es menos frecuente. No existe información suficiente para apreciar si en estas trayectorias profesionales se produce la tendencia observada en EEUU por Loeb *et al* (2010) en el sentido de que los directivos, como los docentes, van buscando acceder progresivamente a establecimientos de mayor prestigio social.

Tabla 4.3.4., de respuestas a la consulta ¿Cómo llegó usted al cargo de director o directora? Según dependencia de la escuela (%).

Cargo anterior	Total	Dependencia administrativa ^a		
		MUN	PS	PP
Profesor de aula	32,8	20,9	43,3	23,2
Director	21,9	27,1	19,1	17,4
Subdirector	9,0	7,9	7,5	19,7
Jefe o integrante de equipo técnico	17,5	24,4	13,4	12,9
Inspector, orientador o integrante equipo de gestión/directivo	9,6	10,8	8,8	3,7
Otro	4,2	3,0	3,0	13,9
Sin información	5,0	3,9	5,0	9,2
Total	100	100	100	100
Número	649	241	338	70

Fuente: Weinstein y Muñoz, 2012, p. 64.

Estos elementos que resultan relevantes en la contratación más formalizada de un director o directora requieren de mayor experiencia, lo que va generando una barrera etaria que beneficia, en el sector municipal, a aquellos postulantes que llevan más tiempo en el sistema educacional (Weinstein y Muñoz, 2012). El hecho de que el sector municipal, por medio de Adaptación de Procesos (ADP), realicen procesos más formales no asegura necesariamente que logren reclutar a buenos candidatos, ya que existen ciertas características claves para su desempeño que el proceso no considera (Clifford, 2012). Sin embargo, brinda cierto piso mínimo de formación y experiencia relevante para el ejercicio del cargo (Loeb *et al*, 2010), al mismo tiempo que repercute en una mayor homogeneidad entre los directivos del sector público. Al contrario del sector particular subvencionado, donde la flexibilidad ha conducido a procesos de reclutamiento poco formales y no competitivos, con un resultado de directores y directoras menos formados y más inexpertos en tareas de dirección, así como con una mayor heterogeneidad general entre estas escuelas. Debido a esto, un aspecto relevante es cuanto ha influido la intención de reducir los costos de funcionamiento de las escuelas por parte de los propietarios privados. En el caso de muchas *charter schools*, en EEUU, uno de los problemas para proveer de mayor calidad ha sido justamente la aplicación de una lógica económica de maximización de beneficios (Frumkin, 2003).

4.4. Atribuciones de directores y directoras

La normativa de los diferentes países establece con claridad cuáles son las competencias o atribuciones de los directores y directoras de escuelas primarias, especialmente la de titularidad pública. Entre ellas suelen incluirse coordinar el centro educativo, responsabilidad de la gestión económica y de recursos, llevar la jefatura de la escuela y ser el representante del centro (Murillo, 2012).

En el caso de los centros públicos se puede afirmar que:

- 1- Salvo en Nicaragua, Ecuador y Perú, los directores y directoras no son los responsables de la contratación de los docentes. En esos países, entre el 30% y el 45% de los directores afirman serlo.
- 2- Tampoco tienen, en general, competencias en el despido de profesores, excepto en Cuba, donde el 34,2% de los directivos afirman ser el principal responsable.
- 3- Los directores y directoras no tienen injerencia en los sueldos iniciales de los docentes ni en su aumento, en ningún país de Latinoamérica.
- 4- En la responsabilidad de definir las acciones de desarrollo profesional docente, uno de cada tres directores y directoras tienen esta facultad.
- 5- También uno de cada tres es el máximo responsable de decidir el uso de los recursos económicos que llegan a los centros educativos.
- 6- La mitad de los directivos es el máximo responsable de establecer las reglas disciplinarias de los estudiantes.
- 7- Sólo un 20% de los directores y directoras, son responsables de establecer los criterios de evaluación de los estudiantes.
- 8- A su vez, la mayoría son los responsables de la admisión de los estudiantes a la escuela.
- 9- Sin embargo, no son competencia del director o directora elegir los textos que se utilizan para la enseñanza ni determinan los contenidos de la misma.
- 10- Finalmente, uno de cada tres directores y directoras deciden los cursos, actividades extra curriculares o complementarias, pero existe mucha diferencia entre los países.

Resumiendo, la tabla 4.4.1. refleja lo expuesto anteriormente.

Tabla 4.4.1., de Latinoamérica: Escuelas primarias públicas. Porcentaje de directores y directoras que son el principal responsable en diferentes tareas organizativas (%).

País	Contratar profesores	Despedir profesores	Establecer sueldos iniciales de los profesores	Determinar aumento de salarios de los profesores	Definir las acciones de desarrollo profesional de los docentes	Decidir el uso de los recursos económicos que llegan a la escuela
Argentina	11,5	14,2	0,0	0,0	34,0	63,5
Brasil	5,8	4,2	0,8	0,0	8,5	19,8
Chile	5,4	3,6	0,9	0,0	30,3	31,1
Colombia	2,8	1,5	0,7	0,7	37,6	16,8
Costa Rica	6,2	4,4	1,8	0,9	21,6	23,3
Cuba	13,4	34,2	0,5	12,3	61,5	49,7
Ecuador	36,3	19,3	9,9	12,9	37,3	36,8
El Salvador	4,6	4,01	2,0	1,3	42,5	5,3
Guatemala	2,5	3,7	1,8	1,8	18,4	18,7
México	8,9	8,0	0,9	1,7	19,1	28,2
Nicaragua	44,8	27,0	16,4	7,2	39,3	20,6
Panamá	9,8	12,0	4,5	3,6	29,8	45,7
Paraguay	14,8	8,0	4,0	3,2	45,5	35,4
Perú	30,8	11,2	4,3	5,2	43,6	36,3
República Dominicana	26,5	12,3	11,1	11,4	30,8	22,9
Uruguay	5,9	3,6	0,6	0,6	25,6	68,2
Promedio	14,4	10,7	3,8	3,9	32,8	32,6

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 30.

En contraposición, los directores y directoras de los centros privados son los máximos responsables en muchas de las tareas mencionadas (tablas 4.4.2. y 4.4.3.); donde las principales atribuciones son: 1) contratar docentes; 2) definir las acciones para el desarrollo profesional docente; 3) establecer las reglas disciplinarias de los estudiantes; 4) decidir acerca de la admisión de los estudiantes y 5) determinar que cursos, actividades extra curriculares o complementarias se ofrecen a los estudiantes (Murillo, 2012).

Tabla 4.4.2., de Latinoamérica: Escuelas primarias privadas. Porcentaje de directores y directoras que son el principal responsable en diferentes tareas organizativas (%).

País	Contratar profesores	Despedir profesores	Establecer sueldos iniciales de los profesores	Determinar aumento de salarios de los profesores	Definir las acciones de desarrollo profesional de los docentes	Decidir el uso de los recursos económicos que llegan a la escuela
Argentina	17,2	10,3	0,0	0,0	55,2	7,4
Brasil	52,9	41,2	40,0	30,0	47,1	31,6
Chile	40,0	28,6	10,8	8,1	45,2	17,7
Colombia	51,4	47,4	32,4	29,0	45,7	33,3
Costa Rica	41,7	33,3	16,7	8,3	36,4	16,7
Cuba	--	--	--	--	--	--
Ecuador	47,8	50,0	44,0	44,0	50,0	40,9
El Salvador	69,2	46,2	30,8	30,8	76,9	38,5
Guatemala	62,5	50,0	37,5	37,5	100,0	42,9
México	0,0	0,0	0,0	0,0	80,0	20,0
Nicaragua	62,5	50,0	25,0	25,0	50,0	50,0
Panamá	55,6	66,7	44,4	30,0	66,7	20,0
Paraguay	16,7	20,0	25,0	25,0	0,0	20,0
Perú	50,0	50,0	25,0	25,0	80,0	60,0
República Dominicana	71,4	71,4	57,1	57,1	71,4	16,7
Uruguay	60,0	45,5	8,3	8,3	45,5	20,0
Promedio	46,6	40,7	26,5	23,9	56,7	29,0

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 31.

Tabla 4.4.3., de Latinoamérica: Escuelas primarias privadas. Porcentaje de directores y directoras que son el principal responsable en diferentes tareas pedagógicas (%).

País	Establecer las reglas disciplinarias para los alumnos	Establecer los criterios de evaluación de los estudiantes	Admitir a los estudiantes a la escuela	Elegir los textos a utilizar	Determinar los contenidos a enseñar	Decidir cursos, actividades extra-curriculares o complementarias
Argentina	64,3	63,3	76,7	10,3	51,9	70,4
Brasil	50,0	0,0	44,4	0,0	0,0	50,0
Chile	51,5	20,6	66,7	3,2	9,4	41,9
Colombia	34,3	29,4	54,3	20,6	36,4	38,2
Costa Rica	45,5	36,4	50,0	22,2	16,7	33,3
Cuba	--	--	--	--	--	--
Ecuador	61,9	50,0	81,0	22,2	29,4	52,4
El Salvador	76,9	69,2	92,3	30,8	25,0	46,2
Guatemala	83,3	80,0	100,0	50,0	66,7	60,0
México	80,0	60,0	60,0	40,0	40,0	80,0
Nicaragua	37,5	12,5	75,0	57,1	0,0	50,0
Panamá	30,0	30,0	80,0	20,0	33,3	62,5
Paraguay	20,0	16,7	20,0	0,0	0,0	16,7
Perú	0,0	0,0	100,0	25,0	50,0	25,0
República Dominicana	42,9	42,9	42,9	42,9	28,6	57,1
Uruguay	36,4	30,0	54,6	27,3	36,4	50,0
Promedio	47,6	36,1	66,5	24,8	28,2	48,9

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 32.

Estos ámbitos tienen mucha relevancia para la gestión, sobre todo a la capacidad de toma de decisiones que poseen los directores y directoras. De hecho, la rendición de cuentas imperante tiene habitualmente como correlato la entrega a ellos de mayores atribuciones (Pont *et al*, 2008). Sin embargo, existe una tensión entre las decisiones que efectivamente se dejan en manos de los propios directivos y aquellas que se reservan para sí los sostenedores o administradores. Y existen también otras decisiones que están excluidas de este nivel local, debiéndose simplemente aplicar la normativa nacional. De cualquier modo, se ha tendido a ampliar, en especial en el sector privado, el margen de la autonomía que se otorga a directores y directoras, confiando en que su capacidad de toma de decisiones será más oportuna, informada y pertinente a la realidad específica de su escuela (Gawlick, 2008). Esta conceptualización sobre la autonomía ha distinguido entre diferentes fuentes la entrega de poder desde un nivel jerárquico superior, el fomento de la gestión interna de la organización y el empoderamiento de los diferentes actores de la comunidad; siendo atribuciones directivas las dos primeras (Wohlstetter *et al*, 1995).

En Chile, la capacidad que tienen los directores y directoras para decidir una serie de asuntos escolares, es alta. La tabla 4.4.5. muestra la capacidad de decisión en diferentes materias y su distinción de acuerdo con la dependencia administrativa a la que pertenecen.

Tabla 4.4.4., de atribuciones de los directores y directoras, según dependencia: porcentaje que considera tener una muy alta capacidad de decisión frente al tema.

Dimensión	Área de decisión	Total	Dependencia administrativa ^a		
			MUN	PS	PP
Recursos humanos	Contratar docentes	45,3	4,1	66,9	82,9
			(*) (**)	(**) (***)	(*) (***)
	Despedir docentes	36,3	1,7	54,4	67,1
			(*) (**)	(**)	(*)
	Fijar la remuneración de docentes	22,5	0,0	32,5	50,7
Recursos financieros			(*) (**)	(**) (***)	(*) (***)
	Conformar el equipo directivo	40,9	13,3	55,8	63,4
			(*) (**)	(**)	(*)
	Definir el presupuesto anual	25,1	3,3	36,9	42,9
			(*) (**)	(**)	(*)
Currículum	Gastar recursos aprobados	31,0	9,2	42,3	50,7
			(*) (**)	(**)	(*)
	Decidir inversiones en infraestructura y equipamiento	28,2	10,0	38,6	40,0
			(*) (**)	(**)	(*)
	Definir la oferta curricular del establecimiento (cursos)	35,8	14,5	46,4	58,0
Políticas estudiantiles			(*) (**)	(**)	(*)
	Definir planes y programas de curso	31,7	11,3	42,3	50,7
			(*) (**)	(**)	(*)
	Seleccionar los textos escolares	45,6	36,3	48,7	62,9
			(*) (**)	(**) (***)	(*) (***)
Mejoramiento	Definir políticas de admisión de alumnos	43,2	20,4	54,7	65,7
			(*) (**)	(**)	(*)
	Establecer normas de disciplina y convivencia	58,9	49,4	63,9	67,1
			(*) (**)	(**)	(*)
	Aplicar pruebas externas de aprendizaje distintas al SIMCE	40,0	28,8	43,3	62,0
Mejoramiento			(*) (**)	(**) (***)	(*) (***)
	Contratar asistencia técnica externa	32,2	15,4	40,4	50,0
			(*) (**)	(**)	(*)
	Diseñar planes de mejoramiento	57,0	49,6	59,9	68,6
			(*) (**)	(**)	(*)
Mejoramiento	Ejecutar los planes de mejoramiento	53,3	46,3	55,8	65,7
			(*) (**)	(**)	(*)
Número		649	241	338	70

Fuente: Weinstein y Muñoz, 2012, p. 66.

^a Dependencia: MUN: Municipal. PS: Particular subvencionada. PP: Particular pagada.

*, **, *** = Diferencia significativa al 0,05.

Al comparar las medidas por dependencia, se percibe un patrón recurrente: en todos los temas las escuelas privadas subvencionadas se ven con un nivel de autonomía muy superior a las escuelas municipales y el ámbito en que la distancia es mayor se refiere a la gestión de recursos humanos (Weinstein y Muñoz, 2012). Este resultado coincide en términos generales con los estudios que comparan a las *charter schools* con las escuelas públicas (Portin *et al*, 2003), aun cuando el grado de variación entre las propias *charter*

tiende a ser muy alto. Adicionalmente, los ámbitos que todos los directores y directoras están más empoderados son los procesos de mejora escolar y las políticas hacia los estudiantes.

4.5. Dedicación al desempeño de sus funciones

El tiempo de dedicación de los directores y directoras de Latinoamérica a la escuela que conducen varía en forma importante de un centro a otro. La situación más habitual en la región (en un 34,7% de los casos) es que tengan asignadas entre 31 y 40 horas a la semana (tabla 4.5.1.). Un 28,7% de los directores y directoras, como promedio, dedican más de 40 horas semanales al trabajo en ellas (incluyendo el 21% que dedica entre 41 y 50 horas y un 7,7% más de 50 horas a la semana). Con ello, uno de cada tres directivos de escuelas primarias de Latinoamérica dispone de 30 horas semanales o menos de dedicación, incluyendo un 12,8% que dispone menos de 20 horas (Murillo, 2012).

En Chile, cerca del 90% de los directores y directoras dedican entre 41 y 50 horas a la semana a sus labores y sólo un 1,3%, menos de 20 horas, lo que podría ser considerado como dedicación a tiempo parcial (Fernández *et al*, 2012).

Tabla 4.5.1., de Latinoamérica: Distribución de directores y directoras en escuelas primarias según el número de horas de dedicación semanal (%).

País	Dedicación a la escuela en horas por semana					
	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60
Argentina	3,4	6,0	52,4	30,8	6,0	1,3
Brasil	8,3	7,6	7,6	54,2	13,9	8,3
Chile	0,0	1,3	0,0	8,0	88,0	2,7
Colombia	18,5	6,4	13,9	35,3	17,3	8,7
Costa Rica	11,9	3,0	0,8	24,6	29,1	30,6
Cuba	5,2	6,7	3,6	7,3	50,3	26,9
Ecuador	7,9	6,6	50,0	29,6	5,3	0,7
El Salvador	7,4	0,0	14,7	20,3	44,2	13,5
Guatemala	6,2	0,6	80,8	10,2	0,6	1,7
México	3,9	16,3	60,5	17,1	1,6	0,8
Nicaragua	15,0	4,1	12,9	38,1	19,7	10,2
Panamá	6,3	1,6	30,5	39,8	19,5	2,3
Paraguay	13,6	8,2	6,1	57,1	10,2	4,8
Perú	5,6	0,8	16,7	69,1	6,4	1,6
República Dominicana	9,4	8,7	9,4	50,0	18,1	4,4
Uruguay	2,6	2,6	21,1	63,2	5,3	5,3
Promedio	7,8	5,0	23,8	34,7	21,0	7,7

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 33.

Si se considera una dedicación a tiempo completo de 40 o más horas de trabajo a la semana, los datos revelan una impresionante variabilidad de un país a otro en el porcentaje de directores y directoras que están a tiempo completo en la escuela (tabla 4.5.2.). Así, mientras en Guatemala o México, sólo lo están en promedio un 8% de los directivos, en Chile lo están prácticamente todos, más de un 90% (Murillo, 2012).

Tabla 4.5.2., de Latinoamérica: Porcentaje de directores y directoras en escuelas primarias con dedicación de tiempo completo en la escuela, total y por tipo (%).

País	Total	Tipo de escuela		
		Pública urbana	Privada urbana	Rural
Argentina	26,9	29,5	19,4	28,1
Brasil	74,3	86,6	78,3	57,4
Chile	92,7	100,0	90,9	85,7
Colombia	57,8	71,2	42,9	54,4
Costa Rica	79,1	88,5	76,5	72,3
Cuba	83,4	98,9	--	69,3
Ecuador	21,1	20,8	39,3	14,1
El Salvador	75,5	83,1	52,4	75,9
Guatemala	7,9	15,9	28,6	0,9
México	8,5	5,3	41,7	5,0
Nicaragua	65,3	70,4	75,0	58,0
Panamá	53,1	84,4	85,0	31,6
Paraguay	72,1	75,7	47,4	75,8
Perú	75,4	86,0	74,1	65,3
República Dominicana	54,4	47,9	64,0	55,4
Uruguay	72,1	76,5	44,0	76,0
Promedio	57,5	65,0	57,3	51,6

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 33.

Respecto del tipo de tareas que desarrollan los directores y directoras, los datos muestran que en promedio un 20% del tiempo lo dedican a actividades de enseñanza directa y el 80% restante a actividades ligadas a funciones directivas (tabla 4.5.3.). El análisis por países muestra importantes diferencias, sin embargo, prácticamente en la totalidad de ellos los directores y directoras dedican un promedio de 90% y un 70% a tareas ligadas a funciones directivas. Los extremos lo representan Brasil con un 93%, Argentina con un 89% y Cuba con un 88,3%; por otro lado, Guatemala con un 65,6%, Ecuador con un 67,5% y Perú con un 69,4% (Murillo, 2012).

Chile se encuentra un poco por encima del promedio de los países de Latinoamérica, con un 82,1% del tiempo de sus directivos dedicado a actividades de gestión. Curiosamente los directores y directoras de los centros públicos urbanos dedican a esta actividad una mayor proporción de tiempo que los centros privados urbanos (92,8% frente a un 89,4%) (Murillo, 2012).

Tabla 4.5.3., de Latinoamérica: Promedio del tiempo que los directores y directoras en escuelas primarias dedican a actividades de dirección (frente a actividades docentes), total y por tipo de escuela (%).

País	Total	Tipo de escuela		
		Pública urbana	Privada urbana	Rural
Argentina	89,0	94,0	95,0	80,4
Brasil	93,0	96,0	96,0	88,0
Chile	82,1	92,8	89,4	62,7
Colombia	87,8	94,1	84,0	84,7
Costa Rica	73,7	78,5	95,6	64,1
Cuba	88,3	87,9	--	88,7
Ecuador	67,5	69,4	83,2	59,8
El Salvador	72,1	89,4	78,9	58,8
Guatemala	65,6	89,5	89,0	51,9
México	77,2	88,7	93,1	63,6
Nicaragua	85,7	88,3	91,8	81,4
Panamá	73,6	89,9	91,2	61,8
Paraguay	83,6	87,9	86,6	81,2
Perú	69,4	80,5	83,4	51,5
República Dominicana	84,1	90,3	85,8	78,9
Uruguay	80,5	89,6	88,6	56,6
Promedio	79,6	87,9	88,8	69,6

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 35.

4.6. Distribución de su tiempo directivo

La información muestra (tabla 4.6.1.) que los directores y directora de Latinoamérica dedican la cuarta parte de su tiempo directivo (24,8%) a actividades de carácter administrativo y que luego, en orden decreciente, dedican el 16,6% a la supervisión, evaluación y orientación de docentes, el 16,1% a actividades vinculadas al liderazgo instructivo, el 12,3% a relaciones públicas, el 9,9% a actividades de desarrollo del personal y el 8,5% a conseguir recursos, donaciones o convenios para la escuela (Murillo, 2012).

Respecto a tareas de liderazgo pedagógico, entendidas como la suma de las actividades de liderazgo instructivo y de supervisión, evaluación y orientación de los docentes, se observa que tras Cuba (con el 59,6% de tiempo de dedicación) se encuentra Argentina (35,9%), Nicaragua (34,6%) y República Dominicana (33,4%); los países que menos proporción de tiempo dedican a estas tareas con Panamá (27%), Ecuador (24,8%), Perú (28,9%) y Brasil (29%). Chile destaca como el país cuyos directores y directoras dedican más tiempo a tareas administrativas (31,3% del tiempo) (Murillo, 2012). Este dato es realmente preocupante, ya que la investigación concluye que los mejores directores y directoras y en donde los estudiantes más aprenden, son aquellos y aquellas que más tiempo dedican a tareas pedagógicas y menos a tareas administrativas (Gordon, 1996; Murillo Y Barrio, 1999; Cotton, 2003; Rayfield y Diamantes, 2004; Murillo, 2007; Buttram *et al*, 2008; Walker, 2009; Murillo y Román, en prensa 2013). De esta forma, el desafío que tiene el sistema educativo chileno es limitar la cantidad de horas burocráticas y dedicar más tiempo a esfuerzos pedagógicos.

Tabla 4.6.1., de Latinoamérica: Distribución del tiempo dedicado a tareas directivas de los directores y directoras en escuelas primarias (%).

País	Tareas administrativas	Liderazgo instructivo	Supervisión, evaluación y orientación de profesores	Relaciones públicas	Buscar recursos o convenios para la escuela	Actividades de desarrollo profesional	Otras actividades
Argentina	27,5	17,9	18,0	12,7	6,3	8,8	8,9
Brasil	26,2	16,9	12,1	10,9	7,3	10,8	16,0
Chile	31,3	18,8	12,3	14,1	5,5	8,3	9,9
Colombia	24,6	17,4	13,1	11,3	11,3	9,7	12,7
Costa Rica	29,2	16,9	12,9	12,9	9,1	7,5	11,5
Cuba	11,0	22,1	37,5	6,9	2,4	11,6	8,6
Ecuador	26,1	13,7	14,7	13,7	10,9	10,2	10,7
El Salvador	26,8	15,8	14,4	11,6	9,9	8,7	12,8
Guatemala	23,6	14,8	15,1	12,3	9,7	10,1	14,5
México	27,3	14,9	14,7	13,9	9,3	11,0	9,6
Nicaragua	23,0	13,1	21,5	14,1	7,3	8,0	13,0
Panamá	22,2	12,9	14,1	13,6	11,1	11,9	14,2
Paraguay	23,1	17,6	14,8	12,3	10,9	10,4	10,9
Perú	26,3	15,1	13,8	12,6	8,2	9,6	14,4
República Dominicana	23,3	12,7	20,7	11,7	8,1	11,5	12,0
Uruguay	25,9	16,7	15,7	12,2	8,8	10,4	10,3
Promedio	24,8	16,1	16,6	12,3	8,5	9,9	11,9

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 35.

A su vez, en la realidad chilena, las horas pedagógicas que desarrollan los directores y directoras pueden ofrecer una referencia distinta. La tabla 4.6.2. muestra que del total de los directivos rurales, un 58% declara tener asignadas entre 31 y 45 horas pedagógicas semanales (horas de trabajo en aula), cifra que contrasta fuertemente con el 29% de directores y directoras de establecimientos urbanos que señalan esa asignación de horas y con el 50% de estos mismos directivos que declaran no tener horas pedagógicas asignadas.⁹ En este sentido, especial atención tienen las escuelas rurales, donde existen múltiples funciones o tareas; como lo son orientadores o inspectores, entre otras; en comparación con los establecimientos en zonas urbanas, en especial cuando se consideran pocos docentes (Fernández *et al*, 2012).

Tabla 4.6.2., de distribución de los directores y directoras por área, urbana o rural, y horas pedagógicas semanales que declaran realizar (%).

Número de horas	Urbana	Rural
Cero horas	50	19
Entre 1 y 10 horas	7	7
Entre 11 y 30 horas	13	16
Entre 31 y 45 horas	29	58
Más de 45 horas	1	0

Fuente: Fernández *et al*, 2012; citado en *Base de Datos "Panel de Idoneidad Docente, 2004 – 2010"*. (MINEDUC, 2010c, p. 47).

⁹ Considerar que los establecimientos rurales cuentan con particularidades especiales, es decir, algunos son unidocentes o bidocentes, por ejemplo.

4.7. Satisfacción de los directores y directoras

Referente a la satisfacción por sus salarios (tabla 4.7.1.), para el conjunto de los países el promedio de los directivos con este ítem es de 2,42 y en sólo cuatro países el nivel de satisfacción supera en forma significativa; Cuba, Colombia, Chile y Panamá. Así, los directivos chilenos se encuentran en los más satisfechos con su salario de toda la región. A su vez, con las posibilidades de desarrollo personal (3,04 promedio), los directores y directoras chilenas, con un 3,05, se encuentran en la media de la región (Murillo, 2012).

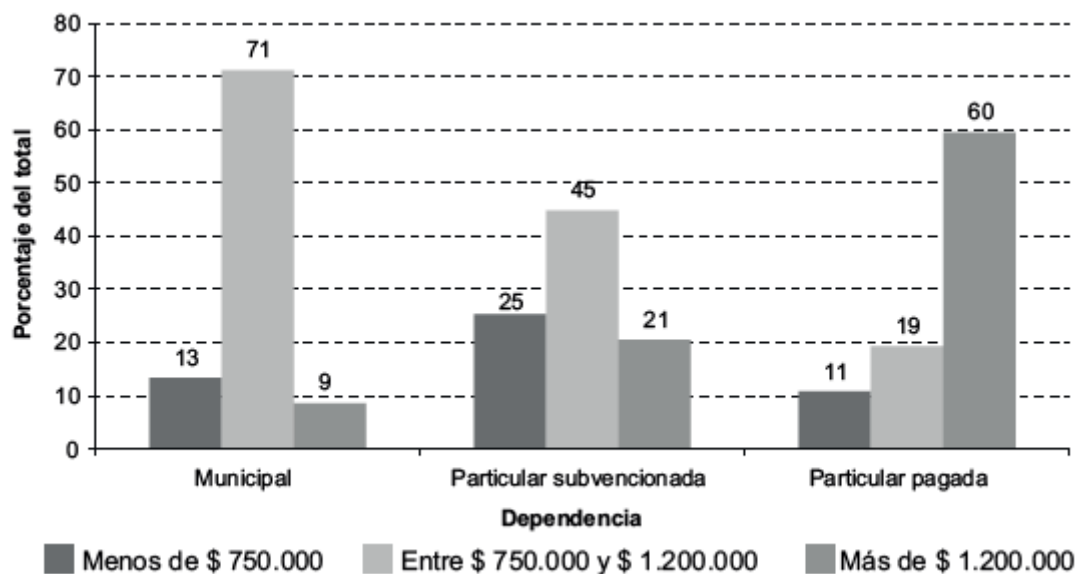
Tabla 4.7.1., de Latinoamérica: Grado de satisfacción de los directores y directoras en escuelas primarias, en escala de 1 (nada satisfecho) a 4 (muy satisfecho).

País	Con su salario	Con su posibilidad de desarrollo profesional	Con su relación con los docentes	Con su relación con los estudiantes	Con su relación con los padres de familia	Con las autoridades educativas fuera de la escuela	Con su relación con las autoridades de las comunidades
Argentina	2,18	2,75	3,50	3,72	3,34	3,34	3,33
Brasil	2,48	3,07	3,41	3,51	3,41	3,38	3,43
Chile	2,78	3,05	3,47	3,71	3,42	3,43	3,44
Colombia	2,81	3,08	3,47	3,55	3,37	3,40	3,34
Costa Rica	2,46	3,18	3,64	3,75	3,41	3,41	3,46
Cuba	3,30	3,65	3,74	3,80	3,70	3,62	3,75
Ecuador	2,22	3,05	3,50	3,69	3,41	3,38	3,25
El Salvador	2,38	3,05	3,64	3,73	3,62	3,57	3,47
Guatemala	2,23	2,80	3,50	3,64	3,45	3,36	3,40
México	2,34	2,80	3,39	3,49	3,23	3,23	3,11
Nicaragua	1,97	2,73	3,41	3,66	3,46	3,34	3,40
Panamá	2,58	3,17	3,58	3,67	3,41	3,40	3,40
Paraguay	2,27	3,06	3,46	3,53	3,40	3,39	3,36
Perú	2,09	2,91	3,17	3,39	3,05	2,81	2,92
República Dominicana	2,35	3,25	3,59	3,66	3,54	3,48	3,50
Uruguay	2,24	3,04	3,59	3,64	3,30	3,35	3,39
Promedio	2,42	3,04	3,50	3,63	3,41	3,37	3,37

Fuente: Murillo, 2012; en base a Llece, 2008, p. 36.

Este es un factor crítico de atracción y retención en las posiciones directivas (Gates *et al*, 2003). El promedio general de remuneración de los directores de escuelas básicas (primarias) en Chile es algo mayor a los \$UD 2.000, donde este monto equivale a 5 sueldos mínimos nacionales, aunque se registran diferencias significativas de acuerdo con su edad y experiencia profesional (Weinstein y Muños, 2012). La diferenciación que se produce según la dependencia administrativa puede apreciarse en el gráfico 4.7.1.

Gráfico 4.7.1., de distribución de los directores y directoras según tramos de remuneraciones, por dependencia de la escuela, en pesos chilenos (%).



Fuente: Weinstein y Muñoz, 2012, p. 62.

No existe entonces una mayor distancia en el promedio de lo que ganan los directivos de establecimientos municipales y privados subvencionados, si bien la distribución por tramos de remuneración es diferente. Esto es muy similar a lo que ocurre en Chile con los profesores; los del sector municipal en promedio ganan más (5%) que sus colegas del sector particular subvencionado, pero la dispersión en sus salarios es prácticamente la mitad. Así, existe una mayor heterogeneidad en los salarios de los directivos del sector particular subvencionado, con un grupo más numeroso de los que ganan sueldos más bajos o bien más altos, respecto de los municipales quienes concentran sus rentas en un tramo intermedio, lo que refleja el hecho de que están regidos por una normativa salarial común (Weinstein y Muñoz, 2012).

De hecho, el Estatuto Docente (1991), ha homogeneizado el salario de los docentes y de los directivos escolar del sector público, fijando una asignación directiva que complementa el salario base (Núñez *et al*, 2010). La Ley de Calidad y Equidad (2011) aumenta esta asignación, mejorando la renta de los directores de establecimientos municipales, pero lo hace nuevamente sobre la base de la fijación de patrones comunes que deben de aplicarse de manera uniforme por parte de los municipios (Weinstein y Muñoz, 2012). Esta mayor heterogeneidad en las remuneraciones del sector privado también se expresa en que hay mayores diferencias por género, percibiendo las directoras en promedio un menor salario que sus pares varones, como ocurre en otros sistemas escolares (Gates *et al*, 2003). De todas formas, contrasta la situación salarial de ambas dependencias con la de los directivos de los establecimientos de élite, los particulares pagados, quienes sí reciben un sueldo claramente más elevado (Weinstein y Muñoz, 2012).

En términos generales, Chile a nivel de satisfacción, se encuentra en una situación algo por encima de la media en cuatro de los cinco factores, y por debajo de la media de uno

(con los estudiantes 3,63; con los docentes 3,50; relación con las autoridades educativas y de la comunidad 3,37, en ambos casos). Esta satisfacción general que los directivos chilenos expresan frente a su trabajo, tiene su correlato en el bajo porcentaje de directores y directoras que les gustaría ser reasignados de centro (tabla 4.7.2.). Efectivamente, tras los casos de Brasil y Cuba, sólo el 8,9% de los directivos de escuelas primarias chilenas les gustaría ser reasignados a otro centro, lo que muestra que estos directivos se encuentran entre los más satisfechos con la escuela donde laboran. Observando bien la estadística, son los directivos rurales los que se encuentran más insatisfechos globalmente: uno de cada tres les gustaría ser reasignados, ello es un indicador de las difíciles condiciones en que muchas veces desarrollan su trabajo. En el extremo opuesto, sólo un 7,6% de los directivos de los centros privados desearían ser reasignados. En Chile, les gustaría ser asignados a otro establecimiento el 16,0% de los directivos de escuelas rurales, el 8,2% de los directivos de escuelas públicas urbanas y sólo el 2,1% de aquellos de escuelas privadas urbanas (Murillo, 2012).

Tabla 4.7.2., de Latinoamérica: Porcentajes de directores y directoras en escuelas primarias a quienes les gustaría ser reasignados, total y por tipo de escuela (%).

País	Total	Tipo de escuela		
		Pública urbana	Privada urbana	Rural
Argentina	9,8	7,4	8,8	13,1
Brasil	4,0	1,4	0,0	8,8
Chile	8,9	8,2	2,1	16,0
Colombia	15,0	10,3	0,0	25,6
Costa Rica	27,3	24,1	5,9	35,3
Cuba	4,9	5,1	--	4,7
Ecuador	33,1	11,7	21,9	53,8
El Salvador	26,3	11,5	9,1	39,6
Guatemala	31,7	15,5	10,3	43,5
México	18,1	7,5	5,3	31,9
Nicaragua	26,9	21,0	7,1	37,0
Panamá	40,4	13,5	0,0	62,8
Paraguay	23,2	22,0	14,3	25,4
Perú	49,0	34,4	18,2	80,3
República Dominicana	10,2	5,4	10,3	13,6
Uruguay	14,4	13,8	0,0	22,4
Promedio	21,5	13,3	7,6	32,1

Fuente: Murillo, 2012; citado en Llece, 2008, p. 37.

4.8. Gestión directiva. Dualidad de sistemas

La aspiración de contar con directores y directoras de escuelas efectivas, que ejerzan un fuerte liderazgo pedagógico (Bolívar *et al*, 2022; 2012) e impacten en la calidad de los establecimientos que dirigen, es de manera creciente parte de las políticas educacionales en contextos de descentralización y rendición de cuentas (*accountability*) (Pont *et al*, 2008). Se confía en que, de acuerdo con los resultados convergentes de las investigaciones realizadas en distintos contextos y países (Marzano *et al*, 2005; Leithwood *et al*, 2006; Seashore *et al*, 2010), el factor directivo establezca una diferencia favorable y aporte al cumplimiento, por parte de la escuela, de los estándares fijados. No en vano se ha afirmado que el liderazgo directivo sería el segundo factor intra escolar

más relevante para la calidad de una escuela, y que su incidencia aumentaría donde más se necesita, es decir, las escuelas de alta complejidad (Barber y Mourshed, 2007); interés de esta investigación.

Asimismo, la literatura plantea que los directivos exitosos permiten mejorar los resultados académicos de los estudiantes mediados por los docentes (Leithwood *et al*, 2006; Robinson *et al*, 2009), más precisamente a través de la influencia directiva sobre la motivación y el compromiso del profesorado, así como sobre sus condiciones de trabajo y su desempeño pedagógico (Bolívar *et al*, 2022; 2012). De ahí que en muchos sistemas educativos se estén emprendiendo diferentes iniciativas para reforzar la capacidad de reclutar buenos directivos, así como de potenciarlos en sus funciones (Pont *et al*, 2008).

Paralelamente, y cada vez con más fuerza, se extienden a nivel internacional las iniciativas favorables a la gestión privada en educación, traspasando la responsabilidad de proveer el servicio educacional hacia actores externos a la burocracia estatal, ya sean de grupos de educadores, iglesias, fundaciones especializadas o apoderados entre otros (Hill, 2010). Se trata de una privatización que toma fuerza en países llamados *en vía de desarrollo* (Walford y Srivastava, 2007). Este movimiento se sustenta en la convicción de que estos proveedores privados podrán alcanzar mejores resultados que los públicos, superando la burocratización y alcanzando una mayor cercanía con los usuarios. Así la capacidad de buena gestión de las escuelas, posibilitada por su mayor flexibilidad en el uso de los diferentes recursos y su falta de sujeción a múltiples normas burocráticas, sería una de las fortalezas de los actores privados por sobre los públicos (Barrera *et al*, 2009). Contrariamente, para la realidad chilena esta suposición o realidad no es nueva, ya el capítulo 1 refleja la imposición de esta apertura educativa a los privados dejando nefastas consecuencias para la educación pública, que en muchos factores no puede competir con su par privado. La segregación en variados ámbitos de la sociedad chilena plantea la disyuntiva: si esta realidad educativa fomenta la libre oferta, y por ende, la desigualdad; o el sistema neoliberal tiene a la educación como brazo instrumental en la producción de inequidad (Fiskales ad hok, 1998; Faltan moneys, 1994; La renga, 1996, completar con otras citas actuales de autores sobre este tema del que se ha escrito mucho y hay abundante literatura).

Con esta realidad, Chile es un escenario privilegiado para estudiar esta temática. De hecho, su sistema educativo, desde la dictadura, tiene en funcionamiento simultáneamente las dos dependencias. La municipal, que está sometida a una rígida regulación del Estado, de tal modo que fija claras restricciones respecto de cómo los sostenedores municipales pueden gestionar sus escuelas; en particular al uso de recursos financieros, la selección de estudiantes y las condiciones laborales de los docentes.

El sector privado subvencionado, con agentes privados (con o sin fines de lucro) que con recursos públicos administran el servicio educativo. A su vez, tiene una capacidad de decisión mucho mayor de los propios sostenedores en materias de gestión institucional. No es trivial que las preferencias de la población se hayan inclinado progresivamente hacia la búsqueda de los establecimientos particulares subvencionados que concentran más del 55% de la matrícula total de estudiantes, capturando buena parte de esos

estudiantes en los grupos socioeconómicos medios y medio bajo (Weinstein y Muñoz, 2012).

Más allá de las causas de esta migración, existe una importante discusión académica y política respecto de los efectos de esta segmentación educativa y social que han producido estas iniciativas (Hsieh y Urquiola, 2006; Valenzuela *et al*, 2008). Así, mientras algunos reivindican el rol que este sector ha cumplido, ofreciendo educación a estudiantes y familias que antes no tenían acceso (Gallego, 2004), otros cuestionan que realmente agregue valor por sobre el capital cultural que los estudiantes ya poseen y postulan que, debido al copago de las familias y a la selección que aplican al estudiantado, han producido una mayor inequidad del sistema educacional en su conjunto (Bellei, 2007). En cualquier caso, la evidencia muestra que, controlando por el nivel socioeconómico de los estudiantes, los establecimientos particulares subvencionados no obtienen mejores resultados de aprendizaje que los municipales (Weinstein y Muñoz, 2009).

Como telón de fondo, debe considerarse que, bajo esta particular cohabitabilidad de modelos de gestión diferenciados, el sistema educacional chileno ha cosechado importantes logros, aumentando significativamente los años de escolaridad y las oportunidades educativas de la población, sobre todo de los sectores más desposeídos; y mejorando en forma gradual el aprendizaje de los estudiantes (como muestran los resultados PISA 2006 y 2009), pero a su vez, mantiene considerables niveles de desigualdad social e inequidad educativa (Weinstein y Muñoz, 2009; Mourshed *et al*, 2010).

4.9. Liderazgo, competencias y prácticas

La literatura internacional presenta abundante evidencia sobre la importancia del liderazgo directivo en las escuelas en temas tan relevantes como influir en las prácticas docentes, participar en la determinación de los objetivos educativos, trabajar con los docentes en temas de desarrollo profesional, asegurar la docencia en función de los objetivos planteados, promover mejores prácticas pedagógicas y colaborar en la resolución de conflictos entre docentes o en el aula, cautelando un buen clima de convivencia escolar (Halliger y Heck, 1998; Waters *et al*, 2005; Leithwood *et al*, 2006; Robinson, 2007; Bolívar, 2009; Elmore, 2010).

Al respecto, Uribe y Celis (2012) mencionan:

Mucho de lo que conocemos hoy en el ámbito de la dirección se fundamenta en la investigación sobre liderazgo escolar, cuyo resultado de expresión del impacto que el líder es potencialmente capaz de provocar en las prácticas profesionales docentes, la convivencia y las relaciones con la comunidad (p. 113).

4.9.1. Competencias críticas para un liderazgo efectivo

Como se mencionó en el capítulo “Liderazgo educativo. Evolución y estilos”, las competencias necesarias para un liderazgo efectivo, comúnmente se establecen en la formación directiva.

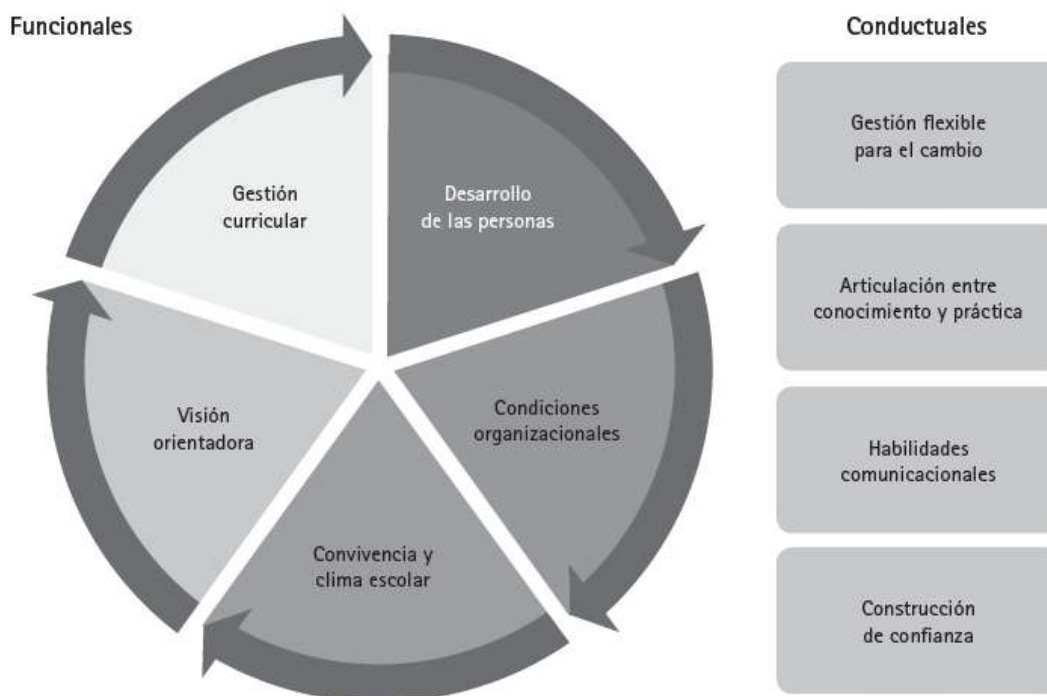
Ahora bien, pero el perfil de un cargo directivo se define a partir de un conjunto de competencias que lo componen, según el rol y la expectativa que se tienen del mismo. Competencia se define también como la capacidad de responder exitosamente a una demanda, tarea o problemas complejos, movilizando y combinando recursos personales (cognitivos y no cognitivos) y del entorno (OECD, 2005).

De acuerdo con las referencias expuestas, se define el cargo de director o directora de escuela como:

Educador, que en un marco de actuación ético y de responsabilidad social, es responsable de liderar el proyecto educativo de su escuela, definiendo las políticas y estrategias para su implementación, ejecución y evaluación en lo pedagógico, convivencia y relaciones con su comunidad. En un trabajo planificado y colaborativo con los profesores, debe ser efectivo en asegurar la calidad y equidad de la educación de todos los estudiantes; de su forma según sus valores y principios establecidos por el proyecto educativo y la comunidad en que se encuentra, dando cuenta pública de su gestión. (Uribe y Celis, 2012. p. 117)

Uno de los aprendizajes que entregan los modelos nacionales e internacionales refuerza la idea de que estas competencias son de dos tipos. Por una parte, están aquellas que se refiere a un conocimiento para realizar una actividad (“saber” y “saber hacer”) y por otra parte, aquellas que se refieren a disposiciones y actitudes individuales que son previas a cualquier acción y aportan de manera transversal a su desarrollo (“saber ser”). Así, se ha llamado competencias funcionales a las capacidades técnicas para cumplir con las tareas del cargo y competencias conductuales a las disposiciones personales que facilitan su desempeño (Muñoz y Marfán, 2012). El modelo integra cinco dimensiones de competencias funcionales y cuatro de competencias conductuales, como se presenta en el gráfico 4.9.1.1.

Gráfico 4.9.1.1., de competencias para un liderazgo efectivo en Chile.



Fuente: Muñoz y Marfán, 2012, p. 91.

Las dimensiones de competencias funcionales demostradas en el gráfico identifican distintos modelos: 1) establecer una visión orientadora; 2) gestionar el currículum; 3) desarrollar a las personas; 4) generar condiciones organizacionales y 5) gestionar la convivencia escolar (Leithwood *et al*, 2008). En tanto, las competencias conductuales son de cuatro tipos: 1) gestión flexible para el cambio; 2) articulación entre conocimiento y práctica; 3) habilidades comunicacionales y 4) construcción de confianzas (Fullan, 2019; 2021). En general, se las conceptualiza como competencias duras (funcionales) y competencias blandas (conductuales) (Muñoz y Marfán, 2012).

La constatación de la transversalidad que adquiere el reconocimiento de las competencias conductuales es un factor clave para el éxito de un director o directora. De hecho, desde la perspectiva de directivos y sostenedores, elementos como el *buen trato, empatía, honestidad, tolerancia, equilibrio emocional, apertura al cambio, saber escuchar, fluidez, capacidad para resolver problemas o vocación* son claves para que un director o directora pueda realizar con éxito su trabajo y alcanzar buenos resultados (Muñoz y Marfán, 2012). De lo anterior, para todo director o directora, tener “la capacidad de convocar a los actores escolares y alinear sus intereses con el sentido del proyecto se vuelve una habilidad fundamental” (Muñoz y Marfán, 2012. p. 92).

Al revisar las competencias que los programas declaran cubrir y la priorización, se observa que existe consenso en las necesidades que los directores y directoras deben desarrollar: 1) apoyo técnico pedagógico y 2) promoción del desarrollo profesional y emocional docente. De hecho, la Ley General de Educación (Ley n° 20.370, 2009) las establece como responsabilidades de los directores y directoras al interior de las escuelas, pero la realidad muestra que son prioridades muy minoritarias dentro de la oferta formativa (Muñoz y Marfán, 2012), como antes se mencionó.

Esta noción pedagógica de la labor directiva es relativamente nueva en el sistema escolar chileno. Por muchos años, se ha entendido el rol del director o directora desde el punto de vista administrativo y de generación de condiciones para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero sin involucrarse en ellos de manera directa. Adicionalmente, el rol que cumplen los jefes técnicos en las escuelas ha promovido una delegación del rol técnico del director o directora, generando una distribución de funciones que no favorece este tipo de liderazgo centrado en lo pedagógico (Bolívar *et al*, 2022; 2012).

En resumen, la tabla 4.9.1.1. muestra el perfil de competencias que el director o directora debe movilizar en su centro educativo.

Tabla 4.9.1.1., de perfil de competencias del director o directora de escuela.

Competencias funcionales	
Gestionar la estrategia educativa institucional	Planifica y dirige la implementación y evaluación de la estrategia educativa institucional. Rinde cuenta pública de su gestión y resultados.
Dirigir el proceso de enseñanza aprendizaje (*)	Conduce y monitorea la implementación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y orienta las acciones de mejora de los procesos educativos.
Gestionar personas (*)	Coordina, evalúa y retroalimenta el desempeño del personal a su cargo, definiendo acciones de capacitación y desarrollo, con especial énfasis en los profesores a su cargo.
Coordinar redes internas / externas del establecimiento	Crea y articula redes de cooperación y apoyo al interior del establecimiento y con la comunidad externa.
Gestionar los recursos / presupuesto	Distribuye recursos en función del proyecto educativo y de las estrategias de enseñanza del establecimiento.
Competencias conductuales	
Liderazgo directivo (*)	Conduce, orienta, motiva y genera confianza en la comunidad escolar, con el fin de influir en el logro de una visión alineada con el proyecto educativo, guiando a su equipo de trabajo hacia altos estándares de desempeño, promoviendo el desarrollo de su equipo, en un clima de confianza y apoyo permanente.
Compromiso institucional (*)	Realiza su trabajo con calidad y equidad, conduciéndose a partir de los valores definidos en el proyecto educativo institucional, generando confianza y credibilidad y comprometiéndose con su rol de formador de personas, tanto dentro como fuera del establecimiento. Este compromiso sobrepasa el ámbito de su escuela y se proyecta en promover un trabajo colaborativo entre escuelas y otras organizaciones relevantes para su comunidad escolar.
Relaciones interpersonales (*)	Se relaciona e interactúa con otros a través de un trato empático, respetuoso y funcional, buscando conocer sus necesidades y preocupándose de dar a conocer sus puntos de vista de una manera clara y oportuna, abordando situaciones de conflicto con seguridad, pertinencia y tranquilidad.
Orientación a la excelencia (*)	Mantiene un desempeño profesional que refleja el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad, focalizándose en el cumplimiento de los objetivos definidos para su cargo y para la institución, preocupándose de agregar valor a su trabajo a través del mejoramiento continuo.
Iniciativa e innovación (*)	Responde positivamente ante los cambios y situaciones del entorno, generando ideas creativas e innovadoras con el objetivo de promover el desarrollo de la comunidad educativa.

(*) Comparte estas competencias funcionales y conductuales con el jefe técnico pedagógico.

Fuente: Uribe y Celis, 2012, p. 118.

De lo anterior, podría considerarse que el número de competencias asociadas a un director o directora podría ser abrumador, lo cierto que los directivos en la mayoría de los casos no trabajan solos; es decir, trabajan en quipo organizadamente (inspectores generales, jefes técnicos, docentes, etc.). El concepto escolar que hace alusión a un director o directora con capacidad extraordinarias para operar en forma individual ha quedado por completo superada (Pont, 2010).

En esta lógica, toma sentido el concepto amplio de liderazgo distribuido – compartido (eje de esta investigación en el capítulo 2), como un conjunto de interacciones que se generan en la relación entre los integrantes de una comunidad y las situaciones que los unen (Spillane, 2005; 2007; Elmore, 2008; Domingo, 2019; Brown *et al*, 2020; Harris, 2020a; Bolívar, 2022).

Los críticos de esta perspectiva sostienen que la definición de competencia fragmenta los procesos y no responde a los contextos ni a la experiencia, en contraposición al concepto de práctica que sí reconoce el contexto situado y social en que se ejercita el liderazgo (Domingo, 2019), donde destaca el rol predominante de las relaciones en el trabajo y la importancia de los líderes de responder con flexibilidad a la contingencia. La definición de competencia según Uribe y Celis (2012), responde a la necesidad de definir y entender mejor las capacidades que requieren los directivos escolares para desarrollar un proceso o cumplir con las variables propias que se mencionan en la literatura sobre escuela efectivas (Scheerens, 2000). Una vez definidas esas competencias, la necesidad de contextualizar las acciones directivas se vuelve inevitable, por lo que surge el requerimiento de establecer una definición más dinámica y contextualizada a través del concepto de práctica.

4.9.2. Prácticas del liderazgo escolar

La práctica se define como un conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo en función de circunstancias particulares en que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos (Leithwood, 2011). La práctica constituye en sí misma una interacción, lo que la distingue de la descripción de un saber o un hacer contextualizado (Spillane, 2005). Un líder debe tener adaptación en procesos de resolución de problemas, para lo cual las prácticas son fundamentales (Uribe y Celis, 2012). Para Elmore (2010), el liderazgo es la práctica del mejoramiento, precisando que son un conjunto de acciones esquematizadas y no de un atributo o característica del líder; a su vez, éstas pueden ser enseñadas y aprendidas; además, la práctica también es estar alerta a la contingencia y obliga a la anticipación. De lo anterior, se deriva que la práctica hace referencia al ejercicio específico de movilizar capacidades para la interacción de personas en la escuela, que se explican considerando un contexto escolar determinado (Uribe y Celis, 2012).

Con el fin de ejercer un liderazgo directivo efectivo, cabe preguntarse cuáles son las prácticas o estándares de desempeño que un director o directora debe cumplir para generar las condiciones de trabajo y de motivación, así como desarrollar el conocimiento y las habilidades profesionales de los docentes, que mejoren los resultados de aprendizaje de manera sostenible en el tiempo (Elmore, 2010). Este es un tema

relevante, ya que los directivos deben cambiar las prácticas para lograr una mejora sostenible.

En este sentido, la implementación de los procesos de mejora requerirá que los directivos distingan a lo menos seis aspectos críticos (Uribe y Celis, 2012):

- 1) El cambio es multi – dimensional
- 2) El nivel de cambio pedagógico es variable, en el sentido de que la magnitud del cambio no siempre es igual
- 3) La especificidad y certeza de impacto es variable
- 4) El sistema de apoyo debe tomar en cuenta el nivel de especificidad y certeza de impacto del cambio pedagógico
- 5) El cambio es un proceso en desarrollo (integra actitudes, comportamientos, habilidades)
- 6) Hay que balancear la técnica con el arte en el mejoramiento de la pedagogía

La investigación evidencia que, cuando una escuela aborda el cambio y el mejoramiento de prácticas pedagógicas, la magnitud del cambio no es siempre igual (Fullan, 2021). Dependerá en gran medida de la estrategia que aplique la dirección escolar en la implementación del cambio de prácticas, diferenciando aquellas que sólo quedan en la declaración del proceso, de las que logran llegar directamente a los docentes, fortaleciendo sus competencias y mejorando sus prácticas (Uribe y Celis, 2012).

La mejora de la práctica docente no se logra sólo producto de la voluntad o vocación; se requiere desarrollar en los directivos capacidades que se focalicen en: a) comprender y ejercer un liderazgo con énfasis en los aprendizajes de los estudiantes y b) mejorar las prácticas en cuanto a la relación con los docentes (Bolívar, 2012).

El primer punto, pone de manifiesto la necesidad de reenfocar la actividad de los directivos escolares que, en forma mayoritaria, destinan gran parte de su tiempo y preocupaciones a aspectos administrativos, como se menciona en este capítulo (Uribe y Celis, 2012). A su vez, el liderazgo centrado en el aprendizaje se focaliza en la calidad de la enseñanza que se imparte y en los resultados de los aprendizajes logrados. Es decir, integra el liderazgo instructivo, cuyo origen se ubica en las escuelas eficaces, y el liderazgo transformacional, asociado al movimiento de reestructuración escolar (Bolívar 2012); en la actualidad, a su vez, se incorpora el liderazgo para la justicia social, con foco en la equidad educativa, expuesto en el capítulo “Liderazgo educativo. Evolución y estilos” de esta investigación.

Además, en la relación con los docentes implica que las prácticas de los directivos se orienten a realizar acciones de acompañamiento (Bush, 2018), con el propósito que los estudiantes mejoren sostenidamente, considerando siempre su diversidad. Sabemos que el director o directora no impacta directamente en los aprendizajes de los estudiantes (Leithwood y Harris, 2008), pero su tarea debe centrarse en mejorar las condiciones para hacer posible que los docentes mejoren sus prácticas y su desempeño (tabla 4.9.2.1.) (Uribe y Celis, 2012).

Tabla 4.9.2.1., de principales dimensiones de las prácticas del liderazgo escolar según autores.

Prácticas de liderazgo para el aprendizaje (Leithwood, Day, Sammons y Harris, 2006)	Dimensiones para un liderazgo eficaz (Robinson, 2007)
Establecer una dirección (visión, expectativas y metas de grupo)	Establecimiento de metas y expectativas
Desarrollar al personal	Obtención y mantención de recursos de manera estratégica
Rediseñar la organización	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículum
Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje (instrucción)	Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente
	Aseguramiento de un entorno ordenado y de apoyo

Fuente: Uribe y Celis, 2012, p. 115.

Así pues, la generación de condiciones organizacionales, de clima y de desarrollo profesional es relevante en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Así se desprenden del análisis y conclusiones del informe TALIS (2009) al investigar las condiciones de trabajo de los docentes. Este estudio se focalizó en 4 áreas: 1) liderazgo escolar, 2) desarrollo profesional; 3) evaluación docente y retroalimentación y 4) prácticas docentes, creencias y actitudes.

Para el liderazgo escolar, TALIS (2009) identificó cinco dimensiones que dieron cuenta de dos estilos de liderazgo posibles en las escuelas, el liderazgo pedagógico (Bolívar *et al*, 2022) y el liderazgo administrativo (Stoner *et al*, 1997). Los que dan cuenta en la tabla 4.9.2.2.

Tabla 4.9.2.2., de dimensiones de gestión presentes en la dirección escolar (TALIS, 2009).

Dimensión	Contenido
Gestión de metas de la escuela	Gestión explícita de los objetivos de la escuela y el desarrollo del currículum
Gestión pedagógica (instruccional)	Acciones para mejorar la enseñanza que imparten los docentes
Supervisión directa de la enseñanza en la escuela	Acciones para supervisar directamente la enseñanza de los docentes y los resultados de aprendizaje
Gestión responsable	Manejo de rendición de cuentas
Gestión burocrática	Acciones orientadas a procedimientos burocráticos

Fuente: Uribe y Celis, 2012, p. 116.

TALIS (2009) detalla que el estilo asociado al liderazgo pedagógico se caracteriza por realizar acciones dirigidas a apoyar la práctica y la formación del cuerpo docente y el clima organizacional, así como fija los objetivos de la escuela y el desarrollo del currículum. El estilo de liderazgo administrativo, por su parte, se distingue por acciones destinadas a gestionar la rendición de cuentas ante las partes interesadas y la responsabilidad de los procedimientos administrativos, es decir, su preocupación principal son la optimización de los recursos, como lo refleja la tabla 4.9.2.3. (Uribe y Celis, 2012).

Tabla 4.9.2.3., de aspectos que caracterizan los estilos de liderazgo estudiados por TALIS (2009).

Liderazgo pedagógico	Liderazgo administrativo
Enmarcar y comunicar las metas de la escuela, en particular las referentes al desarrollo curricular	Rol del director en la rendición de cuentas
Promover las mejoras pedagógicas y el desarrollo profesional	Cumplimiento burocrático de la normativa
Supervisión directa de la enseñanza en la escuela	

Fuente: Uribe y Celis, 2012, p. 116.

A partir de estas distinciones, el informe TALIS (2009) concluye que los directores y directoras que son activos educativamente, es decir son líderes pedagógicos, tienen más probabilidades de ser también buenos líderes administrativos; lo que contradice la opinión de que se trata de estilos de liderazgo contrapuestos o excluyentes, por el contrario, se trata de que las prácticas que caracterizan a uno u otro sean complementarias (Uribe y Celis, 2012).

En Chile, un avance importante ha sido el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo (MINEDUC, 2005), complementado con los perfiles de competencias que se han levantado para directivos escolares. Estos referentes han sido una contribución al desarrollo del liderazgo escolar, en el sentido de que han puesto énfasis en un lenguaje más cercano a la práctica, logrando influir tanto en el nivel de las políticas públicas como orientando procesos de desarrollo profesional (Uribe y Celis, 2012). A su vez, requiere de líderes empoderados, capaces de conducir el proceso de mejora y de instalación de herramientas de gestión, así como de programas de formación que desarrollen competencias en liderazgo de manera contextualizada (Carbone, 2008). Pero prácticamente no se ha generado literatura sobre la adquisición, progresión y refinamiento de los conocimientos y habilidades profesionales y personales de los directores y directoras (Rodríguez, 2012). A nivel internacional, existe escasa investigación que se ocupe específicamente del desarrollo de los directivos en las escuelas (Inman, 2007). El foco se ha puesto en conocer las prácticas de los líderes efectivos, y en los últimos años se ha extendido al estudio de la preparación que brindan los programas de formación (Kottkamp, 2011) y a los desafíos de los directores y directoras noveles en sus primeros años de ejercicio (García *et al*, 2011). Tampoco se han estudiado las trayectorias de los directivos y sus aprendizajes desde la perspectiva

de los propios líderes. Para lo cual, esta investigación pretende ser un aporte en esta línea; reflejando la trayectoria de directores y directoras con sus prácticas en escuelas de alta complejidad.

4.10. Contexto de directores y directoras en Chile. Escenarios y presiones

Como se ha mencionado, ser directivo en Chile implica manejar la presión por alcanzar resultados educativos en muy variados contextos y dificultades. Estos resultados comprometidos son prioritarios para la operación y proyección de la escuela en un contexto de fuerte competencia y rendición de cuentas (Bellei, 2005). Los cuáles se traducen en dos principalmente: 1) tener una cantidad suficiente de estudiantes matriculados y 2) alcanzar un buen nivel de logro en las pruebas SIMCE. Estas variables son en gran medida el accionar de las escuelas y los directivos en Chile (Weinstein *et al*, 2012).

En las últimas décadas se ha producido una transformación relevante en el rol de directores y directoras, de una práctica administradora a responsable de resultados que se tornan claves y que las escuelas deben alcanzar (Núñez *et al*, 2010; Montt *et al*, 2006). Esta exigencia a la labor directiva, también ha ido acompañada de nueva legislación que otorga mayores atribuciones al rol directivo (Ley n° 20.501. Equidad y calidad de la educación, 2011); a su vez, de mayores recursos a escuelas que conviven con factores de alta complejidad (Ley n° 20.248. SEP, 2008).

El primer resultado comprometido es el financiamiento debido a concepto de matrícula. Este presiona a los directivos escolares a mantener un número apropiado de estudiantes para sostenerse a través del tiempo; con la lógica de que las familias expresarían su satisfacción con la educación entregada y presionarían por mayor calidad del servicio, lo que sería positivo para el sistema. Pero esto está en discusión por diferentes estudios, dado que produce en una mayor segmentación social (OECD, 2004). Para la educación municipalizada esto no es nada sencillo. Ya que cada vez existe mayor oferta educativa, sobre todo en la proliferación de escuelas particular subvencionadas. De hecho, se explicita cada año en el Plan de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), donde los responsables son los directores y directoras de las escuelas; a su vez, de la decreciente tendencia demográfica, que hace que cada año existan menos estudiantes para el sistema (Marcel y Raczynski, 2009).

El segundo resultado comprometido son las mediciones de los estudiantes mediante la prueba SIMCE, que permite para el establecimiento y el sostenedor información para conocer su situación interna y ejecutar remediales; para las familias que pueden contar con mayor información sobre las escuelas y elegir según su criterio y para el MINEDUC que puede identificar problemas y establecer programa de mejoramiento (Meckes y Carrasco, 2006). Estos resultados permitieron con el tiempo, si los resultados son positivos, acceder a incentivos económicos para los docentes de la escuela mediante el Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño (SNED) (Vegas, 2006). Debido a la importancia de ambos resultados, el directivo está en constante tensión, tanto en la relación con el sostenedor como en el devenir de la institución.

En la tabla 4.10.1. se grafica las tensiones que deben enfrentar los directivos y sostenedores referente a los resultados antes mencionados.

Tabla 4.10.1., de escenarios base de escuelas en Chile, según sus dos principales resultados.

Matrícula / SIMCE	SIMCE -	SIMCE +
Matrícula +	Escenario 2 Reputacional: no logra SIMCE esperado y sin embargo tiene la matrícula deseada	Escenario 1 Exitoso: logra SIMCE esperado y tiene la matrícula deseada
Matrícula -	Escenario 4 Crítico: no logra SIMCE esperado ni tiene la matrícula deseada	Escenario 3 Desprestigiado: logra SIMCE esperado y sin embargo no tiene la matrícula deseada

Fuente: Weinstein *et al*, 2012, p. 224.

Según Weinstein *et al* (2012), debido a los factores que antes se mencionan, el director o directora de las escuelas municipales pueden adoptar variadas estrategias para aumentar o mantener la matrícula; considerando el primer de los resultados. Estas son:

- 1) Ampliar la base inicial de estudiantes participantes de la escuela: Posibilitar el ingreso de estudiantes de niveles inferiores no obligatorios (Prekinder) como método eficaz para establecer un piso mínimo a los siguientes niveles, que tenderá a mantenerse en el tiempo. Las ventajas serían el desarrollo integral del estudiante y el cuidado de los mismos en el establecimiento.
- 2) Fidelizar, fomentando la identidad territorial, a las familias vecinas a la escuela: Se ofrece un servicio educativo cercano a las familias, identificándose con la comunidad local. Esta estrategia apunta a crear un vínculo de identidad territorial entre escuela y familia.
- 3) Afianzar el estatus diferenciado de las familias aceptadas en la escuela: Integración de familias y estudiantes que comparten características sociales, demográficas y culturales comunes que las hacen distintas de otras comunidades escolares. A su vez, comparten un mismo nivel socio económico o creencias ideológicas, que excluyen a quienes no los compartan. Como se mencionó en capítulo “La educación chilena y su contexto”, esta estrategia puede ser una ventaja, pero también provoca una fuerte segregación e inequidad (Faltan Moneys, 1994).
- 4) Acrecentar la reputación educativa “no informada” de la escuela: La escuela provee de ciertas características que la diferencian de otros establecimientos tales como infraestructura, terreno, equipamiento, actividades extraescolares, etc. Esta es estrategia reputacional, ya que depende del nivel de mayor bienestar y desarrollo integral. Las escuelas municipalizadas, en la burocracia existente, tienen clara desventajas con sus pares particulares subvencionadas donde la gestión es más autónoma, como se menciona en este capítulo.
- 5) Socializar los buenos resultados escolares ante las familias: La apuesta de esta estrategia es que las familias estén informadas de los logros de la institución y

comparen con otras escuelas estos logros; a su vez, las familias estarían aprovechando el mayor potencial de los estudiantes y, en el futuro, pueda optar a mejores oportunidades sociales y ocupacionales. Acá volvemos nuevamente a la segregación por barrios u *status quo*.

Ahora bien, referente al segundo resultado (puntajes SIMCE), el director o directora es responsable de los niveles de logros de sus estudiantes, convirtiendo éstos en sinónimo de calidad educativa. Por lo mismo, los directivos adoptan ciertas estrategias orientadas en este resultado; las cuáles pueden ser ventajosas, pero no necesariamente éticas. Estas son:

- 1) Seleccionar el estudiantado de manera que no accedan los estudiantes inconvenientes: Se seleccionan los postulantes de acuerdo con sus capacidades académicas u otra índole (en muchos casos factores económicos, como sucede en el mundo particular), excluyendo a los estudiantes que no cumplan con estos perfiles. La actual Ley n° 20.845 (2015) de inclusión educativa, establece como mecanismo de entrada el Sistema SAE, que iguala las condiciones de entrada de todas y todos los estudiantes y la escuelas que tengan subvención del estado; en esa lógica, los establecimientos no pueden establecer barreras de entrada.
- 2) Gestionar pedagógicamente las diferencias académicas de los estudiantes: Al interior de los centros se diferencian las capacidades o dificultades pedagógicas de los estudiantes. Esta labor diferenciada permite una mejor respuesta de los diferentes grupos frente al SIMCE. A su vez, el Decreto n° 83 (2015) establece la diversificación de la enseñanza por medio del Diseño universal de Aprendizaje (en adelante DUA); con el fin de disponer la mayor cantidad de recursos educativos potenciando a todas y todos los estudiantes, sobre todo lo que tienen mayor dificultad.
- 3) Priorizar el tiempo escolar hacia las asignaturas medidas por el SIMCE: Se utilizan tiempos flexibles de la JEC (1997), priorizando las actividades en asignaturas relevadas por el SIMCE; con el supuesto de que, a mayor tiempo de clases, mejor serán los resultados de aprendizaje, mermando así la educación integral que se produce por la heterogeneidad de la malla curricular existente. Así, los diferentes tiempos ofrecidos por la Jornada Escolar Completa (JEC) para talleres artístico–culturales o deportivos, que estaban dirigidos originalmente en la extensión horaria, de destinan a reforzamientos en las asignaturas consideradas prioritarias para los resultados SIMCE. Completamente en contraposición con la evidencia demostrada por OECD (2018), que establece que mientras más homogénea sea la oferta educativa, el sistema se recarga de cansancio, agobio y estancamiento de los resultados.
- 4) Potenciar o maximizar las capacidades docentes en función del SIMCE: Se establece la ubicación de ciertos docentes con mayores competencias específicas, conduciendo a los estudiantes a mejores resultados posibles. Esto produce una presión adicional a la docencia, ya que se les responsabiliza institucionalmente por los resultados; si estos no son satisfactorios inclusive se desvinculan profesores y se reemplazan para remediar estos resultados insuficientes. El sector particular subvencionado tiene mayor maniobra en este ámbito, debido a la desvinculación anual de sus docentes por tipo de contrato,

acogido al código del trabajo (DFL 1, 2003); contrariamente del sector municipal, debido a la titularidad por estatuto docente (Ley n° 19.070, 1991) que pone mayores barreras en su remoción. A su vez, se priorizan docentes en *sub-ciclos*, con el fin de perfeccionar el método y especificar la enseñanza. Otros, van más allá de este enfoque segmentado y aprovechan la presión para ampliar y perfeccionar el trabajo a toda la institución, alineando el conjunto de todos los niveles.

- 5) Adoptar un método educativo específico para la asignatura evaluada: Se trata de incorporar un método particular de enseñanza para obtener mejores resultados SIMCE. De hecho, la evidencia muestra esta operatividad en Lenguaje y Matemáticas, dejando de lado Ciencias e Historia. Uno de los instrumentos más comunes es la tecnología, en la cual los docentes son capacitados y perfeccionados para dar un mejor uso al recurso. Con frecuencia estos métodos provienen de instituciones privadas que prestan servicios al ámbito educativo a modo de asistencia técnica; como fundaciones o universidades, pero también el MINEDUC lo realizó por medio del Plan de Apoyo Compartido (PAC), realizado entre los años 2010 al 2014. Un factor interesante en este ámbito es considerar que el recurso no es mágico, es decir, la tecnología o Inteligencia Artificial (en adelante IA) por sí sola no produce resultados; es necesario la Inteligencia Social (en adelante IS) que permite el aprendizaje por medio de la interconexión entre las personas en un medio (Fullan, 2021).
- 6) Adiestrar a los estudiantes en evaluaciones similares al SIMCE: La escuela desarrolla modelos de preguntas y respuestas similares al método evaluativo SIMCE, con el fin de que los estudiantes se familiaricen con el instrumento y les sea más fácil entender y responder cuando sea la ocasión propicia. Algunos establecimientos han promovido este estilo de formato no sólo a los estudiantes evaluados por año, sino que a toda la comunidad escolar; pensando que algún día tendrán que rendir la evaluación y estarán familiarizados con el instrumento. Este adiestramiento tiene adeptos y detractores; sucede lo mismo con los preuniversitarios, que fomentan un tipo de enseñanza basado en el método e instrumento para acceder a un cupo universitario, con la diferencia que en las escuelas con subvención del estado se financian con impuestos de todos y todas y en los preuniversitarios, son los padres que lo financian particularmente.

Todo lo anterior, podemos sintetizar las estrategias de matrícula y SIMCE en la tabla 4.10.2.

Tabla 4.10.2., de síntesis de las estrategias gestionadas por los directores y directoras para aumentar en matrícula y SIMCE.

Resultado en matrícula	Resultado SIMCE
E 1: Ampliar la base inicial de alumnos	E 6: Seleccionar a los alumnos excluyendo a aquellos inconvenientes
E 2: Fidelizar a las familias de la vecindad	E 7: Gestionar pedagógicamente las diferencias académicas entre alumnos
E 3: Afianzar el estatus social diferenciado de las familias	E 8: Priorizar el tiempo escolar en las asignaturas evaluadas
E 4: Acrecentar la reputación educativa no informada	E 9: Potenciar o maximizar las capacidades docentes en función del test
E 5: Socializar los buenos resultados escolares	E 10: Adoptar un método educativo específico frente a la asignatura evaluada
	E 11: Adiestrar a los alumnos en evaluaciones similares
	E 12: Brindar incentivos especiales ante buenos resultados

Fuente: Weinstein *et al*, 2012, p. 244.

4.11. Relación entre liderazgo educativo y resultados de aprendizaje

Como se ha mencionado en reiteradas ocasiones en esta investigación, antecedentes teóricos confirman la relación de la influencia indirecta del liderazgo directivo en el aprendizaje de los estudiantes (Hallinger y Heck, 1998; Pitner, 1998; Leithwood *et al*, 2008; Pont *et al*, 2008; Bolívar, 2012; Bolívar *et al*, 2022;).

Debido a esto, el liderazgo otorga un sentido común u horizonte a la institución escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, donde la calidad educativa se refleja en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson *et al*, 2009). A su vez, “la capacidad que requieren las escuelas para emprender, y sobre todo sostener, los procesos de cambios educativos” son cruciales. “Construir esa capacidad y crear al interior de la escuela las condiciones propicias para el aprendizaje continuo de todos sus miembros, está relacionado estrechamente con la forma como se ejerce la función de liderazgo” (Valenzuela y Horn, 2012. p. 327). Además, el factor educativo es relevante en la explicación de los rendimientos escolares (Murillo, 2007; Reynolds y Teddlie, 2000).

Investigaciones postulan que, para ser eficaces, el liderazgo debe estar vinculado a los procesos de enseñanza–aprendizaje en la escuela. Esto significa, que la incidencia de los líderes debe estar vinculada a la acción de los docentes; y no sólo a la gestión (Bolívar, 2012; Rincón-Gallardo, 2022).

Para Valenzuela y Horn (2012) existen variables relevantes que contribuyen al rendimiento escolar y otras no. De las cuáles se pueden mencionar:

1- Variables explicativas de las prácticas de liderazgo

Como variables de antecedentes internos; los indicadores de tipo afectivo, tanto de directivos como de docentes, tienen alta significancia; a su vez, reportaron que las variables como la experiencia y la formación de directores no resultaron ser relevantes

para la explicación de las prácticas de liderazgo. Entre las variables externas o de contexto escolar, los indicadores de atribuciones de la escuela para la toma de decisiones, el sueldo de los directivos, el tipo de dependencia (municipal o privada) y las prácticas del sostenedor serían explicativas de las prácticas de liderazgo. A su vez, el tamaño del establecimiento, apoyos externos, el tipo de director o directora (si es no al mismo tiempo sostenedor de la escuela) y el nivel socioeconómico de los estudiantes, son variables no relevantes para la explicación de las prácticas.

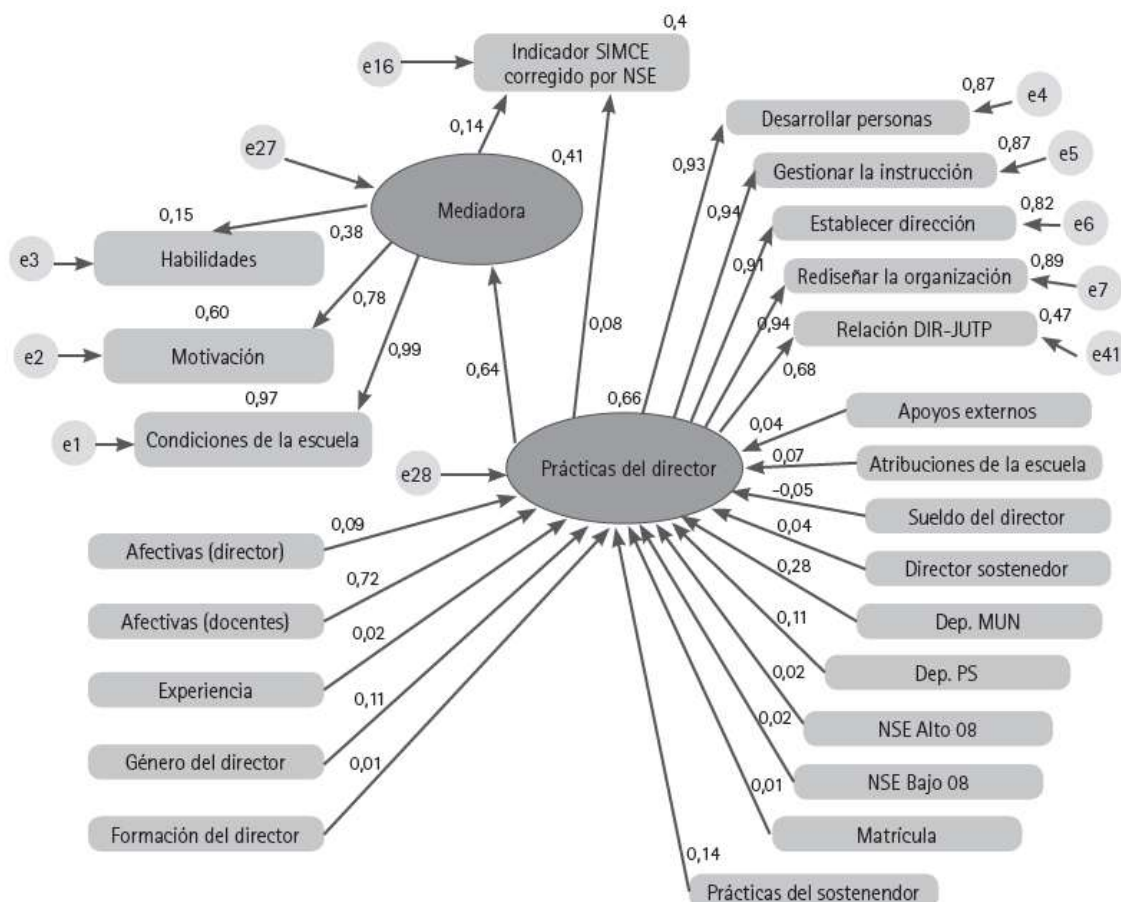
2- Variables explicativas de las variables mediadoras del desempeño docente

En una investigación de Valenzuela y Horn (2012), en la muestra se introdujeron 5 indicadores de prácticas según el esquema de Leithwood *et al* (2008) donde la motivación del cuerpo docente, habilidades del cuerpo docente y las condiciones laborales para el trabajo de los docentes tuvieron una alta significación en los resultados.

3- Variables explicativas del rendimiento escolar de los estudiantes

Finalmente, se testearon como variables explicativas del rendimiento de los estudiantes los indicadores de las dos variables anteriores. Las variables mediadoras resultaron ser más significativas para la explicación de los resultados de rendimiento de los estudiantes, mientras que las prácticas de liderazgo mostraron tener menores niveles de asociación con los resultados. Un resultado lógico si consideramos que los docentes son agentes de cambio más cercanos al proceso de aprendizaje de los estudiantes que los directivos (Leithwood *et al*, 2008). Así lo demuestra el gráfico 4.11.1.

Gráfico 4.11.1., de modelo de Ecuaciones Estructurales (SEM) general para indicador SIMCE corregido por NSE (coeficientes estandarizados y varianza explicada) *



Fuente: Valenzuela y Horn, 2012, p. 337.

*Los coeficientes estandarizados corresponden a los coeficientes del modelo de regresión corregidos por su varianza estimada. La varianza explicada corresponde a la medida de ajuste del modelo y está en escala de 0 a 1, por lo que un valor más cercano a 1 indica un mejor ajuste del modelo (esto también puede ser multiplicado por 100 y expresado en porcentaje).

Nota: NSE: nivel socioeconómico. Dep. MUN: dependencia municipal. Dep. PS: dependencia particular subvencionado. Variables "Afectivas" se refieren siempre al director, ya sea reportadas por el propio director [Afectivas (director)] o reportadas por los docentes [Afectivas (docentes)].

El gráfico muestra que las variables mediadoras que más ejercen influencia son la motivación docente, habilidades docentes y condiciones de la escuela para los procesos de enseñanza–aprendizaje; a su vez, confirma la influencia indirecta el liderazgo educativo. Pero no todas las variables inciden en el aprendizaje de la misma manera. En orden de importancia, las condiciones de la escuela (apoyo a la instrucción, cultura escolar, construcción de comunidad y autonomía de los docentes sobre su trabajo) y la motivación de los docentes (nivel de compromiso con su trabajo, sentido de eficacia y nivel de stress, entre otras) son las que más influyen, quedando atrás las habilidades docentes (habilidades para establecer un clima adecuado en la sala de clases y lograr que todos los estudiantes aprendan). Esto parece razonable, dado que las habilidades docentes están determinadas en gran medida por la experiencia y la calidad de su formación, no sólo por la escuela ni por el director actual. Así, el liderazgo se constituye en un factor importante para establecer condiciones de nivel material, cognitivo y psicológico que median en el trabajo eficaz de los docentes al interior del aula (Valenzuela y Horn, 2012). De lo expuesto, queda en evidencia la importancia de las

variables de tipo actitudinal por parte de los directores y directoras. Dado que Robinson *et al* (2009), plantean que la experiencia en temas educacionales es una condición necesaria para un buen liderazgo, pero no suficiente. Los líderes que buscan nuevos cursos de acción motivando, arriesgando y emprendiendo esfuerzos colaborativos que generen y sostengan mejoramientos en la enseñanza y el aprendizaje son capaces de construir relaciones basadas en la confianza, como se mencionó en el capítulo 2 de esta investigación. A su vez, los líderes que muestran consideración y respeto por los demás son vistos como competentes e íntegros y son confiables.

Viendo el contexto y la dependencia, un factor importante en la educación municipal, es la relación positiva que existe entre directivos y docentes, al considerarse primero colegas y luego jefes (Weinstein *et al*, 2012), no así en el sector privado que es al revés. Este factor de cercanía podría incidir en las percepciones docentes acerca de las prácticas directivas y por ende, en las relaciones positivas que se generan que contribuyen en un mejor rendimiento académico de los estudiantes.

4.12. Conclusiones del capítulo

La evidencia expuesta en este capítulo, refleja la compleja situación y contextos de los directores y directoras en Chile y sus implicancias en la ejecución del cargo.

El tiempo en el ejercicio del mismo, hace que se considere a este segmento como mayor y en condiciones de jubilar pronto. En esa lógica, el MINEDUC por medio del CPEIP deberían fomentar la formación de directores y directoras nóveles por medio del “Plan de formación Directores para Chile”. Cabe mencionar, una cosa es que se formen nuevos directores y directoras y otra cosa es que pasen los filtros de ADP o la confianza requerida por los sostenedores para ejercer. Este punto es relevante, ya que para ADP la experiencia es fundamental; por lo mismo, si no tienen oportunidad de desarrollarse como líderes de una institución se invierten recursos en vano. A su vez, se produce una eternización de los cargos produciendo una cierta casta de profesionales que desincentiva el crecimiento profesional.

Otro aspecto relevante, es la formación académica de directores y directoras. En Chile, como se mencionó, no existe diferencia de etapas de formación para el ejercicio del cargo; además de su elevado costo. En promedio un magíster debiera estar en los 5.000 euros, dejando sin ninguna posibilidad a jóvenes profesionales de sectores empobrecidos. Siendo esto una clara discriminación, ya que las becas y apoyos son muy escasos. Además, la desregulación que existe a nivel ministerial referente a la educación de pre grado, produce un nulo lineamiento en educación superior de pos grado. A su vez, hay una clara desmotivación para los postulantes en la educación pública; ya que, los sueldos están establecidos por ley. Esto hace que estudiar un pos grado se ejecute netamente como superación personal pero no asociado a otros ámbitos, como lo son el económico y estabilidad laboral. Internacionalmente existen distintos métodos de formación para este tipo de profesionales, según en la etapa que se encuentren. Así, actualmente se distinguen programas de pre-servicio, dirigidos a quienes aún no asumen la función directiva y quieren hacerlo; programas de inducción, para aquellos que están comenzando en el cargo; y programas en servicio, para directores y directoras con experiencia que buscan perfeccionamiento continuo. Dado lo anterior, se reconoce

que las necesidades son heterogéneas debido a las distintas fases de la carrera directiva, y que la oferta también debe distinguir entre los contenidos y los métodos que sean pertinentes para cada etapa (Muñoz y Marfán, 2012). Chile debería orbitar por este tipo de formaciones por medio de la regulación robusta del MINEDUC; a su vez, de un porcentaje de cupos para directores y directoras nóveles. Estos cupos tienen que establecer competencias y habilidades para el correcto ejercicio del cargo. Paralelamente, fomentar incentivos al retiro de directores y directoras mayores estableciendo un tope de 12 años de ejercicio en el mismo centro, con la lógica de la descentralización del poder.

De lo anterior, es preocupante que los directivos al contar con contratos indefinidos, por medio del estatuto docente, produzca inamovilidad en los cargos; produciendo una rigidez para los sostenedores públicos en su estructura de mando. Esta rigidez hace que se desarrolle un grupo de privilegiados en los cuáles se rota, pero no se cambia. Más aún en los proyectos educativos que no generan aprendizajes. Esto último aduciendo problemas de base (los estudiantes); de formación (profesores) y de estructura (sostenedor), pero no reconociendo que de entrada hay problemas de liderazgo directivo. Cómo esta idea ha ido mutando a través de los años; es decir, de una administración hacia un liderazgo, muchos directores y directoras por un tema etario, tienen formación en administración escolar al igual que los municipios. En esa lógica, 2 períodos de 6 años es más que suficiente para que el profesional demuestre su excelencia y le dé un enfoque de legado altruista a su gestión.

Ahora bien, otorguemos un tono de gris a los aspectos antes mencionados. Es evidente que en la legislación y ejercicio el cargo, las atribuciones que tienen los directores y directoras no es muy variada. Es escasa su injerencia en la contratación de profesores, menos en el despido de estos. Tampoco existe incidencia en los sueldos de los profesionales u otros funcionarios de los centros; más aún, en el desarrollo profesional o capacitación del recurso humano de la institución. Por lo mismo, dentro de las glosas de financiamiento debiera existir un porcentaje para estos ámbitos; ya que, una cosa es tener las herramientas para ejercer un buen liderazgo, y otra muy distinta que los subalternos quieran dejarse liderar.

Otro factor extremadamente importante es el tiempo destinado a procesos pedagógicos. Nuestra cultura del papel, deja de manifiesto que los directores y directoras invierten mucho tiempo en actividades burocráticas y administrativas, en contraposición al liderazgo pedagógico que deben ejercer en pos de los aprendizajes. Esto conlleva a sobrecargar la figura del jefe de UTP, volviendo más burocrática su labor; ya que, es el receptor de toda la documentación pedagógica del centro, dejando nulo espacio para su reflexión. Dado que es necesaria para mejorar los procesos pedagógicos de la escuela, único giro que tienen las instituciones educativas. Por lo mismo, existe la necesidad de que los sostenedores vuelvan a la figura administrativa del subdirector; excluida por las administraciones municipales. El subdirector, como agente netamente administrativo puede descomprimir esta burocracia en la cual está sumergido el director o directora, dando paso a la preocupación pedagógica; además, sería interesante robustecer el área de administración de los centros con más de un asistente de la educación. Actualmente en estos ámbitos sólo existe una secretaria para estos fines, por lo mismo es de vital importancia expandir estos recursos humanos tanto a nivel directivo como a otras dependencias (PIE, convivencia escolar, etc.).

Sin duda que la formación profesional de los directores y directoras es de suma importancia. No obstante, los incentivos para la formación directiva son escasos, y a la vez, altamente costosa. Pero existe otro factor que preocupa enormemente, la cuestión formativa. Las mallas curriculares de *posgrado* en Chile son extremadamente academicistas. Se ha sido majadero en mencionar la desregulación ministerial en estos ámbitos. De hecho, los modelos nacionales e internacionales contemplan dos tipos de competencias: las funcionales y las conductuales. La actual formación de directores y directoras netamente se abocan a las primeras (funcionales); es decir, aquellas propias del cargo. Estas son:

- 1) Establecer una visión orientadora;
- 2) Gestionar el currículum;
- 3) Desarrollar a las personas;
- 4) Generar condiciones organizacionales
- 5) Gestionar la convivencia escolar (Leithwood *et al*, 2008).

Ahora bien, la formación antes mencionada adolece de las llamadas competencias conductuales o blandas. En tanto, las competencias conductuales son de cuatro tipos:

- 1) Gestión flexible para el cambio;
- 2) Articulación entre conocimiento y práctica;
- 3) Habilidades comunicacionales y
- 4) Construcción de confianzas (Fullan, 2019; 2021).

De las cuáles se desglosan en *buen trato, empatía, honestidad, tolerancia, equilibrio emocional, apertura al cambio, saber escuchar, fluidez, capacidad para resolver problemas o vocación* son claves para que un director o directora pueda realizar con éxito su trabajo y alcanzar buenos resultados (Muñoz y Marfán, 2012).

A raíz de esto, esta investigación da un fuerte énfasis en el *liderazgo positivo*, dado que los resultados son contundentes al respecto.

La formación en estos ámbitos es crucial para el ejercicio de un buen liderazgo. Pero no existe formación en habilidades blandas a nivel profesional. Con frecuencia se mira en menos o no se reconocen este tipo de desarrollos de la vida humana. Es raro o no existe encontrar un *posgrado* en humor, cariño, empatía, u otra habilidad necesaria para generar vínculo. Por lo mismo los funcionarios de las instituciones considera *a perse*, que los directores y directoras estén formados en estas áreas. Y la realidad nos dice que no es así. No existen instancias formales de desarrollo de estas competencias. Es pertinente que las instituciones de educación superior consideren este ámbito, ya que podría ser un nicho de explotación educativa muy interesante. Generando profesionales comprometidos socialmente a una desarrollo más justo, humano y sostenido.

4.13. Referencias

- Baker, B., Punswick, E. y Belt, C. (2010). School leadership stability, principal moves, and departures: Evidence from Missouri. *Educational Administration Quarterly*, 46, 523-557. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383832>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey and Company. [https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how the world s best-performing school systems come out on top.pdf](https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how%20the%20worlds%20best-performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top.pdf)
- Barrera, F., Patrinos, H. y Wodon, Q. (2009). *Emerging evidence on vouchers and faith-based providers in education. Case studies from Africa, Latin America and Asia*. Washington: The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/cce0b82c-ac2b-5acc-853b-607c379bcb06>
- Bellei, C. (2005). The private-public controversy: The case of Chile. Trabajo presentado en la conferencia *Mobilizing the private sector for public education* (pp. 5-6). World Bank. Kennedy School of Government. Harvard University.
- Bellei, C. (2007). The private-public school controversy: he case of Chile. En Rajashri y Peterson (Eds.). *School choice international: Exploiting public-private partnerships*. MIT Press. <https://opech.cl/wp-content/uploads/2020/10/TheprivatePublicSchoolControversy.pdf>
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(1), 1-4. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55170101.pdf>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (Coords.) (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid*. Universidad de Granada.
- Brown, C., MacGregor, S. y Flood, J. (2020). Can models of distributed leadership be used to mobilise networked generated Innovation in schools? A case study from England. *Teaching and Teacher Education*, 94, 1–11. <https://dro.dur.ac.uk/30672/1/30672.pdf?DDD29+hdvt63>

- Bush, T. y Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership. International Perspectives. *Educational Management Administration and Leadership*, 30 (4), 417-429.
https://www.researchgate.net/publication/44829114_A_Preparation_for_School_Leadership_International_Perspectives
- Bush, T. (2018). Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. En Weisntein, J. y Muñoz, G. (Eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo. 13 miradas* (pp. 23–34). Ediciones UDP,
- Buttram, J., Mead, H., Loftus, D. y Wilson, J. O. (Abril, 2008). *Allocation of school leaders time. A presentation to the Annual Meeting of American Educational Research Association*. Nueva York.
- Carbone, R. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Universidad Alberto Hurtado y Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo-MINEDUC.
<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9015/txt748.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cliford, M. (2012). *Hiring quality school leaders: Challenges and emerging practices*. Quality School Leadership. American Institutes for Research.
https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Hiring_Quality_School_Leaders_0.pdf
- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Darling - Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. y Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford University. Stanford Educational Leadership Institute. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/documents/preparing-school-leaders-executive-summary.pdf>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. McGraw-Hill Education.
<https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/a3/a359e571-7033-41c7-8fe7-9ba60730082e.pdf>
- Decreto con Fuerza de Ley n° 1. DFL. (2003). Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del código del trabajo. Ministerio del trabajo y previsión social.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=207436>
- Decreto n° 83. (2015). Diversificación de la enseñanza. MINEDUC.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

- DIPRES. Dirección de Presupuestos. (2010). Evaluación de Programas Gubernamentales. *Informe Final Programa Liderazgo Educativo*, CPEIP, Ministerio de Educación. <http://bibliotecadigital.dipres.gob.cl/handle/11626/17090>
- Domingo, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 24(82), 987–911. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662019000300897
- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. Washington: The Albert Shanker Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618.pdf>
- Elmore, R. (2008). Leadership as the Practice of Improvement. En B. Pont; D. Nuschey D. Hopkins (Eds.), *Improving School Leadership*, Volume 2. *Case Studies on System Leadership*. OECD.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases. Serie Liderazgo Educativo*. Fundación Chile y Fundación CAP. http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Faltan Moneys. (1994). El gigante egoísta. Álbum “Somos el futuro”. <https://www.youtube.com/watch?v=iky8n4fAw9E>
- Fernández, F., Guazzini, C. y Rivera, M. (2012). Caracterización de los directores escolares en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp.41–54).CEPPE–UC, https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_lo_s_directores_de_escuela_en_Chile
- Fiskales ad hok. (1998). La mancha del jaguar. Álbum Fiesta. Corporación fonográfica autónoma. CFA. <https://www.youtube.com/watch?v=PZQzlh0V5DA>
- Fiskales ad Hok. (2007). Listo para ir. Álbum *Lindo momento frente al caos*. Corporación fonográfica autónoma. CFA. <https://www.youtube.com/watch?v=UpJVZ1D1x-o>
- Frumkin, P. (2003). *Creating new schools: he strategic management of Charter schools*. Annie Casey Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482409.pdf>
- Fullan, M. (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- Fullan, M. (2021). Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema. *CSE Leading Education Series*, 1. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/21_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf

- Gallego, F. (2004). *School choice, incentives, and academic outcomes: Evidence from Chile*. MIT. Mimeo.
https://www.researchgate.net/publication/4897524_School_Choice_Incentives_and_Academic_Outcomes_Evidence_from_Chile
- García, J., Slater, C. y López, G. (2011). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE, 9(3), 30-50.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55119880003.pdf>
- Gates, S., Ringel, J., Santibañez, L., Ross, K. y Chung, C. (2003). *Who is leading our schools? An overview of school administrators and their careers*. RAND.
https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1679.html#download
- Gawlik, M. (2008). Breaking loose. Principal autonomy in Charter and public school. *Educational Policy*, 22(6), 783-804. <https://doi.org/10.1177/0895904807307058>
- Gordon, R. (1996). *Relationships among secondary principal use of time, principal effectiveness, and student achievement* (Tesis doctoral). University of Missouri-Columbia.
- Grisson, J. y Harrington, J. (2010). Investing In Administrator Efficacy: An Examination of Professional Development as a Tool for Enhancing Principal effectiveness. *American Journal of Education*, 116, 583-512.
https://www.researchgate.net/publication/283395747_Investing_in_Administrator_Efficacy_An_Examination_of_Professional_Development_as_a_Tool_for_Enhancing_Principal_Effectiveness
- Grubb, W., Flessa, J., Tredway, L. y Stem, J. (2003). A job too big for one: Multiple principals and other approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 518-550.
https://www.researchgate.net/publication/249684578_A_Job_Too_Big_for_One_Multiple_Principals_and_Other_Nontraditional_Approaches_to_School_Leadership
- Hallinger, P. y Heck, R. (1998). Exploring the principals's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, (9), 157-191.
https://www.researchgate.net/publication/233364923_Exploring_the_Principal's_Contribution_to_School_Effectiveness_1980-1995
- Harris, A. (2020a). COVID-19. School leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326.
<https://www.proquest.com/docview/2499032831>

- Hill, R. (2010). *Chain reactions: a think piece on the development of chains of schools in the English school system*. Resource document. National College for Leadership of Schools and Children's Services. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/247982/0268.pdf
- Hsieh, C. T. y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's school voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8-9), 1477-1503. [http://www.columbia.edu/~msu2101/Hsieh-Urquiola\(2006\).pdf](http://www.columbia.edu/~msu2101/Hsieh-Urquiola(2006).pdf)
- Huber, S. y West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and organizations. Part two*. Kluwer Academic Publishers, 1071–1102. https://www.researchgate.net/publication/251404021_Developing_School_Leaders_A_Critical_Review_of_Current_Practices_Approaches_and_Issues_and_Some_Directions_for_the_Future
- Inman, M. (2007). *The journey to leadership. A study of how leader-academics in higher education learn to lead*. A thesis submitted to The University of Birmingham for the degree of Doctor in Education: Leaders and Leadership. https://www.researchgate.net/publication/242544683_The_journey_to_leader_ship_a_study_of_how_leader-academics_in_higher_education_learn_to_lead
- Invargson, L., Anderson, M., Gronn, P. y Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of literature*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=teaching_standards
- Knoop, R. y Wagner, J. (1986). Alternant leadership: increasing school system effectiveness. *Canadian Administrator*, 25(4), 6-8.
- Kottkamp, R. (2011). Introduction: leadership preparation in education. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0011000010378609>
- Larrañaga, O., Peirano, C. y Falck, D. (2009). El sector municipal en el sistema educacional chileno. En M. Marcel y D. Raczynski. (Eds.), *La asignatura pendiente; Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp. 49–75). Uqbar Editores y CIEPLAN, https://www.cieplan.org/wp-content/uploads/2019/12/Libro_Completo_La_Asignatura_Pendiente_compressed.pdf

- La Renga. (1996). El final es en donde partí. *Álbum Despedazado por mil partes*. Sello Interdisc. <https://www.youtube.com/watch?v=Ffd4mxYicbs>
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *Learning from leadership project: Review of research – How leadership influences student learning*. Ontario: Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education. https://www.researchgate.net/publication/234667370_How_Leadership_Influences_Student_Learning_Review_of_Research
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership. Research Report. University of Nottingham,. <https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). “Seven strong claims about successful school leadership”. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. https://www.researchgate.net/publication/251888122_Seven_Strong_Claims_about_Successful_School_Leadership
- Leithwood, K. (2011). *Revising the Ontario Leadership Framework*. Prepared for the Leadership Development Branch.
- Ley n° 19.070. (1991). Aprueba Estatuto para profesionales de la educación. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30437>
- Ley n° 19.532. (1997). Crea el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y dicta normas para su aplicación. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=76753>
- Ley n° 19.661. (2004). Sobre Evaluación Docente. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=228943>
- Ley n° 20.248. (2008). Establece ley de Subvención Escolar Preferencial. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001&idParte=8021317&idVersion=2018-06-09>
- Ley n° 20.370. (2009). Establece la Ley General de Educación. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley n° 20.501. (2011). Calidad y equidad en la educación. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20501>

- Ley n° 20.845. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo)*. OREALC/ UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160660>
- Loeb, S., Kalogrides, D. y Lai Horng, E. (2010). Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 205-229. <https://doi.org/10.3102/0162373710369833>
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la sala de clases. Serie Liderazgo Educativo*. Fundación Chile y Fundación CAP. <https://docplayer.es/70912362-Liderar-el-aprendizaje-dentro-y-fuera-de-la-escuela-john-macbeath.html>
- Marcel, M. y Raczynski, D. (Eds.) (2009). *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Uqbar Editores y CIEPLAN. https://www.researchgate.net/publication/44841684_La_Asignatura_pendiente_e_claves_para_la_revalidacion_de_la_educacion_publica_de_gestion_local_en_Chile
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meckes, L. y Carrasco, R. (2006). SIMCE: Lessons from the Chilean experience in National assessment systems of learning outcomes. *World Bank Conference on Latin American Lessons in Promoting Education for All*.
- MINEDUC. (2010c). Base de Datos Panel de Idoneidad Docente, 2004-2010.
- MINEDUC. (2011b). *Bases administrativas y técnicas para la presentación de programas de estudios para el Plan de Formación de Directores 2011*. CPEIP, Ministerio de Educación. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/12/Bases-Plan-de-formaci%C3%B3n-de-directores.pdf>
- Mourshed, M., Chijioke, C. y Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20most%20improved%20school%20systems%20keep%20getting%20better/how_the_worlds_most_improved_school_systems_keep_getting_better.pdf

- Muñoz, G. (2010). *Formación y entrenamiento de los directores escolares en Chile: situación actual, desafíos y propuestas de política*. Publicación asociada a Proyecto FONIDE N° F410972. Fundación Chile.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18213>
- Muñoz, G. y Marfán, J. (2012). Formación de directores escolares en Chile: características y desafíos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 83-109). CEPPE-UC.
https://www.researchgate.net/publication/347952677_Qu%C3%A9_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Murillo, J. y Barrio, R. (1999). Análisis de la distribución del tiempo de los directivos de centros de enseñanza primaria. *Revista de Educación*, 319, 201-222.
https://www.researchgate.net/publication/39137465_An%C3%A1lisis_de_la_distribuci%C3%B3n_del_tiempo_de_los_directivos_de_centros_de_ense%C3%B1anza_primaria
- Murillo, J., Barrio, R. y Pérez, M. J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.
https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=713819
- Murillo, J. (Coord.). (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello.
https://www.researchgate.net/publication/287431068_Investigacion_Iberoamericana_sobre_Eficacia_Escolar
- Murillo, J. (2012). La dirección escolar en Chile: Una visión en el contexto de América Latina. En J. Weinstein. y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 19-40). CEPPE-UC,
https://www.researchgate.net/publication/347952677_Qu%C3%A9_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Murillo, J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361.
<https://doi.org/10-4438/1988-592XRE-2011-361-138>
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile (1929-2009). *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81.
<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/117/111>

- OECD (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Paris: OCDE.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17435/Revision%20políticas%20nacionales%20ed%20Chile.jpg?sequence=1&isAllowed=y>
- OECD (2005). The definition and selection of key competencies. Executive Summary (DeSeCo) Project. OECD.
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseeco/en/index/02.html>
- OECD (2009). Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS, *Chapter 6, Leading to learn: Leadership and management styles*. OECD.
<https://www.oecd.org/education/school/43057468.pdf>
- OECD (2018). *Education at a Glance*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
- Pitner, N. (1998). The study of administrator effects and effectiveness. En N. Boyan (Ed.), *Handbook of Research in Educational Administration* (pp. 99-122). Longman
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). Improving school leadership. Volume 1: *Policy and practice*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf>
- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. *CEE Participación Educativa*, 62-72.
<https://cafge.files.wordpress.com/2014/11/pont-beatriz-liderazgo-y-autonomc2b0a-del-centro-escolar.pdf>
- Portin, B., Schneider, P., De Armond, M. y Gundlach, L. (2003). *Making sense of leading schools: A study on the school principalship*. Center on Re-inventing Public Education. The Wallace Foundation.
https://www.researchgate.net/publication/234674510_Making_Sense_of_Leading_Schools_A_Study_of_the_School_Principalship
- Rayfield, R. y Diamantes, T. (2004). Task analysis of the duties performed in secondary school administration. *Education*, 124(4), 709-713.
- Reynolds, D. y Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. En D. Reynolds y C. Teddlie (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 134-159). Routledge.
https://www.researchgate.net/publication/44824089_The_International_Handbook_of_School_Effectiveness_Research
- Rincón-Gallardo, S. (2022). Liderazgo para liberar el aprendizaje durante y más allá de la pandemia. En A. Bolívar, G. Muñoz J. Weinstein y J. Domingo (Coords.) (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid*. (pp. 75-91). Universidad de Granada.

- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leader. https://www.researchgate.net/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]*. New Zealand Ministry of Education. https://www.researchgate.net/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES
- Rodríguez, S. (2012). Aprendizajes y trayectorias de formación de directores: un estudio sobre el desarrollo del liderazgo educativo en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 135–154). CEPPE–UC, https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Sáenz, O. y Debón, S. (1995). Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 193–206. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117888>
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Serie Fundamentals of Educational Planning, 68. <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5154343/Improving-122424e.pdf>
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Walsthorpe, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>
- Seashore-Louis, K.; Dretzke, B.; y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336. https://www.researchgate.net/publication/232860728_How_does_leadership_affect_student_achievement_Results_from_a_national_US_survey

- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-145.
https://www.researchgate.net/publication/233061505_Distributed_Leadership
- Spillane, J. (2007). Distributed leadership in practice. *Hawker Brownlow Education*, 7-11.
<https://files.hbe.com.au/samplepages/TCP4186.pdf>
- Stoner, J., Freeman, R. y Gilbert, D. (1997). *Administración*. (6ª edición). PrenticeHall Hispanoamericana.
https://alvarezrubenantonio.milaulas.com/pluginfile.php/76/mod_resource/content/1/LIBRO%20DE%20ADMINISTRACION.pdf
- Uribe, M. y Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 111–133). CEPPE–UC.
https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica y su relación con el financiamiento compartido: el caso chileno*. MINEDUC.
- Valenzuela, P. y Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325–348). CEPPE–UC.
https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Valenzuela, J.; Allende, C. y Vanni, X. (2018). *Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: primeros hallazgos para políticas públicas. Líderes educativos*. CIAE. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/NT8_J.P.V-C.A.-X.V._TRAYECTORIA-DE-LOS-DIRECTORES-CHILENOS-DURANTE-LA-ULTIMA-DECADA_28-11-18.pdf
- Vanni, X., Bustos, N., Valenzuela, J.P. y Bellei, C. (2018) The role of leadership in low-performing schools: The Chilean case. En C. Meyers y M. Darwin (Eds.), *School turnaround and reform*. Vol. 2. *International perspectives on leading low-performing schools*. IAP.
https://www.researchgate.net/publication/327633187_The_Role_of_Leadership_in_Improving_Low-Performing_Schools_The_Chilean_Case

- Vegas, E. (2006). Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en América Latina. *Revista de Educación*, 340, 213-241.
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e29b5b77-4fbd-4673-adb2-65c9362bc2c2/re34009-pdf.pdf>
- Walford, G. y Srivastava, P. (2007). Examining private schooling in less economically developed countries: Key issues and new evidence. En P. Srivastava y G. Walford (Eds.), *Private schooling in less economically developed countries: Asian and African perspectives* (pp. 7-14). Symposium Books,
https://www.researchgate.net/publication/236000326_Private_schooling_in_less_economically_developed_countries_Asian_and_African_perspectives
- Walker, J. (Agosto, 2009). *Reorganizing leader's time: Does it create better schools for students? A presentation to the Annual Conference of the National Council of Professors of Educational Administration*. San Antonio, TX.
- Wallace Foundation (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. Wallace Foundation.
<https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Assessing-the-Effectiveness-of-School-Leaders.pdf>
- Waters, T., Marzano, R. y McNulty, B. (2005). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Mid-continent Research for Education and Learning.
https://www.researchgate.net/publication/245579659_Balanced_Leadership_What_30_years_of_research_tells_us_about_the_effect_of_leadership_on_student_achievement
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2009). Calidad para todos: la reforma educacional en el punto de quiebre. En C. Bascuñán, G. Correa, J. Maldonado. y V. Sánchez (Eds.), *Más acá de los sueños, más allá de lo posible: la Concertación en Chile* (pp. 1-35). Volumen II. LOM.
https://www.researchgate.net/publication/348003295_Calidad_para_todos_la_reforma_educacional_en_el_punto_de_quiebre
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* CEPPE – UC.
https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). Cuando las atribuciones no bastan: Liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 55–79). CEPPE–UC,
https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile

- Weinstein, J., Muñoz, G. y Marfán, J. (2012). Liderar bajo presión: Las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 219–254). CEPPE–UC. https://www.researchgate.net/publication/347952677_Qué_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Weinstein, J., Marfán, J. y Muñoz, G. (2012). ¿Colegas y jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 255-280) CEPPE–UC., https://www.researchgate.net/publication/347952677_Qué_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Wohlstetter, P., Wenning, R. y Brigg, S. (1995). Charter schools in the United States: the question of autonomy. *Educational Policy*, 9(4), 331-358. <https://doi.org/10.1177/0895904895009004001>

MOTIVACIÓN INICIAL

Detrás del pegamento, con sonrisa perfecta, te acercas,
me recuerdas, que siempre estás afuera; con el hambre más real...

Te acercas calavera y me pides monedas,
descalza en la vereda con el frío más real.

Eres el karma de nuestra gran ciudad,
karma fosforescente, karma que siempre está,
recuérdanos con tu dolor que lo estamos haciendo mal,
con el dolor más real.

Te acercas calavera.
Borrachas, desquiciadas, otras pastabaseras,
calaveras ancianas, los niños calavera,

¡descalza!, durmiendo en la vereda
eres la herida abierta que recuerda que lo estamos haciendo mal,

con el dolor más real,
saludas calavera!!

Fiskales ad hok
Calavera
2001

CAPÍTULO 5. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente apartado tiene por finalidad clarificar cuál es la intención y objetivos de la investigación. A su vez, da cuenta de los aspectos metodológicos y sus pasos, identifica cuál es el diseño más acertado para entender, describir y explicar los fenómenos sociales desde el interior (Flick, 2015).

5.1. Objetivos

En los capítulos anteriores se menciona el contexto demográfico, social y educativo de los centros del estudio de campo. Por lo mismo es necesario identificar el problema de investigación que corresponda a las preocupaciones mencionadas y delimitadas (Batthyány y Cabrera, 2011). Debido a que los centros pertenecen al mismo sector demográfico y tienen las mismas amenazas, es interesante preguntarse: ¿Por qué tienen diferentes resultados de aprendizaje los estudiantes en los centros? y los objetivos de investigación se derivan de la siguiente pregunta:

¿Qué prácticas de Liderazgo desarrollan los líderes escolares de las escuelas de Estación Central que permitan resultados de aprendizaje y mejora escolar?

Para responder a esta pregunta se utilizarán objetivos clasificatorios, comparativos y relacionales (Batthyány y Cabrera, 2011) con el fin de agrupar a las personas objeto de estudio en ciertas categorías o en características significativas y buscar relaciones entre ellas. Ahora bien, la hipótesis que se deriva de lo anterior se desprende del marco teórico predecesor a este capítulo y que sustenta la investigación, con una estrecha relación entre estos (Batthyány y Cabrera, 2011). A pesar de que, la hipótesis es una respuesta tentativa, para Corbetta (2007) es “una afirmación provisoria que se debe comprobar, derivada de la teoría, pero que precisa su comprobación empírica para poder confirmarse” (p. 72). Debido a la escasa investigación en el sector del estudio de campo, “con mucha razón es la necesidad de su verificación empírica” (Sierra Bravo, 2001. p. 76). Debido a esto, “las cuestiones antes mencionadas aparecen reflejadas en los objetivos de la investigación, porque ellas son elementos constitutivos alrededor de los cuáles se construyen teorías” (Sautu, 2005. p. 30-31).

En consecuencia, los objetivos de la investigación pretenden dar luces del camino a recorrer; siendo el modelo metodológico la herramienta fundamental para lograr comprobar estas hipótesis. Dado lo anterior, una buena definición del campo a investigar daría contexto y realidad; a su vez, investigar como las prácticas de liderazgo se interrelacionan con el contexto y como lo impactan debido a las condiciones de inequidad e injusticia social del medio, ya que “la identidad profesional es relevante para la práctica de liderazgo... además, entiende que las prácticas de liderazgo exitosas dependen, en gran medida, de fuertes identidades directivas” (Bolívar y Domingo, 2019. p. 68).

De lo anterior, los objetivos de la presente investigación son:

- 1) Analizar los valores, conocimientos y habilidades que los líderes escolares desarrollan en las escuelas de la comuna.
- 2) Diferenciar las prácticas de liderazgo eficaces y tipologías en las escuelas de la comuna.
- 3) Comparar las prácticas eficaces de liderazgo y su relación con los resultados de aprendizaje en las escuelas de la comuna.
- 4) Estudiar la función de la administración educativa y el nivel de autogobierno de las escuelas de la comuna.

5.2. Metodología

Debido a que las experiencias e interacciones permiten dar espacio a las particularidades propias de los sujetos de estudio de esta investigación, la hipótesis inicial se va desarrollando y mejorando durante su proceso de desarrollo. De aquello, es indudable la riqueza del método y cómo paso a paso se va produciendo una constante reflexión que sea el punto de inicio de los capítulos siguientes. De lo anterior, el interés principal fue reducir la variedad en los datos a un modelo teórico; además, ver como los grupos de los centros en estudio sean una representación social (Moscovici, 1973, 1998; Flick, 1998a; Flick y Foster, 2007) considerando que una representación social se entiende como:

un sistema de valores, ideas y prácticas como una función doble; en primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo y, en segundo lugar, permitir que tenga lugar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar de manera no ambigua los diversos aspectos de su mundo y su historia individual y de grupo (Moscovici, 1973. p. 17).

5.2.1. Diseño

Como el estudio de campo es un fenómeno social complejo, siguiendo la recomendación de Flick, (2015), la investigación que se presenta es de corte cualitativa, con diversos métodos complementarios para optimizar la comprensión del liderazgo educativo (Lochmiller, 2018). Según Eberle (2014), esta metodología sirve como un procedimiento de investigación empírica, ya que una perspectiva fenomenológica puede ayudar a dilucidar capas más profundas de conexiones sensoriales de las experiencias del otro. Junto a ello, es el enfoque más utilizado en investigación sobre liderazgo en educación (Brundrett & Rhodes, 2013; Jackson, 2019; Smit, 2018). El diseño de investigación es flexible y secuencial, para ir avanzando en la comprensión de la realidad objeto de estudio. Se emplea el estudio de caso (el liderazgo en las escuelas de Estación Central) como la metodología más idónea para comprender la realidad del liderazgo escolar en los centros. Y como las escuelas de Estación Central son varias, ello que implica un estudio y análisis de cada caso (o al menos, como en nuestro caso, un estudio de varias de éstas), así como una dedicación temprana a los asuntos comunes facilita el posterior análisis de datos transversal que requiere la investigación (Stake, 1999; Flick, 2015).

Debido a que el investigador es parte de la comunidad en cuestión, no puede abstraerse de lo que acontece y se investiga, y es “necesario interpretar nuestra propia experiencia y la de los otros en forma de relatos de vida” (Bolívar y Domingo, 2019. p. 15); lo que conlleva sin duda a una investigación (auto) biográfica - narrativa en los elementos de la investigación y la mejor herramienta para ello es el estudio de casos. De lo anterior, Bolívar y Domingo (2019) plantean:

Las narrativas, como nudos estratégicos en la construcción del sentido comunitario, son los medios por los que se manifiesta la memoria institucional, la historia, y se constituye la identidad organizacional y profesional. Por eso, el enfoque biográfico y narrativo de la organización ofrece un *modo alternativo* para describir, analizar y teorizar los procesos y prácticas educativas de la escuela (p. 67).

Se eligió este diseño porque el estudio de casos es un instrumento para aprender sobre los efectos e incidencias que tiene cada caso individual (centros) y cómo se interrelacionan entre sí, por lo que esta investigación es un estudio colectivo de casos (Stake, 1999), donde la variedad son oportunidades de aprendizaje y de máxima importancia. A su vez, como plantean Bolívar y Domingo (2019):

Comprender el establecimiento como una realidad construida socialmente, que – por eso mismo – ha generado estructuras, roles patrones de acción, significados, rituales, etc.; es decir, su cultura organizativa (p. 73).

En este sentido, como lo han resaltado Domingo y Bolívar (1996), el reconocimiento de los saberes individuales hace que pueda pasar al conjunto de la organización, es decir, de lo individual a lo colectivo produciendo una identidad institucional. “La relación entre historia de vida e identidad profesional con historia institucional e identidad organizacional, se reproduce aquí con identidad de liderazgo individual y la identidad organizacional” (Bolívar y Domingo, 2019. p. 68).

Por ello, este diseño es particularmente relevante, ya que los actores pueden evidenciar la cultura singular de cada centro y cómo se va desarrollando a lo largo de su ciclo de vida, que “es sólo recuperable desde los relatos de vida organizativa, que poner en juego todo el potencial de memoria de individuos y colectivos” (Domingo, 2010. p. 127).

5.2.2. El caso de la comuna de Estación Central. Contexto y selección de los centros objeto de estudio

El muestreo de la investigación es intencional y se deriva de la pregunta de investigación sobre el desarrollo de las prácticas de liderazgo. Así pues, esta se realiza en tres centros educativos de la comuna de Estación Central. Pero la duda obvia que se plantea es ¿cuál de todos los centros a elegir?, ya que la comuna tiene 15 centros educativos. Una de las ideas plausibles era el área demográfica. Este aspecto es relevante para delimitar la diversidad existente en la comuna con los diferentes proyectos educativos de cada

Tabla 5.2.2.1., que detalla estadística de violencia intrafamiliar en las regiones de Chile.

REGIONES	TOTAL CASOS	CASOS		APREHENDIDOS
		S/A*	C/A*	
Arica y Parinacota	3.013	2.552	461	589
Tarapacá	4.684	3.850	834	1.035
Antofagasta	5.735	4.360	1.375	1.743
Atacama	2.520	2.020	500	589
Coquimbo	6.611	5.706	905	1.026
Valparaíso	13.359	11.114	2.245	2.713
Metropolitana	44.335	38.729	5.606	6.643
Lib. Gral. Bdo. O'Higgins	8.949	7.455	1.494	1.777
Maule	10.344	8.975	1.369	1.650
Ñuble	3.529	2.904	625	762
Biobío	12.364	10.462	1.902	2.272
La Araucanía	8.701	7.175	1.526	1.824
Los Ríos	3.419	2.853	566	670
Los Lagos	9.597	8.110	1.487	1.754
Aysén del Gral. Carlos Ibáñez del Campo	1.029	732	297	356
Magallanes y Antártica Chilena	1.089	869	220	273
TOTAL GENERAL	139.278	117.866	21.412	25.676

Fuente: Dpto de Análisis Criminal, DIOSCAR.
aprehendidos

* s/a: Sin aprehendidos c/a: Con

La tabla muestra las cifras de violencia intrafamiliar a nivel país por región, donde la Región Metropolitana tiene el mayor índice y de los cuáles, la comuna de Estación Central es la más alta de la región. A su vez, de estas cifras se deriva que, debido a las múltiples denuncias y juicios al respecto, un porcentaje no menor de los estudiantes de los centros de la comuna pertenecen a familias monoparentales. Es decir, viven sólo con su madre o abuela que se hace cargo de ellos. Por ello, el estado y el Ministerio de Desarrollo Social los cataloga como prioritarios, es decir, pertenecen a los primeros 5 quintiles de la pobreza en Chile.

A su vez, debido a la alta migración que existe en la comuna, los centros tienen un número alto de estudiantes migrantes. Así lo refleja la tabla 5.2.2.2.

Tabla 5.2.2.2., con porcentaje de estudiantes migrantes en los centros educativos.

Centro	Porcentaje
Centro 1	55%
Centro 2	27%
Centro 3	19%

Fuente: Elaboración propia.

Esto se debe a que la comuna cuenta con dos de los terminales de buses del país más importantes de la región. Además, a la llegada de los migrantes buscan arriendo habitacional por los sectores cercanos a estos terminales, provocando un gran hacinamiento en la comuna, debido a que con frecuencia llegan a casas de otros migrantes ya instalados en la misma. Además, debido a la contingencia latinoamericana, el mayor porcentaje de migrantes corresponde a la nacionalidad venezolana, la ola migratoria anterior fue haitiana, lo que provocó una gran tensión en las comunidades debido a la barrera idiomática.

Frente a ello, la educación es una importante fuente de promoción social, donde las familias migrantes tienen puestas sus esperanzas para el devenir de sus hijos e hijas. En esta lógica, toma importancia el acceso a esta, dado que en este espacio se resuelven buena parte de las posibilidades de inclusión y cohesión social tanto para niños, niñas y adolescentes como para sus familias (Poblete y Galaz, 2017). Esto unido a que el sistema educativo promueve el sentido de pertenencia, transmite actitudes cívicas y valores democráticos (Villalobos y Valenzuela, 2012). Con esta realidad, el estado ha respondido desde la normativa (MINEDUC, 2005; 2016) asegurando el derecho a la educación como recomiendan los organismos internacionales. De hecho, la OECD (2015) ha definido a este segmento como de máximo riesgo social, debido a que supone una doble vulnerabilidad: 1) por el sólo hecho de ser menores de edad y 2) la que deviene por su condición de migrante (Martínez y Orrego, 2016). Pero se produce un silencio elocuente en la política implementada ya que, como se centra en el acceso, no se preocupa de aspectos más sustantivos, como la acogida o el trabajo a nivel curricular (Mora, 2018).

De este modo, el ingreso al sistema escolar de estos niños, niñas y adolescentes no está exento de dificultades, entre estas podemos nombrar: 1) las barreras que enfrentan los estudiantes migrantes al ingreso al sistema, ya sea por barrera idiomática o rezago escolar (Jiménez y Fardela, 2015; Joiko y Vásquez, 2016; Poblete y Galaz, 2017; Jiménez et al, 2018); 2) las situaciones de discriminación y racismo que enfrentan (Pavez, 2012; Tijoux, 2013; Riedemann y Stefoni, 2015) y 3) las formas que adquiere el trabajo en el aula con la presencia de estudiantes migrantes (Stefoni et al, 2016; Poblete, 2018).

Otro factor relevante, que interviene en este escenario, es que el sistema educacional está concebido desde una mirada de poder y control (Foucault, 1977; Bernstein, 1990; Deleuze; 2006; Bourdieu Y Passeron; 2001), configurando trayectorias educativas diferenciadas que son resentidas por quienes pertenecen a grupos minoritarios (Gibson, 1991; Ogbu, 1991; Giroux, 1994), ya que la escuela está pensada para quienes conviven en la cultura mayoritaria (Zipin et al, 2015). De esta forma, se busca establecer patrones y prácticas homogéneas en los sujetos, que desconocen las condiciones sociales y hasta las culturas de quienes las viven a diario (Castañeda, 2013).

A nivel de aprendizaje, en estos contextos, los resultados en las pruebas estandarizadas han mostrado que los estudiantes migrantes tienen peores resultados que los estudiantes locales, atribuyendo esta diferencia a su condición migratoria y a las variables socioeconómicas de desventaja que los afectan (Calero et al, 2010); considerando las condiciones educativas de segregación que ya existen para todos los estudiantes y sus

familias. A su vez, las trayectorias de estudiantes migrantes estarían condicionadas por las barreras que produce el sistema en su conjunto, que dificultan los procesos de inclusión (Poblete Y Galaz, 2017).

Dado lo anterior, según Ogbu (1991) se debieran considerar los siguientes elementos: 1) reconocer los aspectos históricos y sociales más amplios que puedan alentar o desalentar a las minorías a esforzarse por lograr el éxito escolar; 2) considerar la orientación colectiva del grupo hacia la escolarización y el esfuerzo por alcanzar el éxito escolar como un factor de logro académico, asumiendo la individualidad y la familia como promotores de este anhelo y 3) considerar las nociones que las minorías tienen del significado de la escolarización en el contexto de la realidad social.

En esta lógica, el desafío es generar conocimiento sobre la escolarización de la población extranjera desde una perspectiva holística, más allá de las visiones pedagógicas presentes al interior del aula, que permita comprender la amplitud del vínculo entre migración y educación (Poblete, 2022). En concreto, “la escuela debe salir de la escuela si quiere entender la escuela” (García et al, 2008. p. 47); a su vez, no se cuenta con mejores herramientas para gestionar adecuadamente la diversidad desde lo pedagógico (Poblete, 2022). De hecho, Joiko y Vásquez (2016) señalan que existe escasa información acerca del paso de los estudiantes migrantes por lo establecimientos, lo que tiene consecuencias directas, produciendo un desconocimiento en la creación de políticas de apoyo o creación de programas educativos para estudiantes migrantes.

Debido a esto, se requieren cambios a nivel de estructura curricular, las concepciones en torno a la diversidad e incluso a nivel de toma de decisiones en aquellos centros educativos donde hay presencia de grupos minoritarios (Poblete, 2009). Sobre este punto, los centros educativos llevan a cabo un conjunto de acciones, tales como festivales culinarios, celebración de fiestas patrias de los países presentes, muestra de bailes típicos, etc., que, al no ser parte de una estrategia de transformación curricular, terminan folclorizando la diversidad y presentándola como un hecho anecdótico (Poblete, 2022). Por otro lado, según León *et al* (2007), que, si la valoración que tienen los y las docentes de sus estudiantes migrantes fuera positiva, sería más fácil avanzar hacia políticas y culturas más inclusivas. Al respecto, el trabajo de Poblete y Moraru (2020) puso en evidencia que en las escuelas públicas se considera a los y las estudiantes venezolanos como más aptos y mejor preparados incluso que los propios chilenos. Según los autores Poblete y Moreau (2020), esto se debería al mayor capital cultural, ya que pertenecen a familias profesionales, lo que no siempre ocurre con las familias locales, propio del sistema educativo neoliberal que produce segregación socioeconómica.

Sumando a lo anterior, se evidencia un índice de vulnerabilidad (IVE) de los centros es bastante alto, así lo demuestra la tabla 5.2.2.3.

Tabla 5.2.2.3., con índice de vulnerabilidad por centro.

Centro	Índice de vulnerabilidad
Centro 1	90%
Centro 2	89%
Centro 3	81%

Fuente: PADEM, 2024.

Según se observa en la anterior tabla gráfica la realidad y contexto socioeconómico de las familias pertenecientes a los centros, se establece en base a tres prioridades: 1) estudiantes con riesgos socioeconómicos; 2) estudiantes con IVE socioeconómica menor, pero que presentan riesgos socio-educativos relacionados con problemas de asistencia, deserción y rendimiento escolar y 3) estudiantes con el mismo IVE, pero sin los riesgos descritos anteriormente.

Además, se evidencian diferentes resultados de aprendizaje de sus estudiantes, lo que incentiva la pregunta de investigación donde la hipótesis reside en que el liderazgo educativo de los centros educativos tiene influencia en estos ámbitos. Además, al pertenecer al mismo empleador, tienen los mismos problemas y circunstancias propias de la burocracia chilena, es decir, comúnmente los recursos como insumos de operabilidad de las instituciones o llegan a tarde o no llegan, como son: retrasos en los pagos de los funcionarios en ámbitos de previsión social y salud, apoyo alimentario y materiales de los estudiantes en forma desactualizada, lentitud en los proyectos de remodelación de infraestructura crítica de los centros que pertenecen en promedio a 50 años o más de antigüedad y verticalidad en las líneas de mando. Ello produce una permanente tensión entre los funcionarios y las jefaturas del sistema meso; como los reflejan los capítulos “Educación municipalizada y traspaso a los SLEP” y “San José de Chuchunco. Contexto y realidad”.

5.2.3. Elección de informantes clave

Para adentrarnos en los actores, debemos considerar que estos deben de reunir los requisitos necesarios como buenos informantes que merecen ser estudiados en profundidad por su pertinencia a los objetivos de la investigación. Su singularidad y como su ejemplaridad pueden ser indicadores de utilidad para aportar a la reflexión del estudio de campo (Bolívar y Domingo, 2019). Debido a esto, es relevante la posición que ocupan dichos informantes en el interior de los centros, “incluso a los que pertenezcan a subculturas minoritarias o silenciadas. Todos ellos tienen la voz al respecto y la historia de vida de la institución se compone a modo polifónico desde sus relatos y experiencias y perspectivas” (op. cit. p. 92).

A su vez, debemos considerar dos criterios: 1) los informantes claves son verdaderamente pertinentes para ofrecer relatos valiosos, significativos, y que aporten

conocimiento para contribuir a la mejora de la educación; y 2) deben poseer “credibilidad y confiabilidad” (op. cit. p. 100), donde los datos respondan a la realidad y describan verídicamente la situación. Por lo que es importante la escucha activa, la observación aguda y los procesos de reflexión profunda (Bolívar y Domingo, 2019).

Primero fue necesario preparar a los centros educativos objeto de estudio para la cooperación de los actores a la investigación, ya que el recurso central a través del cual se toman decisiones de muestreo es centrarse en las personas, porque ofrecen una perspectiva específica y rica en información (Patton, 2002), además de que el muestreo requiere un conocimiento previo del fenómeno. Para ello, se establecen reuniones exploratorias con cada director o directora de cada centro explicando la finalidad del estudio de campo y su posterior análisis. Seguido de esta fase inicial se entregan cartas de presentación del estudio otorgadas por los responsables de la investigación explicando los alcances de la investigación. Una vez obtenida la aceptación de participar en el proceso de investigación, se establecen los respectivos consentimientos informados y se establecen los plazos para la realización de la investigación. A la par, se realizan reuniones con la dirección de educación de la comuna para obtener su consentimiento y -por tanto- la seguridad y la tranquilidad para los directores y directoras de que la investigación está autorizada por la autoridad competente de la comuna, a la cual también se entrega una carta de los responsables de la investigación en los mismos términos, para su aprobación.

A su vez, se determinó integrar como parte de la investigación a actores relevantes de cada centro, donde cada estamento esté representado en la investigación. En este segmento se contempló la docencia directiva, la coordinación del Programa de Integración Escolar (PIE). Estos actores, tienen una particularidad, autonomía tanto económica como estructural, debido a la normativa vigente adscrita al Decreto 170 (2010). Este apartado legal crea, financia y regula los programas de integración escolar (PIE) en apoyo de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Si bien es cierto, los directores tienen la facultad de nombrar al coordinador del programa en la escuela, este o esta deben ser personas idóneas que cumplan los requisitos legales que permita el normal funcionamiento de su cargo, es decir, debe ser un educador o una educadora diferencial. En consecuencia, es relevante considerar este segmento, ya que permite cierta imparcialidad en los testimonios. Cabe mencionar, que los coordinadores PIE también pertenecen al equipo de gestión, por lo mismo son parte de la toma de decisiones macro de la institución, lo que produce una doble responsabilidad. Por un lado, la responsabilidad propia de su departamento con profesionales a cargo y la responsabilidad de toda la comunidad junto al equipo de gestión. A su vez, el profesorado, los asistentes de la educación y los padres y apoderados. En la medida que se iba desarrollando la investigación fue necesario agregar dos nuevos enfoques a la reflexión; estos son docentes jubilados de los centros y el asesor técnico de los mismos. Esto significa, estar dispuesto a la adaptación de las nuevas condiciones que se iban presentando a las nuevas ideas que se derivaban a la recogida de datos que sugerían cambios al muestreo original (Rubin y Rubin, 1995), y como se muestra en la tabla 5.2.3.1.

Tabla 5.2.3.1., de actores de los centros educativos involucrados en la investigación.

Centros educativos	Director/a	Docente directivo	Coordinador PIE	Docente	Asistente de la educación	Padres y/o apoderados	Docentes jubilados	Asesor técnico
Centro 1	1	1	1	1	1	1	1	
Centro 2	1	1	1	1	1	1	2	
Centro 3	1	1	1	1	1	1	1	
Total	3	3	3	3	3	3	4	1

Fuente: Elaboración propia.

La tabla quiere dar cuenta gráficamente de lo representativo de los actores en los centros, los cuales tienen una importancia central para el propósito de la investigación; ya que ellos son ricos en información (Patton, 2002). Además, una de las claves fue el reconocimiento de la labor de cada uno de los actores de los centros para que ellos y ellas comprendieran que son personas relevantes para la investigación, para aquello se contactó a un actor coordinador de cada centro para realizar los enlaces de contacto con el investigador, por lo mismo existieron conversaciones previas con los coordinadores para que tuvieran conocimiento acerca de la investigación, sus pasos y posteriores aplicaciones de los instrumentos para dicho fin. La respuesta de los coordinadores, debido a la cercanía con el investigador, fue muy positiva; por lo mismo, en los tiempos establecidos se confirmaron las entrevistas semiestructuradas con todos los actores, exceptuando a los directores, ya que como se comentó, existió trato directo con ellos y los directores y directoras de los centros.

5.2.4. Instrumentos

Debido a la naturaleza del estudio de casos se definió realizar entrevistas semiestructuradas a los actores focalizados. La idea central es recopilar información sobre los estados subjetivos, las experiencias y las observaciones de los actores sobre el mundo social que comparten en común, es decir, los centros educativos (Holme y Rangel, 2012). Para lograr lo anterior Ruiz y Ispizúa (1989) aseveran que:

la empatía es la condición esencial y característica para que tengan lugar una interacción social de auténtica comunicación interpersonal (p. 132).

A su vez, es necesario que:

El reconocimiento de lo adquirido implica que las personas lleguen a tener conciencia de que tiene unos saberes experienciales. Extraídos de su vida profesional y relaciones cotidianas en las situaciones de trabajo. Pero, para que lleguen adquirir el carácter de saber, deben ser reflexivamente verbalizados, que provoquen la transformación de la experiencia, al formalizarla mediante la puesta en perspectiva en el curso espacial y temporal de la vida profesional e institucional. (Bolívar y Domingo, 2019. p. 74).

Por ello, se emplearon entrevistas semiestructuradas en profundidad con enfoque progresivo, es decir, adecuándose a las tres fases de la investigación: a) la observación, b) la investigación renovada y c) la explicación. Este enfoque fue debido principalmente a que los temas evolucionan, los problemas éticos surgen con los actores que pertenecen a cada caso (Stake, 1999), aún con actores nativos. Se han elaborado preguntas flexibles que permitieran redefinir progresivamente los temas objeto de investigación, donde se valoran y consideran las oportunidades para aprender de los imprevistos. Debido a esto, fue necesario entrevistar a los directores y directoras dos veces, la primera de forma exploratoria. Dicha entrevista se interpreta por medio de una cartografía modificada e inspirada en los modelos de Paulston (2002), sintetizando lo medular de las entrevistas, reconociendo la trayectoria personal y académica, valores y motivaciones, prácticas de liderazgo y necesidades de los actores. A partir de esta síntesis detallada se realizó la segunda entrevista en profundidad buscando la profundización comprensiva y la saturación de la información. Los guiones de las entrevistas fueron enviados en forma previa para su reflexión. A su vez, se realiza una entrevista a los demás actores de los centros previa información y envío de preguntas para su reflexión. Las cuáles incluían temáticas como:

- 1) Para docentes directivos: Estrategias o prácticas de liderazgo ejercidas como equipo que fomenten climas de confianza, participación y justicia social; estrategias en la toma de decisiones; grado de autonomía; estrategias de relación con los docentes y estrategias de relación con los estudiantes.
- 2) Coordinadores PIE: Estrategias o prácticas de liderazgo ejercidas como equipo PIE que fomenten climas de confianza, participación y justicia social; estrategias en la toma de decisiones en el equipo PIE; grado de autonomía; estrategias de relación que generen confianza con los docentes y estudiantes.
- 3) Docentes: Estrategias o prácticas de liderazgo ejercidas desde el equipo directivo que fomenten climas de confianza, participación y justicia social; cómo se toman las decisiones en la escuela; grado de autonomía en el cargo; estrategias de relación que generen confianza con los estudiantes.
- 4) Asistentes de la educación: Estrategias o prácticas de liderazgo ejercidas desde el equipo directivo que fomenten climas de confianza, participación y justicia social; participación en la toma de las decisiones en la escuela; cómo considera que su labor impacta en los aprendizajes de los estudiantes y que valores considera relevantes en los directivos de su escuela.
- 5) Apoderados: Estrategias o prácticas de liderazgo ejercidas desde el equipo directivo que fomenten climas de confianza, participación y justicia social; participación en la toma de las decisiones en la escuela; cómo considera que su labor impacta en los aprendizajes de los estudiantes y que valores considera relevantes en los directivos de su escuela.
- 6) Docentes jubilados: Estrategias o prácticas de liderazgo que se ejercían desde el equipo directivo que fomenten climas de confianza, participación y justicia social; participación en la toma de las decisiones en la escuela y estrategias utilizadas en servicio activo para generar confianza con los estudiantes.
- 7) Asesor técnico: Estrategias o prácticas de liderazgo que puede evidenciar en sus escuelas desde el equipo directivo que fomenten climas de confianza, participación y justicia social; que grado autonomía tienen los directivos de las

escuelas en relación con el sostenedor; aspectos de la gestión educacional que son relevantes para el éxito de los aprendizajes y que estrategias puede promover el sostenedor impulsando procesos pedagógicos versus tareas administrativas de los directores y directoras. Así se refleja en la tabla 5.2.4.1.

Tabla 5.2.4.1., de cantidad de entrevistas semiestructuradas por centro.

Centros educativos	Director/a	Docente directivo	Coordinador PIE	Docente	Asistente de la educación	Padres y/o apoderados	Docentes jubilados	Asesor técnico
Centro 1	2	1	1	1	1	1	1	
Centro 2	2	1	1	1	1	1	2	
Centro 3	2	1	1	1	1	1	1	
Total	6	3	3	3	3	3	4	1

Fuente: Elaboración propia.

En este análisis se exponen los resultados de varios instrumentos de investigación. Se mencionan las entrevistas semiestructuradas por actores de los centros, pero por otro se realizó un grupo de discusión con los directores y directoras de los centros educativos con el fin de intercambiar opiniones acerca de los objetivos de la investigación y algunas temáticas emergentes que se derivan y fueron surgiendo de las entrevistas individuales, evidenciando la interacción en temas sensibles respecto a las instituciones, permitiendo la integración de personas que comúnmente no participan en este tipo de investigaciones. Se decidió por este instrumento analítico, ya que permite una lógica paritaria o comunitaria (Canales, 2006) logrando la interacción y diálogo acerca de los temas de liderazgo desarrollados en el marco teórico.

Durante enero de 2024 se realizó con los directores y directoras de los 3 centros educativos. La finalidad principal era discutir opiniones acerca de los objetivos de la investigación, donde las preguntas se inclinaban por las estrategias o prácticas que implementaban en sus centros para disminuir la carga administrativa propia del cargo, la participación de los estamentos de la comunidad, los desafíos *ad portas* del inminente traspaso al SLEP y que obstáculos encuentran en el desarrollo de aprendizajes para todos y todas las estudiantes.

Otro actor relevante de este análisis transversal es la asesora técnica del DEM (sostenedor de los centros educativos). La entrevista a la asesora técnica no estaba concebida desde el plan de investigación inicial. Luego de ir desarrollando las entrevistas a los actores principales de los centros, surgió la necesidad de entrevistar a este actor con el fin de tener una mirada meso acerca del liderazgo y su opinión en aspectos tales como: 1) qué estrategias o prácticas pueden evidenciar en los directivos de sus centros que *generen climas de confianza*, participación, reflexión y *justicia social*; 2) qué grado de *autonomía* tienen los docentes directivos; qué aspectos de la gestión educacional considera relevantes en el éxito de los procesos pedagógicos en la comuna y 4) según la investigación internacional un director o directora destina aproximadamente el 63% a tareas administrativas, en esa lógica, qué estrategias pueden generar como sostenedor para dar impulsos pedagógicos a la gestión.

También se incluyeron los Proyectos Educativos Institucionales (PEIs), ya que constituyen una representación de los distintos componentes que acompañan la gestión de una organización educativa y que permite gestionarla con éxito. El PEI es un instrumento que expresa, explicita y comunica la propuesta general e integral para dirigir y orientar de modo coherente los procesos de intervención educativa que se desarrollan en una institución escolar. EL PEI constituye un instrumento de gestión que debería orientar el horizonte ético y formativo de los establecimientos, concretar su autonomía curricular y reflejar la participación de los diversos actores que componen la comunidad educativa, debiendo contener, a nivel discursivo, aquello que la institución educacional o escuela ha considerado como base para su proyección.

De lo anterior, a contar del 2018 la comuna de Estación Central entregó lineamientos comunes para sus escuelas; es decir, un PEI tipo donde cada escuela otorga componentes particulares que los hacen distintos como comunidad frente a las demás. Por lo mismo, es interesante comparar los aspectos que podrían diferenciar unas comunidades de otras.

Además, otro instrumento crucial empleado ha sido los Diagnósticos Integrales de Aprendizaje (DIAs). El Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) es una herramienta evaluativa de uso voluntario, puesta a disposición de todos los establecimientos educacionales del país, mediante una plataforma web. Está diseñado para el uso interno de los equipos directivos y docentes, y permite monitorear el aprendizaje de las y los estudiantes en el área socioemocional y el área académica; en tres diferentes momentos del año escolar. Los periodos de aplicación son Diagnóstico, Monitoreo Intermedio y Evaluación de Cierre. Cabe mencionar que las descripciones se basan en niveles de logro, estos son:

- Nivel I: estudiantes que no logran alcanzar los aprendizajes mínimos de los Objetivos de aprendizaje (en adelante OA) basales del área evaluada.
- Nivel II: estudiantes que logran alcanzar parcialmente los OA basales del área evaluada.
- Nivel III: estudiantes que logran alcanzar satisfactoriamente los OA basales del área evaluada.

Es relevante mencionar que, por razones externas a la investigación no se pudo acceder a los resultados DIA 2024 del centro 2, por lo mismo el análisis acá descrito corresponde al 2023 para su comparación con los demás centros. Los centros educativos analizados reportan información valiosa acerca de sus resultados de aprendizaje y si son coherentes o no con los anteriores instrumentos de análisis.

5.2.5. Análisis

Al tratarse de un estudio multicasos (3 centros), se procedió a realizar análisis de entrevistas tanto vertical (por centros) como también transversal (por actores, temática, hitos o momentos que puedan ser comunes o emergentes) (Bolívar y Domingo, 2019).

El proceso de análisis para la construcción de significado se desarrolló a lo largo de una cascada de profundización reflexiva (Kelchtermans, 2007). A lo largo de este proceso de análisis se integraron un conjunto reflexiones emergentes del análisis de evidencias obtenidas por medio de cada uno de los diferentes instrumentos y fuentes de información que se consideraron pertinentes incorporar al proceso investigativo para mejorar la descripción y comprensión de esta realidad. Este proceso de describe a continuación.

Con la finalidad de establecer y obtener mayor claridad de los datos recopilados en las entrevistas, estas fueron grabadas por una grabadora de voz convencional en formato *mp3*.

Luego de la grabación las transcripciones se realizaron con el software *Happyscrib* otorgando un 80% de exactitud en el lenguaje español, obviando los modismos propios de la lengua chilena. El objetivo era garantizar la recogida de toda la información y unidades de significado, para su mejor gestión y comprensión, y no quedó en una simple instrumentación técnica para su análisis cuantitativo y paradigmático. La clave era poder hacer diversas escuchas activas y lecturas atentas del material hasta hacer emerger las temáticas y perspectivas *emic* más relevantes de los informantes clave. Cabe mencionar, que las entrevistas a directores y directoras fueron de manera presencial y los demás actores de la comunidad en forma virtual por medio de la plataforma *Google Meet*.

Como se evidencia en la tabla 5.2.4.1., se realizaron 2 entrevistas a cada uno de los directores y directoras de las escuelas objeto de estudio. La primera de carácter exploratoria para dar paso a la segunda entrevista en profundidad. Como se mencionó, la base de los resultados son entrevistas semi estructuradas realizadas a diferentes e importantes actores de los centros educativos; por lo mismo, es un análisis (auto) biográfico – narrativo con el fin de enriquecer aún más la reflexión y los resultados (Bolívar y Domingo, 2019). Fue principalmente en esta segunda entrevista donde ahondamos en la comprensión de los aportes y reflexiones, obteniendo las temáticas y categorías emergentes del estudio. Todo ello, con una perspectiva atenta de escucha activa e ilustrada (Eisner, 1998; Domingo, 2014; Strauss & Corbin, 2007), con conocimiento para interpretar con pertinencia y propiedad y devolver para validación dialéctica.

Para tales efectos, luego de la primera transcripción se realizó también una cartografía, dado que “puede ayudar a construir nuevas formas de representar y ver” (Paulston, 2002. p. 261) con el fin de lograr una representación gráfica de lo más relevante de cada entrevista y dar paso a la siguiente instancia de entrevistas de profundidad. Mencionar al respecto que inicialmente en el diseño original no estaba contemplado incorporar este instrumento metodológico, pero con el devenir de la investigación, se consideró necesario agregar el instrumento para desarrollar un análisis mucho más exhaustivo de las entrevistas a directores y directoras.

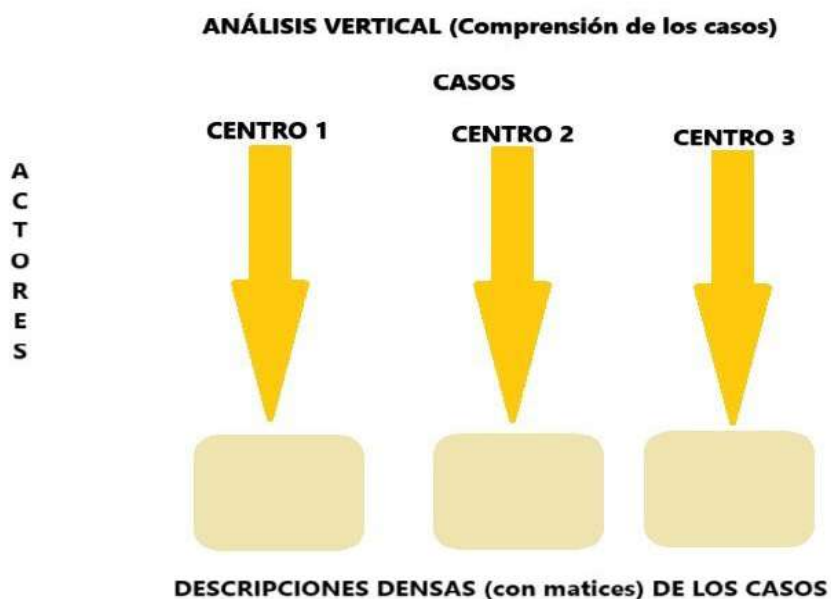
Posteriormente, para agilizar el manejo de evidencias de todos para todos los análisis (vertical y transversal de cada centro educativo), se utilizó el software *Atlastí 7*. Este programa nos permitió el análisis y cruce de variantes propias de cada segmento; otorgando códigos comunes y densidad de estos. La base de los resultados son

entrevistas semi estructuradas realizadas a diferentes e importantes actores de los centros educativos; por lo mismo, es un análisis (auto) biográfico – narrativo con el fin de enriquecer aún más la reflexión y los resultados (Bolívar y Domingo, 2019).

Como se mencionó, los resultados son en base al software cualitativo *Atlasti 7*. Donde codificar se refiere al proceso de asignación de categorías, conceptos o “códigos” a segmentos de información que son de interés para los objetivos de la investigación. A su vez, la densidad se define como el número de vínculos entre los códigos. Es necesaria esta aclaración, ya que en adelante esta nomenclatura se usará en los distintos análisis. Es necesario aclarar que en cada gráfico de los siguientes capítulos, los códigos se evidencian de 3 formas: 1) código con alta densidad en positivo (estrategias-anhelos que los actores desean para generar climas positivos, generación de aprendizajes y prácticas iniciales de formación de CAP); 2) código con alta densidad en negativo (prácticas autocráticas o falta de estas que producen inequidad e injusticia en el centro) y 3) códigos con baja densidad que son parte o influyen en códigos de alta densidad.

A continuación, se detallan tablas y gráficos con los diferentes análisis. Así lo demuestran el gráfico 5.2.5.1. acerca del análisis vertical de la investigación y sus actores.

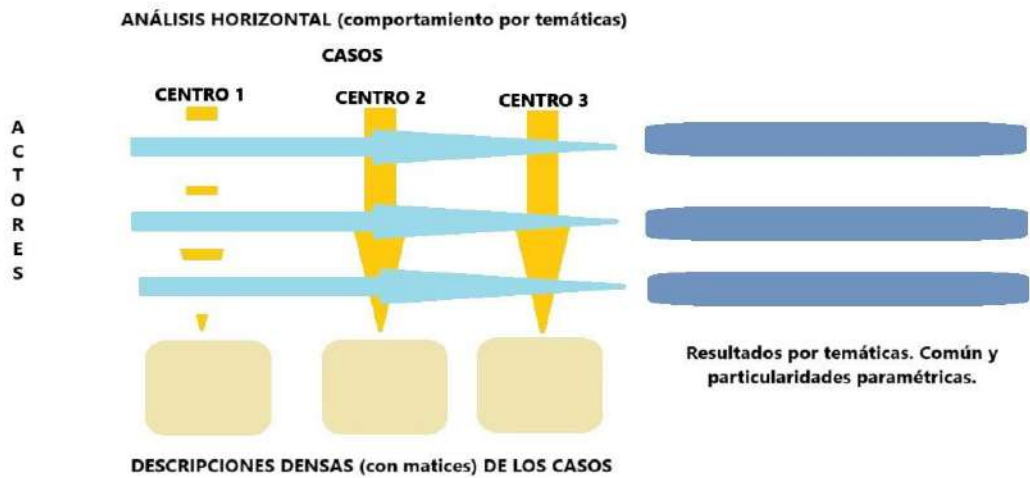
Gráfico 5.2.5.1., de análisis vertical de cada centro educativo.



Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el gráfico anterior, el análisis vertical contempla el cruce de variables de los 7 actores de cada centro, describiendo y analizando las respuestas en función de los contenidos de las entrevistas antes expuestas, para posteriormente realizar un análisis horizontal de los actores y sus centros, como lo demuestra el gráfico 5.2.6.2.

Gráfico 5.2.5.2., de análisis transversal de cada centro educativo.



Fuente: Elaboración propia.

Como muestra la tabla anterior, resultó interesante analizar las opiniones de cada actor por su jerarquía en la institución por cada uno de los centros, es decir, directores y directoras de los centros en un análisis, y así sucesivamente con los demás actores. Considerando lo relevante que tienen en común y qué de distinto según las preguntas de las entrevistas antes descritas.

Seguidamente se procedió al análisis de la entrevista al asesor técnico de todos los centros educativos, donde se compararon con la documentación de los resultados del grupo de discusión; además de con los instrumentos propios de los centros educativos, como lo son el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los resultados de evaluaciones DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizaje), con la finalidad de evidenciar y contrastar la práctica diaria con lo declarado a la comunidad en el PEI como objetivos estratégicos y valores que conducen a la institución; y el DIA con los resultados de aprendizaje y las motivaciones, estrategias y visión de directores y directoras logran impregnar en sus comunidades. Cabe mencionar, que por razones ajenas a la investigación no se accedió al informe DIA del centro 2 del año 2024, por lo mismo se analizará con informa 2023. Así lo refleja la tabla 5.2.5.1.

Tabla 5.2.5.1., de análisis de instrumentos con entrevista asesor técnico, grupo de discusión y documentación de los centros.

Instrumentos			
Grupo de discusión	Entrevista	Documentos	Centro
Directores	Asesor técnico	PEI	Centro 1
		DIA	
Directores	Asesor técnico	PEI	Centro 2
		DIA	
Directores	Asesor técnico	PEI	Centro 3
		DIA	

Fuente: Elaboración propia.

Como demuestra la tabla anterior, la idea es confrontar el análisis, por un lado; tanto con el sistema meso y la asesoría técnica de los centros; los directores y directoras y su jerarquía máxima en las escuelas y su poder de decisión; el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su declaración de principios para toda la comunidad y los resultados del Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) con la progresión o disminución de los aprendizajes de los estudiantes en cada centro. Con este fin, existe la necesidad de confrontar diversos instrumentos para dar cuenta de la declaración de los actores y a su vez, semánticamente que dicen las instituciones en sus declaraciones de principios y los resultados confrontados en los resultados de aprendizaje otorgados por el sistema central de educación a nivel nacional (MINEDUC, 2018).

5.2.6. Categorías de análisis de los resultados

En la investigación cualitativa la categorización constituye una parte fundamental para el análisis e interpretación de resultados. “Este proceso consiste en la identificación de regularidades, temas sobresalientes, eventos recurrentes y de patrones de ideas de los datos provenientes de los lugares, eventos o personas seleccionadas para un estudio” (Torres, 1998; p. 110). Debido a lo anterior, se incorporaron categorías de análisis de los resultados, con el fin evidenciar si los resultados tributan a los objetivos de la investigación. Por lo tanto, es necesario constatar si existen fortalezas, barreras y anhelos asociados a las prácticas de liderazgo y sus repercusiones en las instituciones.

La tabla 6.2.5.2. define que categorías son relevantes para la investigación. Éstos son fruto de una confrontación, integración y complementación de una primera lista de categorías provenientes de la revisión teórica integrada en estas grandes categorías, con las temáticas y sentidos emergentes a lo largo del proceso de recogida de información, hasta lograr una comprensión narrativa de cada dimensión, perspectiva y contingencia. Tabla 5.2.6.1., de categorías de análisis en los resultados.

Categorías de análisis en los resultados		
Fortalezas	Barreras	Anhelos
Es una habilidad, actitud, o rasgo deseable que favorece el aprendizaje y el desempeño académico. Las fortalezas educativas pueden ser de cada uno de los actores de los centros educativos, o del sistema educativo en general.	Es un obstáculo que limita la participación y el acceso de los estudiantes a la educación. Las barreras educativas pueden ser de tipo curricular, didáctico, institucional, o estar relacionadas con las características de los actores de la comunidad.	<u>Deseo</u> intenso de algo, en particular de <u>lograr</u> algo o llegar a un <u>estado</u> en un futuro a corto, mediano o largo plazo.
Ejemplo:	Ejemplo:	Ejemplo
• Prácticas de liderazgo positivo. • Desarrollo de habilidades blandas.	• Liderazgo autocrático. • Burocracia administrativa	• Prácticas de justicia social. • Participación y toma de decisiones en la comunidad escolar.

Fuente: Elaboración propia.

El empleo de estas de estas categorías de análisis permite observar con más detalle los resultados de la investigación junto a sus objetivos. Además, organizan de mejor forma las evidencias de los resultados, para posteriormente ser la base de las conclusiones de la investigación. Cabe destacar que este ítem tampoco estaba contemplado en plan de investigación original, pero fue un aporte necesario para ejemplificar de mejor manera los resultados, testimonios, prácticas positivas como negativas y anhelos de los actores objeto de investigación.

5.2.7. Triangulación y validez

En metodología cualitativa, como señalan Bolívar y Domingo (2019) existe un paralelismo entre un trabajo de calidad y ética profesional. Cuando un trabajo está bien hecho, se ha hecho lo que profesionalmente se debía hacer y para lo que era pertinente del mejor modo posible (con argumentos y razones sólidas, no intuiciones o prácticas rutinarias y reproductoras), sin duda es ético y merece ser catalogado como consistente. Esa es su mayor garantía de validez. La calidad de un estudio se refiere también a su rigor científico y su validez (fiabilidad, veracidad, confiabilidad, plausibilidad, adecuación metodológica, credibilidad, congruencia, etc.).

Para ello, en esta investigación, además de guiarse por este principio, todos los análisis utilizados sobre estas categorías y temáticas se fueron triangulando tanto a nivel metodológico (entrevistas, grupos de discusión, etc.) y de fuentes de documentación como de informantes y perspectivas. Con ello se logró ofrecer mayor consistencia, rigor de análisis, credibilidad y validez de análisis. La validez en este tipo de investigación

cualitativa se refiere a la medida en que los resultados del estudio reflejan con precisión la realidad que se está estudiando. En otras palabras, busca asegurar que las interpretaciones y conclusiones del investigador coincidan con la experiencia y el contexto de los participantes. De ahí que le prestamos especial importancia a los procesos de diálogo, clarificación y confirmación dialéctica de los resultados con los informantes clave (Bolívar y Domingo, 2019). En este sentido logramos también esta validez cualitativa (Flick, 2007), otorgando cierta uniformidad temática con las entrevistas semiestructuradas y buscando la similitud de situaciones o enfoques, no tanto en contenido, pues buscábamos la máxima diversidad y profundidad de respuestas, pero principalmente siendo muy sistemáticos en todo el proceso de investigación, además de cristalizar cada paso, decisión, evidencia....

5.2.8. Comité de ética

Se siguieron escrupulosamente todos los requisitos y planteamientos éticos y de rigor exigidos a toda investigación en Ciencias Sociales. La investigación y sus instrumentos debieron ser certificados por el comité de ética de la Universidad de Granada, la cual se concretó el 18 de septiembre de 2023. Dicho organismo emitió un informe favorable sobre la investigación doctoral titulada: “LIDERAZGO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA MUNICIPALIDAD DE ESTACIÓN CENTRAL (CHILE). ESTUDIO DE CASOS”, de LUIS OMAR LACOURT SUÁREZ, con NIF 128758372, registrada con el n°: 3442/CEIH/2023. Con esta resolución quedan validados éticamente los instrumentos de investigación y con la indicación de proceder en la misma.

5.4. Conclusiones del capítulo

Sin duda, que este capítulo es complejo de concluir, pero no difícil. A nivel de sector demográfico fue un acierto de la investigación lograr identificar el marco territorial de los centros, con el fin de comprometerlos en el estudio de campo. Esta elección provocó dar forma y sentido a la investigación, ya que inicialmente se pretendía investigar los climas de confianza. Esta inquietud inicial no tenía territorialidad para su ejecución, y solo esta decisión fue la que dio realidad a todo el proceso de la investigación que ha dado lugar a la tesis.

Tras la decisión anterior, fue necesario contactar a los actores de los centros para la realización del diseño e instrumentos para el estudio de campo. Uno de los factores que más ha hecho posible su participación en la investigación ha sido el ejercicio de prácticas de liderazgo positivo en actores claves. Los primeros fueron los directores y directoras de los centros, los cuáles el investigador tiene cercanía ya que fueron colegas en alguna trayectoria educativa o comenzó a crearse confianza en las reuniones informativas previas. Un factor relevante fue la inclusión de perspectiva positiva en el análisis; es decir, no se pretendió buscar errores de los actores, sino que sus prácticas de liderazgo y si eran pertinentes al contexto. A su vez, la cercanía del investigador con actores claves al interior de los centros permitió una cierta coordinación de ellos con el investigador para la realización de los instrumentos del estudio de campo. Considerar que esto aconteció con el centro 1, ya que los demás centros fueron contactados en forma individual. Como se mencionó, con el desarrollo de la investigación fue necesario

incorporar nuevos actores como son los docentes jubilados y la asesora técnica de las escuelas. Estos actores no estaban incluidos en el escenario original. Ellos otorgaron nuevas miradas a la reflexión y fueron vitales en la observación del conjunto que se pretendía desarrollar. La riqueza que ofrecieron estos testimonios ha logrado conformar un corpus de esperanza y convicción, tanto para los actores como para el investigador. Los anhelos de justicia social han sido el motor permanente de este trabajo e inspiración para muchos que consideraban que su realidad los superaba.

En relación a los instrumentos, estos fueron ampliándose a través del tiempo. La reflexión permanente con el director y codirector de tesis, anexaron instrumentos interesantes a la reflexión para lograr mayor profundidad. Una de ellas fueron las cartografías, que logró sintetizar lo relevante de las primeras entrevistas a los directores y directoras confluyendo en las segundas entrevistas más al detalle. Fue completamente interesante investigar este tipo de instrumento, ya que el investigador no tenía conocimiento de la existencia de este, provocando una amplitud de visiones y reflexiones al respecto. Otro aspecto relevante, fue incorporar el método narrativo-(auto) biográfico. Sin este enfoque, los testimonios sólo se vuelven palabras sueltas en la transcripción. Otorgar contenido narrativo-biográfico hace que los relatos tengan sustentos por sí mismos; a su vez, que se entrelazan con los centros. Esto provocó una red semántica de reflexión, que dio vida a anhelos, prácticas y estrategias en las escuelas. Generando una comunión narrativa acerca de lo que sucede en las instituciones y su devenir.

A nivel de análisis, fue muy interesante visualizar que se podía incorporar una reflexión tanto vertical, pero completamente necesario fue el transversal; es decir, incorporar un grupo de discusión y entrevista a la asesora técnica. Esta dinámica fue un completo desafío para el investigador, ya que fue necesario ver la fórmula de cómo los distintos instrumentos conversarán entre sí, pensando en los objetivos de la investigación. Para ello se usaron tablas comparativas que permitieran su mayor visualización. Con todo lo anterior se comprende que este capítulo es el motor por el cual se producen los resultados de la investigación.

5.5. Referencias

- Batthyány, K. y Cabrera, M. (Coords.). (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Udelar. CSE.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/ispui/handle/20.500.12008/26551>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. El Roure.
<https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8769/4824.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La Reproducción, Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza Popular*.
<https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-lareproduccion1.Pdf>
- Brundrett, M., & Rhodes, C. (2013). *Researching educational leadership and management: Methods and approaches*. Sage.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, Número especial, 225-256.
<https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/4-5-c-FracasoEscolarPisa.pdf>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones. <https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2015/08/canales-ceron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Carabineros de Chile (2023). *Cuenta pública 2023. Carabineros en cifras*.
<https://www.carabineros.cl/secciones/carabCifras/>
- Castañeda, G. (2013). Dispositivos que utiliza la escuela para domeñar el cuerpo. Trabajo presentado en el marco del Seminario Cuerpo y Contexto Social.
<http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/122-dispositivos.pdf>
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Mc Graw Hill.
<https://sociologiaccpp2010.files.wordpress.com/2011/10/metodologic2a6c3bca-y-tec2a6c3bccnicas-de-investigacioc2a6c3bcn-social-piergiorgio-corbetta.pdf>
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades del control. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 5(13). <https://www.redalyc.org/pdf/305/30551320.pdf>

- Domingo, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: Memoria institucional y relatos de vida de la escuela. *Revista de educación*, 1(1), 123-140. https://www.researchgate.net/publication/286620244_Aprendiendo_de_la_experiencia_Memoria_institucional_y_relatos_de_vida_de_la_escuela
- Domingo, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En M.H.B. Abrahão y A. Bolívar (coords.). *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. (pp. 110-141). ediPUCRS/EUG
- Domingo, J. y Bolívar, A. (1996). Proceso de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico – narrativa. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 14, 17-39.
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Erbele, T. (2014). Phenomenology as a Research Method. En Flick, U. *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 184-202). SAGE Publications Ltda. [https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick\(ed\)-the_sage_handbook_of_qualitative\(z-lib-org\)-\(1\).pdf?sfvrsn=db96820_2](https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick(ed)-the_sage_handbook_of_qualitative(z-lib-org)-(1).pdf?sfvrsn=db96820_2)
- Fiskales ad hok. (2001). Calavera. Álbum Calavera. Sello Corporación Fonográfica Autónoma. CFA. <https://www.youtube.com/watch?v=aXXeHY-Z8uI>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata. <https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.DiseñoInvestigacionCualitativa.PR.pdf>
- Flick, U. (Ed.). (1998a). *Psychology of the Social: Representations in Knowledge and Language*. Cambridge University Press.
- Flick, U. y Foster, J. (2007). Social representations. En C. Willig y W. Staiton-Rogers (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. Sage.
- Foucault, M. (1977). *Historias de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI. https://seminariolecturasfeministas.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-historia_de_la_sexualidad_i_la_voluntad_de_saber.pdf
- García, F., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re345/re345-02.html>

- Gibson, M. (1991). Minorities and schooling: Some implications. En M. Gibson y J. Ogbu (Coords.), *Minorities status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 357-381). Garland Publishing,
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, Diferencia y Educación Posmoderna. En Castells, M. *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación* (pp. 97-128). Paidós.
- Holme, J. y Rangel, V. (2012). Putting school reform in its place: Social geography, organizational social capital, and school performance. *American Educational Research Journal*, 49(2), 257–283. <https://doi.org/10.3102/0002831211423316>
- Jackson, K. M. (2019). A Review of Research Methods Trends in Educational Leadership Journals. *Education Leadership Review*, 20(1), 119-132.
- Jiménez, F. y Fardela, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005
- Jiménez, F., Valdés, R. y Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*. XLIV, 44(3), 173-191. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000300173
- Joiko, S. y Vásquez, S. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: no tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad de la Educación*, 45, 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>.
- Kelchtermans, G. (2007). Capturing the multidimensionality of teacher professionalism: broad and deep reflection. Broad and Deep Reflection. in: J. van Swet, P. Ponte and B. Smit (eds.), *Postgraduate programmes as platform: a research-led approach* (pp. 97-109). Sense Publishers
- León, B., Mira, A. y Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(2), 259-282. https://www.researchgate.net/publication/28182663_Evaluacion_de_las_opiniones_sobre_la_inmigracion_y_la_multiculturalidad_en_la_escuela_de_alumnos_de_Magisterio
- Lochmiller, C. (Ed.) (2018). *Complementary Research Methods in Educational Leadership and Policy Studies*. Palgrave MacMillan

- Martínez, J. y Orrego, C. (2016). *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/39994-nuevas-tendencias-dinamicasmigratorias-america-latina-caribe>
- Ordinario n° 07/1008. (2005). MINEDUC.
- Ordinario n° 02/000894. (2016). MINEDUC. <https://migrantes.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/88/2017/04/7-ORD.894-Mineduc-Migrante.pdf>
- Mora, L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis. Revista Latinoamericana*. 17(49). 231-257. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682018000100231
- Moral – Santaella, C. (2021). Liderazgo escolar exitoso para la justicia social en España. Universidad de Granada.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. En C. Herzlich (ed.), *Health and Illness: A social Psychological Analysis* (pp. 9-14). Londres, Academic Press.
- Moscovici, S. (1998). "The history and actuality of social representations". En Flick, U. (Ed.). *The Psychology of the social* (pp. 209-247). Cambridge University Press.
- Niesche, R. (2019). Hacia un liderazgo socialmente justo. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas* (pp. 222-244). Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/liderazgo-en-escuelas-de-alta-complejidad-sociocultural-diez-miradas/>
- OECD. (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of employment and Educational attainment indicators*. <https://www.oecd.org/education/eag-interimreport.Pdf>
- Ogbu, J. (1991). Inmigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. En M. Gibson y J. Ogbu (Coords.), *Minorities status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities* (pp. 3- 33). Garland Publishing,
- Patton, M. (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3rd edition). Sage
- Paulston, R. (2002). ¿Un giro espacial en la educación comparada? Construcción de una cartografía social de la diferencia. En J. Schriewer (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada*, (pp. 259-307). Ediciones Pomares.
- Pavez, I. (2012). Inmigración en Chile. Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-09482012000100004

- Departamento de Educación de Estación Central (2024). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal 2024*. PADEM
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200.
https://www.humanas.unal.edu.co/repositoriocatedraunesco/files/6015/0086/2586/RAE_No_117.pdf
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 9(159), 51-65.
<https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-51.pdf>
- Poblete, R. (2022). Migración y educación: avances y desafíos para la investigación en el campo laboral. En D. Margarit, W. Imilan y J. Moraga (Eds.), *Investigando las migraciones en Chile. Actuales campos interdisciplinarios* (pp. 257-283). LOM ediciones.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*. XLIII, 43(3), 239-257.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000300014
- Poblete, R. y Moraru, M. (2020). Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del “identificador provisorio escolar”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(184).
https://www.researchgate.net/publication/347622491_Avances_y_retrocesos_en_politicas_educativas_dirigidas_a_la_poblacion_migrante_en_Chile_El_caso_del_identificador_provisorio_escolar
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación antirracista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Rubin, H. y Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing*. Thousand Oaks, SAGE.
- Ruiz, J. y Ispizúa, M. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Sautu, R. (2005). *Todo es Teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumière.
https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo_es_teoria_objetivos_y_metodos_en_investigacion_sautu_ruth.pdf

- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*, (pp. 173-703) (14° edición). Editorial Paraninfo.
https://significanteotro.files.wordpress.com/2017/08/docslide-com-br_tecnicas-de-investigacion-social-r-sierra-bravo.pdf
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
<https://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153-182.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/rei/v48n185/art08.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Afán gráfico.
https://www.academia.edu/34438955/Torres_A_Estrategias_y_tecnicas_de_investigacion_cualitativa_pdf?auto=download
- Villalobos, C. y Valenzuela, J. (2012). Polarización y Cohesión Social del Sistema Escolar Chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-88702012000200005
- Zipin, L., Fataar, A. y Brennan, M. (2015). Can social realism do social justice? Debating the warrants for Curriculum Knowledge selection. *Education as Change*, 19(2), 9-36. <http://dx.doi.org/10.1080/16823206.2015.1085610>

MOTIVACIÓN INICIAL

Pulpa de tolueno, sabroso veneno
contra el hambre desatada, lo único a la mano
Pulpa de tolueno, para mis hermanos
en el gueto de las sobras, nadie da la mano

Despojados de toda virtud
¡Armas químicas! ¡Armas químicas!
Van quemándose la juventud
Están para el descarte social,
o para levantar el ego del transeúnte anormal

Ana, flaca como rata despertó angustiada,
necesita su pipazo el de la mañana
hará cualquier cosa para poder conseguirlo,
venderá su cuerpo, ¡pues ya todo lo ha vendido!
Despajada de toda virtud

Dame, dame, dame, dame pulpa

Fernandito suda y tiembla, está alucinando
ha tocado fondo ya, ¡hay que rehabilitarlo!
testimonios de abstinencia lo han llevado a la demencia
y a falta de su ración, se ha colgado en el salón

despojado de toda virtud
¡Armas químicas! ¡Armas químicas!
Ver quemándose la juventud
Están para el descarte social,
o para levantar el ego del transeúnte anormal

Faltan Moneys
Pulpa de tolueno
2015

CAPÍTULO 6. SAN JOSÉ DE CHUCHUNCO.

CONTEXTO Y REALIDAD

El presente capítulo tiene por finalidad dimensionar el contexto y la realidad donde se encuentran inmersos los 3 centros educativos donde se realizó el estudio de campo. Las circunstancias de nacimiento, posterior conflicto histórico con la dictadura militar, la transición a la democracia y datos actuales; muestran la real dimensión de las escuelas municipalizadas de Estación Central y sus comunidades. En San José de Chuchunco aún resuenan las luchas de mapuches y estudiantes, así como la memoria de un pasado colectivo que no se olvida y, que tal vez, con el tiempo y el empuje de nuevas generaciones de pobladores, educadores, juntas de vecinos y clubes deportivos se expresen nuevos modos para fortalecer la tradición popular: la solidaridad, la acción colectiva y comunitaria (Garcés, 2018).

6.1. Ubicación geográfica

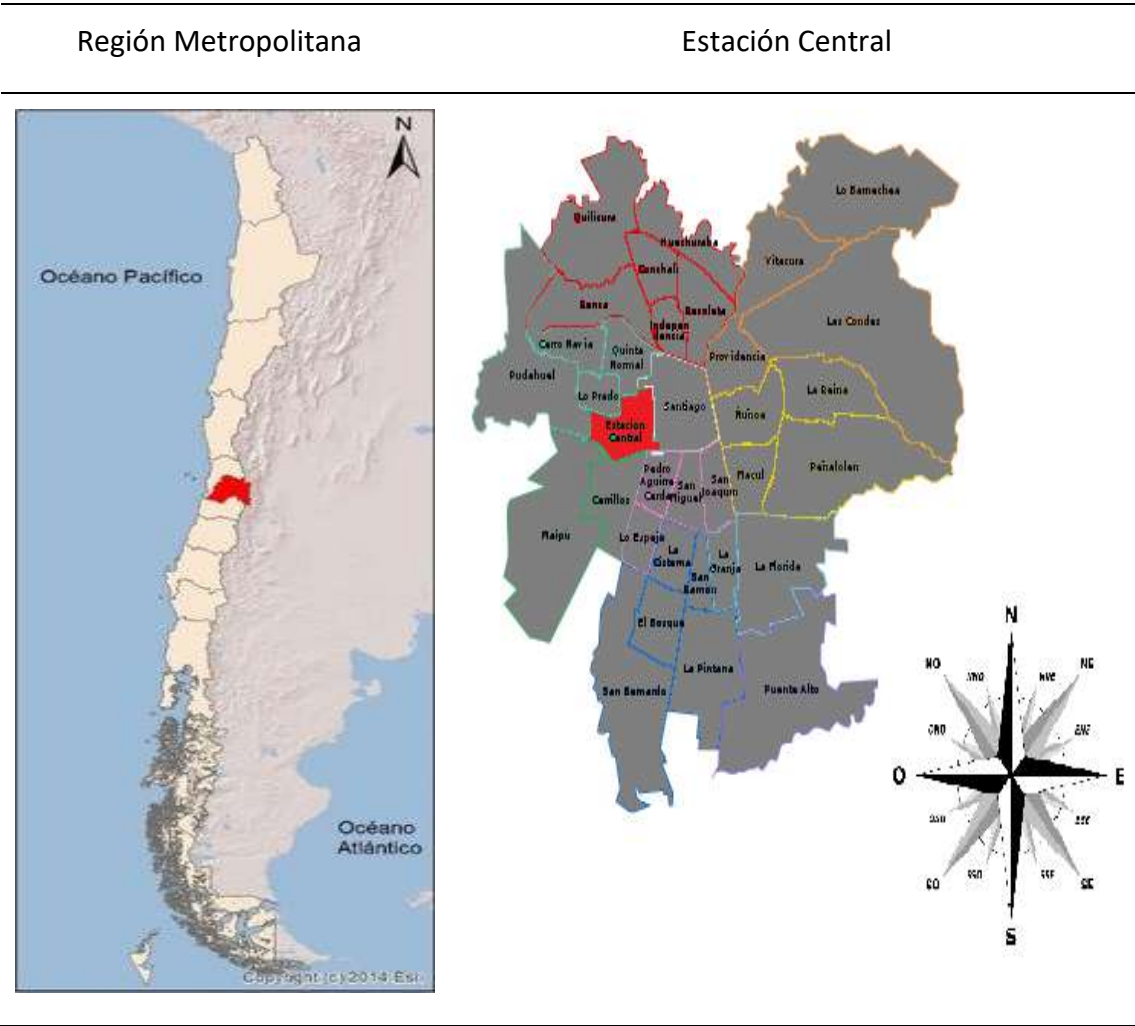
La comuna de Estación Central está ubicada en el sector sur poniente de la ciudad de Santiago, Región Metropolitana capital de Chile. Fue fundada en 1985 y debe su nombre a la estación ubicada en su sector oriente. Limita con la comuna de Quinta Normal al norte, Santiago al este, Cerrillos al sur, Maipú al suroeste, Pedro Aguirre Cerda al sur, Pudahuel al oeste y Lo Prado al noroeste. Estación Central antiguamente era conocida como Chuchunco, del mapudungun: *Chuchunco* ('Donde se perdió el agua'). Francisco Solano Asta-Buruaga y Cienfuegos (1899) escribió en su Diccionario Geográfico de la República de Chile sobre el lugar: "Chuchunco: Caserío ó arrabal del lado del poniente de la ciudad capital de Santiago, y próximo también al O. de la Estación Central de los ferrocarriles de ella" (p. 245).

El geógrafo chileno Luis Riso Patrón (1924) lo describe como una 'aldea' en su libro Diccionario Geográfico de Chile: "Chuchunco (Población) 33° 28' 70" 42'. Se ha formado en la antigua chacra o fundo del mismo nombre, en el lado W de la ciudad de Santiago i próxima al W de la estación de Alameda, del ferrocarril central" (p. 212).

Esta parte de Santiago cambió de nombre ya que ahí se sitúa la Estación Central de Ferrocarriles, que surgió a finales del siglo XIX como parte de la comuna de Santiago, por estar situado a orillas de la Alameda, que es un paso obligado para la entrada a Santiago, lo que le otorgó una importancia que se ha mantenido hasta hoy. Logró su autonomía municipal el 1 de febrero de 1985, siendo Raúl Alonso Mahn su primer alcalde designado por la dictadura militar. A pesar de ser una comuna ubicada en el límite con el centro de la ciudad, y cerca de los centros comerciales y financieros, algunos de sus barrios han sido aislados, por ejemplo, los del lado sur de la comuna; dato relevante de esta investigación y estudio de campo. En ese sector se encontraba el ex vertedero Lo Errázuriz, con más de 42 hectáreas cercadas, también se encuentra la línea férrea,

el Zanjón de la Aguada y el Canal Ortuzano, lo que hacía dificultosa la comunicación entre la zona sur de la comuna y comunas aledañas como Lo Espejo y Cerrillos. El cuadro 6.1.1 grafica la ubicación espacial y geográfica de la Región Metropolitana y la comuna de Estación Central.

Cuadro 6.1.1, de ubicación geográfica de la Región Metropolitana en Chile y la comuna de Estación Central.



Fuente: Elaboración propia

6.2. Contexto histórico

El estudio de campo de esta investigación está enmarcado en el sector llamado “Población Santiago – Nogales” de Estación Central donde demográficamente están ubicadas los centros educativos objetos de la misma. Cabe mencionar que estos sectores nacen en el período comprendido entre 1964 y 1973, constatando así el período de fundación y posterior construcción de la identidad de estas poblaciones (Vera y Moya, 2018).

La realidad social de la época estaba inmersa en las características que llevaba el país desde inicios del siglo XX, el cual se era altamente dependiente de los mercados externos y por su vulnerabilidad constante frente a las crisis. Esto provocó una fuerte migración

de los sectores salitreros hacia centros urbanos; lo que posteriormente sucedió con el sector agrícola que produjo flujos migratorios cuyo crecimiento poblacional de la capital fue un tema inabordable, pasando de ser una ciudad pequeña (300.000 habitantes) a ser una de las más importantes (1.900.000 habitantes) en 1960.

Lo que para Fernando (2018) fue: “El éxodo del campo alcanzó su fase culmine entre los años 40 y 60, lo que llegó a explicar el 42,1% del crecimiento de Santiago para el período inter censal 1940-1952 y del 40,9% para los años 1952-1960” (p. 2).

En este escenario se ve nacer un nuevo sujeto histórico: los pobres urbanos. Todos ellos con un denominador común, la falta de vivienda digna y las escasas posibilidades de acceder a ellas. De estas condiciones, sumadas el hambre y el frío, dieron paso a una ferviente y activa organización (Vera y Moya, 2018). Así, a mediados del siglo XX surgieron y se multiplicaron las tomas de terrenos como hito de inicio de la población considerando el crecimiento explosivo de la ciudad. Debido a esto en el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970) se implementó una política pública de vivienda popular llamada “Operación Sitio” que era ejecutado por la Corporación de la Vivienda (CORVI) entre 1965 y 1970, que tuvo por objetivo subsanar la carencia habitacional en los sectores más pobres del país, construyendo mediaguas y casetas sanitarias. Además, se contemplaba áreas para la construcción de escuelas, un centro comunitario y locales comerciales, dejando para una segunda etapa la instalación de servicios de alcantarillado, agua potable y electricidad en cada casa. Así, la construcción de la vivienda definitiva era responsabilidad de cada grupo familiar (Quintana, 2014).

Ahora bien, las políticas de vivienda no fueron suficientes para satisfacer las demandas del período. Así surge el programa de “autoconstrucción” donde cada vecino o vecina, junto a un grupo de profesionales, construía solidariamente sus hogares, organizándose en cuadrillas de trabajo (Vera y Moya, 2018). Estos serían los programas que ven nacer la población: a) poblamiento por casas edificadas por la CORVI y b) poblamiento por autoconstrucción. En esta lógica, en la solidaridad que surgen tras las acciones de construcción brotan las primeras relaciones comunitarias; lo que produce la identidad y espíritu de la población. La ayuda, la cooperación, la sonrisa, el juego o el baile entre vecinos deja una huella imborrable en la memoria de un pueblo.

Como hemos visto, el comienzo de la población Santiago ha sido complejo y dispar, pero con un problema en común: la necesidad de habitar. Esto conlleva a la conformación de una junta de vecinos, la consolidación de una capilla como núcleo de encuentro comunitario, los clubes deportivos, los almacenes, las ferias libres y la escuela; además de la conexión con la población Los Nogales, colindante y madre de las poblaciones del sector, todos estos elementos inseparables para conocer la identidad de la territorialidad (Vera y Moya, 2018).

Con la llegada la dictadura militar (1973-1990); los pobladores, no sólo de la población de Santiago, sino que, de todo el país, tuvieron grandes desafíos. Para Garcés (2017), estos pueden ser comprendidos en dos etapas: a) desde 1976 a 1983; caracterizada por una temprana rearticulación del campo popular a nivel local, a partir de acciones colectivas de subsistencia, de defensa de los derechos humanos, solidarias, culturales y

educativas, con un importante apoyo de la Iglesia Católica y de organizaciones de profesionales bajo el objetivo común de rearticular el tejido social y b) entre 1983 a 1986; caracterizada por una movilización masiva y expresiva de los sectores pobres urbanos, con dirección y apoyo de los partidos políticos de izquierda y con un impacto nacional. A esto, la dictadura interviene dos espacios vitales para la población, la calle y la escuela; impactando de sobre manera a los más jóvenes. Primero la calle, con toque de queda, prohibiendo la circulación y libre reunión; y segundo la escuela, interviniéndola y vigilándola e introduciendo símbolos que buscaban legitimarla. A este respecto, sólo quedaba la Iglesia como espacio de reunión y reorganización del tejido social (Fauré y Vera, 2018).

Con la llegada de la pseudodemocracia, las organizaciones sociales y populares no creyeron completamente en esa salida política pacífica que ofrecía el nuevo gobierno (TVN, 2018). Pero, por otro lado, vivir sin temores era lo que quería la gran mayoría de los vecinos. A su vez, las expectativas de cambios reales fueron menguando, ya que los pilares económicos, políticos y sociales se mantenían intactos e incluso fueron profundizados por los gobiernos de la Concertación; alejando la posibilidad de cambios profundos por mayor democratización, justicia e igualdad social (Vera y Moya, 2018), lo que produjo la reducción del interés por participar en política y en asuntos locales. El individualismo y la desinformación ganan terreno en la población. Además, con el tiempo se produce un nuevo conflicto habitacional, el fenómeno de los allegados latente hasta nuestros días en el sector.

Además, otra amenaza latente es el consumo de drogas. En tiempos de la dictadura existía el consumo de tolueno, en la actualidad es el consumo de pasta base de cocaína, que constituye uno de los dolores más apremiantes para la comunidad. Como un efecto dominó, la escasa participación y desinterés actual debilita los lazos sociales, facilitando la enajenación de los jóvenes provocada por el consumo de droga y otros males; produciendo altas tasas de violencia fortaleciendo su contracara, el narcotráfico (Vera y Moya, 2018).

En otro frente, el crecimiento de la ciudad ha implicado el surgimiento de nuevas problemáticas y desafíos. La conectividad de la población con otros territorios ha sido un factor. Debido a lo anterior y aislamiento de los sectores del sur de la comuna, la apertura de la conexión vial Las Rejas- Avenida Suiza - Departamental ha logrado disminuir considerablemente esta condición de aislamiento.

En la actualidad, la comuna posee una superficie de 24 kms². La densidad demográfica ha ido en aumento sufriendo entre el 2017 y el 2023 un incremento aproximado de 49% (PADEM 2024). Este crecimiento natural de nuevos barrios no ha sido pensado desde el encuentro y la asociatividad. Desde mediados de la década de 2010 la comuna ha sido frecuentemente noticia debido a la política de construcción en altura implementada bajo la administración del alcalde Rodrigo Delgado (2008-2020), puesto que han proliferado los mega edificios de más de 20 pisos de altura, algunos con unos 50 departamentos de 20 metros cuadrados por piso, donde viven hasta cinco personas en cada uno. Han sido denominados por sus críticos como "guetos verticales" debido a que generan graves problemas para sus habitantes y el entorno tales como; el colapso del sistema de alcantarillado, la sombra permanente, los problemas de prevención de riesgos, ruidos constantes, la falta de áreas verdes y espacios públicos de distensión, congestión

vehicular, y sobre todo hacinamiento y mala calidad de vida para sus habitantes y para los vecinos en general. A esto, la importante ola migratoria que ha recibido la población y sus barrios cercanos ha permitido un intercambio cultural que ha sido aprovechado y recibido por sus vecinos. Es interesante visualizar el proceso de inculturación, tanto en gastronomía, lenguaje y costumbres que se mixturán en las relaciones entre vecinos; con mayor énfasis en las escuelas de la comunidad.

6.3. Datos de convivencia comunal

Considerando que un gran número de familias pertenecientes a los centros educativos objeto del estudio de campo, pertenecen a los primeros 5 quintiles de la población y un buen número de familias migrantes, que por su condición de ilegalidad no entran en ninguna cifra oficial, según datos de CASEN (2022) en promedio las familias de la comunidad no sobrepasan los \$714.378¹⁰ como lo muestra el gráfico 6.3.1.

Gráfico 6.3.1., de ingreso promedio mensual del trabajo de los hogares por decil de ingreso autónomo per cápita del hogar.



Fuente: CASEN; 2022, p. 12.

Considerando los datos anteriores, se puede deducir que la pobreza y pobreza extrema se refleja mucho más en los menores de edad en su etapa de escolarización, es decir, entre 0 y 17 años, segmento etario de estudiantes pertenecientes a la comuna; y más aún a las comunidades del estudio de campo. Como lo refleja el gráfico 6.3.2.

¹⁰ En pesos chilenos.

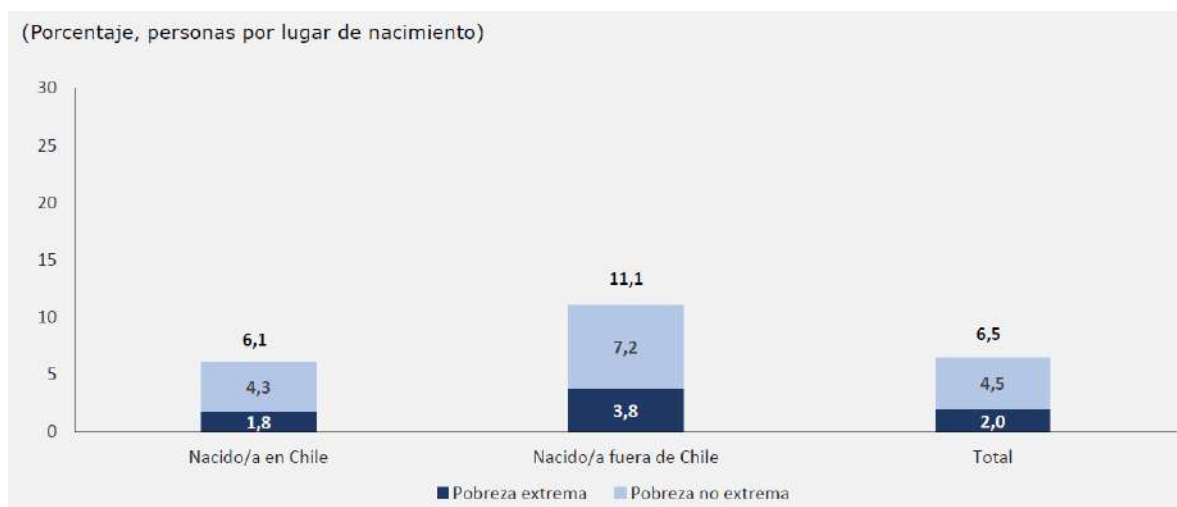
Gráfico 6.3.2., de incidencia de la pobreza y de la extrema pobreza en la población por grupo de edad.



Fuente: CASEN, 2022, p. 31.

Como se mencionó, la fuerte ola migratoria que ha llegado a la comuna evidencia que los nacidos fuera de Chile tienen una mayor tasa de pobreza que los nacionales. Así lo refleja el gráfico 6.3.3.

Gráfico 6.3.3., de incidencia de la pobreza y de la extrema pobreza en la población por lugar de nacimiento.



Fuente: CASEN, 2022, p. 35.

Otro factor que se ha mencionado, es que la comuna de Estación Central presenta una alta tasa de violencia. Según la Subsecretaría de Prevención del Delito, la comuna ocupa el 8vo lugar en la mayor cantidad de víctimas de homicidios consumados en Chile, durante los años 2018 y el primer semestre de 2023, aumento esa estadística en un 7,3%. Así lo demuestra la tabla 6.3.1.

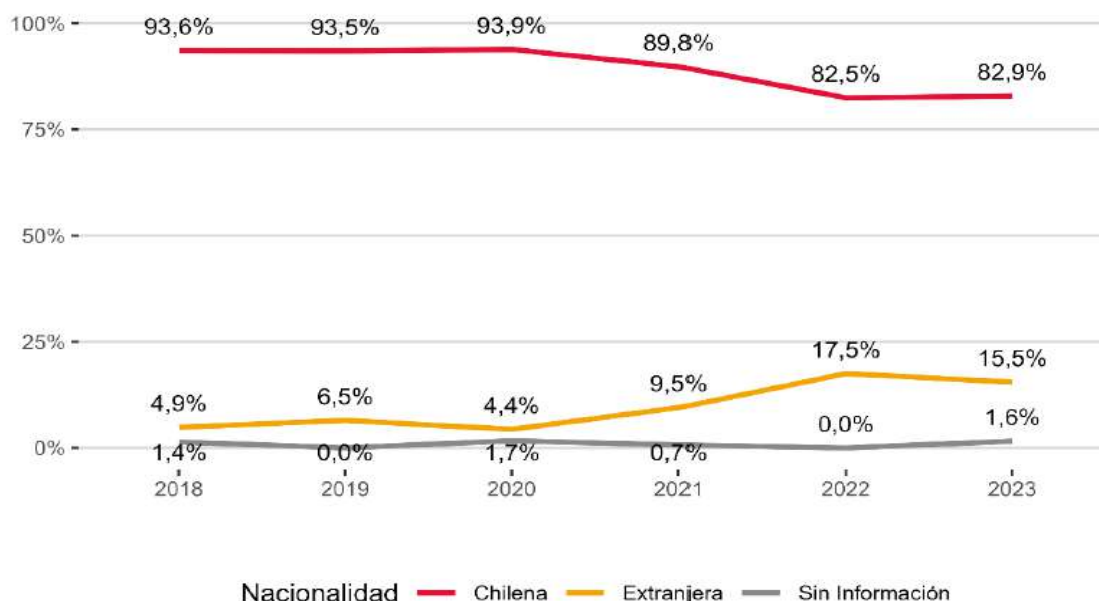
Taba 6.3.1., del ranking de las 30 comunas que concentran la mayor cantidad de víctimas de homicidios consumados en Chile, primeros semestres años 2018 a 2023.

Ranking	Comuna	Total de víctimas de homicidios						Tasa de víctimas de homicidios						Variación % 2023 / 2022
		2018	2019	2020	2021	2022	2023	2018	2019	2020	2021	2022	2023	
		Primeros semestres de cada año						Primeros semestres de cada año						
1	Santiago	20	16	25	22	36	40	4,3	3,3	5,0	4,3	6,8	7,5	10,3%
2	Arica	9	6	9	13	28	19	3,8	2,5	3,6	5,2	11,1	7,4	-33,3%
3	Viña del Mar	5	4	12	5	7	18	1,4	1,1	3,3	1,4	1,9	4,9	157,9%
4	Antofagasta	9	8	20	10	16	17	2,3	1,9	4,7	2,3	3,7	3,9	5,4%
5	Puente Alto	22	18	10	13	17	17	3,6	2,9	1,5	2,0	2,6	2,6	0,0%
6	San Bernardo	16	12	13	8	13	14	4,9	3,6	3,9	2,4	3,8	4,1	7,9%
7	Calama	5	5	5	6	10	13	2,8	2,7	2,6	3,1	5,1	6,7	31,4%
8	Estación Central	4	9	10	6	12	13	2,4	4,8	4,8	2,8	5,5	5,9	7,3%
9	Valparaíso	10	7	19	10	17	13	3,2	2,2	6,0	3,2	5,3	4,1	-22,6%
10	Alto Hospicio	0	5	8	13	12	12	0,0	4,0	6,2	9,7	8,7	8,6	-1,1%
11	Iquique	6	6	4	7	16	12	2,9	2,8	1,8	3,1	7,0	5,2	-25,7%
12	Maipú	9	8	14	6	11	12	1,6	1,4	2,4	1,0	1,9	2,0	5,3%
13	Recoleta	5	9	9	10	16	12	2,9	4,9	4,7	5,2	8,2	6,1	-25,6%
14	Coquimbo	9	2	5	3	13	10	3,7	0,8	1,9	1,1	4,9	3,7	-24,5%
15	La Serena	8	2	10	7	8	10	3,4	0,8	4,0	2,8	3,1	3,8	22,6%
16	Lampa	4	0	7	3	4	10	3,5	0,0	5,5	2,3	3,0	7,2	140,0%
17	Concepción	7	3	5	2	9	9	3,0	1,3	2,1	0,8	3,8	3,8	0,0%
18	Copiapó	4	2	0	3	9	9	2,4	1,2	0,0	1,7	5,2	5,1	-1,9%
19	Coronel	2	3	5	6	5	8	1,6	2,4	4,0	4,7	3,9	6,2	59,0%
20	La Pintana	10	19	26	14	11	8	5,3	10,1	13,7	7,4	5,8	4,2	-27,6%
21	Lo Espejo	10	4	11	5	8	8	9,7	3,9	10,6	4,8	7,8	7,9	1,3%
22	Ovalle	1	2	5	3	5	8	0,8	1,7	4,1	2,5	4,1	6,5	58,5%
23	Rancagua	7	8	9	8	8	8	2,7	3,1	3,4	3,0	3,0	2,9	-3,3%
24	Buín	1	3	1	1	4	7	1,0	2,8	0,9	0,9	3,5	6,0	71,4%
25	Cerro Navia	11	9	8	7	9	7	7,8	6,4	5,6	4,9	6,4	5,0	-21,9%
26	Conchalí	8	2	5	1	4	7	5,9	1,5	3,6	0,7	2,9	5,1	75,9%
27	La Florida	7	10	6	2	3	7	1,8	2,5	1,5	0,5	0,7	1,7	142,9%
28	Peñalolén	5	5	8	4	8	7	1,9	1,9	3,0	1,5	3,0	2,6	-13,3%
29	Pudahuel	5	9	13	5	8	7	2,0	3,6	5,1	1,9	3,1	2,7	-12,9%
30	Quilpué	1	4	0	6	5	7	0,6	2,4	0,0	3,6	2,9	4,1	41,4%

Fuente: Subsecretaría de Prevención del Delito, 2023, p. 11.

Considerando los datos anteriores, hay que considerar que según esta estadística mayoritariamente los delitos se producen por chilenos y no extranjeros, como popularmente se piensa, a raíz de la ola migratoria que tiene la comuna. Así lo demuestra el gráfico 6.3.4.

Gráfico 6.3.4., de víctimas de homicidios consumados según nacionalidad primeros semestres años 2018 a 2023.



Fuente: Subsecretaría de Prevención del Delito, 2023, p. 16.

Otro de los factores que se mencionó es el fenómeno del hacinamiento, donde el flujo migratorio ha contribuido fuertemente en aquello. Cabe destacar que las personas migradas no solo se insertan en un marco de desarrollo urbano, sino que también son actores que producen cambios en ella (Imilan *et al*, 2016). La transformación de la ciudad es visible en la revitalización de barrios, la activación de una oferta habitacional formal e informal, la generación de nuevas actividades económicas y con ello nuevas prácticas de consumo (Imilan *et al*, 2022); considerando que la sociedad de acogida ejerce fuerte “situaciones de vulnerabilidad y exclusión” (op. cit. p. 23), donde “se desarrolla una escasa variedad de actividades económicas” (Zhou, 1992. p.11).

Debido a esto, las personas migrantes en muchos casos generan negocios autónomos y pequeños, llamados negocios étnicos (Zenner, 1982). Estos están orientados a satisfacer las propias demandas de su colectivo (Möhring, 2012), donde la “fuerza de trabajo migrante trabaja en empresas de otro migrante” (Portes, 1987. p. 36); con el tiempo llamada “solidaridad étnica” (Portes y Bach, 1985. p. 203-204), y posteriormente devienen en una oferta de consumo para las poblaciones locales. Es decir, económicamente se produce una mixtura.

Datos del INE (2021) destacan que en la comuna de Santiago desde 2017 se ha duplicado la población migrante de la región. A lo anterior, se suma el mercado inmobiliario que tuvo un fuerte desarrollo en comunas aledañas como Estación Central y lo Prado, con edificios de altura de mínimo metraje, incremento de la informalidad en el acceso y la reemergencia de asentamientos precarios en la periferia; y peor aún, el surgimiento de negocios de subarriendo precario para este segmento (Arriagada y Jeri, 2020), tendencia que se pensaba controlada hace una década en virtud de programas masivos de vivienda subsidiada (López *et al*, 2014; Rodríguez y Sugranyes, 2004; Tapia, 2011). Comparativamente con otras ciudades de Latinoamérica donde la habitabilidad

se produce en las periferias y no en el centro de las regiones (Magliano y Perissinotti, 2020). A su vez, se reconfiguran los espacios públicos en calles, ferias libres y estaciones de metro. El paisaje de la ciudad se reconfigura en virtud de nuevas prácticas económicas y de alimentación, con la proliferación de venta de comida informal en la calle; produciendo, por un lado, un intercambio entre los diversos habitantes de la ciudad (Imilan, 2014) y por otra parte las prácticas asociadas a la delincuencia y actos ilícitos (Bauman, 2006). Esta situación ha llevado a la evidencia de cierta conflictividad respecto a la convivencia cultural, fundamentada en prejuicios y estereotipos sobre la población extranjera residente (Galaz y Yufra, 2016).

Por lo mismo Razmilic (2019), muestra sobre la información ofrecida por la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN, 2017) que cerca del 20% de la población migrada habita en condiciones de hacinamiento, duplicando a la población no migrante. Esta realidad afecta desigualmente a distintos colectivos, siendo las personas de origen haitiano las que más acceden a viviendas sin contrato, mientras que las personas de origen venezolano acceden en mayor número a condiciones formales (Imilan, *et al* 2022). Esta situación evidencia una clara discriminación por ingresos económicos, educación formal y raza en las formas de acceso a la vivienda, deviniendo un factor que refuerza la vulnerabilidad de determinados colectivos (Contreras *et al*, 2015). Este panorama socioeconómico presenta una preocupación primordial de las familias migrantes como es la educación de sus hijos e hijas. Siendo esta la esperanza de una promoción social que permita a las familias salir del círculo de la pobreza y otorgue las tan anheladas oportunidades para todos y todas.

Como se ha dicho, la educación es una importante fuente de promoción social, donde las familias migrantes tienen puestas sus esperanzas para el devenir de sus hijos e hijas. En esta lógica, toma importancia el acceso a esta, dado que en este espacio se resuelven buena parte de las posibilidades de inclusión y cohesión social tanto para niños, niñas y adolescentes como para sus familias (Poblete y Galaz, 2017). Se sigue confiando que el sistema educativo promueve el sentido de pertenencia, transmite actitudes cívicas y valores democráticos (Villalobos y Valenzuela, 2012).

6.4. Contexto y realidad de los centros educativos objeto de esta investigación

A continuación, se detallan datos de los centros educativos en los cuáles se basa la investigación. Estos datos dan cuenta del Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal de Estación Central (PADEM, 2024), para lo cual sólo se detallarán como centro 1, 2 y 3 por razones de confidencialidad.

6.4.1. Matrícula

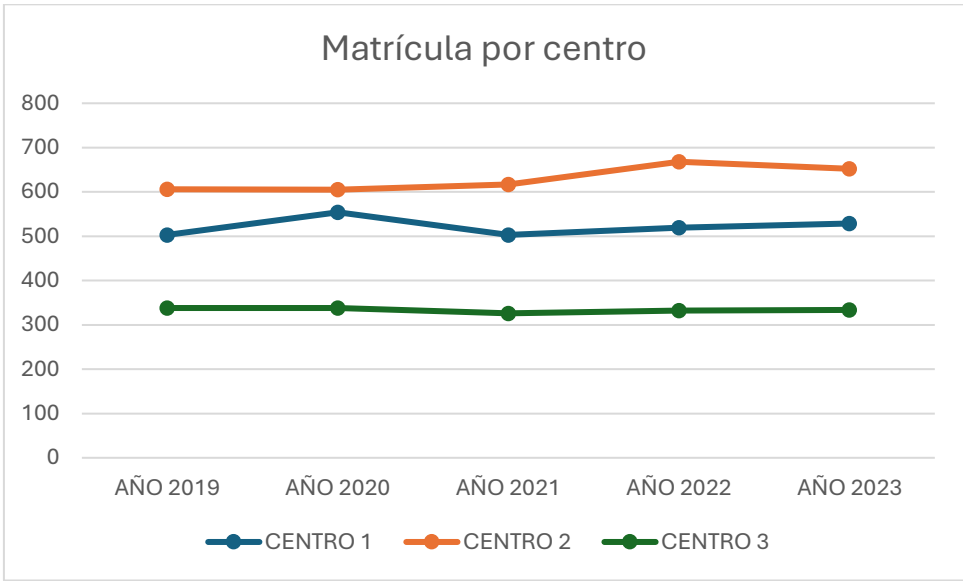
Hasta hace algunos años, la matrícula de los establecimientos recaía la responsabilidad únicamente en ellos. En la actualidad, existe el Sistema de Admisión Escolar, más conocido como SAE (Decreto n° 152, 2016), completamente centralizado por el MINEDUC, responsable de este. La tabla y gráfico 6.4.1.1. detallan la evolución de la matrícula de los centros.

Tabla 6.4.1.1., de evolución de la matrícula de los centros

	AÑO 2019	AÑO 2020	AÑO 2021	AÑO 2022	AÑO 2023
CENTRO 1	503	554	503	519	529
CENTRO 2	606	605	617	668	652
CENTRO 3	338	338	326	332	334

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

Gráfico 6.4.1.1., de tendencia de la matrícula por centro.



Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia, no ha existido grandes variaciones de matrícula a pesar del cambio de sistema de reclutamiento de los estudiantes, lo que se puede deducir que las escuelas a la llegada del nuevo Sistema de Admisión Escolar (SAE) ya estaban trabajando a su máxima capacidad.

Otro dato interesante es la capacidad real por dependencia en los centros y la autorización por parte del MINEDUC. La tabla 6.4.1.2. refleja la dicotomía al respecto.

Tabla 6.4.1.2., de capacidad autorizada por MINEDUC y utilizada por los centros.

	Capacidad autorizada	Matrícula	Capacidad utilizada	Promedio estudiantes por aula según autorización
CENTRO 1	596	529	89%	31 estudiantes
CENTRO 2	990	652	66%	52 estudiantes
CENTRO 3	450	334	74%	45 estudiantes

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

La tabla evidencia que existe una desactualización del MINEDUC de la capacidad real que pueden sostener los centros; como es el caso del centro 2 que debería ingresar por aula 52 estudiantes en promedio, el centro 3 con un promedio de 45 estudiantes, algo completamente fuera de cualquier lógica educativa, donde se recomienda bajar

constantemente la ratio (Bressoux *et al*, 2019). A su vez, este punto podría traer controversia y confusión, ya que al traspaso de la gestión a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), se podría considerar que tiene sobreoferta de matrícula para la población estudiantil actual, generando el cierre de las escuelas más pequeñas como es el caso del centro 3, absorbido por las escuelas más grandes del sector como los centros 1 y 2.

Referente a los retiros de estudiantes durante los años lectivos, la tabla 6.4.1.3. muestra la variación acerca de este segmento estudiantil.

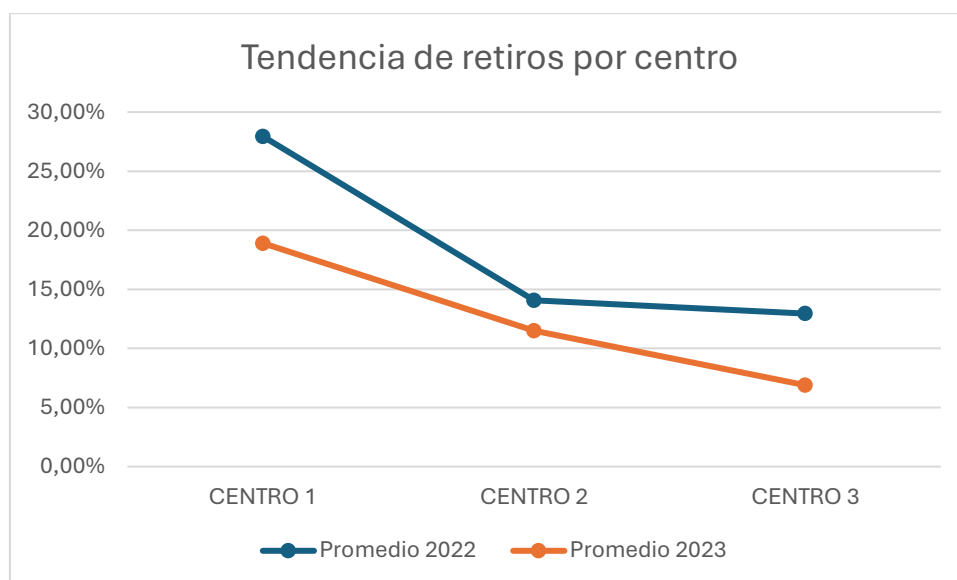
Tabla 6.4.1.3., de retiro de estudiantes por centro.

	Matrícula 2022	Retirados	Promedio 2022	Matrícula 2023	Retirados	Promedio 2023
CENTRO 1	519	145	27,94%	529	100	18,90%
CENTRO 2	668	94	14,07%	652	75	11,50%
CENTRO 3	332	43	12,95%	334	23	6,89%

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

Es interesante mencionar las cifras que demuestra la tabla donde todos los centros, en mayor o menor medida, ha disminuido tu tasa de retiros; sin duda que el desafío mayor es intentar llegar a 0%, pero en la realidad los cambios demográficos producen estas variantes. Además, el MINEDUC ha iniciado una fuerte campaña de escolarización y detección de factores que lleven a la desescolarización y lograr la retención de los estudiantes en los centros. El gráfico 6.4.1.2. demuestra la tendencia.

Gráfico 6.4.1.2., de tendencia de retiro de estudiantes por centro.



Fuente: Elaboración propia.

Un factor relevante de la matrícula total, son los porcentajes de estudiantes prioritarios y preferentes de cada establecimiento. Esta estadística es uno de los muchos índices que impactan en el Índice de Vulnerabilidad Escolar (en adelante IVE). Cabe mencionar que los estudiantes en situación de exclusión social o vulnerabilidad social

(denominados prioritarios) son aquellos que pertenecen a los tres primeros quintiles de pobreza de la población y los estudiantes en contextos de actuación preferente, pertenecen al cuarto y quinto quintil de pobreza de la población. A su vez, en estos segmentos el MINEDUC inyecta mayor cantidad de recursos por medio de la Ley SEP (ley n° 20.248, 2008). La tabla 6.4.1.4. muestra la cantidad de estudiantes prioritarios y preferentes por centro.

Tabla 6.4.1.4., de estudiantes prioritarios y preferentes por centro.

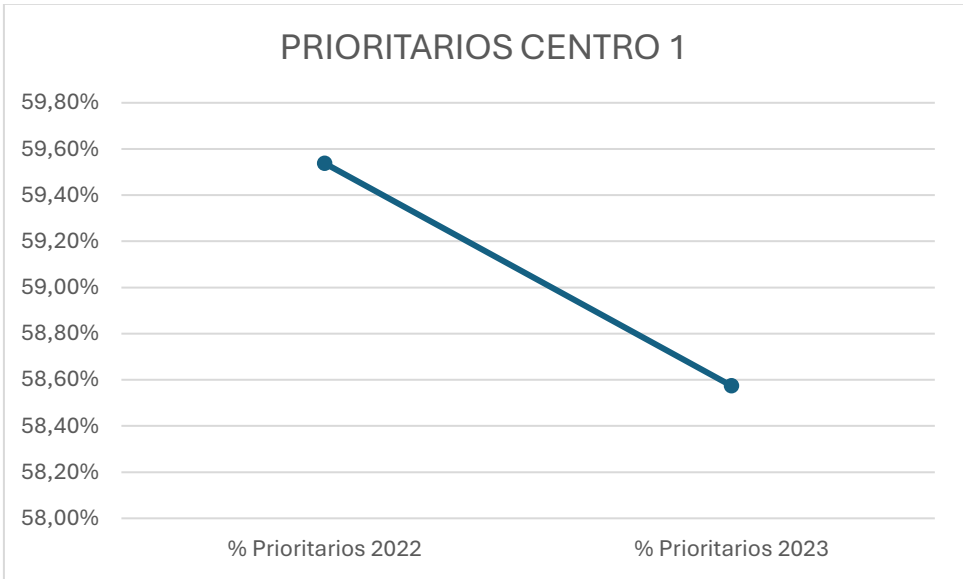
	Prioritarios		Prioritarios		Preferentes		Preferentes	
	2022	%	2023	%	2022	%	2023	%
CENTRO 1	309	59,54%	304	58,57%	77	14,84%	59	11,37%
CENTRO 2	437	84,20%	443	85,36%	106	20,42%	89	17,15%
CENTRO 3	175	33,72%	195	37,57%	89	17,15%	83	15,99%

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

Las cifras muestran las diferencias entre los centros, llama la atención el alto porcentaje del centro 2 comparativamente con los demás a nivel de estudiantes prioritarios; siendo que el promedio comunal de ambos segmentos es de 71%. Comprendiendo que demográficamente pertenecen a los mismos barrios.

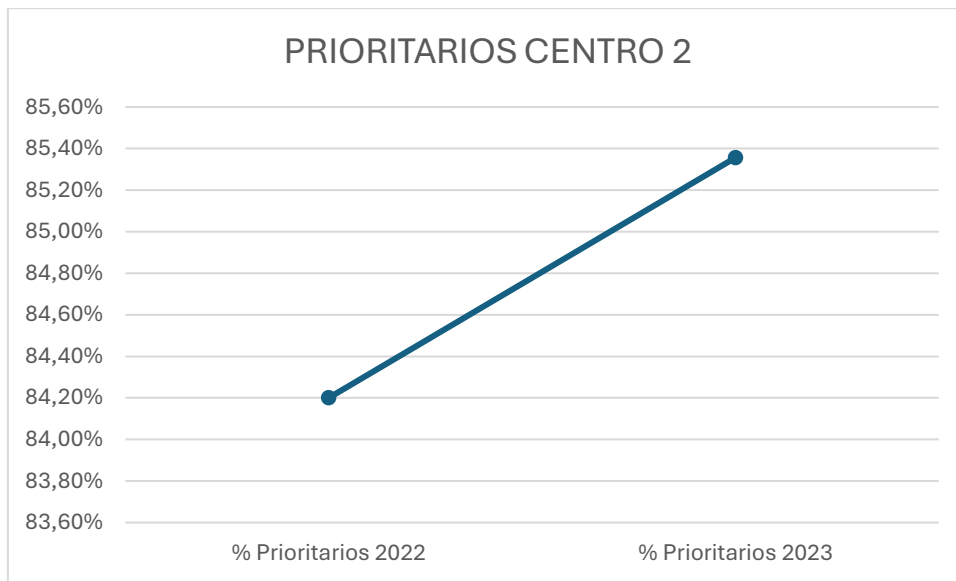
Los gráficos siguientes dan cuenta de la diferencia de estos segmentos en particular.

Gráfico 6.4.1.3., de estudiantes prioritarios del centro 1 año 2022-2023.



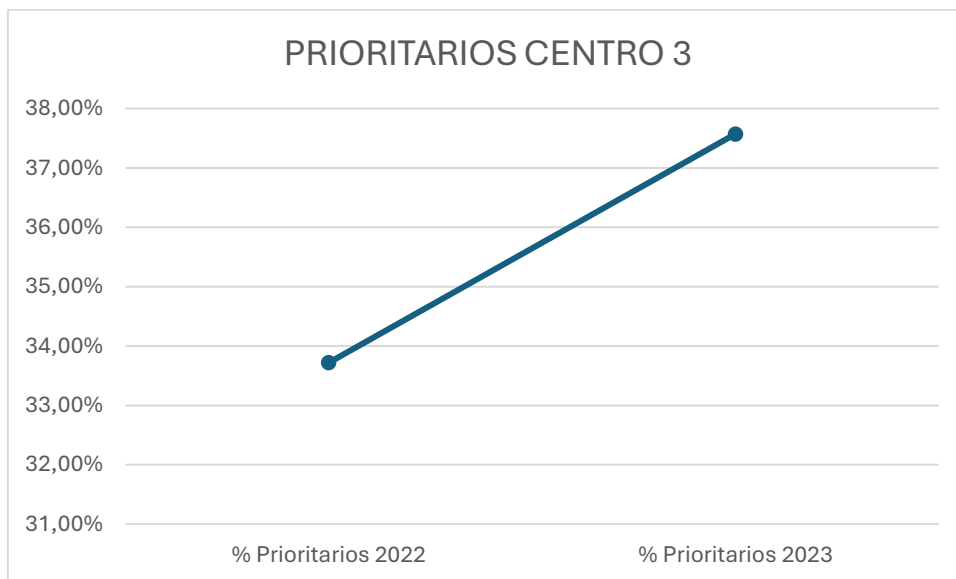
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6.4.1.4., de estudiantes prioritarios del centro 2 año 2022-2023.



Fuente: Elaboración propia.

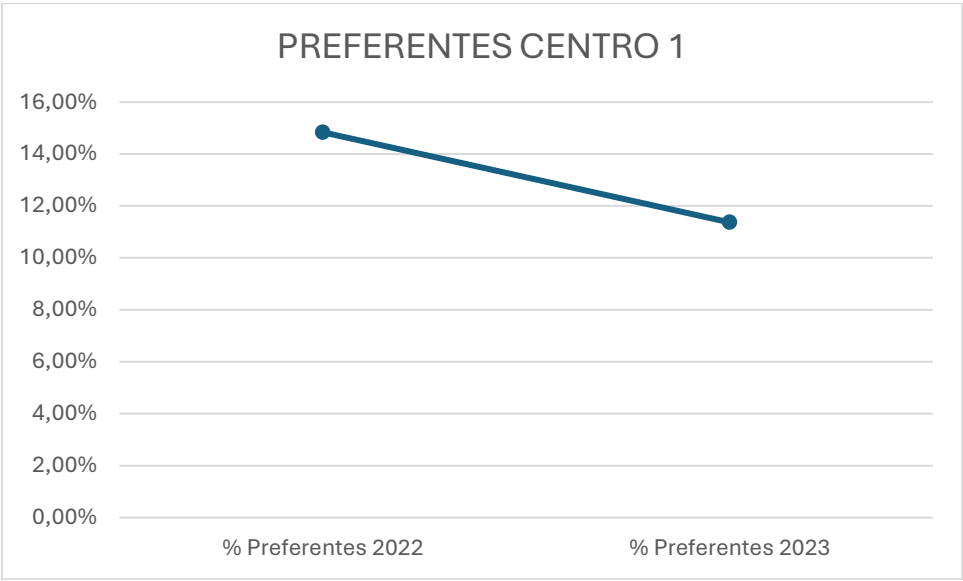
Gráfico 6.4.1.5., de estudiantes prioritarios del centro 3 año 2022-2023.



Fuente: Elaboración propia.

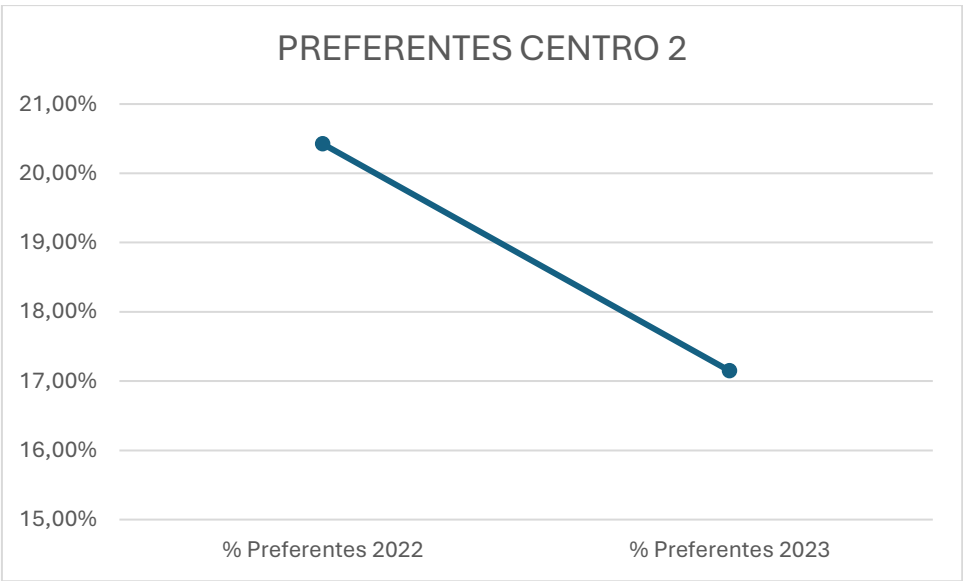
Como se muestra en los gráficos en particular, sólo el centro 1 tuvo una disminución de 1% de estudiantes prioritarios durante el período, porcentaje considerado marginal para la estadística. En cambio, el centro 2 aumento en un 1% y el centro 3 en 4%, el cual podría ser significativo.

Gráfico 6.4.1.6., de estudiantes preferentes del centro 1 año 2022-2023.



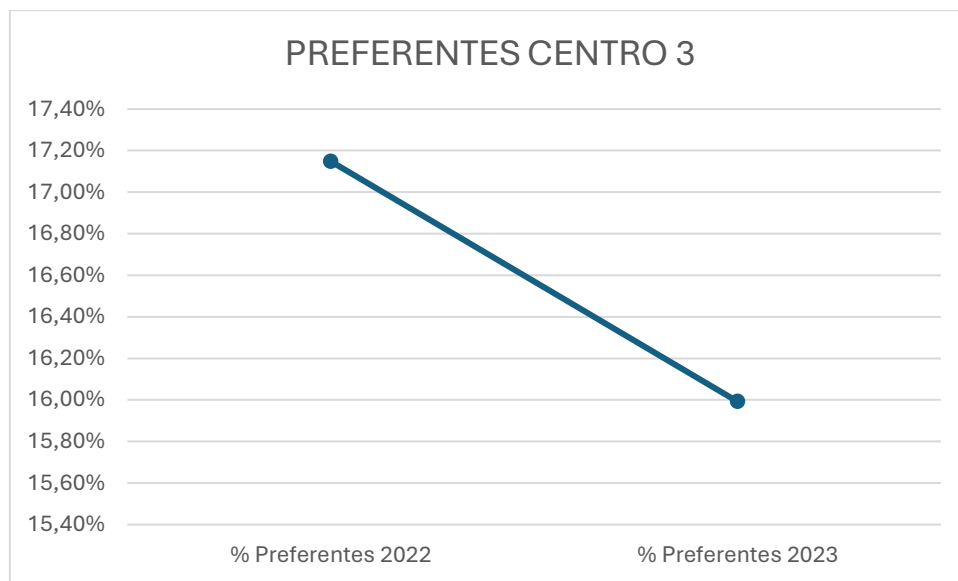
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6.4.1.7., de estudiantes preferentes del centro 2 año 2022-2023.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6.4.1.8., de estudiantes preferentes del centro 3 año 2022-2023.



Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de los datos que muestran los estudiantes en riesgo de exclusión o vulnerabilidad social (prioritarios) con aquellos estudiantes de atención preferente, hay una disminución de su número en los centros en promedio de 3%. Esta caída puede atribuirse a las mejores condiciones socioeconómicas que han presentado las familias de este segmento; es decir, mejores empleos, mejor habitabilidad, y niveles de bienestar.

6.4.2. Asistencia

Los datos que muestra el MINEDUC (2023), señala que hubo un aumento del 2,9% de la asistencia de los estudiantes promedio a nivel comunal en comparación con el año 2022, pero que el 41% de los estudiantes presenta un absentismo escolar crónico, cifra que el año 2019 era del 28,5%. Según algunas investigaciones (OECD, 2011; MINEDUC, 2018; Pereira, 2024; Muñoz, 2018) el logro de los aprendizajes de los estudiantes está en directa relación con la asistencia regular a los centros educativos, la siguiente tabla 6.4.2.1. muestra la asistencia promedio desde el año 2019 hasta el año 2023.

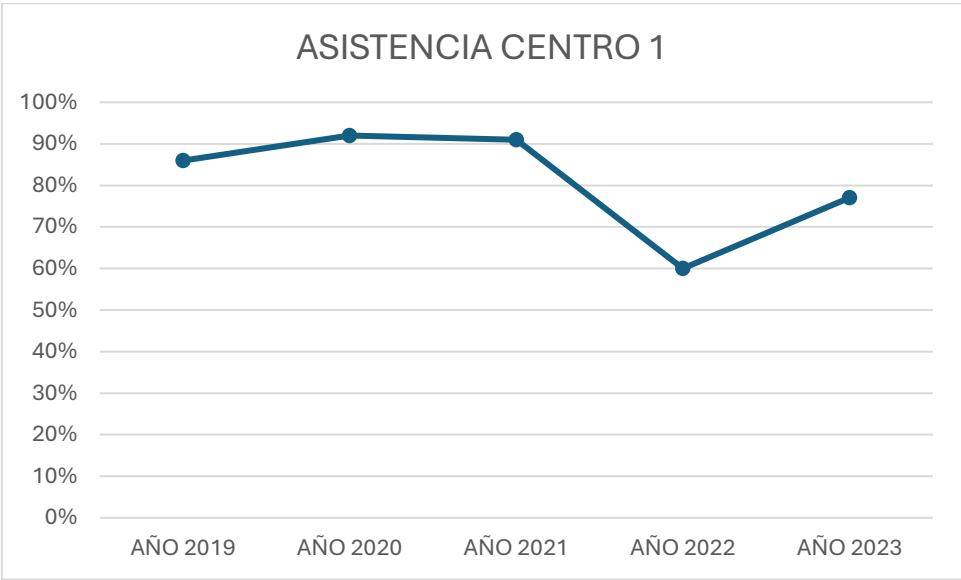
Tabla 6.4.2.1., con asistencia promedio del 2019 al 2023 por centro.

	AÑO 2019	AÑO 2020	AÑO 2021	AÑO 2022	AÑO 2023
CENTRO 1	86%	92%	91%	60%	77%
CENTRO 2	83%	85%	85%	77%	78%
CENTRO 3	87%	98%	100%	73%	79%

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

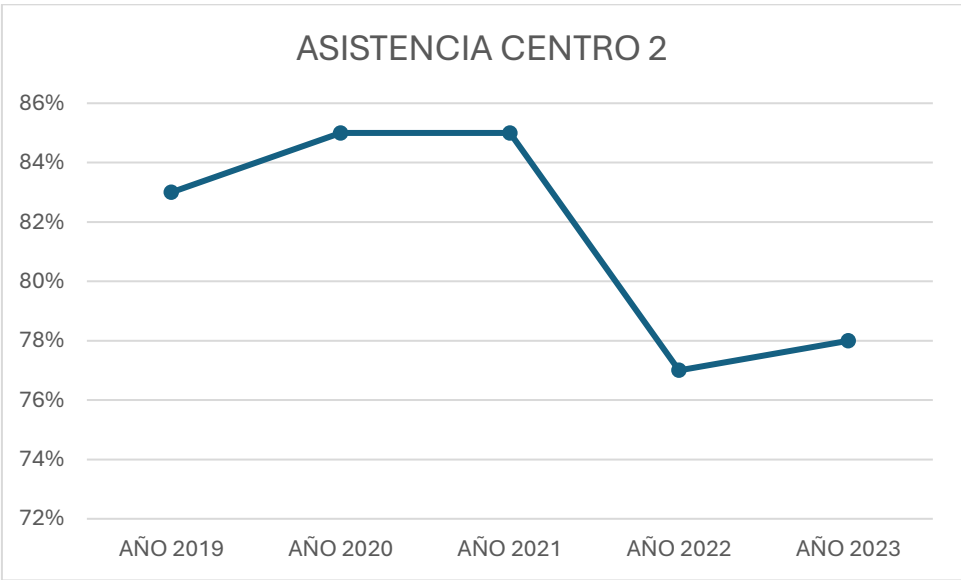
Los siguientes gráficos muestran en detalle por año y por centro, para comprender la variación de un año a otro.

Gráfico 6.4.2.1., de promedio de asistencia de centro 1 entre los años 2019 y 2023.



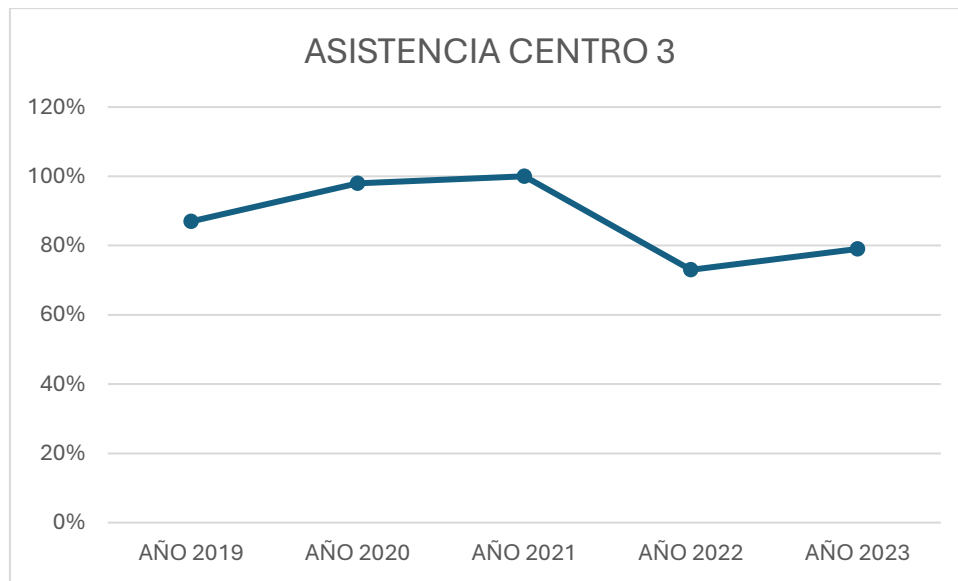
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6.4.2.2., de promedio de asistencia de centro 2 entre los años 2019 y 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6.4.2.3., de promedio de asistencia de centro 3 entre los años 2019 y 2023.



Fuente: Elaboración propia.

Los gráficos muestran la caída notoria de asistencia escolar durante los años 2022 – 2023. Los tres centros en el período 2019 – 2021 presentan una leve tendencia al alza, aunque los siguientes años (2022 y 2023) se produce una ruptura en la asistencia de los estudiantes. Sin duda que el efecto COVID hizo que el cálculo de la subvención por este concepto se estandarizara y a contar del 2023 comenzara levemente a aumentar su porcentaje, intentando alcanzar durante el 2024 los niveles pre pandémicos.

6.4.3. Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE)

Una de las principales herramientas para establecer necesidades que poseen los estudiantes es el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE). Este indicador establece diversos criterios, que permiten identificar dentro de los diferentes niveles educativos, los niveles de vulnerabilidad existentes en nuestras comunidades escolares.

En esta vulnerabilidad se establecen tres prioridades:

- a) Estudiantes con riesgos socioeconómicos.
- b) Estudiantes con un IVE socioeconómico menor, pero que presentan riesgo socioeducativo relacionados a problemas de asistencia, desescolarización y rendimiento escolar.
- c) Estudiantes con el mismo IVE, pero sin los riesgos anteriores.

Esta herramienta es indispensable para identificar las necesidades de los estudiantes e incorporar remediales a los centros que permitan el óptimo desarrollo integral de estos, por medio de estrategias orientadas y articuladas desde el nivel central a los centros. La tabla 6.4.3.1. muestra el IVE de los centros en estudio año 2023.

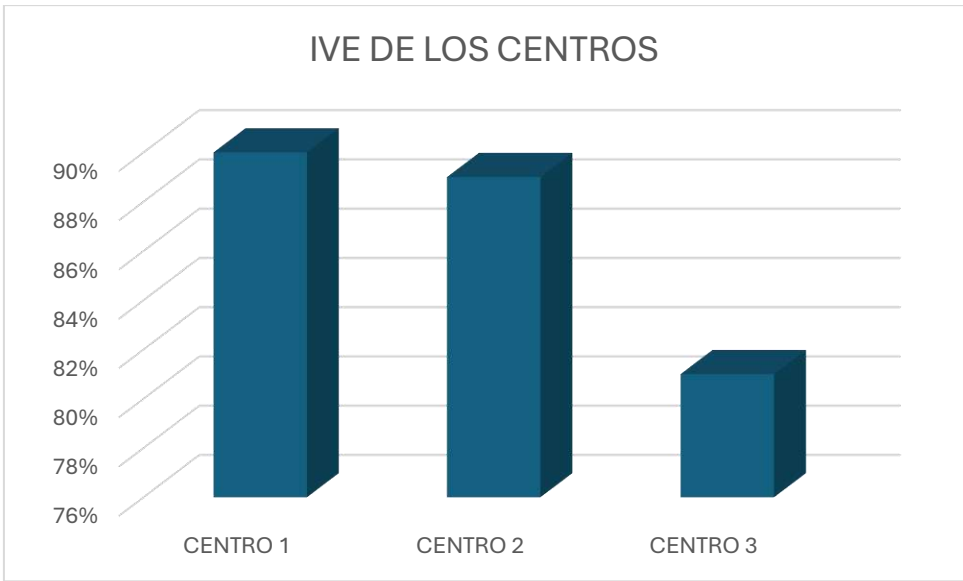
Tabla 6.4.3.1., de índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) de los centros educativos año 2023.

	IVE
CENTRO 1	90%
CENTRO 2	89%
CENTRO 3	81%

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

Como se aprecia, los centros tienen un IVE bastante alto (sobre el 80%), lo que refuerza la necesidad de trabajar articuladamente con mayores recursos, tanto económicos como humanos. El gráfico 6.4.3.1. muestra la diferencia entre ellos.

Gráfico 6.4.3.1., que detalla el IVE de cada centro año 2023.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, la tabla 6.4.3.2. muestra el IVE de los centros en el período comprendido entre los años 2019-2023.

Tabla 6.4.3.2., de IVE en período comprendido entre los años 2019-2023.

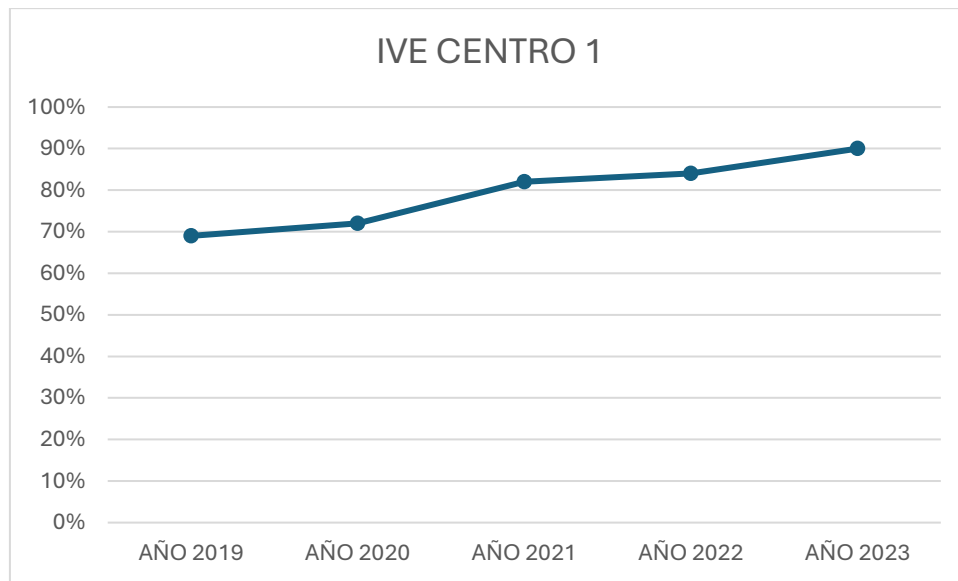
	AÑO 2019	AÑO 2020	AÑO 2021	AÑO 2022	AÑO 2023	PROMEDIO
CENTRO 1	69%	72%	82%	84%	90%	79%
CENTRO 2	77%	77%	85%	86%	89%	83%
CENTRO 3	88%	74%	74%	78%	81%	79%

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

Como se detalla, en los centros 1 y 2 a través de los años tienen un aumento sostenido de su IVE; exceptuando el centro 3.

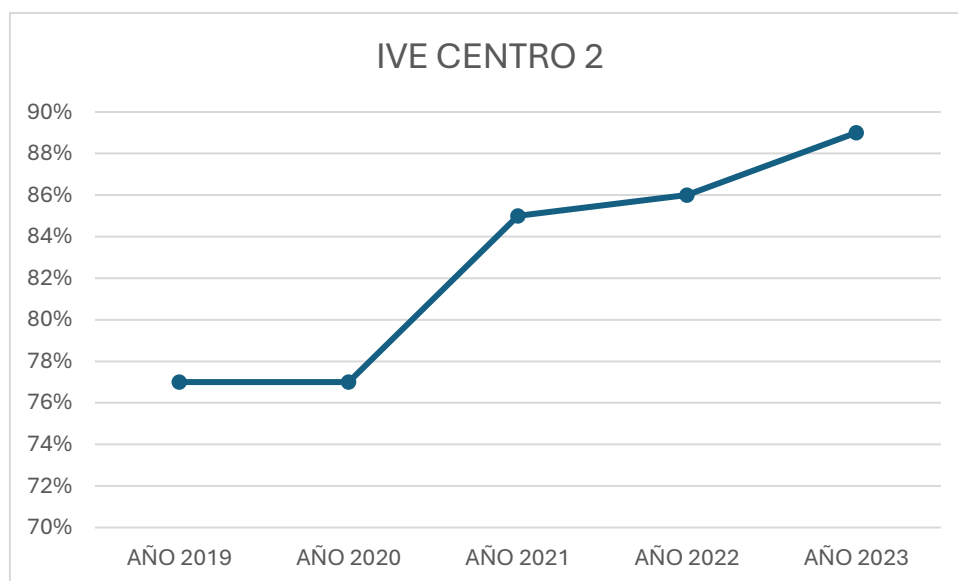
Los gráficos a continuación mostrarán el aumento disminución por centro.

Gráfico 6.4.3.2., de aumento sostenido de IVE a través de los años del centro 1.



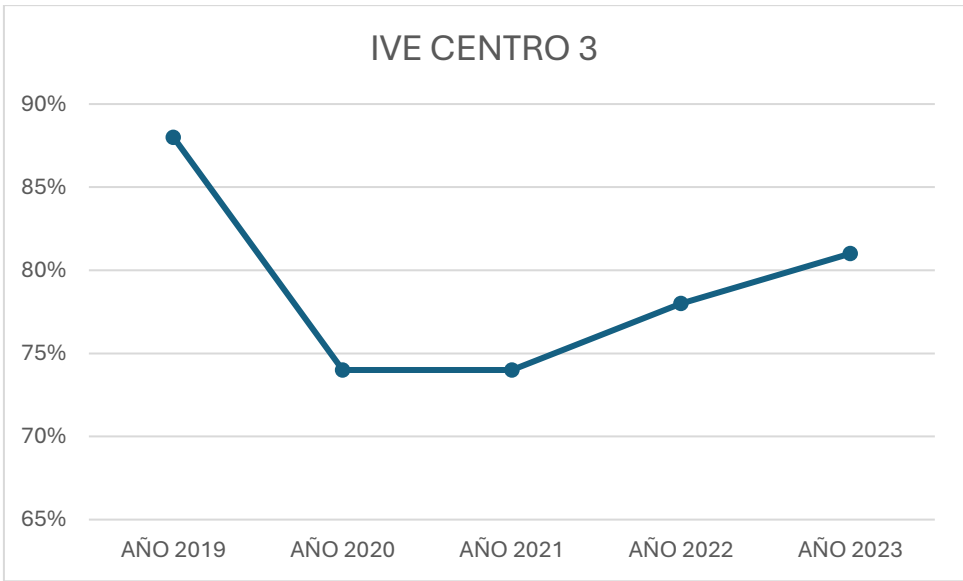
Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6.4.3.3., de aumento sostenido de IVE a través de los años del centro 2.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfico 6.4.3.4., de IVE a través de los años del centro 3.



Fuente: Elaboración propia.

La diferencia del centro 3 de los demás centros, podría explicarse por:

- a) En los centros 1 y 2 han ingresado, a través de los años, estudiantes más vulnerables; debido a la capacidad de matrícula de los centros que con los años ha ido al alza.
- b) El número de estudiantes migrantes que no cuentan con regularización, por lo que son considerados con IVE alto elevando el índice en los centros. Cabe mencionar, a diferencia de los demás centros, el centro 3 aún tiene un porcentaje de migrantes muy por debajo de las demás escuelas (26% aproximadamente).

Sobre este punto, la tabla 6.4.3.3. muestra la cantidad y porcentaje de estudiantes migrantes de cada centro.

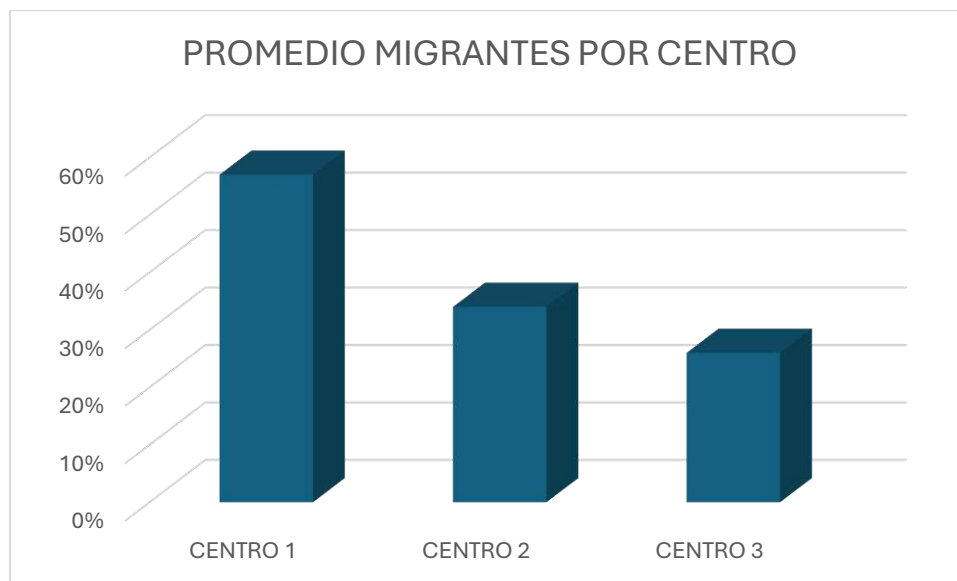
Tabla 6.4.3.3., con estudiantes migrantes por centro.

	MATRÍCULA	MIGRANTES	PROMEDIO
CENTRO 1	529	299	57%
CENTRO 2	652	223	34%
CENTRO 3	334	87	26%

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

Como se mencionó antes, el centro 3 es el de menor número de estudiantes migrantes de todos los centros en cuestión; considerando que en el centro 1 más de la mitad de matrícula actual pertenece a este segmento. El gráfico 6.4.3.5. refleja la diferencia entre centros al respecto.

Gráfico 6.4.3.5., de diferencia de estudiantes migrantes entre centros.



Fuente: Elaboración propia.

6.4.4. Programa de Integración Escolar (PIE)

El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar. Su propósito es la mejora continua de la calidad de la educación entregando apoyo en aula común y aula de recursos a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NNE). La comuna cuenta con un alto número de estudiantes con NNE, cada curso puede declarar como máximo 5 estudiantes con necesidades educativas transitorias (NEET) y 2 estudiantes con necesidades educativas permanentes (NEEP), pero los centros atienden estudiantes por sobre el número permitido por plataforma MINEDUC, siendo apoyados y acompañados por los docentes y especialistas según lo establece el Decreto n° 170 (2010). La tabla 6.4.4.1. Refleja los estudiantes con NNE de los centros.

Tabla 6.4.4.1., de estudiantes del PIE en cada centro.

	Educación Parvularia		Educación Básica		TOTAL	PROMEDIO
	NEET	NEEP	NEET	NEEP		
CENTRO 1	16	3	74	16	109	20,60%
CENTRO 2	15	1	68	31	115	17,63%
CENTRO 3	9	0	34	13	56	16,76%

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

Sin duda, los datos arrojan que el centro 1 tiene mayor cantidad de estudiantes con NNE para lo cual tensa los recursos disponibles al interior del centro. Además, no existe una cifra oficial de los estudiantes que se atienden en forma informal y que no pertenecen al programa, siendo esta contingencia un aspecto altruista ético y moral de los funcionarios de los centros.

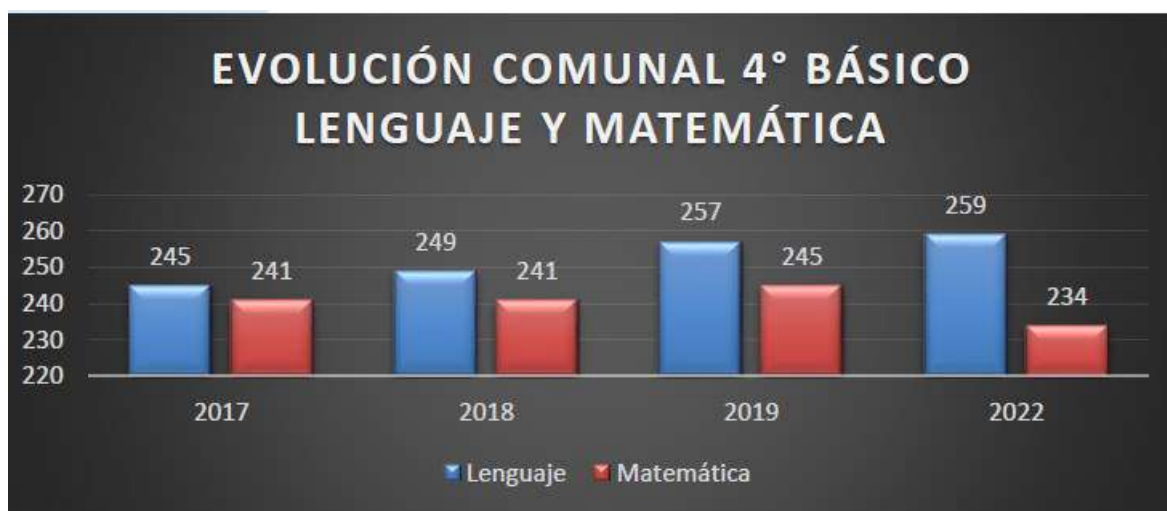
6.4.5. Resultados de aprendizaje

Como se mencionó, los resultados de aprendizaje se miden a través de la prueba SIMCE, y otros indicadores de calidad como los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) y el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA).

Referente a la prueba SIMCE, cabe mencionar que la última medición se realizó el año 2019, ya que los años 2020 y 2021 fue suspendida por efecto pandemia y durante el año 2022 fue una medición muestral y no para todos los niveles de enseñanza.

El gráfico 5.4.5.1. detalla la evolución de estos resultados en Lenguaje y Matemáticas desde el año 2017 a 2019 a nivel comunal.

Gráfico 6.4.5.1., que muestra la evolución de resultados en Lenguaje y Matemáticas desde 2017 a 2019 a nivel comunal.

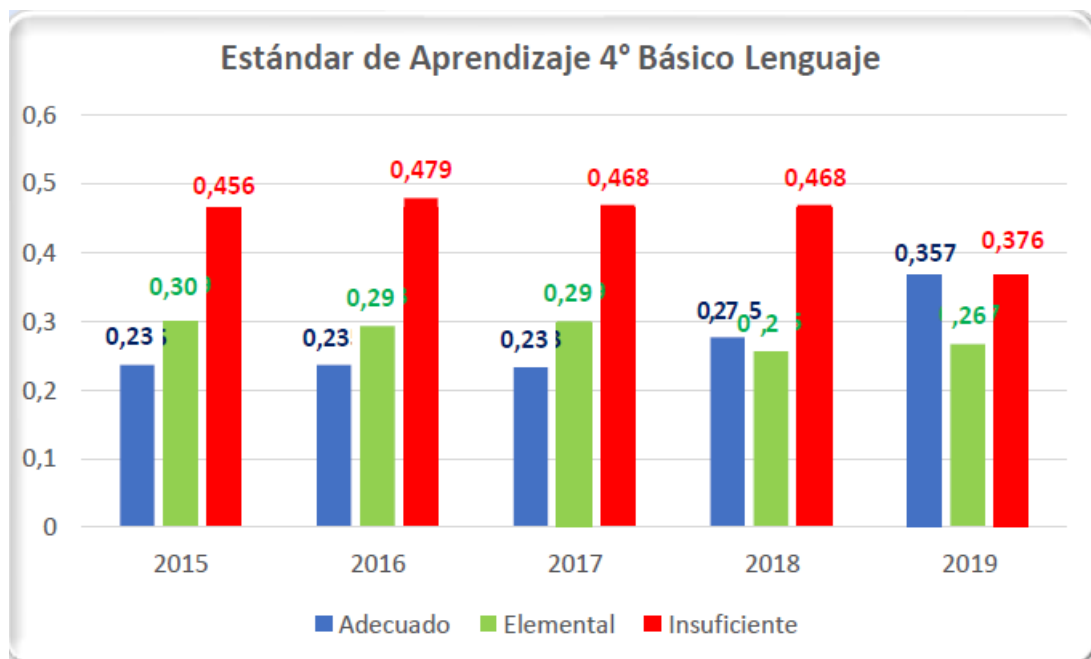


Fuente: PADEM, 2024, p. 34.

Como se aprecia, los resultados de Lenguaje van en alza sostenida en lenguaje logrando una diferencia, entre 2017 y 2022, de 14 puntos; lo que para el sistema es una diferencia considerable. A su vez, los resultados de matemática tienen un estancamiento entre 2017 y 2019, no logrando diferencias significativas; es más, durante 2022 hubo una baja de 11 puntos en comparación con los otros años provocando una disminución considerable para esta asignatura.

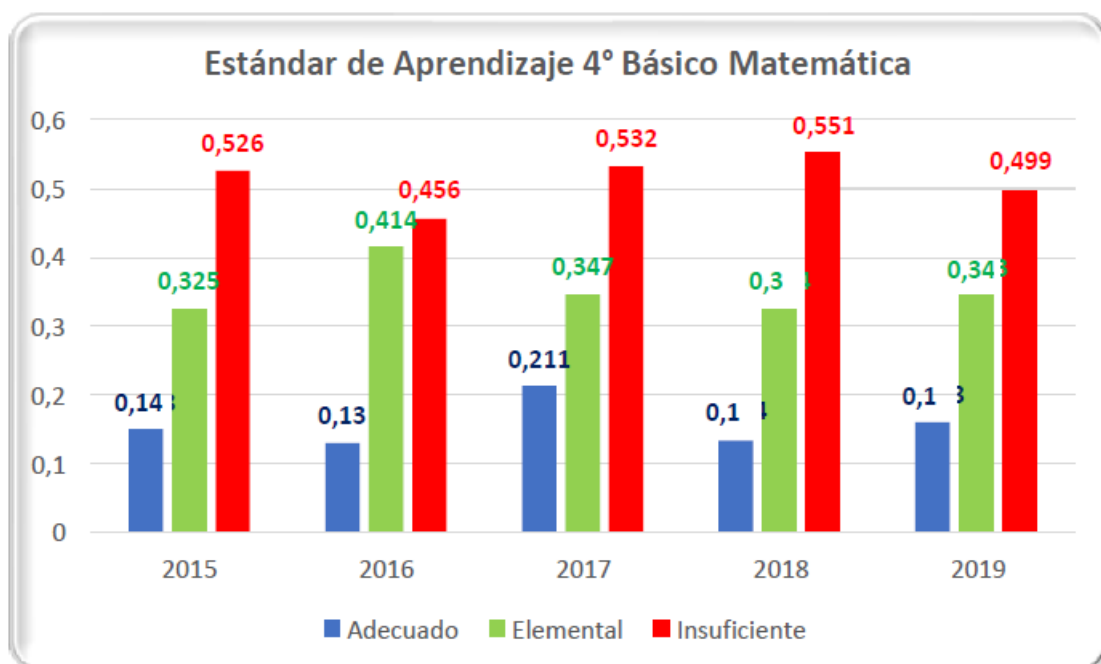
Además, la prueba arroja otros estándares de aprendizaje. Estos detallan el nivel de aprendizaje alcanzado categorizándolos en insuficiente, elemental y adecuado. Estos datos entregan porcentajes de logro y el objetivo es que la institución educativa logre movilizar a los estudiantes hacia el nivel adecuado. Los gráficos siguientes detallan estos estándares, tanto en Lenguaje como en Matemáticas.

Gráfico 6.4.5.2., de estándar de aprendizaje 4° Básico Lenguaje.



Fuente: PADEM, 2024, p. 35.

Gráfico 6.4.5.3., de estándar de aprendizaje 4° Básico Matemáticas.



Fuente: PADEM, 2024, p. 35.

Como muestran los gráficos, en Lenguaje a nivel general se aprecia una movilidad hacia el nivel adecuado, que rompe la tendencia de las mediciones anteriores, lo que podría estar dando cuenta de la aplicación de estrategias de lectura y escritura más adecuadas. En cambio, en matemática no se revierte la tendencia anterior. Una estrategia que

considera el PADEM 2024 es la incorporación de profesorado especialista en el área a contar del 1° ciclo básico.

Otro factor que se mencionó son los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), que son un conjunto de índices que entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento. Las tablas a continuación detallan estos indicadores.

Tabla 6.4.5.1., de indicadores de autoestima académica, motivación escolar y clima de convivencia escolar para 4° básico.

	Autoestima académica y motivación escolar		Clima de convivencia escolar	
	AÑO 2018	AÑO 2022	AÑO 2018	AÑO 2022
CENTRO 1	82	79	80	79
CENTRO 2	67	72	70	72
CENTRO 3	79	77	80	81

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

Tabla 6.4.5.2., de indicadores de participación y formación ciudadana y hábitos de vida saludable para 4° básico.

	Participación y formación ciudadana		Hábitos de vida saludable	
	AÑO 2018	AÑO 2022	AÑO 2018	AÑO 2022
CENTRO 1	87	84	73	70
CENTRO 2	70	74	62	63
CENTRO 3	87	85	79	70

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

Las tablas muestran gráficamente que estos indicadores no varían considerablemente los índices en los centros, excepto en el indicador hábitos de vida saludable que el centro 1 y 3 van a la baja, pero no considerablemente.

Otro de los factores que se mencionó es el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), este instrumento evaluativo de ACE ha sido instalado desde al año 2021 a disposición de los establecimientos del país. El fin es diagnosticar el estado de los aprendizajes académicos y socioemocionales de los estudiantes de 2° básico a II° medio. Este diagnóstico es un proceso institucional voluntario para cada unidad educativa, por lo que aquellas instituciones que no se inscribieron, no tienen más implicancias de contar con estos resultados sistematizados desde la plataforma dispuesta para aquello. Los datos que reporta el instrumento son clasificados en:

- a) Nivel Insatisfactorio: estudiantes que NO logran alcanzar los aprendizajes mínimos del Nivel 1 de la priorización curricular para cada grado evaluado.
- b) Nivel Intermedio: estudiantes que logran alcanzar parcialmente los Objetivos de Aprendizaje (en adelante OA) del Nivel 1 de la priorización curricular para cada grado evaluado.
- c) Nivel Satisfactorio: estudiantes que logran alcanzar satisfactoriamente los Objetivos de Aprendizaje (OA) del Nivel 1 de la priorización curricular para cada grado evaluado.

En las tablas siguientes se presenta el porcentaje de logro de los estudiantes que están en los niveles Intermedio y Satisfactorio. Aquellos niveles que no rindieron el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA), van representados con la nomenclatura N/R (no rinde).

Tabla 6.4.5.3., de resultados diagnósticos DIA de lectura.

	NIVELES						
	2° Básico	3° Básico	4° Básico	5° Básico	6° Básico	7° Básico	8° Básico
CENTRO 1	72%	94%	77%	86%	86%	100%	100%
CENTRO 2	82%	76%	77%	80%	88%	100%	78%
CENTRO 3	100%	91%	84%	69%	77%	68%	84%

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

A modo general, se puede apreciar que los resultados están relativamente estables; con una leve alza en el II° ciclo básico (de 5° a 8° básico), exceptuando el centro 3 pero que aun así mantiene el promedio.

Tabla 6.4.5.4., de resultados diagnósticos DIA de matemática.

	NIVELES					
	3° Básico	4° Básico	5° Básico	6° Básico	7° Básico	8° Básico
CENTRO 1	85%	39%	48%	84%	98%	72%
CENTRO 2	71%	47%	52%	33%	44%	19%
CENTRO 3	83%	89%	52%	33%	29%	64%

Fuente: Elaboración propia en base a PADEM, 2024.

A modo general, las tablas reflejan que los resultados son muy bajos en el centro 1 en los niveles 4° y 5° básico. En el centro 2 y 3 esta baja se refleja a contar de 4° a 8° básico. Uno de los factores que explican en los centros es la poca valoración de parte de los estudiantes a este tipo de evaluaciones, teniendo en muchos casos actitudes poco receptivas a responder la evaluación.

6.4.6. Resultados de aprendizaje por centro educativo

Es relevante mencionar que, por razones externas a la investigación no se pudo acceder a los resultados DIA 2024 del centro 2, por lo mismo el análisis acá descrito corresponde al 2023 para su comparación con los demás centros. Los centros educativos analizados reportan información valiosa acerca de sus resultados de aprendizaje y si son coherentes o no con los anteriores instrumentos de análisis. Se procederá a condensar la información por centro para luego dar espacio al correspondiente resumen.

6.4.6.1. Centro 1

Los siguientes resultados de logro se establecen en tablas comparativas por niveles de grado (de 1° a 8° básico de primaria) y en los 3 niveles de logro antes expuestos.

Resultados según niveles de logro:

Tabla 6.4.6.1.1., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en lectura.

Nivel	2° básico	3° básico	4° básico	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
nivel I	2.08	9.8	44.23	51.85	41.51	41.18	50.0
nivel II	43.75	60.79	44.23	38.89	52.83	56.86	50.0
nivel III	54.17	29.41	11.54	9.26	5.66	1.96	0.0

Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Como se evidencia en el gráfico, los menores niveles (2° y 3° básico) obtienen los mejores resultados. Cabe mencionar que sólo alcanza la mitad del curso (2° básico) a promoverse. Cabe mencionar que, todos los niveles van en descenso desde los más pequeños (2° básico) hacia los mayores (8° básico). Es alarmante el nulo nivel de logro de los estudiantes de 8° básico, ya que estos estudiantes el próximo año deben ingresar a 1° medio o secundaria.

Tabla 6.4.6.1.2., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en matemática.

Nivel	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
nivel I	5.36	11.63	41.67	13.21	79.63	56.6	80.39	90.62
nivel II	55.35	51.16	31.25	79.24	20.37	43.4	19.61	9.38
nivel III	39.29	37.21	27.08	7.55	0.0	0.0	0.0	0.0

Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Este gráfico no es diferentes al anterior, pero los estudiantes de 5° a 8° básico no logran los OA mínimos, donde todos ellos están en calidad de insatisfactorios. A su vez, los niveles de 1° a 4° básico se mantienen entre parcialmente logrado a satisfactoriamente logrado los OA, pero se repite la curva descendente desde los más pequeños hacia los niveles mayores.

Tabla 6.4.6.1.3., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en historia, geografía y ciencias sociales.

Nivel	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
nivel I	51.85	66.67	68.63	53.12
nivel II	46.3	33.33	31.37	46.88
nivel III	1.85	0.0	0.0	0.0

Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Esta realidad es mucho más notoria, ya que todos los niveles (de 5° a 8° básico) se encuentran en niveles insatisfactorios. Además es alarmante que el 8° básico se encuentre en este nivel, pensando en la enseñanza media o secundaria. Además, todos los niveles se encuentran en los niveles de logro I y II.

Tabla 6.4.6.1.4., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en ciencias naturales.

Nivel	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
nivel I	20.37	19.23	70.59	78.12
nivel II	79.63	80.77	29.41	21.88
nivel III	0.0	0.0	0.0	0.0

Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

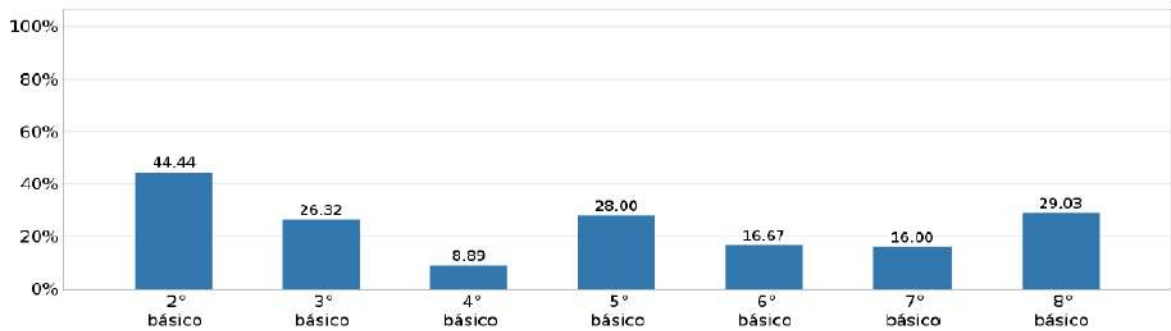
Este gráfico arroja una realidad similar a la anterior, lo más evidente es que los niveles de 5° a 8° básico no logran porcentajes de estudiantes satisfactorios pensando en los estudiantes que egresan a enseñanza media o secundaria. A diferencia del anterior, los niveles parcialmente logrados tienen buen desempeño en los niveles de 5° y 6° básico, para luego dar paso a un descenso de los niveles mayores.

A su vez, los siguientes gráficos muestran los porcentajes de estudiantes que avanzan que avanzan a otro nivel de logro en evaluación de cierre respecto a sus resultados en monitoreo intermedio, evidenciando progreso en los aprendizajes referidos a los objetivos de aprendizaje (OA) basales de cada grado evaluado en lectura; matemática; historia, geografía y ciencias sociales y ciencias naturales. Para interpretar correctamente estos resultados hay que tener en cuenta que el porcentaje de estudiantes del curso que muestra avance, se calcula considerando a todos aquellos que:

- Rindieron las pruebas de lectura; matemática; historia, geografía y ciencias sociales y ciencias naturales en las evaluaciones de monitoreo y cierre.
- En las pruebas de lectura; matemática; historia, geografía y ciencias sociales y ciencias naturales de monitoreo lograron nivel I o II.

En esa lógica, los resultados de logro son:

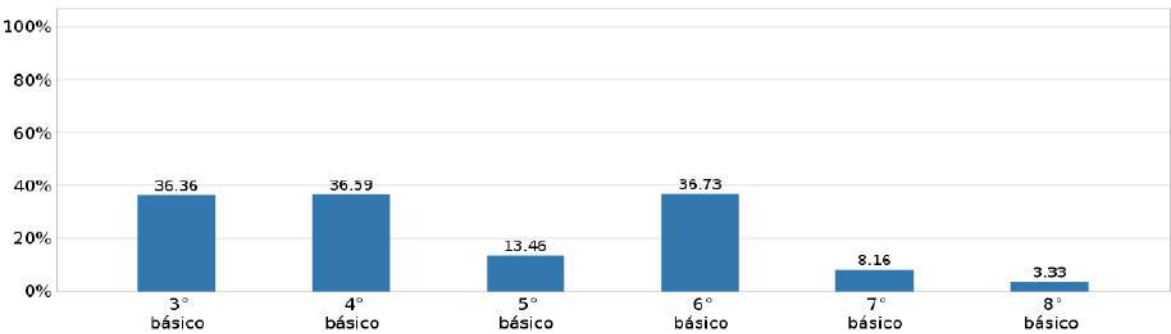
Gráfico 6.4.6.1.5., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en lectura.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

El gráfico muestra que los distintos niveles tienen un promedio del 25% de logro satisfactorio, pero es muy notoria la baja en 4° básico. Esta baja es alarmante, ya que es precisamente en este nivel donde se ponen todas las alarmas en la prueba nacional SIMCE, que marca los niveles de logro de la escuela todos los años.

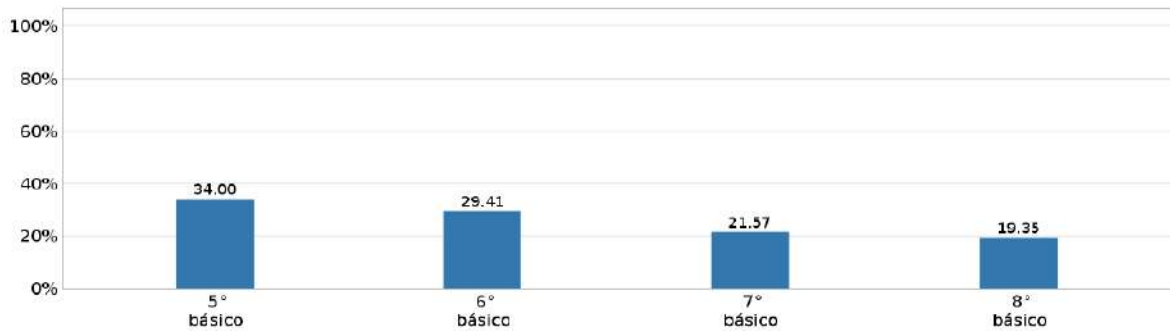
Gráfico 6.4.6.1.6., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en matemática.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Esta realidad es distinta, ya que los niveles 3°, 4° y 6° básico aumentan un 10% al gráfico anterior, pero los demás niveles son muy bajos y en declinación; es decir, en descenso pronunciado. Como se ha dicho, es alarmante la realidad del 8° básico.

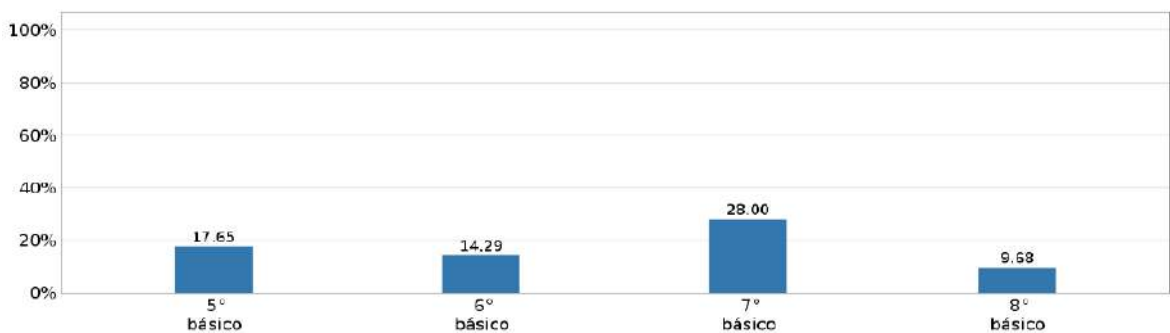
Gráfico 6.4.6.1.7., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en historia, geografía y ciencias sociales.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

En este gráfico es distinta la situación, donde los niveles son levemente superiores, pero la curva descendente es evidente. Donde el mejor curso es el 5° básico que no supera el 34%, bajando hasta un 19% de 8° básico.

Gráfico 6.4.6.1.8., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en ciencias naturales.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

En este gráfico las realidades son muy dispares, un factor que no había aparecido es el repunte de un 28% del 7° básico, los demás niveles van en descenso desde el 5° al 8° básico. Sigue siendo alarmante la realidad de 8° básico.

6.4.6.2. Centro 2

Los siguientes resultados de logro se establecen en tablas comparativas por niveles de grado (de 1° a 8° básico de primaria) y en los 3 niveles de logro antes expuestos. Por razones ajenas a la investigación, los siguientes resultados corresponden al 2023. Por lo mismo se detalla en la fuente.

Resultados según niveles de logro:

Tabla 6.4.6.2.1., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en lectura.

Nivel	2.º básico	3.º básico	4.º básico	5.º básico	6.º básico	7.º básico	8.º básico
nivel I	4.17	8.0	16.67	26.32	26.67	22.73	20.83
nivel II	52.08	62.0	59.26	65.79	60.0	72.72	70.84
nivel III	43.75	30.0	24.07	7.89	13.33	4.55	8.33

Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2023.

El gráfico es muy elocuente, al igual que las realidades anteriores, los niveles satisfactorios van en curva descendente de 2º a 8º básico. También se repite la realidad del 8º básico, que su nivel de satisfacción es el más bajo de la escuela pensando en la enseñanza media o secundaria.

Tabla 6.4.6.2.2., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en matemática.

Nivel	3.º básico	4.º básico	5.º básico	6.º básico	7.º básico	8.º básico
nivel I	6.25	2.44	78.26	35.14	50.0	55.77
nivel II	72.92	51.22	19.57	62.16	45.45	44.23
nivel III	20.83	46.34	2.17	2.7	4.55	0.0

Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2023.

A diferencia del gráfico anterior, los niveles de 3º y 4º básico a nivel de logro satisfactorio es el más alto, los niveles de 5º a 8º básico tienen una curva descendente relevante promediando casi un 2% de logro, por lo mismo los niveles insatisfactorios siguen siendo altos.

Tabla 6.4.6.2.3., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en historia, geografía y ciencias sociales.

Nivel	5.º básico	6.º básico	7.º básico	8.º básico
nivel I	40.0		28.57	36.36
nivel II	60.0		71.43	61.37
nivel III	0.0		0.0	2.27

Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2023.

En historia, geografía y ciencias sociales todos los niveles (de 5º a 8º básico) promedian la mayoría de los logros parcialmente en el nivel II. Al igual que otras realidades, es

alarmante que ninguno de estos niveles tenga un logro satisfactorio. Cabe mencionar, que no existe información del 6° básico.

Tabla 6.4.6.2.4., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en ciencias naturales.

Nivel	5.° básico	6.° básico	7.° básico	8.° básico
nivel I			38.46	78.95
nivel II			61.54	21.05
nivel III			0.0	0.0

Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2023.

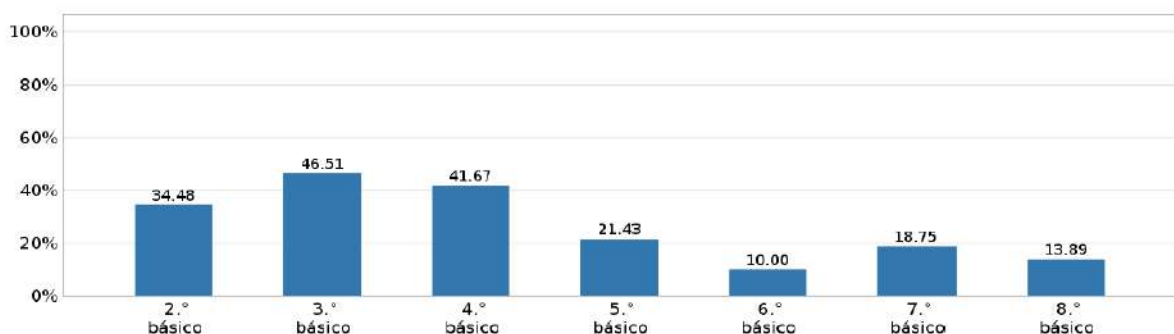
En este gráfico, a diferencia de los anteriores no existe información de 5° y 6° básico. En los demás niveles, el 7° básico condensa un 61% de logro parcial y el 8° básico tiene casi un 79% en nivel insatisfactorio. Ambos niveles tienen un nivel de logro satisfactorio de 0%, situación alarmante para estos niveles que ya egresaron del establecimiento.

A su vez, los siguientes gráficos muestran los porcentajes de estudiantes que avanzan que avanzan a otro nivel de logro en evaluación de cierre respecto a sus resultados en monitoreo intermedio, evidenciando progreso en los aprendizajes referidos a los Objetivos de Aprendizaje (OA) basales de cada grado evaluado en Lectura, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Para interpretar correctamente estos resultados hay que tener en cuenta que el porcentaje de estudiantes del curso que muestra avance, se calcula considerando a todos aquellos que:

- Rindieron las pruebas de lectura; matemática; historia, geografía y ciencias sociales y ciencias naturales en las evaluaciones de monitoreo y cierre.
- En las pruebas de lectura; matemática; historia, geografía y ciencias sociales y ciencias naturales de monitoreo lograron nivel I o II.

En esa lógica, los resultados de logro son:

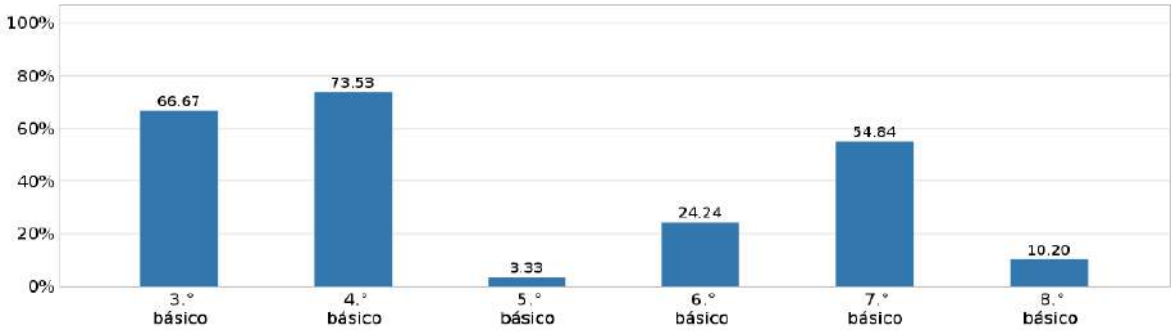
Gráfico 6.4.6.2.5., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en lectura.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2023.

Si bien es cierto, el promedio de 2° a 4° básico es de un 40%, la caída de 5° a 8° básico es evidente, donde no llegan a la mitad de los niveles anteriores, donde 6° y 8° básico tienen los porcentajes más bajos (12% de logro satisfactorio). Sigue siendo alarmante la realidad del 8° básico, pensando en la enseñanza media o secundaria.

Gráfico 6.4.6.2.6., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en matemática.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2023.

A diferencia del gráfico anterior, los niveles de 3° y 4° tuvieron un repunte interesante. En ambos promedian un 70% de logro satisfactorio, alejándose de los demás niveles. Es muy significativa la baja del 5° básico con un 3%, luego 6° básico que repunta a un 24%; 7° básico a un 54%, pero es dramáticamente la caída del 8° básico con un 10% de satisfacción. Lo que hace a este gráfico muy irregular.

A diferencia de los demás centros, este análisis al ser del año 2023 no tiene contemplado los gráficos de historia, geografía y ciencias sociales y ciencias naturales, por lo mismo no está al alcance la información para su respectiva comparación.

6.4.6.3. Centro 3

Los siguientes resultados de logro se establecen en tablas comparativas por niveles de grado (de 1° a 8° básico de primaria) y en los 3 niveles de logro antes expuestos.

Resultados según niveles de logro:

Tabla 6.4.6.3.1., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en lectura.

Nivel	2° básico	3° básico	4° básico	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
nivel I	0.0	20.0	26.47	29.41	35.48	35.71	32.0
nivel II	40.0	63.33	50.0	58.83	48.39	60.72	68.0
nivel III	60.0	16.67	23.53	11.76	16.13	3.57	0.0

Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

El gráfico es muy elocuente, al igual que las realidades anteriores, los niveles satisfactorios van en curva descendente de 2° a 8° básico. También se repite la realidad del 8° básico, que no tiene nivel de satisfacción pensando en la enseñanza media o secundaria.

Tabla 6.4.6.3.2., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en matemática.

Nivel	1° básico	2° básico	3° básico	4° básico	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
nivel I			42.86	42.42	41.18	37.93	17.24	41.67
nivel II			50.0	51.52	58.82	55.17	37.93	4.16
nivel III			7.14	6.06	0.0	6.9	44.83	54.17

Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

A diferencia del gráfico anterior, los niveles de 3° a 6° básico a nivel de logro satisfactorio es nulo, los niveles de 7° y 8° básico tienen un incremento relevante promediando casi un 50% de logro, a pesar de que los niveles insatisfactorios siguen siendo altos.

Tabla 6.4.6.3.3., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en historia, geografía y ciencias sociales.

Nivel	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
nivel I	35.29	43.75	55.56	56.0
nivel II	64.71	56.25	44.44	44.0
nivel III	0.0	0.0	0.0	0.0

Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

En Historia, Geografía y Ciencias Sociales todos los niveles (de 5° a 8° básico) promedian el 50% entre los niveles I y II. Al igual que otras realidades, es alarmante que ninguno de estos niveles tenga niveles de logro satisfactorio.

Tabla 6.4.6.3.4., de porcentaje de estudiantes de cada grado en cada nivel de logro en ciencias naturales.

Nivel	5° básico	6° básico	7° básico	8° básico
nivel I	5.88	46.88	44.83	19.05
nivel II	85.3	53.12	44.83	0.0
nivel III	8.82	0.0	10.34	80.95

Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

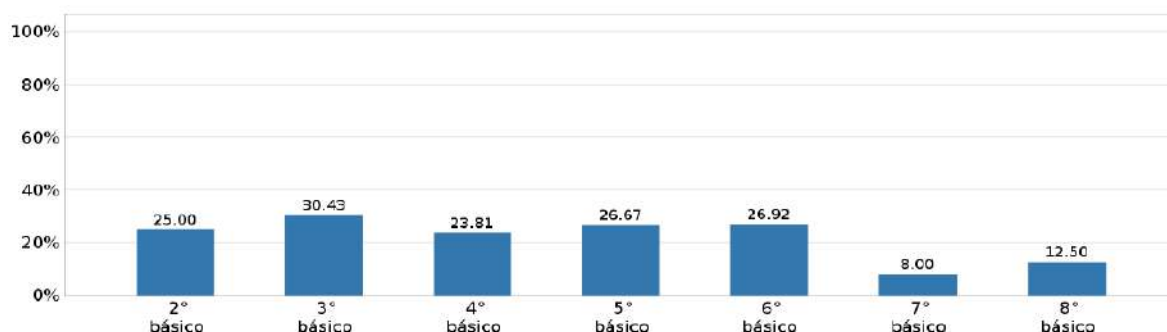
En este gráfico, existe una disparidad positiva en los resultados. Por un lado, los niveles de 5° a 7° básico tienen un bajísimo nivel de logro insatisfactorio, el 8° básico alcanza un 80% de logro. A su vez, los mayores promedios están en los niveles I y II, provocando una tendencia a la insuficiencia.

A su vez, los siguientes gráficos muestran los porcentajes de estudiantes que avanzan que avanzan a otro nivel de logro en evaluación de cierre respecto a sus resultados en monitoreo intermedio, evidenciando progreso en los aprendizajes referidos a los Objetivos de Aprendizaje (OA) basales de cada grado evaluado en Lectura, Matemática, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Para interpretar correctamente estos resultados hay que tener en cuenta que el porcentaje de estudiantes del curso que muestra avance, se calcula considerando a todos aquellos que:

- Rindieron las pruebas de Lectura, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en las evaluaciones de monitoreo y cierre.
- En las pruebas de Lectura, Matemáticas, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales de monitoreo lograron nivel I o II.

En esa lógica, los resultados de logro son:

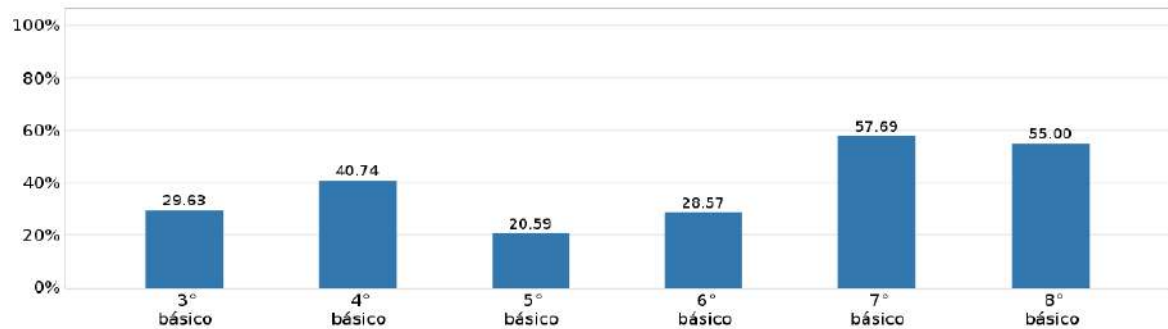
Gráfico 6.4.6.3.5., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en lectura.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Si bien es cierto, el promedio de 2° a 6° básico es de un 25%, la caída de 7° y 8° básico es evidente, donde no llegan a la mitad de los niveles anteriores. Sigue siendo alarmante la realidad del 8° básico, pensando en la enseñanza media o secundaria.

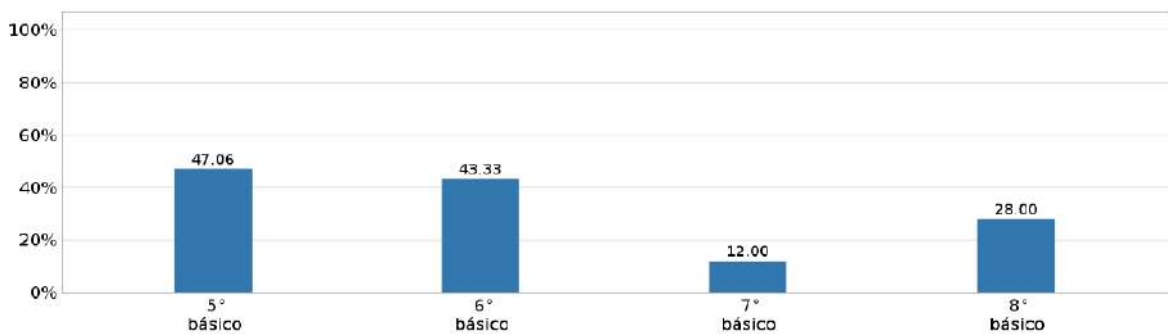
Gráfico 6.4.6.3.6., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en matemática.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

A diferencia del gráfico anterior, los niveles de 7° y 8° tuvieron un repunte interesante. En ambos promedian un 56% de logro satisfactorio, alejándose de los demás niveles. Estos, no superan el 30% promedio de logro satisfactorio.

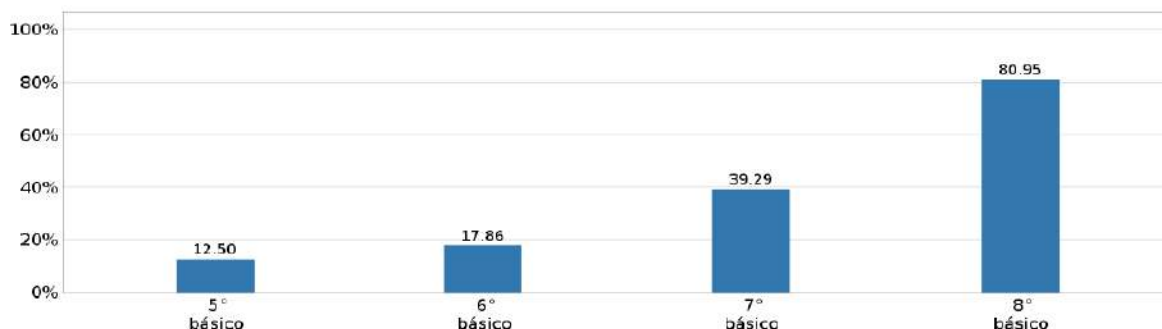
Gráfico 6.4.6.3.7., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en historia, geografía y ciencias sociales.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Este gráfico refleja una tendencia descendente, por una parte, casi iguales 5° y 6° básico con un promedio de 45% de logro; luego cae el promedio de 7° básico a 12% y sube el 8° básico con un 28% de logro satisfactorio. Aun así, se repite las realidades anteriores, el 8° básico no logra el porcentaje adecuado para ingresar a la enseñanza media o secundaria.

Gráfico 6.4.6.3.8., de porcentaje de estudiantes que avanza a otro nivel de logro en los OA basales en ciencias naturales.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

A diferencia del gráfico anterior, acá se da una curva ascendente, desde un 12% en 5° básico hasta un 80% en 8° básico. Es primera vez en todos los niveles y centros que el 8° básico en ciencias naturales está en condiciones de entregar estudiantes con un nivel de logro satisfactorio para la enseñanza media o secundaria.

6.4.7. Resultados psicoemocionales

A su vez los informes DIAs, evalúan aspectos socioemocionales en 3 ámbitos: 1) personal; 2) Comunitario y 3) Ciudadano. Los descriptores para este ámbito son los siguientes:

- **Personal:**
 - **Desarrollo de los estudiantes:** capacidad del grupo de estudiantes de reconocer estados emocionales propios, comunicarlos de forma responsable y tomar decisiones de manera reflexiva.
 - **Gestión del establecimiento:** acciones que se llevan a cabo en el establecimiento para propiciar el desarrollo personal de las y los estudiantes, promoviendo las habilidades socioemocionales de: conciencia de sí mismo (a), autorregulación y toma responsable de situaciones.
- **Comunitario:**
 - **Desarrollo de los estudiantes:** capacidad del grupo de estudiantes para identificar, comprender y respetar las emociones y perspectivas de otras personas, actuando adecuadamente hacia la experiencia de las y los demás, y creando un ambiente de comunicación y colaboración.
 - **Gestión del establecimiento:** acciones que se llevan a cabo en el establecimiento para propiciar el desarrollo comunitario de las y los estudiantes, promoviendo las habilidades socioemocionales de: conciencia de otros (as), empatía, colaboración y comunicación.

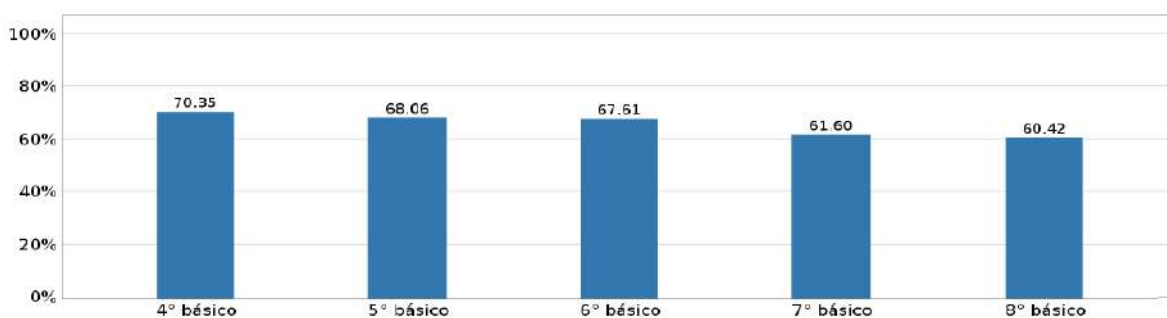
- **Ciudadano:**
 - **Desarrollo de los estudiantes:** capacidad del grupo de estudiantes para respetar y valorar las diferencias y particularidades de las personas, actuando de acuerdo con los valores que están a la base de una convivencia ciudadana, tales como el respeto, la solidaridad y el buen trato, participando activamente en los acuerdos para la convivencia y el funcionamiento colectivo.
 - **Gestión del establecimiento:** acciones que se llevan a cabo en el establecimiento para propiciar el aprendizaje ciudadano de las y los estudiantes, promoviendo las habilidades socioemocionales de: inclusividad, sociabilidad y compromiso democrático.

Los resultados por centro son los siguientes:

6.4.7.1. Centro 1

Aprendizaje socioemocional personal.

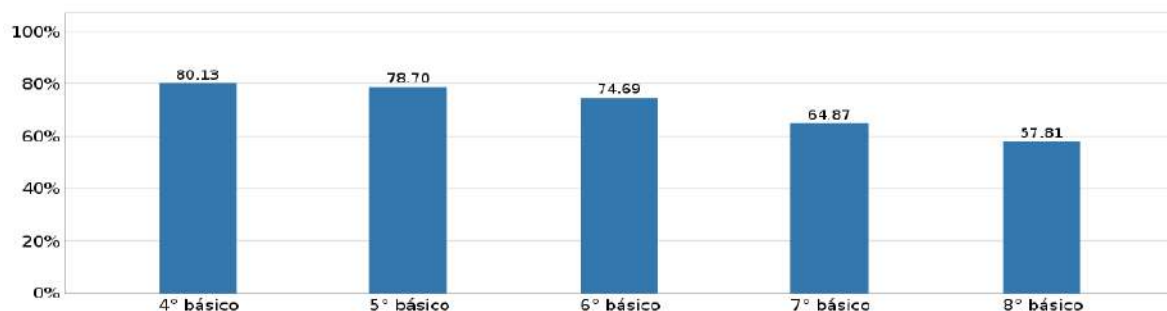
Gráfico 6.4.7.1.1., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional personal.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

El gráfico nuevamente muestra una curva descendente desde 4° a 8° básico; donde este último curso tiene una diferencia de 10 puntos menos. El promedio es de un 65% el cual se considera un porcentaje bajo para este segmento.

Gráfico 6.4.7.1.2., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional personal de las y los estudiantes.

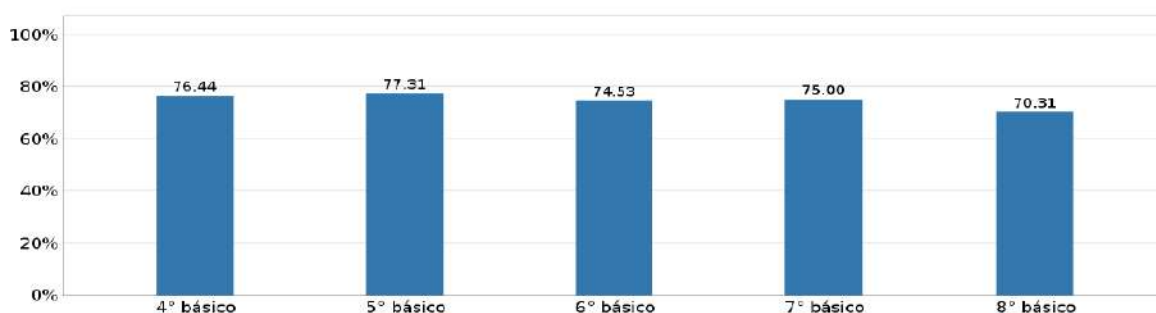


Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Nuevamente encontramos en este gráfico una curva descendente constante desde 4° a 8° básico; donde este último (8° básico) acentúa su diferencia en 23 puntos más bajo a los demás, a su vez, el 7° básico tiene una baja de 17 puntos. Este gráfico promedia un 70% aumentando la percepción que tienen los estudiantes de lo que hace la escuela versus como ellos se relacionan con sus pares.

Aprendizaje socioemocional comunitario.

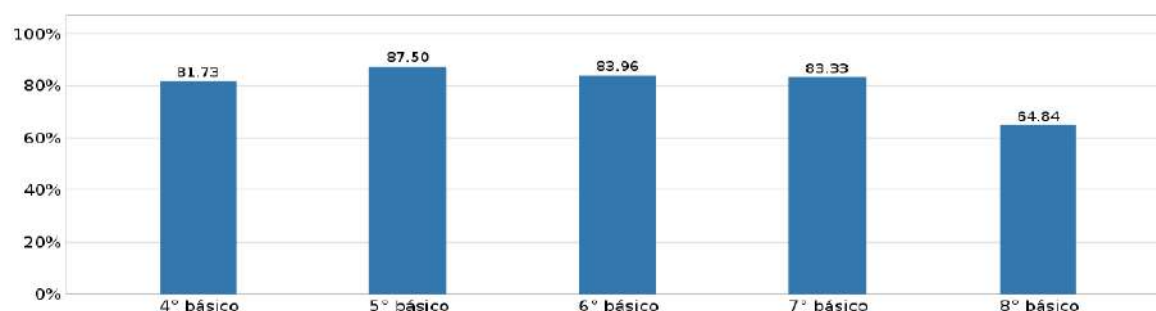
Gráfico 6.4.7.1.3., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional comunitario.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Si bien es cierto este gráfico mantiene levemente una curva descendente, los niveles de 4° a 7° básico se mantienen estables, a diferencia del 8° básico tiene una baja de 6 puntos a diferencia de los demás niveles. Este gráfico promedia un 74% casi igual al anterior, pero con la diferencia en aspectos comunitarios.

Gráfico 6.4.7.1.4., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional comunitario de las y los estudiantes.

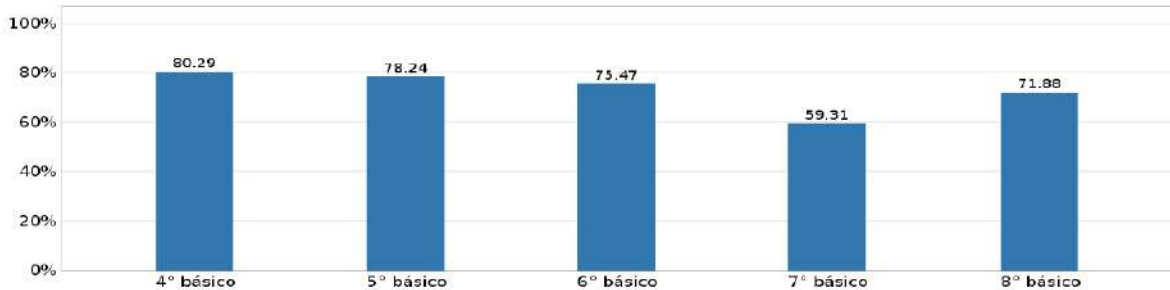


Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Al igual que el gráfico anterior, se mantienen estables los niveles de 4° a 7° básico; en cambio, el 8° básico tiene una baja sustancial de 15 puntos de diferencia. A su vez, el promedio del gráfico es de 80% de percepción de lo que hace la escuela en este segmento, superando el porcentaje anterior en la relación de los estudiantes con sus pares.

Aprendizaje socioemocional ciudadano

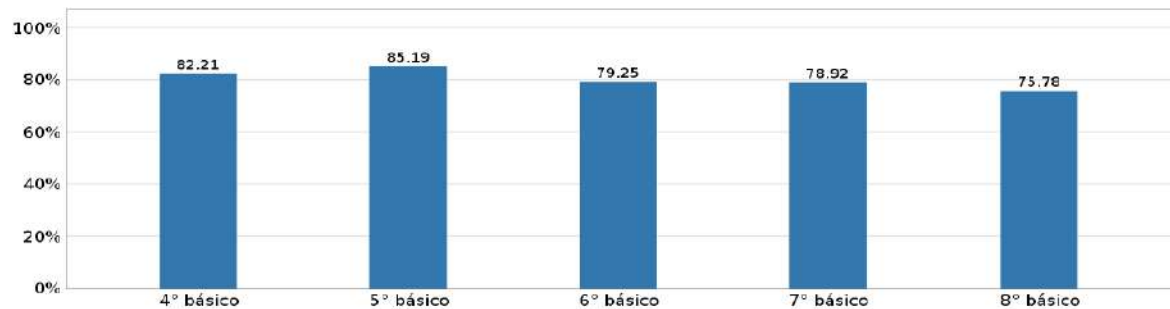
Gráfico 6.4.7.1.5., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional ciudadano.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Este gráfico claramente muestra una curva descendente de los resultados. Llama fuertemente la atención la baja notoria del 7° básico de 21 puntos. Además, el gráfico promedia un 73% de logro en aspectos ciudadanos.

Gráfico 6.4.7.1.6., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional ciudadano de las y los estudiantes.

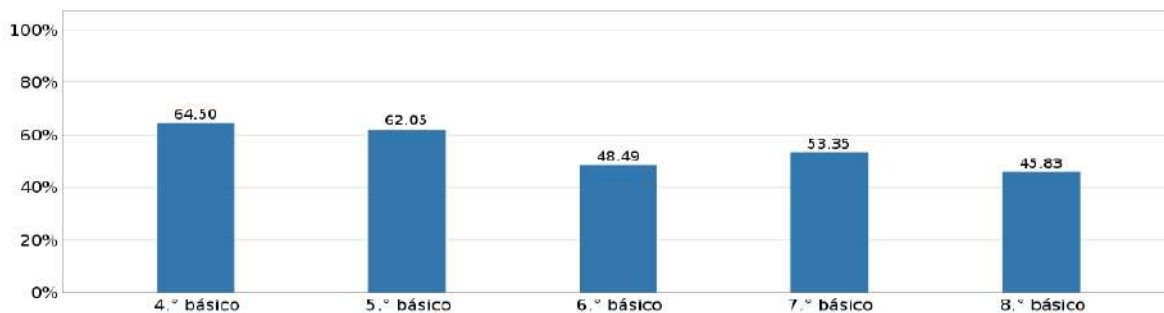


Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

A igual que el gráfico anterior, acá los resultados son estables a la baja, siendo el 8° básico con 7 puntos menos. Este gráfico tiene un 80% de promedio, aumentando la percepción de la gestión del establecimiento en este segmento.

6.4.7.2. Centro 2**Aprendizaje socioemocional personal.**

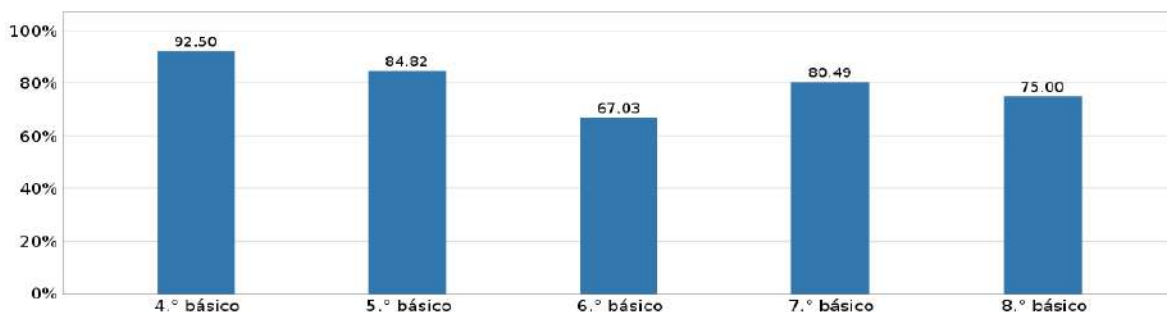
Gráfico 6.4.7.2.1., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional personal.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2023.

En este gráfico existe una curva descendente de los resultados, pero notoriamente el 6º y 8º básico tienen 16 y 19 puntos menos que los demás niveles, respectivamente. Además, el gráfico promedia un 54% de logro, considerado bajo para este segmento.

Gráfico 6.4.7.2.2., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional personal de las y los estudiantes.

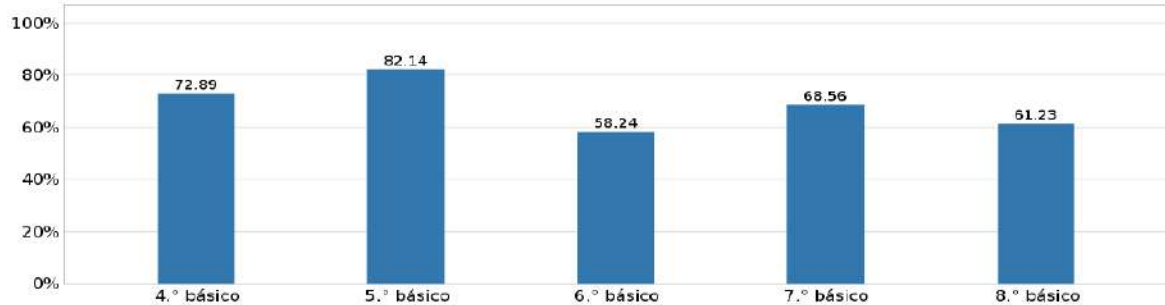


Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2023.

Siguiendo la tendencia anterior, este gráfico también muestra una curva descendente donde existen niveles de satisfacción altos como lo son el 4º básico (92%) y 5º básico (84%); pero existen diferencias muy notorias como lo son el 6º básico con una baja de 25 puntos (67%) y el 8º básico con una caída de 17 puntos (75%). A su vez, el promedio del gráfico es de 80% de logro, muy superior de la percepción de los estudiantes de la gestión del establecimiento en este ámbito personal.

Aprendizaje socioemocional comunitario.

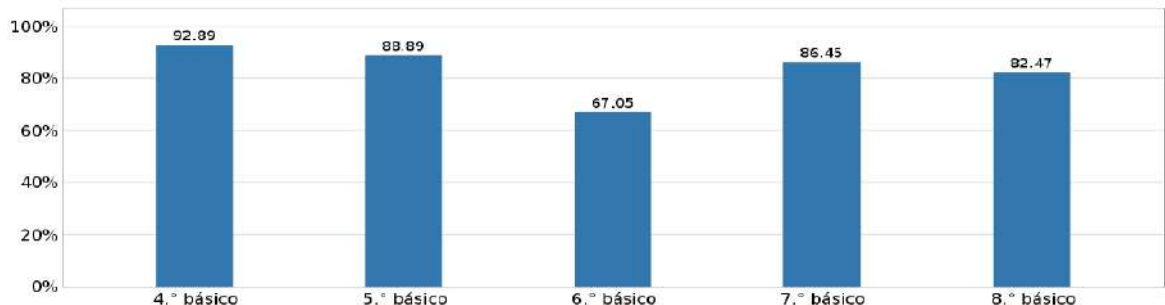
Gráfico 6.4.7.2.3., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional comunitario.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2023.

Este gráfico muestra una tendencia relativamente estable, pero a la baja, promediando un 77% entre 4º y 5º básico. Los siguientes niveles van francamente a la baja destacando el 6º básico con un abaja de 24 puntos y el 8º básico con menos 21 puntos que el resto de los niveles. Este gráfico promedia en general un 68% de percepción entre estudiantes.

Gráfico 6.4.7.2.4., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional comunitario de las y los estudiantes.

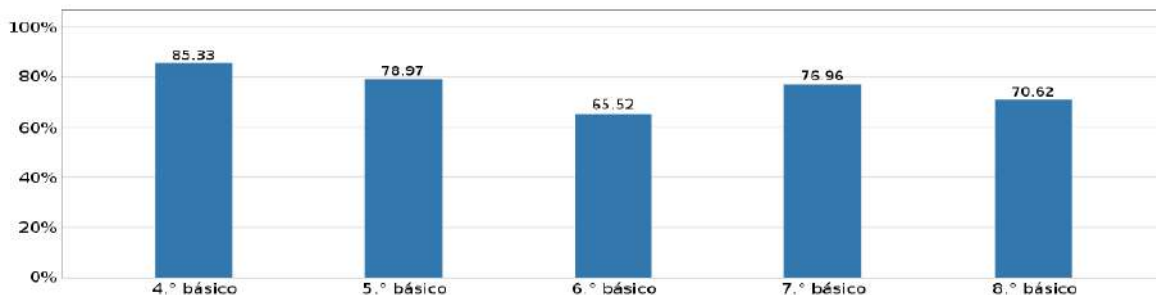


Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2023.

A diferencia del gráfico anterior, en este gráfico mantiene una tendencia promediando un 83% de logro, sin duda que el gráfico muestra que la tendencia levemente se inclina a la baja; pero la fuerte caída del 6º básico es alarmante, de 25 puntos menos que los demás niveles. Aun así, la percepción de los estudiantes de la gestión del establecimiento es positiva, hasta el momento uno d ellos más altos del análisis.

Aprendizaje socioemocional ciudadano.

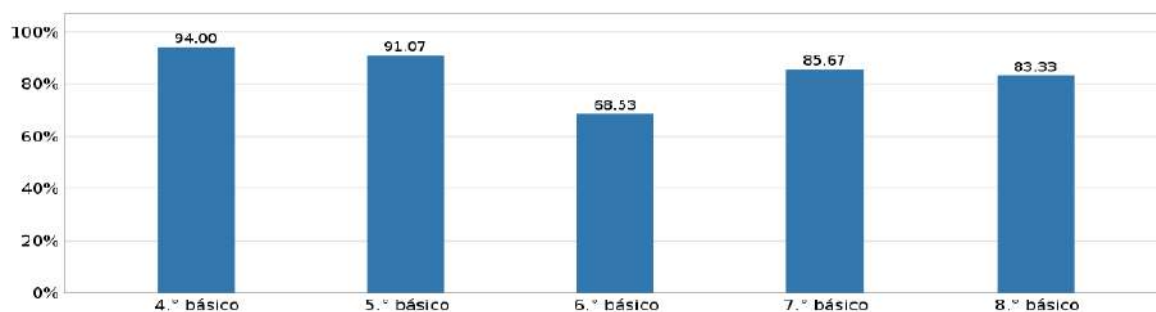
Gráfico 6.4.7.2.5., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional ciudadano.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2023.

Técnicamente este gráfico es casi idéntico al anterior; es decir, existe una curva descendente donde se mantienen buenos resultados. Cabe mencionar que nuevamente el 6º básico tiene una caída de 20 puntos a diferencia de los demás niveles. A su vez, 7º y 8º básico tienen una caída de 9 y 15 puntos respectivamente. El promedio de este gráfico es de 75% de percepción de los estudiantes en la relación entre pares en aspectos ciudadanos.

Gráfico 6.4.7.2.6., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional ciudadano de las y los estudiantes.

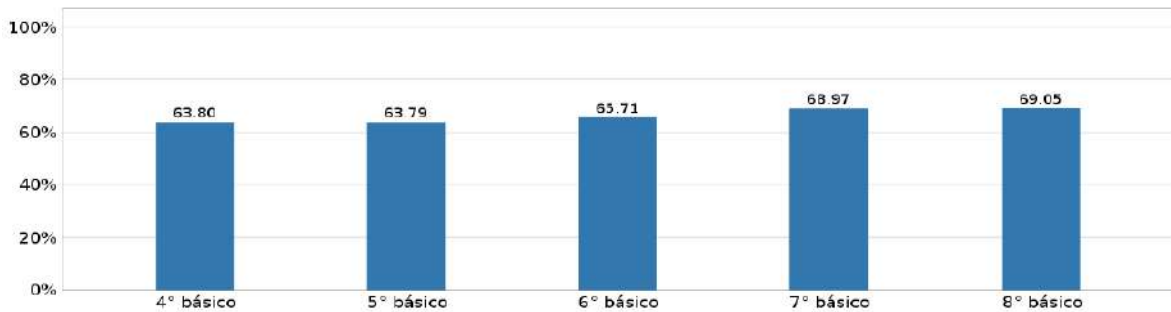


Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2023.

Este gráfico mantiene las tendencias anteriores, si bien es cierto estos niveles son altos promediando 84% de logro, pero los resultados van en clara curva descendente. Aun así, se repite la baja del 6º básico de 26 puntos de diferencia con los demás niveles. Sin embargo, la percepción de la gestión del establecimiento es más alta en este segmento.

6.4.7.3. Centro 3**Aprendizaje socioemocional personal**

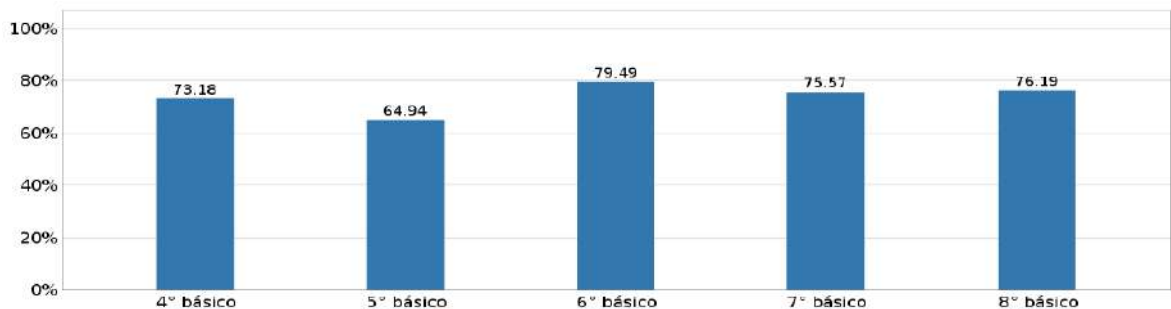
Gráfico 6.4.7.3.1., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional personal.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Este gráfico nos muestra que la tendencia es levemente al alza, promediando un 66% de logro. A su vez, por primera vez el 8º básico aumenta 2 puntos a diferencia de los demás niveles. También, la baja más evidente es el 4º básico con 6 puntos acerca de la percepción en aspectos personales entre pares.

Gráfico 6.4.7.3.2., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional personal de las y los estudiantes.

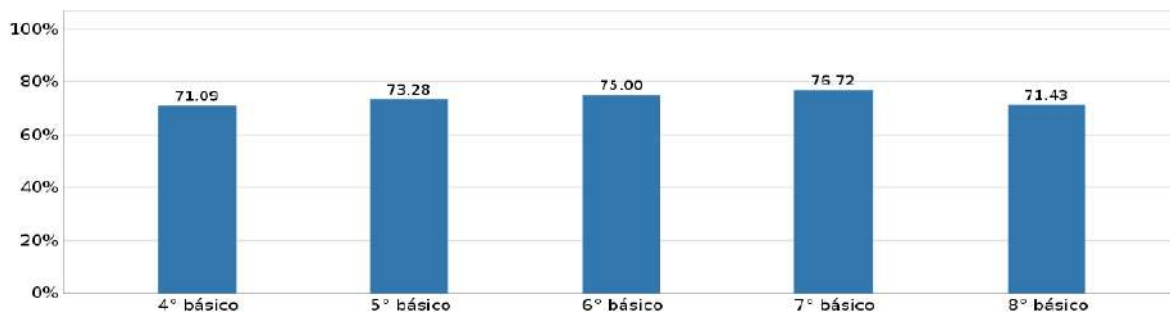


Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Al igual que el gráfico anterior, los resultados de este gráfico también se mantienen estables y tienen un nivel de logro con un promedio de 73% de logro. Excepto el 5º básico que tiene una caída de 15 puntos de diferencia de los demás niveles. Aun así, la diferencia de 7% se debe a la percepción de los estudiantes de la gestión del establecimiento en este segmento.

Aprendizaje socioemocional comunitario.

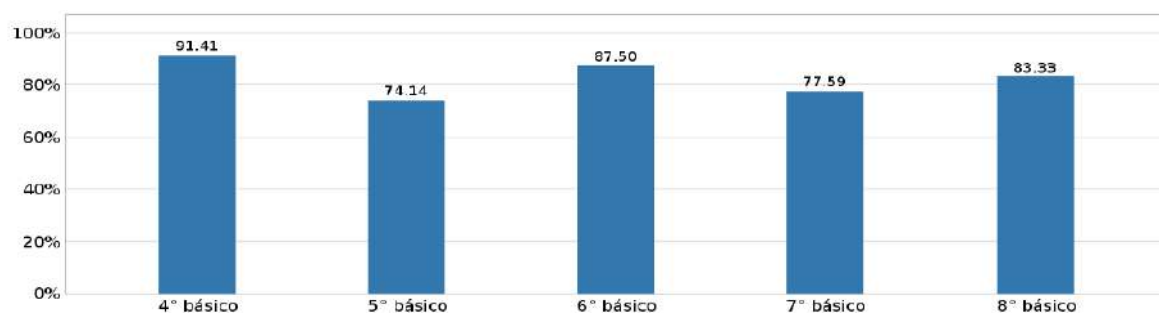
Gráfico 6.4.7.3.3., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación a su aprendizaje socioemocional comunitario.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Al igual que en el gráfico anterior, la tendencia permanece a ser estable siendo el promedio de 73% de logro, considerando que los niveles más bajos son el 4° y 8° básico de un 71% de logro; es decir, 5 puntos cada uno. Considerando la percepción de los estudiantes en relación entre pares en el ámbito comunitario.

Gráfico 6.4.7.3.4., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación al aprendizaje socioemocional comunitario de las y los estudiantes.

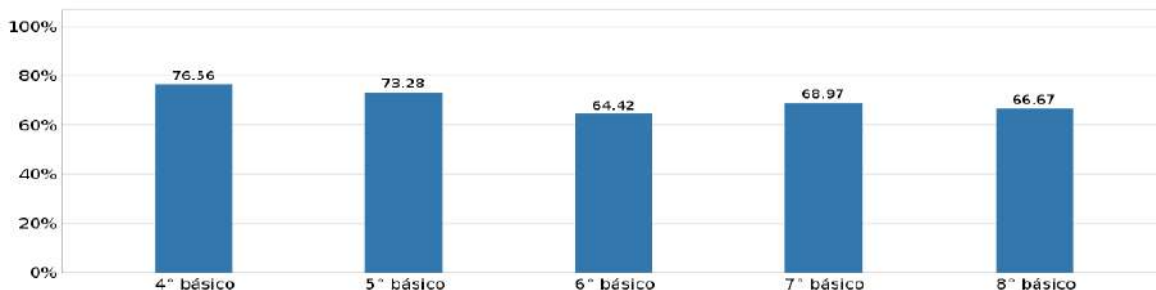


Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

A diferencia del gráfico anterior, estos resultados promedian 82% de logro, obteniendo casi 10 puntos de diferencia; considerando que el 5° básico es el más bajo con una diferencia de 15 puntos de logro con el puntaje más alto que es el 4° básico con un 91%. Cabe mencionar a pesar de lo irregular del gráfico, hay un alza de la percepción de los estudiantes en la gestión del establecimiento en este ámbito comunitario.

Aprendizaje socioemocional ciudadano

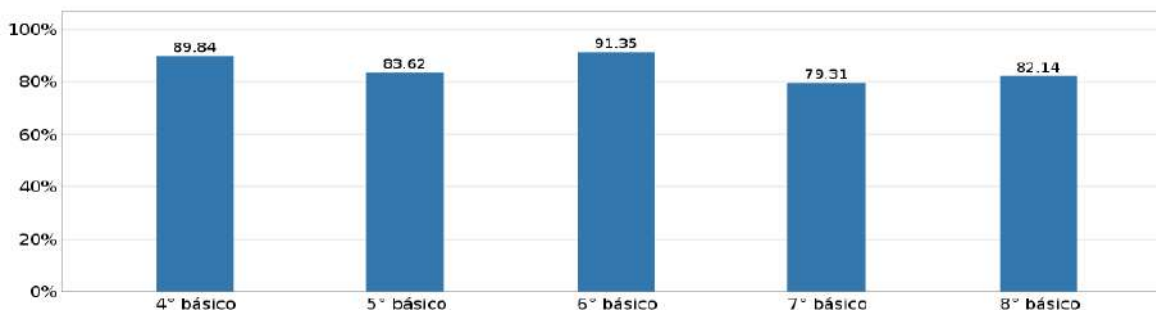
Gráfico 6.4.7.3.5., de resultados por grado en preguntas sobre desarrollo de las y los estudiantes en relación con su aprendizaje socioemocional ciudadano.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Este gráfico muestra una curva descendente de logro, partiendo por el 4° básico con un 76% y el 8° básico con un 66% de logro, 10 puntos de diferencia. Cabe mencionar la caída del 6° básico que obtuvo un 64% de logro en una caída de 12 puntos a diferencia del ya nombrado porcentaje de 4° básico. El promedio de este gráfico es de un 70%, siendo bajo a nivel personal en el ámbito ciudadano.

Gráfico 6.4.7.3.6., de resultados por grado en preguntas sobre la gestión del establecimiento en relación con el aprendizaje socioemocional ciudadano de las y los estudiantes.



Fuente: Plataforma DIA. Agencia de la calidad de la educación. MINEDUC. Zona privada. 2024.

Este gráfico, a diferencia de los demás, aumenta los porcentajes de logro promediando un 85% de logro, donde el puntaje más alto lo consigue el 6° básico con un 91% de satisfacción. Sin duda, que al visualizar el gráfico en sí vemos una tendencia irregular, pero el promedio es el más alto en la percepción que tienen los estudiantes sobre la gestión del establecimiento en este aspecto ciudadano.

En resumen, los niveles de logro a nivel académico se mantienen entre los niveles I y II y casi periféricamente en el nivel III. Es dramático visualizar como decrecen los resultados desde 5° a 8° básico, siendo algunas asignaturas (historia, geografía y ciencias sociales y ciencias naturales casi nulas de logro satisfactorio. En esa lógica, podemos evidenciar que los bajos resultados de aprendizaje no responden a prácticas de liderazgo positivo, compartido o de justicia social. Sino más bien a práctica autocráticas y

burocracia administrativa, que rigidizan los procesos internos de las escuelas y de la docencia.

A nivel socioemocional, los resultados son dispares. Los gráficos muestran que los porcentajes personales (personal, comunitario y ciudadano) son mucho más bajos que los porcentajes referentes a la gestión del establecimiento en estos ámbitos. Cabe mencionar que con frecuencia los estudiantes son muy críticos con sus pares, lo que podría explicar la baja; pero en beneficio de los centros, los estudiantes están visualizando lo que están haciendo los equipos de convivencia escolar de los centros generando mejor clima escolar. La idea que estos esfuerzos sean dirigidos en mejores aprendizajes, para ellos es necesario reflexionar la información para tomar medidas oportunas.

6.5. Proyectos Educativos Institucionales (PEIs)

Los Proyectos Educativos Institucionales (PEIs) son declaraciones semánticas que incluyen valores, objetivos, visiones y misiones de cada escuela. La primera declaración de los centros educativos es la visión que tiene cada comunidad. La visión educativa es una mirada en perspectiva a mediano y largo plazo y a su vez el reto de una institución escolar, lo que motiva y desafía la capacidad de accionar, crear e innovar en todos los procesos formativos que se producen e interaccionan en el espacio escolar. La tabla 6.5.1. muestra la visión de los centros.

Tabla 6.5.1., da cuenta de la visión de los centros.

Centro 1	Centro 2	Centro 3
Desarrollar en nuestros estudiantes una sana convivencia sustentada en la inclusión y respeto hacia otras culturas, potenciando el desarrollo de personas íntegras y con una sólida formación valórica, otorgando aprendizajes de calidad que permitan el desarrollo de habilidades artísticas, culturales, deportivas y de respeto de nuestro medio ambiente.	La institución tiene como responsabilidad y compromiso hacer posible el aprendizaje y la formación de sus estudiantes, entregando una educación de calidad e inclusiva, que favorezca y potencie el desarrollo integral y la inserción efectiva a una sociedad creciente y exigente.	Comunidad educativa que aspira entregar a sus estudiantes una formación académica de calidad, a través de experiencias pedagógicas en diversas áreas que le permitan potenciar y desarrollar sus conocimientos, habilidades y aptitudes recibiendo las herramientas necesarias para alcanzar el nivel de desarrollo intelectual, espiritual, afectivo, físico y creativo que requieren, a través de la aplicación del currículum nacional, así como de actividades extracurriculares tendientes al desarrollo musical y el deporte.

Fuente: Proyecto Educativo Institucional de cada centro en sus correspondientes páginas web, 2024.

Como podemos evidenciar en la tabla, las visiones hablan de estudiantes integrales; es decir, que se desarrolle en todos los ámbitos de su vida. Esto da cuenta de la estandarización que el sostenedor hizo de las escuelas un formato tipo, lo que provoca un espíritu en común. A su vez, la diferencia se hace en aspectos tales como:

- En el centro 1 se espera desarrollar una sana convivencia, incluyendo aspectos artísticos, culturales y deportivos con un sello medioambiental.
- En el centro 2 pretende formar estudiantes para una sociedad actualmente exigente, pero no explícita en qué ámbitos.
- En el centro 3 se apela a la excelencia académica e incluye actividades musicales y deportivas.

Además, en estas declaraciones también existe la misión educativa que es a corto plazo y la que debe sintetizar los principales propósitos estratégicos y los valores esenciales que son compartidos por la comunidad educativa y son parte de su desarrollo cotidiano. La tabla 6.5.2., muestra la misión de los centros.

Tabla 6.5.2., da cuenta de la misión de los centros.

Centro 1	Centro 2	Centro 3
Entregar aprendizajes de calidad en un ambiente multicultural y de altas expectativas para formar estudiantes con conocimientos, habilidades y actitudes que les facilite asumir un liderazgo participativo en la sociedad.	Institución educativa cuya misión es formar integralmente a los estudiantes desde Pre kínder a Octavo Básico, para desarrollar, adquirir y alcanzar, habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos y valores, que les permitan desenvolverse con las herramientas educativas apropiadas en su ingreso a la Educación Media. Para lograrlo el establecimiento pone en acción una formación de calidad y oportunidades que reflejan una educación inclusiva y valórica, la cual les permita a los estudiantes enfrentar la vida con espíritu creativo, emprendedor, dinámico y positivo.	Ofrecer a la comunidad de Estación Central una escuela donde niños y niñas, desde el Primer Nivel de Transición hasta Octavo Básico, tengan la posibilidad de formarse y crecer como seres humanos integrales adquiriendo aprendizajes de calidad, valores propios asociados al desarrollo de la familia y una disposición a insertarse en la sociedad con actitudes de respeto, responsabilidad y honestidad al egresar de la Enseñanza Básica.

Fuente: Proyecto Educativo Institucional de cada centro en sus correspondientes páginas web, 2024.

Al evidenciar las misiones de los centros, podemos constatar que aún se apela a la formación integral, pero incluyendo los ciclos (prekínder o infantil a octavo básico o primaria). En el ideario, todos los centros pretenden formar estudiantes para su inserción exitosa en la sociedad. Sólo el centro 2 incorpora un aspecto a corto plazo que es el ingreso a la educación media o secundaria. Al comparar, no se puede diferenciar entre visión y misión; como se planteó anteriormente, un factor de aquello puede ser la estandarización de documentos tipo para los centros.

Además, los PEIs declaran los valores institucionales que cada comunidad encarnará en sus estudiantes. La tabla 6.5.3. muestra los valores institucionales de los centros.

Tabla 6.5.3., da cuenta de los valores institucionales de los centros.

Centro 1	Centro 2	Centro 3
- Respeto	- Respeto	- Respeto
- Compromiso	- Compromiso	- Compromiso
- Integridad	- Integridad	- Integridad
- Aceptación	- Responsabilidad	
- Tolerancia	- Amor	
	- Coherencia	
	- Solidaridad	

Fuente: Proyecto Educativo Institucional de cada centro en sus correspondientes páginas web, 2024.

En esta tabla, es más evidente la estandarización de documentos, ya que los 3 primeros valores comprometidos por los centros son iguales; donde el centro 1 agrega aceptación y tolerancia y el centro 2, responsabilidad, amor, coherencia y solidaridad. Cabe mencionar, que mientras más valores se declaren en el PEI, se corre el riesgo de sobrecargar la agenda de la institución, ya que se deben realizar acciones concretas que den cuenta de los valores declarados, produciendo una tensión interna. En muchos casos actividades extraprogramáticas dan cuenta de esta declaración valórica, pero quitando tiempo valioso para el aprendizaje. Este aspecto es tremendamente sensible para la docencia, que deben dedicar mucho tiempo a este tipo de actividades en desmedro de clases efectivas, pues luego deben evaluar a los estudiantes con un avance de cobertura curricular deficiente.

Debido a los valores institucionales, se deriva el sello institucional. Este sello con frecuencia es la declaración más visible de toda la institución. En esa lógica, cada integrante de la comunidad educativa, incluyendo a estudiantes y sobre todo apoderados, deben visualizar claramente cuál es el ideario de la escuela y sello formativo. La tabla 6.5.4. muestra el sello institucional de los centros.

Tabla 6.5.4., da cuenta del sello institucional de los centros.

Centro 1	Centro 2	Centro 3
Nuestra escuela se centra en el desarrollo integral de los estudiantes, donde prevalece el desarrollo tanto académico como valórico, a su vez también desarrollamos las habilidades artísticas y deportivas de los estudiantes, en conjunto al desarrollo de una cultura inclusiva, de altas expectativas focalizada en el desarrollo del cuidado del medio ambiente.	Participación, formación y desarrollo de habilidades y destrezas de los estudiantes a través del apoyo de los profesionales del establecimiento. La inclusión de estudiantes a la comunidad educativa con sistemas diversos y flexibles que apunten a la educación integral. Apoyo a los estudiantes con necesidades educativas especiales con un potente grupo de trabajo del Programa de Integración Escolar.	El sello de la institución se distingue por contar con una planta docente comprometida, contenedora de sus estudiantes, la cual les proporciona no sólo las herramientas académicas para desarrollarse, sino por sobre todo crea un clima de aprendizaje propicio en el que cada miembro de la comunidad tiene la opción de expresarse.

Fuente: Proyecto Educativo Institucional de cada centro en sus correspondientes páginas web, 2024.

Analizando los sellos institucionales de los centros, nuevamente nos encontramos con una formación integral vistos ya en la visión y misión; pero con pequeñas diferencias que hace que se visualice difusamente el sello en sí mismo. En el centro 1 se hace referencia a un sello medio ambiental, en el centro 2 la inclusión y en el centro 3 la libre expresión. Cabe mencionar, que el centro 2 y 3 hacen referencia a un cuerpo de profesionales comprometidos con la enseñanza. Dado lo anterior y visualizando la rotación de personal que se evidenció en el grupo de discusión, es complejo declarar este ámbito como una fortaleza; ya que no existen las condiciones para garantizar esta declaración.

Dicho esto, al interior de los documentos se establecen los objetivos estratégicos de la comunidad. La tabla 6.5.5. muestra los objetivos estratégicos de los centros.

Tabla 6.5.5., da cuenta de los objetivos estratégicos de los centros.

Centro 1	Centro 2	Centro 3
- Impacto social	- Impacto social	- Impacto social
- Comunidad educativa	- Comunidad educativa	- Comunidad educativa
- Procesos de eficacia	- Procesos de eficacia	- Procesos de eficacia
- Aprendizajes efectivos	- Aprendizajes efectivos	- Aprendizajes efectivos

Fuente: Proyecto Educativo Institucional de cada centro en sus correspondientes páginas web, 2024.

Siguiendo las líneas anteriores, es evidente la estandarización de documentos en los objetivos estratégicos. Técnicamente son las mismas estrategias, porcentajes de logro y metas a cumplir por los centros. A su vez, hay que considerar que los centros tienen número de estudiantes y recursos humanos diferentes. Por lo mismo, no pueden homologarse la realidad de cada centro; ya que lo que a un centro le acomode o le resulte fácil, para otro puede ser extremadamente complejo, como lo es para el centro 1 y 2 que tienen el doble de matrícula que el centro 3.

En esta declaración de valores y sellos de las instituciones por medio del PEI; también se declaran los perfiles de egreso de los estudiantes y padres y apoderados.

Los perfiles de egreso constituyen la materialización del compromiso que la institución educativa adquiere con su comunidad. Se denomina perfil de egreso a las características que debe reunir quien termina los estudios de un ciclo pedagógico, de acuerdo al fin perseguido y a la visión y misión de la institución.

En esa lógica, la tabla 6.5.6. muestra el perfil de egreso de los estudiantes de los centros.

Tabla 6.5.6., da cuenta del perfil de egreso de los estudiantes de los centros.

Centro 1	Centro 2	Centro 3
• Que pongan en evidencia un proyecto de vida personal gracias a los conocimientos, habilidades y actitudes alcanzados durante su formación. • Que sean un aporte para la sociedad, teniendo una mirada y opinión crítica, con la fortaleza necesaria para salir adelante. • Que tenga interiorizado el concepto de integración, logrando ser un aporte valioso para la sociedad. • Responsables en lo social, asumiendo en su actuación los valores inculcados y trabajados en la escuela. • Que tengan capacidad de autocrítica y autoevaluación como mecanismo de crecimiento personal.	• Respetuoso con sus pares y personas con las que se relaciona. • Responsable en lo social, teniendo disposición plena para responder a los otros y poner en acción el trabajo en equipo. • Mostrar capacidad de autocrítica y autoevaluación como mecanismo de crecimiento personal. • Poner en evidencia capacidades reflexivas ante situaciones de conflicto para encontrar solución. • Mostrar autonomía para tomar decisiones y enfrentar la realidad. • Decidir caminos de estudios superiores conforme a su éxito académico. • Personas íntegras.	• Poner en evidencia capacidades académicas y sociales adquiridas para enfrentar lo que la vida les depara. • Practicar el respeto como valor, es decir, no sólo ser respetuoso, sino que tener la capacidad de entender por qué es importante respetar a los demás. • Formar lazos con otras personas a través de la afectividad. • Reconocer sus errores y estar dispuestos a modificarlos. • Poner en evidencia un proyecto de vida personal en virtud de los conocimientos, habilidades y actitudes alcanzados durante su formación.

Fuente: Proyecto Educativo Institucional de cada centro en sus correspondientes páginas web, 2024.

Como se evidencia en los perfiles de egreso de los estudiantes, todos van orientados a habilidades sociales y blandas para ser un aporte social. Sin duda que estos perfiles se derivan de los aspectos declarados anteriormente, pero no se menciona el aspecto formativo académico en su declaración. Debido a lo anterior, podemos deducir que este ámbito no es relevante para los centros, considerando que la sociedad chilena actual es altamente profesionalizante y requiere de aptitudes y conocimientos para desarrollarse en el mundo laboral y social, en lo cual lo valórico es relevante; pero no es la única formación que se requiere. A su vez, se declara el perfil de las madres, padres y apoderados. Así lo demuestra la tabla 6.5.7.

Tabla 6.5.7., da cuenta del perfil de egreso de las madres, padres y apoderados de los centros.

Centro 1	Centro 2	Centro 3
• Estén presentes y comprometidos con la educación de los estudiantes. • Mejoren las expectativas de vida de sus hijos y estén pendientes e interesados en las actividades y comportamientos de los mismos dentro de la escuela. • Tengan interés en mejorar su propia educación, participando proactivamente en las variadas actividades que organiza la escuela y el grupo curso. • Muestren con evidencias su compromiso en la formación de los estudiantes. • Asistan a las reuniones y entrevistas citadas por la escuela. • Se muestren respetuosos y tolerantes en la relación tanto con sus pares como con el resto de los estamentos de la comunidad educativa.	• Participativos, involucrados y colaboradores. • Participen en las actividades de aprendizaje y educación de sus hijos. • Promuevan programas tendientes a fortalecer las cualidades o atributos de la comunidad educativa. • Asistan a las reuniones y actividades programadas. • Que sean más visionarios con el futuro de sus hijos. • Orienten y apoyen las expectativas que sus hijos manifiestan.	• Tener un compromiso con los niños, tanto en las actividades impartidas por la escuela de manera micro como macro, ya que es importante para el buen desempeño de los alumnos. • Participar en los talleres de formación para contribuir en los aprendizajes en el hogar. • Mantener el contacto y preocupación que debe existir entre los padres y sus hijos desde el principio de su vida escolar hasta su término.

Fuente: Proyecto Educativo Institucional de cada centro en sus correspondientes páginas web, 2024.

Al analizar los perfiles de los centros acerca de madres, padres y apoderados, el mayor foco es la preocupación por los estudiantes y la participación en las actividades de la escuela. Ahora bien, durante los análisis acá expuestos, el gran desafío y falencia que destacan los actores de los centros es precisamente la participación y el compromiso parental de las madres, padres y apoderados. Sin duda que la estandarización de los documentos hace visible este perfil, pero resulta insuficiente para lograr el compromiso y participación de estos actores relevantes en toda comunidad educativa. La declaración de perfiles debería ir acompañada de acciones concretas de parte de la institución que permita participación y representación de los padres en el quehacer de la institución, como un actor activo más para los intereses de la comunidad. Sin espacios de

participación y reflexión reales, hace que sólo quede en una declaración de intereses sin resonancia interna.

En resumen, las declaraciones acá expuestas técnicamente corresponden a un formato tipo impuesto por el sostenedor y cada centro ha hecho una pequeña variante para diferenciarse de los demás. Dado lo anterior, la singularidad es un aspecto clave en la equidad de cada centro; haciendo de los organismos públicos más que un desafío, una obligación moral y ética por los aprendizajes de todos y todas. Para lo cual el sostenedor público debe redoblar esfuerzos para generar recursos que permitan esos aprendizajes para toda la institución (Lacourt *et al*, 2024). La singularidad permite una ventaja notable en los centros, ya que ella permite converger distintos puntos de vista que pueden expresar una serie de emociones (Berkovich y Eyal, 2015); provocando un desafío mayor para los líderes escolares; dado que las emociones están vinculadas a nuestra socialización (Fineman, 2003).

Ahora bien, considerando el contexto demográfico de los centros, existe la posibilidad única de unir criterios y conformar un PEI en conjunto, donde lo relevante no es la diferenciación; sino qué, cuáles son los puntos de encuentro para el desarrollo de habilidades y conocimientos para los estudiantes y sus familias. Al tener un horizonte en conjunto, se pueden realizar acciones de red que permitan el crecimiento de los centros en forma lineal, desarrollando acciones tendientes al fortalecimiento académico y valórico.

A lo que Luzón y Sevilla (2023; cit Bolívar, p. 231)) plantean:

Resituar el importante papel de la participación de padres y madres en la institución escolar mediante los Consejos Escolares supone, no solo una responsabilidad compartida (Bolívar, 2006), sino también compartir valores comunes, por encima de las particularidades.

Además, un factor relevante sería la articulación de instrumentos académicos, protocolos de acción en distintas situaciones, reuniones conjuntas entre centros, etc. Sería interesante lo que se visualiza como una homologación, se convirtiera en una oportunidad.

6.6. Conclusiones del capítulo

Este capítulo da cuenta de las condiciones y nacimiento del contexto en el cual se realiza el estudio de campo. Un factor relevante y transversal es la pobreza urbana. Este tipo de condición de familias y estudiantes, refleja la fragilidad del segmento en la cual se desenvuelven los centros en forma diaria. Sin duda que las amenazas latentes, como la drogadicción y la delincuencia, son factores que impactan en la convivencia de los barrios, y por ende, en la escuela. Si a esto se suman el hacinamiento y la migración, hacen dificultosa la labor educativa, tensionando a los funcionarios que laboran en los centros. Sin duda que todos estos factores hacen que los desafíos para las escuelas aumenten. Un factor relevante es la asistencia de los estudiantes a los centros. No existe mejor lugar protegido para ellos y ellas que los climas escolares positivos y a resguardo. Para lograr en plenitud estos desafíos hay que invertir más recursos humanos para el

normal ejercicio de la profesión y la tan anhelada virtuosidad en los climas escolares. Contar con más asistentes de la educación es primordial para la tarea.

Es obvio que los aprendizajes se dan mayormente al interior del aula, con docentes capacitados para aquello; pero la cantidad y número de profesionales pedagogos se da por una nomenclatura de cantidad de estudiantes y horas de clases. Una de las diferencias notorias en los centros, es la labor de los asistentes de la educación; sea este profesional o no. Inspectores de patio y auxiliares de aseo tienen una función fundamental, he inclusive en aspectos emocionales y de sentido común (habilidades blandas), humanizando el trabajo y formando en este tipo de habilidades a los estudiantes. Formar a estos funcionarios, capacitándolos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y habilidades blandas es fundamental para que todos los actores de la institución estén alineados a los objetivos de la misma. A su vez, duplicar de dotación de asistentes de la educación profesionales (psicólogos, trabajadores sociales, fonoaudiólogas, etc.) esto permitirá desarrollar en los estudiantes aspectos más integrales de su vida, aparte de los académicos. Cuando se genera un buen clima de convivencia escolar al interior de los centros, existen las condiciones propicias de clima, seguridad y cuidado para aprender más y mejor. Estos factores impactan en los estudiantes; tienen más sentido de pertenencia en la escuela, no faltan a clases, participan en las decisiones de la misma, son más solidarios tanto en los juegos, vida diaria escolar y en los aprendizajes.

La escuela que trabaja unida, crece unida. Esta puede transformarse en un foco de esperanza a muchas desigualdades que existen en las comunidades, siendo un lugar de encuentro, diálogo, reflexión y participación que produzca los necesarios cambios sociales para mejorar la vida de la comunidad. Esto conlleva que las escuelas estén abiertas a la vida comunitaria, generando espacios de organización, juego y participación. Estos espacios son vitales para la resignificación de los centros inmersos en la comunidad como un actor relevante de crecimiento en conjunto, otorgando sentido de pertenencia y vida en común.

Dicho lo anterior, debiera existir una preocupación por los aprendizajes. Los resultados evidencian que los tres centros han descendido en 4 asignaturas y sus niveles de insuficiencia es alta. Las prácticas de liderazgo positivo pueden y deben otorgar condiciones óptimas de clima escolar y de cuidado, que promuevan mejores relaciones positivas entre funcionarios y estudiantes, provocando mayor preocupación por los resultados de aprendizaje y formación integral en los estudiantes.

6.7. Referencias

- Arriagada, C. y Jeri, T. (2020). *Vivienda adecuada para migrantes vulnerables en áreas de alta accesibilidad a empleos. Bases para discusión de un sistema de arriendo protegido*. FAU – Departamento de urbanismo. [https://fau.uchile.cl/dam/jcr:a64e5d3d-b82f-447a-9d02-9c4cfbd43419/Sistema%20de%20arriendos_interior%20FINAL%20\(version%20web\).pdf](https://fau.uchile.cl/dam/jcr:a64e5d3d-b82f-447a-9d02-9c4cfbd43419/Sistema%20de%20arriendos_interior%20FINAL%20(version%20web).pdf)
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Arcadia.
- Berkovich, I. y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational research*, 85(1), 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Bressoux, P., Lima, L. y Monseur, C. (2019). Reducing the number of pupils in French first-grade classes: Is there evidence of contemporaneous and carryover effects? *International Journal of Educational Research*, 96, 136-145. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035518315027>
- Contreras, Y., Ala, V. y Labbé, G. (2015). Acceso exclusionario y racista a la vivienda formal e informal en las áreas centrales de Santiago e Iquique. *Polis. Revista Latinoamericana*, 53-78. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682015000300004&script=sci_abstract
- Decreto n° 170. (2010). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- Decreto n° 152. (2016). Aprueba reglamento del proceso de admisión de los y las estudiantes de establecimientos educacionales que reciben subvención a la educación gratuita o aportes del estado. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1093444>
- Departamento de Educación de Estación Central (2024). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal PADEM (2024)*. Departamento de Educación

- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN (2017). *Situación de pobreza. Síntesis de resultados*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_pobreza_Casen_2017.pdf
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional CASEN (2022). *Pobreza por ingresos, pobreza multidimensional y distribución de los ingresos*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2022>
- Faltan Moneys. (2015). Pulpa de tolueno. *Álbum De lo blasfemo a lo vulgar*. Sello Polilla Records. <https://www.youtube.com/watch?v=5ASfCtiXIVw>
- Fauré, D. y Vera, F. (2018). Memorias de la represión y la organización social contra la dictadura cívico-militar en la población Santiago. En D. Fauré (Ed.), *Memoria social de la población Santiago* (1966-2017) (pp. 50-85). Editorial Quimantú <https://www.quimantu.cl/wp-content/uploads/2018/07/DEFINITIVA-Fauré-D.-Editor-Memoria-social-de-la-población-Santiago-1966-2017.-Santiago-Quimantu-2018.pdf>
- Fernando, F. (2008). Santiago de Chile: antecedentes demográficos, expansión urbana y conflictos. *Revista Urbanismo*, (8). <https://doi.org/10.5354/ru.v0i18.249>
- Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446216538>
- Galaz, C. y Yufra, L. (2016). Diferencias, jerarquías, subalternidad: discursos y prácticas de intervención hacia mujeres inmigradas. *Fórum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), 1-19.
- Garcés, M. (2017). Los pobladores y la política en los años ochenta: reconstrucción de tejido social y protestas nacionales. *Revista Historia*, 396(2), 119-148. <https://historia396.cl/index.php/historia396/article/view/155>
- Garcés, M. (2018). Prólogo. En D. Fauré (Ed.), *Memoria social de la población Santiago* (1966-2017) (pp. 8-11). Editorial Quimantú.,. <https://www.quimantu.cl/wp-content/uploads/2018/07/DEFINITIVA-Fauré-D.-Editor-Memoria-social-de-la-población-Santiago-1966-2017.-Santiago-Quimantu-2018.pdf>
- Imilan, W. (2014). Restaurantes peruanos en Santiago de Chile: construcción de un paisaje de la migración. *Revista de Estudios Sociales*, 48, 15-28. <http://dx.doi.org/10.7440/res48.2014.02>

- Imilan, W., Márquez, F. y Stefoni, C. (2016). *Rutas migrantes en Chile: Habitar, festejar y trabajar*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612016000300014
- Imilan, W., Margarit, D. y Moraga, J. (2022). Migración, ciudad y áreas metropolitanas. En D. Margarit, W. Imilan y J. Moraga (Eds.), *Investigando las migraciones en Chile. Actuales campos interdisciplinarios* (pp. 21-50). Lom ediciones,
- Instituto Nacional de Estadísticas. INE. (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2020*. https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4
- Lacourt, L., Parra, C. y Carvajal, R. (2024). Experiencias docentes en el uso de redes sociales para el aprendizaje en contextos educativos públicos chilenos. En P. Marcelo-Martínez y C. Marcelo, C. (Eds.). *Conectados para aprender. Nuevas tendencias en desarrollo profesional docente*. (pp. 117–132) Octaedro. <https://octaedro.com/libro/conectados-para-aprender/>
- Ley n° 20.248. (2008). Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- López, E., Meza, D. y Gasic, I. (2014). Neoliberalismo, regulación ad-hoc de suelo y gentrificación: el historial de la renovación urbana del sector Santa Isabel, Santiago. *Revista de Geografía Norte Grande*, 58, 161-177. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022014000200009>
- Luzón, A. y Sevilla, D. (2023). Los Consejos Escolares: un gobierno de lo común. En J.M. Escudero, J.M. Moreno, P. Pérez-García y J. Domingo (Coords.), *Compromiso con la mejora educativa. Homenaje al profesor Antonio Bolívar*. Universidad de Granada, 231-242. https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Domingo-Segovia/publication/375239230_El_compromiso_con_la_mejora_educativa_Homenaje_al_profesor_Antonio_Bolivar/links/6544d40ab1398a779d59db76/El-compromiso-con-la-mejora-educativa-Homenaje-al-profesor-Antonio-Bolivar.pdf
- Magliano, M. y Perissinotti, M. (2020). La periferia autoconstruida: Migraciones, informalidad y segregación urbana en Argentina. *EURE*, 46(138), 5-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612020000200005>

- MINEDUC. (2018). Políticas educativas SIMCE 2018. *Revista educación*.
<https://www.revistadeeducacion.cl/simce-2018-esfuerzo-altas-expectativas-de-los-estudiantes-y-asistencia-a-clases-mejoran-el-aprendizaje/>
- Möhring, M. (2012). *Fremdes Essen: Die Geschichte der ausländischen Gastronomie in der Bundesrepublik Deutschland*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Muñoz, M. (2018). La asistencia SI hace la diferencia. *GrupoEducar*.
<https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-219/la-asistencia-si-hace-la-diferencia/>
- OECD (2011). *PISA in focus. PISA 2009 Results, Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes* (Volumen II). OECD Publishing
- OECD (2011). *PISA 2009 Results, What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices*, (Volumen IV). OECD Publishing IV.
https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PiF1_esp_revised.pdf
- Pereira, L. (2024). *Asistencia escolar: por qué es importante y cómo afecta el aprendizaje*. SYDLE.
<https://www.sydle.com/es/blog/asistencia-escolar-63d7c6a96a38c10ae1ad6f74>
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 53(3), 239-257.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000300014
- Portes A. y Bach, R. (1985). *Latin Journey. Cuban and Mexican Immigrants in the U.E.* University of California Press.
- Portes, A. (1987). The social origins of the Cuban enclave economy of Miami. *Sociological perspectives*, 39, 340-372.
- Quintana, F. (2014). Urbanizando con tiza. *Revista ARQ.* (86), 30-43.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0717-69962014000100005>
- Razmilic, S. (2019). Inmigración, vivienda y territorio. En I. Aninat y R. Vergara (Eds.), *Una mirada multisectorial*. Centros de estudios públicos. CEP.
- Riso Patrón, L. (1924). *Diccionario geográfico de Chile*. Biblioteca Nacional.
<https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:580754>
- Rodríguez, A. y Sugranyes, A. (2004). El problema de la vivienda de los “con techo”. *EURE*, 30(91), 53-65. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612004009100004>
- Solano, F. (1899). *Diccionario Geográfico de la República de Chile*. Biblioteca Nacional.
<https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:580752>

- Subsecretaría de Prevención del delito. (2023). *Informe nacional de víctimas de homicidios consumados en Chile*. Primer semestre 2023. [https://prevenciondehomicidios.cl/wp-content/uploads/2024/01/Informe-Victimas-de-Homicidios-Consumados-al-Primer Semestre 2023.pdf](https://prevenciondehomicidios.cl/wp-content/uploads/2024/01/Informe-Victimas-de-Homicidios-Consumados-al-Primer-Semestre-2023.pdf)
- Tapia, R. (2011). Vivienda social en Santiago de Chile. Análisis de su comportamiento locacional, período 1980-2002. *Revista INVI*, 26(73), 105-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582011000300004>
- Vera, F. y Moya, L. (2018). La Santiago en la transición democrática. En D. Fauré (Ed.), *Memoria social de la población Santiago (1966-2017)* (pp. 86-119) Editorial Quimantú, <https://www.quimantu.cl/wp-content/uploads/2018/07/DEFINITIVA-Fauré-D.-Editor-Memoria-social-de-la-población-Santiago-1966-2017.-Santiago-Quimantu-2018.pdf>
- Vera, F. y Moya, L. (2018). Memorias del poblamiento: organización y conformación identitaria de la población Santiago. En D. Fauré (Ed.), *Memoria social de la población Santiago (1966-2017)* (pp.18-49). Editorial Quimantú. <https://www.quimantu.cl/wp-content/uploads/2018/07/DEFINITIVA-Fauré-D.-Editor-Memoria-social-de-la-población-Santiago-1966-2017.-Santiago-Quimantu-2018.pdf>
- Villalobos, C. y Valenzuela, J. (2012). Polarización y Cohesión Social del Sistema Escolar Chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-88702012000200005
- Zenner, W. (1982). Arabic-speaking immigrants in North America as middleman minorities. *Ethnic and Racial Studies*, 5(4), 457-477.
- Zhou, M. (1992). *Chinatown. The socioeconomic potential of an Urban Enclave*. Temple University Press.

MOTIVACIÓN INICIAL

Hombrecito gris oscuro,
de la casa al trabajo,
del trabajo a la rutina viviendo en círculos,
cuidando tu mediocre puesto en la oficina.

Cómo si fueras parte de un oscuro engranaje,
manteniendo a duras penas un lugar en la vida.

Gris, un lugar gris, muy gris.

Veo en tu cara las inevitables marcas de un mal año,
un crédito cortado, tu auto chocado.
Imagina el gasto que sería un hijo a estas alturas del año,
en que todo irremediablemente es más caro.

Grandes preocupaciones,
debes dormir muy mal, como un hombre normal.

Tu única libertad la del libre mercado.

Fiskales ad hok
Gris
1995

CAPÍTULO 7. EVIDENCIAS DE ANÁLISIS POR CENTRO EDUCATIVO

El presente capítulo tiene por finalidad evidenciar los resultados por centros. Es decir mostrando la evidencias del análisis vertical; evidenciando la opinión de los diferentes actores en sus respectivos centros educativos.

El análisis vertical pretende evidenciar las opiniones de los actores por centro. Considerando variables tanto de estilos de liderazgo como necesidades de cada institución. Este análisis es el primer acercamiento que tendremos, buscando variables que nos permitan reflexionar acerca del fenómeno en estudio y otorgar luces que puedan ser elementos de mayor reflexión.

7.1. Educación emocional y generación de confianza

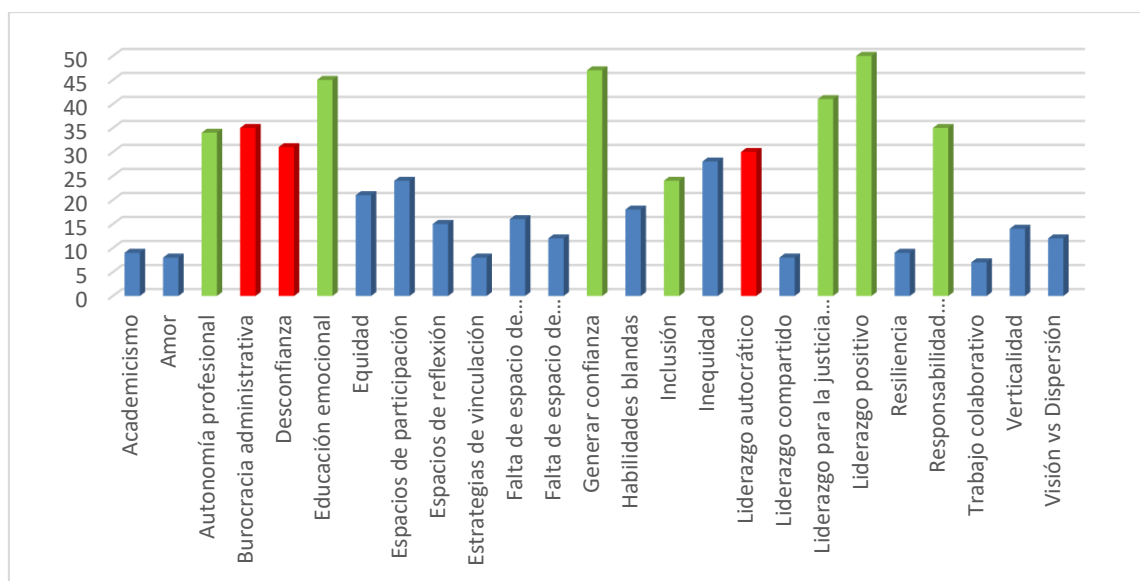
Se evidencia en este apartado de manera sintética los temas más relevantes emergentes del análisis de todo el material aportado por cada uno de los centros en los que se ha realizado la investigación. En ellos se podrán vislumbrar las fortalezas-anhelos que tienen los centros, así también, como sus amenazas. Otorgando una panorámica más global del análisis vertical.

Es necesario aclarar que en cada gráfico, los códigos se evidencian con 3 colores: 1) verde: código con alta densidad en positivo (estrategias-anhelos que los actores desean para generar climas positivos, generación de aprendizajes y prácticas iniciales de formación de CAP); 2) rojo: código con alta densidad en negativo (prácticas autocráticas o falta de estas que producen inequidad e injusticia en el centro) y 3) azul: códigos con baja densidad que son parte o influyen en códigos de alta densidad.

7.1.1. Amenazas y fortalezas de los centros

En esta sección se muestra una primera panorámica comprensiva de cómo son los centros en general y qué opinan sus informantes clave. Como se puede observar, tanto en esta reflexión global, como en los diferentes casos, los gráficos son bastante consistentes entre sí. Como lo demuestra el gráfico 7.1.1.1. las amenazas más preponderantes son: la burocracia administrativa, la desconfianza, la inequidad y el liderazgo autocrático. Que se articulan entre sí, desfavoreciendo la confianza y el trabajo en conjunto. Ahora bien, cabe mencionar que las fortalezas-anhelos que tienen los centros son más que sus amenazas. Estas son: la autonomía profesional, la educación emocional, la generación de confianza, la inclusión, el liderazgo para la justicia social, el liderazgo positivo y la responsabilidad profesional, siendo estas claves en la lucha contra las injusticias.

Gráfico 7.1.1.1., de resumen global de códigos de los centros educativos.



Fuente: Elaboración propia.

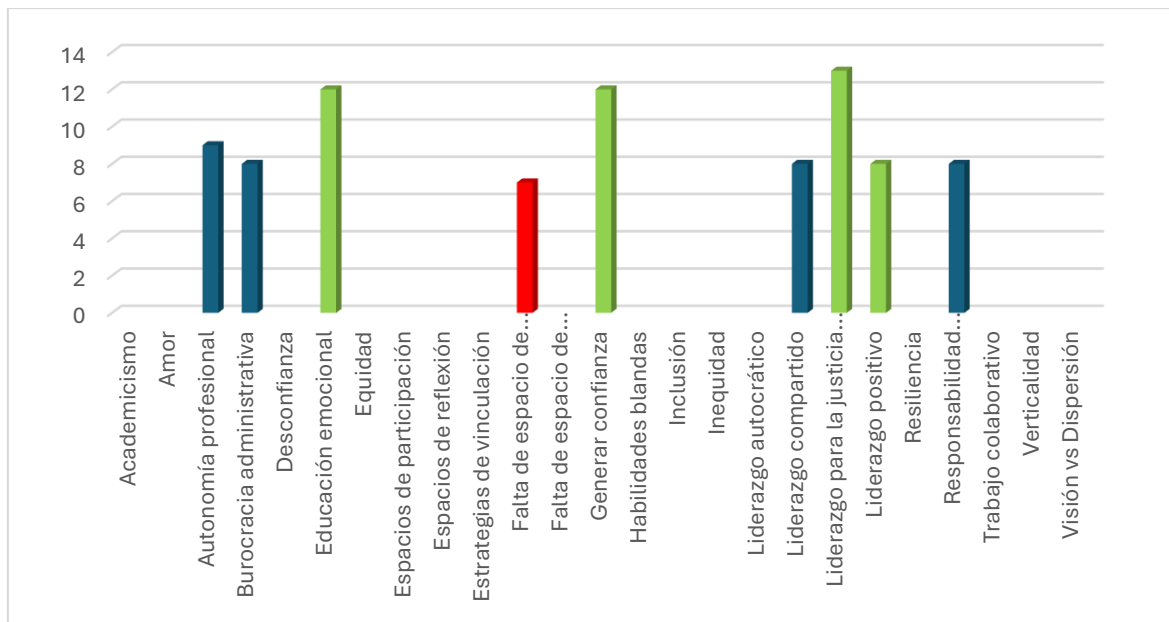
Como se observa, las fortalezas-anhelos que tienen los centros tienen mayor densidad que las amenazas, si a eso sumamos los códigos que tienen menos densidad, podemos concluir que la generación de esperanza y el anhelo de cambiar la realidad está latente en su actuar diario y de la forma de relacionarse. Esta lógica positiva, no es azarosa, ya que el gráfico muestra con certeza que existen muchas prácticas, estrategias y anhelos que dan cuenta que los centros avanzan en generar climas de confianza institucional y tienen en la retina, el sueño permanente de la justicia social; a pesar de las amenazas, que en varias ocasiones son externas, como pasa con la burocracia administrativa. Sería interesante lograr vislumbrar en los próximos análisis (horizontal y transversal) si lo declarado hace sentido a estos anhelos y sueños, o que es una buena opción, tomar el curso de la institución en grandes acuerdos para el beneficio completo de las comunidades.

A contar de ahora se analiza en particular cada centro.

7.1.2. Inequidad y falta de participación en el centro 1

En el centro 1 se grafican dos grandes fortalezas-anhelos: 1) el anhelo de justicia social, la generación de confianza y 2) educación emocional; pero una de las amenazas más relevantes es la falta de espacios de participación, que produce inequidad. Así lo muestra el gráfico 7.1.2.1.

Gráfico 7.1.2.1., de códigos de centro 1.



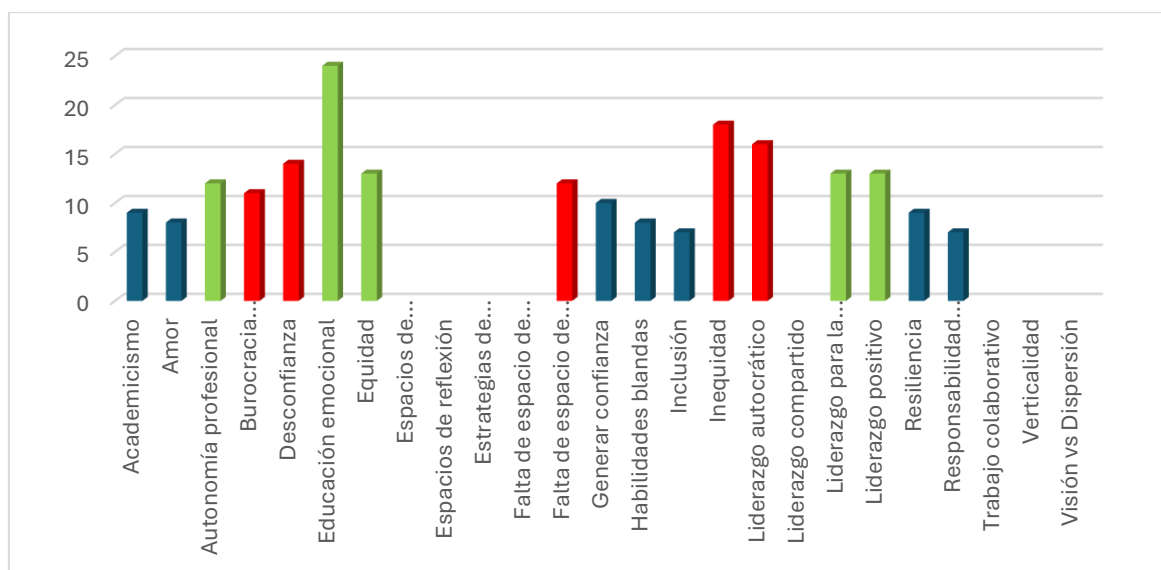
Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de los demás, el centro 1 no contempla muchos códigos que son vitales para su reflexión, como la falta de espacios de reflexión, la inequidad y la desconfianza; que seguramente están mediados por la burocracia administrativa y la falta de espacios de participación. Como se mencionó, la generación de confianza se confunde con el liderazgo positivo, sin considerar que la generación de confianza es uno de los factores que producen este tipo de liderazgo. Además, la educación emocional tiene una alta densidad, pero no está asociada como instrumento a algún tipo de liderazgo, como ocurre en los demás centros.

7.1.3. Inequidad y educación emocional en el centro 2

En este centro, es mucho más elocuente la cantidad de códigos que alcanzan visibilidad. Por un lado, existen varias amenazas como: la burocracia administrativa, la desconfianza, la falta de espacios de reflexión, la inequidad y el liderazgo autocrático. Por otro, las fortalezas-anhelos son: la educación emocional, la equidad, el liderazgo para justicia social y el liderazgo positivo. Así lo demuestra el gráfico 7.1.3.1.

Gráfico 7.1.3.1., de códigos de centro 2.



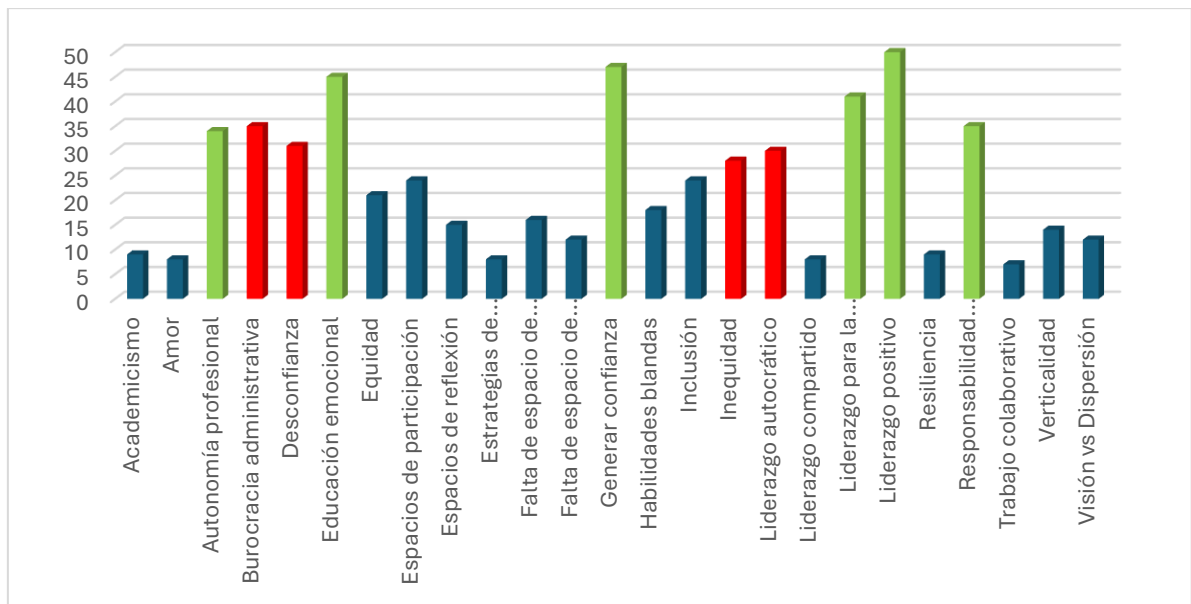
Fuente: Elaboración propia.

Como se ha evidenciado en el análisis del centro educativo, la educación emocional permea a los demás factores como una herramienta útil para llegar a los objetivos o estrategias de cada uno de esos estilos de liderazgo. Ahora bien, la inequidad y el liderazgo autocrático conducen a la creación de burocracia administrativa y desconfianza. El problema es, el centro debe realizar muchas acciones para combatirla, como generar espacios de participación y reflexión, este último ausente en la densidad del gráfico; con el fin de establecer confianza y lograr avanzar en las metas propuestas. Además, existen otros factores que no tienen puntaje en el gráfico, que podrían ayudar en la generación de confianza, como lo son la visión de la institución y las estrategias de vinculación.

7.1.4. Generación de confianza y liderazgo positivo en el centro 3

Este centro tiene una particularidad, no existen factores sin densidad. Esto da a entender la conexión que existen entre ellos. Algunos más instrumentales u otros como fin último. Nos damos cuenta de que en el centro las fortalezas-anhelos son mayores que las amenazas; entre ellas podemos encontrar: la autonomía profesional, la educación emocional, la generación de confianza, el liderazgo para la justicia social, el liderazgo positivo y la responsabilidad profesional. Por el contrario, sus amenazas son: la burocracia administrativa, la desconfianza, la inequidad y el liderazgo autocrático. Así lo demuestra el gráfico 7.1.4.1.

Gráfico 7.1.4.1., de códigos de centro 3.



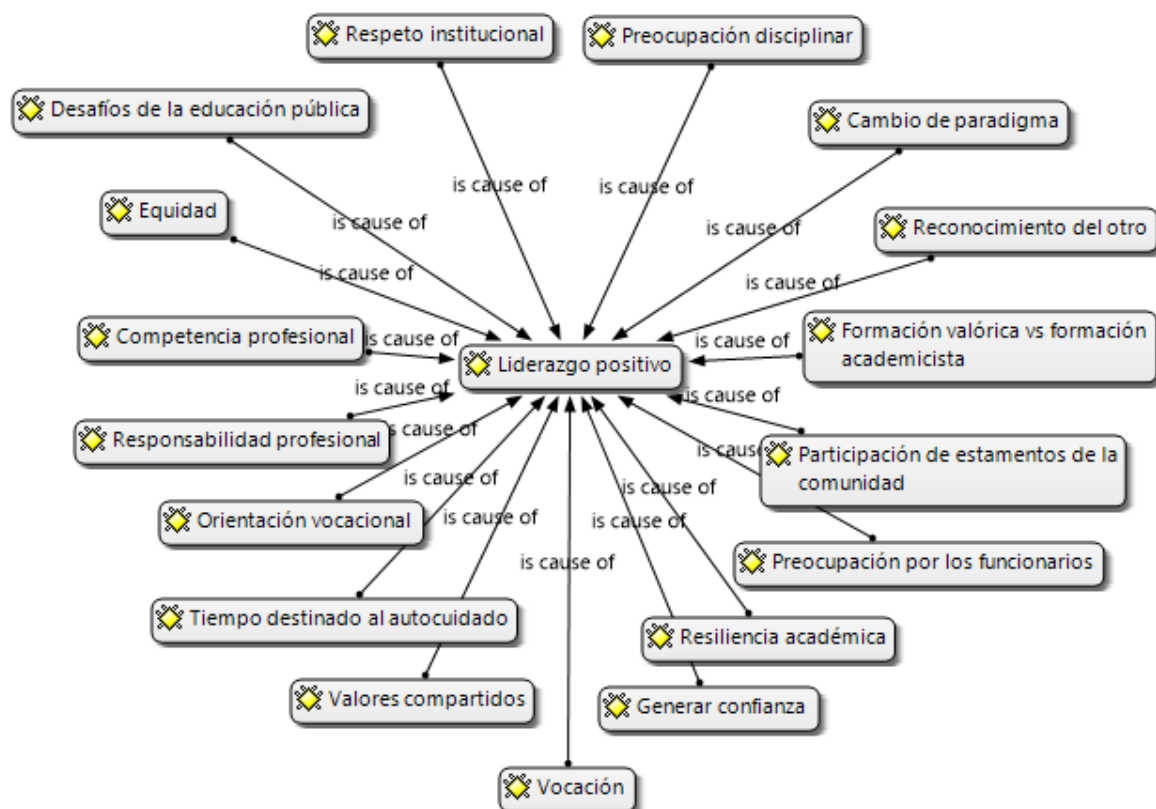
Fuente: Elaboración propia.

Al igual que el centro anterior, el liderazgo autocrático y la burocracia administrativa produce desconfianza e inequidad. Ahora bien, no hay que olvidar que existen factores que promueven un clima educativo injusto, como lo son la verticalidad, la falta de espacios de participación y reflexión. Sin duda que el centro debe redoblar esfuerzos por promover climas de confianza y mutua reciprocidad, para lo cual el amor, las estrategias de vinculación, el trabajo colaborativo y la inclusión son fundamentales. Ahora bien, es muy notorio que las fortalezas-anhelos superan ampliamente a las amenazas, lo que da a entender un cierto consenso entre los actores del camino a seguir, la tarea en adelante es como articular esas fortalezas por el bienestar de todos y todas.

7.2. Liderazgo positivo. Característica del centro 1

Como se observaba en el gráfico 7.1.4.1. en los resultados de este centro educativo, uno de los factores más en el análisis de las unidades de significado fue el *liderazgo positivo*, con la más alta densidad (n° 17. Es decir, todas las instancias que promueven un clima de confianza o las características personales de cada uno al servicio de la práctica de liderazgo. Cabe constatar que todas estas instancias no son ejecutadas por un acuerdo institucional al respecto, sino que cada uno desde su práctica intenta realizar acciones o estrategias tendientes a generar confianza. El gráfico 7.2.1. mostrará los factores que inciden en un liderazgo positivo en este centro.

Gráfico 7.2.1., de factores que son causa del ejercicio de un liderazgo positivo.



Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en el gráfico, existen 17 factores que inciden en el ejercicio de liderazgo positivo en el centro. Entre estas se pueden mencionar reconocimiento del otro, la formación valórica vs la académica, la preocupación por los funcionarios, la equidad, valores compartidos, etc; pero cada actor lo ejerce desde su punto de vista, lo que conlleva una desarticulación en la práctica. Además, como no existe un acuerdo institucional, provoca desconcierto en los estudiantes y apoderados. Estas prácticas desarticuladas son más bien un recurso y formación netamente personal de los actores. Así lo evidencian los testimonios siguientes.

Director, entrevista 2 (Liderazgo positivo):

“Pero la misma certeza que el otro confía en mí me va a hacer que yo sea diferente. Entonces, creer en el otro, creer en mis colegas, creer en posibilidades de fuerza como para que se sienta importante y realmente que es lo que vale un profesor”.

Coordinadora PIE, entrevista 1 (Liderazgo positivo):

“Siempre estamos en un clima, que es inclusivo y positivo que nos lleva al respeto entre colegas. [...] yo creo que todos estos factores van influyendo para que exista un clima de confianza, un clima de participación y un clima de Justicia, porque uno, al sentirse que te toman en cuenta, ¿cierto? Nuestra opinión o sentir que te valoran y que te protegen como equipo, hace que tú quieras seguir trabajando con más ganas de mantenerte en tu trabajo, y de ir realizando, a ver, ir cumpliendo y aplicando cada estrategia que nos vamos proponiendo como equipo porque son miles de estrategias que uno como equipo se propone”.

Docente directivo, entrevista 1 (Liderazgo positivo):

“Entonces (en reuniones de reflexión) yo trato de escuchar, de ser empática lo más posible, ser empática y la otra estrategia es la del trabajo colaborativo. Yo colaboro bastante en lo más que puedo. Siempre estoy colaborando, sobre todo en las clases, porque como el proceso de hacer orientación, yo colaboré. Tratar de establecer un nexo con lo puedes elegir ya y con lo demás funcionarios también trabajo en esta colaboración, porque por un bien común, yo sé que he pensado que la estrategia del bien común, independiente, si lo llevamos bien, lo llevamos mal. Es la que debe predominar en una escuela. Es que la lógica es que el otro este bien”.

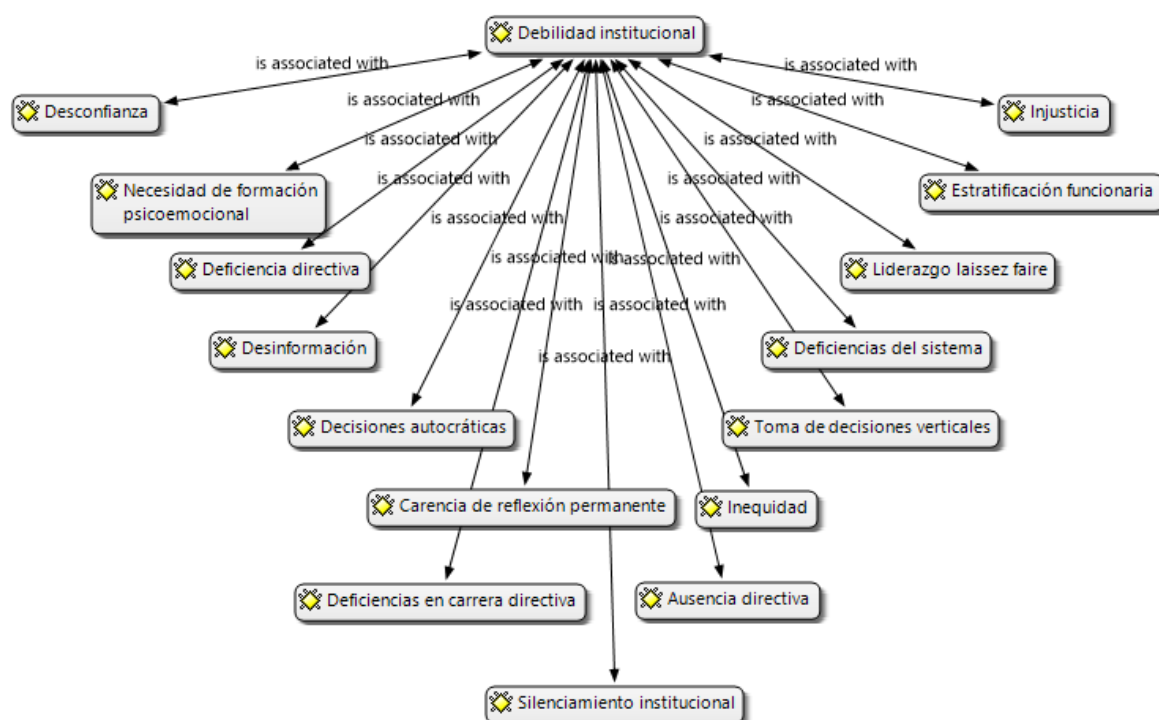
Docente jubilado 2, entrevista 1 (Liderazgo positivo):

“Se sentía como un lugar de confianza, de buena atmósfera, un lugar agradable, bonito. Entonces, empezó a tener otra forma de ver lo que es ese lugar. Y eso me llevó a incentivarlos justamente para traer más niños, más alumnos. Los últimos tiempos que estuve en la biblioteca se llenaba”.

Como reflejan estos testimonios, excepto el docente jubilado, todos los actores que generan prácticas de confianza son de jerarquía en la escuela; es decir, pertenecen al equipo de gestión que se reúne una vez a la semana para tomar decisiones relevantes para la institución. Cabe mencionar que existe una consciencia de generar prácticas tendientes a la confianza y al buen clima institucional; pero como se mencionó, no articulado.

Otro de los factores más recurrentes es la *debilidad institucional* también con alta densidad (n° 16); es decir, todos los actores consideraron que este factor es fundamental a la hora de ejercer liderazgo. Debido a esto, los procesos institucionales se traban y no permiten la fluidez que requiere el establecimiento en su actuar. Así lo refleja el gráfico 7.2.2.

Gráfico 7.2.2., de factores que entorpecen la labor educativa.



Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en el gráfico anterior, existen variados factores que traban el accionar de los funcionarios de la institución. Desde la toma de decisiones (desinformación, decisiones autocráticas y silenciamiento institucional); relaciones humanas (desconfianza, ausencia directiva, inequidad, liderazgo laissez faire, estratificación funcionaria e injusticia); hasta las formativas como la falta de formación psicoemocional y de cuidado para los funcionarios. Como veremos más adelante, la debilidad institucional existe a raíz de prácticas desarticuladas que hacen de la institución o desconfiada o débil, o ambas; generando un clima tóxico en su actuar, lo que conlleva a la negación de acuerdos institucionales; y los que es peor, a un ambiente injusto y precario para el aprendizaje.

Esto lo vemos reflejado en los testimonios de los actores:

Docente jubilado 2, entrevista 1 (Decisiones autocráticas):

“Mira, en mi experiencia, la mayoría de las decisiones eran tomadas entre el equipo directivo. Solamente nos enterábamos del resto de la comunidad cuando ya estaban tomadas y muchas veces no eran buenas decisiones”.

Docente, entrevista 1 (Estratificación funcionaria):

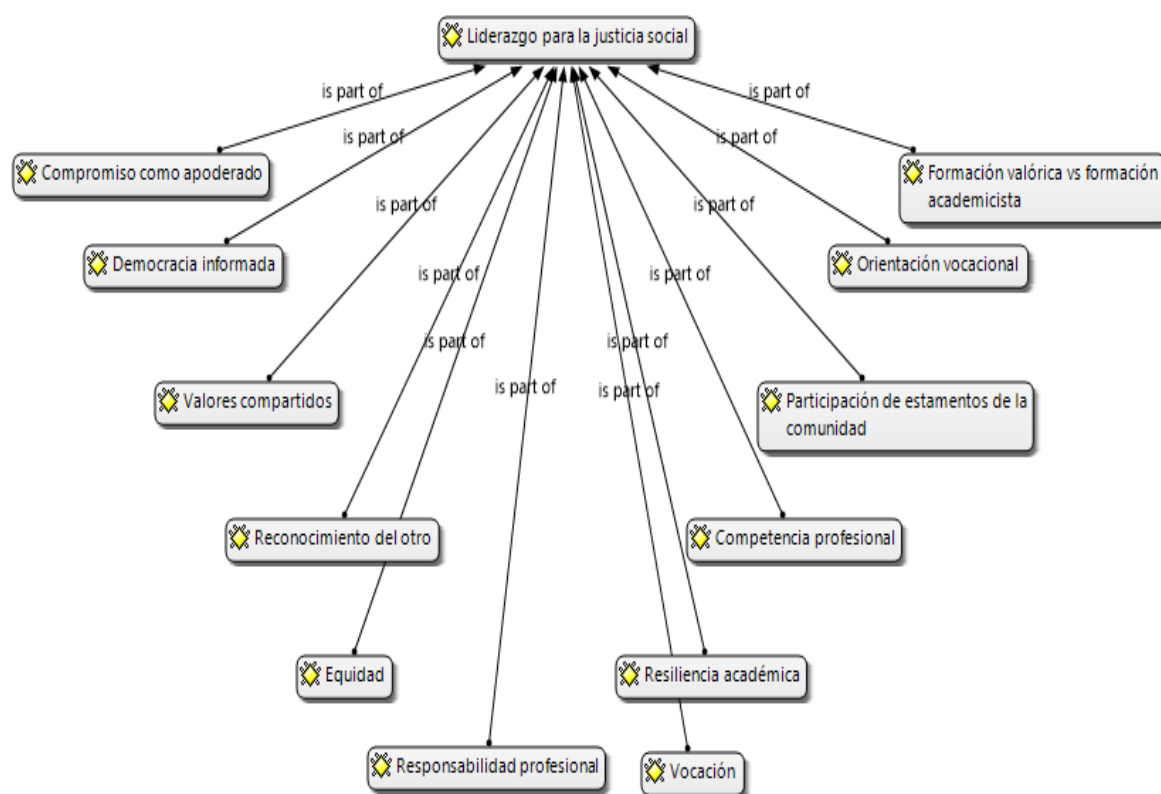
“Pero me ha tocado en muchos (centros educativos) en los que he trabajado, en todos los que he trabajado en realidad, que hay mucha segmentación entre, como casi por estamentos, entre los tipos de trabajadores. El profesional de la educación puede ser trabajador social, puede ser profesor, puede ser orientador ahora y como que se estratifican. Y por otra parte, los que no son profesionales quedan aún más por debajo de la mesa, sobre todo en el ámbito de la toma de decisiones”.

Asistente de la educación, entrevista 1 (Necesidad de formación psicoemocional):

“Yo vi cosas que yo no había visto en mi vida. Y digo a mí nadie me preparó para ver situaciones X, quedé mal. Entonces, yo creo que ante esa realidad, uno necesita capacitarse en formación psicoemocional, aquí hay algo que está faltando, algo a mí me falta, un apoyo extra”.

Un tercer factor relevante es la necesidad de *prácticas de liderazgo para justicia social* con alta densidad (n° 12). Los actores al realizar su labor en condiciones de alta vulnerabilidad (IVE 90%), tienen la necesidad de promover a sus estudiantes a una vida más placentera. En esa lógica, el sistema burocrático e injusto no tiene puestos sus ojos en la justicia, sino la forma de perfeccionar sus mecanismos que comúnmente están impregnados de una mirada economicista y no educativa (Boff, 1992). El gráfico 7.2.3. nos muestra el mapa de relaciones de la necesidad de estrategias en este tipo de liderazgo.

Gráfico 7.2.3., de factores que promueven un liderazgo para la justicia social.



Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia, los factores que promueven un liderazgo para justicia social están aglomerados en los siguientes subgrupos. Temas académicos (responsabilidad profesional, competencias profesionales, resiliencia académica y orientación vocacional); reconocimiento del otro (formación valórica, valores compartidos, reconocimiento, representación y participación de los estamentos); y temas sociales (equidad, democracia informada y vocación). Cabe mencionar que esta necesidad de los actores se evidencia en forma de anhelo. La estructura social opresora y burocrática hace que exista inquietud y genere deseos fomentados por la esperanza de mejorar esas condiciones para todos y todas. Debido a lo anterior, los trabajadores de la educación del centro junto a sus familias y estudiantes desean los cambios que permitan tener mejores condiciones de vida, por lo mismo en esta realidad son los únicos portadores de esperanza (Boff, 1992).

Esto lo vemos reflejado en los testimonios de los actores:

Director, entrevista 2 (Responsabilidad profesional):

“Ya sabes que yo, profesor, tengo una responsabilidad y una enorme, digamos compromiso social y humano, el hecho de que asuma la posibilidad de poder formar, educar y participar del proceso de crecimiento de un ser humano que sea un niño. Y cuando digo, cuando yo asumo esa responsabilidad, la tengo que asumirla con pleno convencimiento de que de mí depende mucho y que yo soy importante para eso, si yo no me considero importante en ese proceso, indudable no voy a ninguna responsabilidad ni me voy a sentir responsable de los logros que tengo y que no tengo”.

Asistente de la educación, entrevista 1 (Formación valórica vs formación academicista):

“Uno en el colegio puede ayudar y darle contención a un niño que ve que puede tener algún tipo de experiencia negativa en su hogar y uno puede darle contención emocional o lo que se requiera en el momento”.

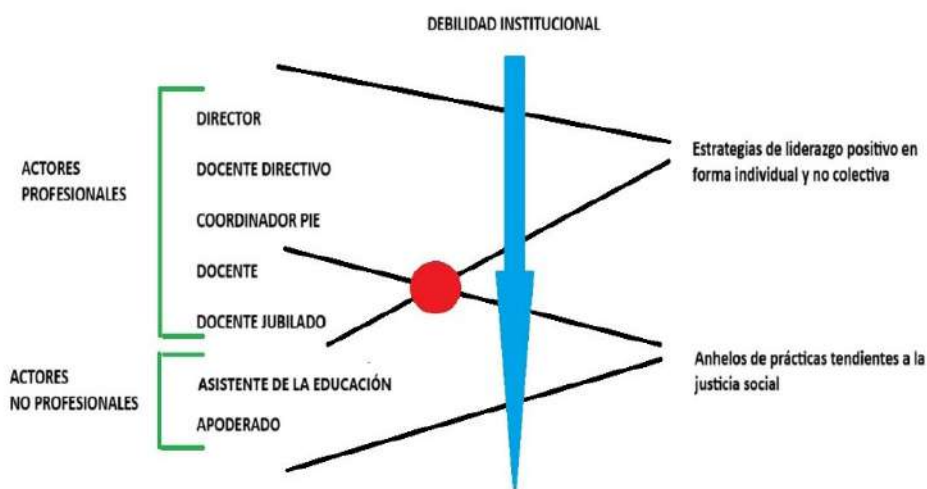
Docente, entrevista 1 (Democracia informada):

“En el acta queda que el cuerpo docente eligió a tal profesor democráticamente. Pero no hay un proceso que permita... Porque al final la democracia en ignorancia, no es democracia. Si somos ignorantes en qué elegir, no es democracia. La democracia requiere un proceso de formación, de información, de capacitación y de concientización para todos en igualdad de condiciones. Si no la hay, se pierde el proceso”.

En resumen, las prácticas de liderazgo positivo son ejercidas individualmente por los actores de jerarquía de la comunidad, no son acuerdos institucionales que permitan la realización de todos. De una u otra forma, participan todos de la dinámica, pero no saben que el ejercicio de generar confianza es una práctica diaria y consciente que permita establecer un buen clima de trabajo para todos y todas. Cada cual hace lo que estima conveniente. A su vez, existe falta de estrategias que fomenten una institución dinámica; a lo que llamamos “debilidad institucional”. Ésta hace que el centro se vuelva rígido y desarticulado, promoviendo el ímpetu personal al colectivo.

Haciendo de cada funcionario una isla, no permitiendo espacios de participación y formación, tan necesarias para la fluidez de los procesos propios de los establecimientos educacionales. Por otro lado, las prácticas en pos de un liderazgo para la justicia social en muchos casos se declaran por los actores, pero no existen espacios de ejecución de estas. Además, se tiene consciencia de que son necesarias, pero el debilitamiento institucional no permite la toma de decisiones para un acuerdo comunitario. Se entiende que es necesario, pero la musculatura institucional no se mueve para enfrentar la desigualdad o la falta de formación. Es interesante visualizar que, tanto en estrategias de liderazgo positivo y anhelos de justicia social, se cruzan actores; es decir, el docente jubilado promueve prácticas individuales para generar confianza, pero también comparte las ansias de hacer una escuela más justa; donde se produce un punto de inflexión entre la realidad y los sueños o anhelos. Así lo refleja el gráfico 7.2.4.

Gráfico 7.2.4., de resumen con estrategias de liderazgo y debilidad institucional.

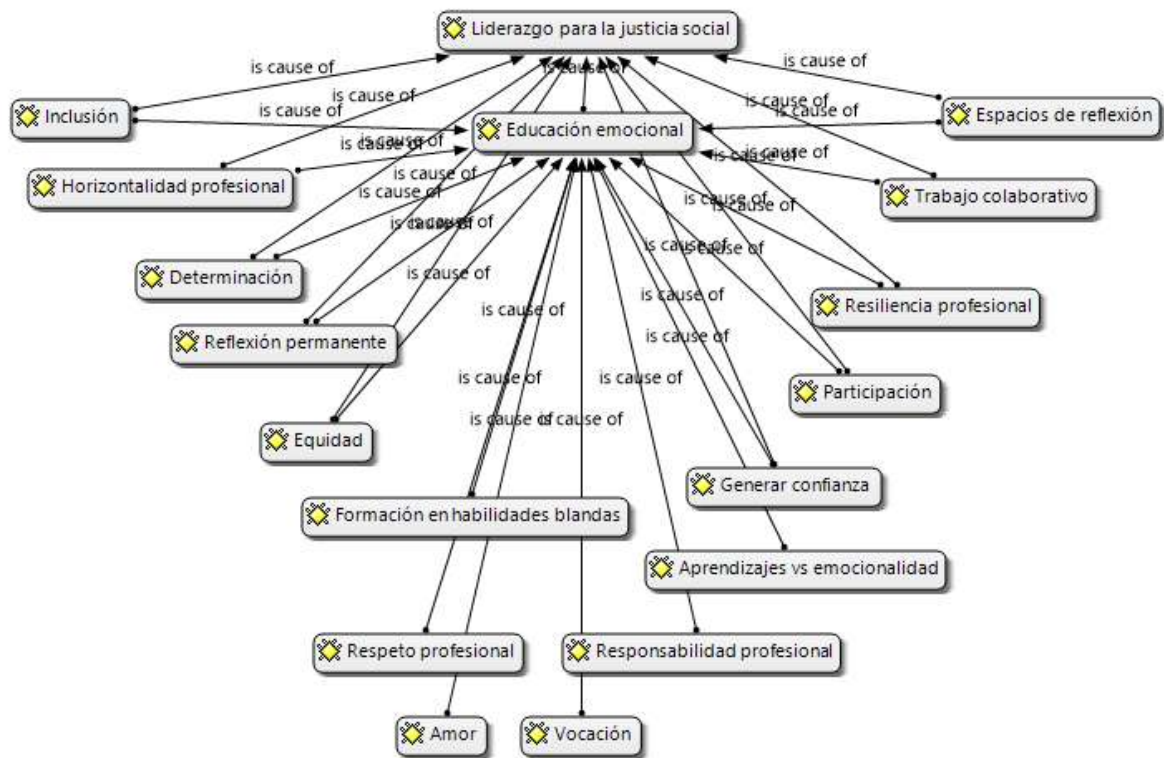


Fuente: Elaboración propia.

7.3. La educación emocional y como impacta al centro 2

El centro 2 muestra una gran densidad de respuesta que resalta la preocupación por los actores, por su *dimensión emocional* (n° 24), impregnando las prácticas de *liderazgo positivo* y de *justicia social*. Ahora bien, este énfasis es transversal a todos los actores de la comunidad educativa. Es relevante encontrar como la *educación emocional* aglutina los factores que producen anhelos de prácticas de justicia social. Ahora bien, es interesante evidenciar como los factores, prácticas y/o anhelos se articulan por medio de la *educación emocional*, dado que es netamente instrumental considerando el fin último que es la *justicia social*, que justifica los sueños; y como se dijo antes, alberga esperanza. Comparativamente al centro 1, el centro 2 cuenta con esta herramienta en común, lo interesante sería articularla, para que sea una práctica instalada produciendo lo anhelado; es decir, equidad y justicia social. Así lo muestra el gráfico 7.3.1.

Gráfico 7.3.1., de las redes semánticas producidas por la educación emocional con anhelos de justicia social.



Fuente: Elaboración propia.

Como se demuestra en el gráfico, la *educación emocional*, o las prácticas de ella están íntimamente ligadas a los anhelos de *prácticas para la justicia social*. De hecho, al igual que en el centro 1, estos anhelos podrían producirse con las estrategias de emocionalidad que llevan a cabo los actores de los centros, pero siguen siendo intentos individuales no articulados, tampoco institucionales; lo que con el tiempo terminan por disolverse.

Estas estrategias podemos clasificarlas en: 1) ontológicas (inclusión, determinación, equidad, habilidades blandas, amor y vocación) y 2) profesionales (horizontalidad profesional, reflexión permanente, respeto profesional, responsabilidad profesional, participación, resiliencia profesional, trabajo colaborativo y espacios de reflexión). Ahora bien, evidenciando las ontológicas podemos testimoniar:

Docente jubilado 1, entrevista 1 (Inclusión):

“Yo siempre me recuerdo de la niña que usaba silla de ruedas, en la escuela. [...] Y la subían, la bajaban. Yo le echaba tallas, ¡deje de andar corriendo por el patio!. Era una más después. Y cuando volvió a saludarnos era una mujer, prácticamente, y nos agradecía cómo la habíamos tratado. Todas esas cosas son tan bonitas que uno dice, fue un gesto, pero realmente para esa persona es mucho, que le permitió vivir, le permitió incorporarse, ser mamá incluso. Entonces, son cosas que es difícil olvidar, porque también tenemos el caso de otro niño que salía disparado de la sala y sus compañeros le iban a buscar y le decían profesora, no se preocupe, si nosotros le traemos al niño. Y lo hacían. Los chicos tienen mucha más empatía que nosotros los adultos”.

Director, entrevista 1 (Amor, equidad):

“Me mueve el amor a la educación, como dije, esta idea de justicia, de equidad”.

Apoderado, entrevista 1 (Vocación):

“Pero lo ideal sería que fuesen empáticos, más que nada empático y que tengan pedagogía. O sea, una cosa es enseñar y la otra es querer enseñar, porque hay muchos, muchos profesores, muchos directivos, que es por obligación, no es por vocación. Que la vocación tiene que ser por vocación. Porque tú estás formando personas y enseñando a gente que piensa diferente, pero a su vez va a tomar tu propio pensamiento porque tú le estás enseñando y de la forma que tú le enseñes es como él va a aprender. Si hay un profesor que es individualista, que es, no sé, te podría decir poco empático. O altanero. El niño va a aprender de esa forma. No sé. Por eso te decía, para mí es muy importante la pedagogía. Que el querer enseñar venga de la mano de querer enseñar. Porque si no creas monstruos”.

Como se mencionó, los factores en ámbitos profesionales impactan en el clima institucional, mediados por la educación emocional; y lo podemos testimoniar por medio de:

Docente jubilado 4, entrevista 1 (Horizontalidad docente):

“No, eso yo valoraba mucho, mucho la calidad de los colegas, eso yo no tengo nada que decir, yo creo que lo que me mantenía ahí era justamente eso de los colegas, no, no, no, impagable, cada profesor, yo de cada profesor guardo un recuerdo, pequeño, grande, pero todos, todos, yo no tengo nada, nada que decir de ello, no, no, el clima docente entre nosotros, yo creo que era bueno, sí, pero gracias a los profes”.

Director, entrevista 1 (Reflexión permanente):

“Y yo creo que también, fíjate, que a mí me gusta mucho instalar en la escuela donde yo trabajo la idea de evaluar, ¿me entiendes?, de evaluar lo que tú vas haciendo. Es decir, cualquier acción, por pequeña que sea, si resultó, no resultó, si resultó, por qué resultó, cuáles fueron los puntos, digamos, que gatillaron que resultara, cómo podía haber estado mejor”.

Docente, entrevista 1 (Responsabilidad profesional):

“Mire, aquí no se trata de colegios vulnerables, ni colegio rico, ni subvencionados, ni privados, ni nada. Yo siento que uno se tiene que enfocar en su trabajo. Yo siempre digo, yo hago mi trabajo, trato a mis niños como me gustaría que trataran a mis hijas”.

Coordinadora PIE, entrevista 1 (Espacios de reflexión):

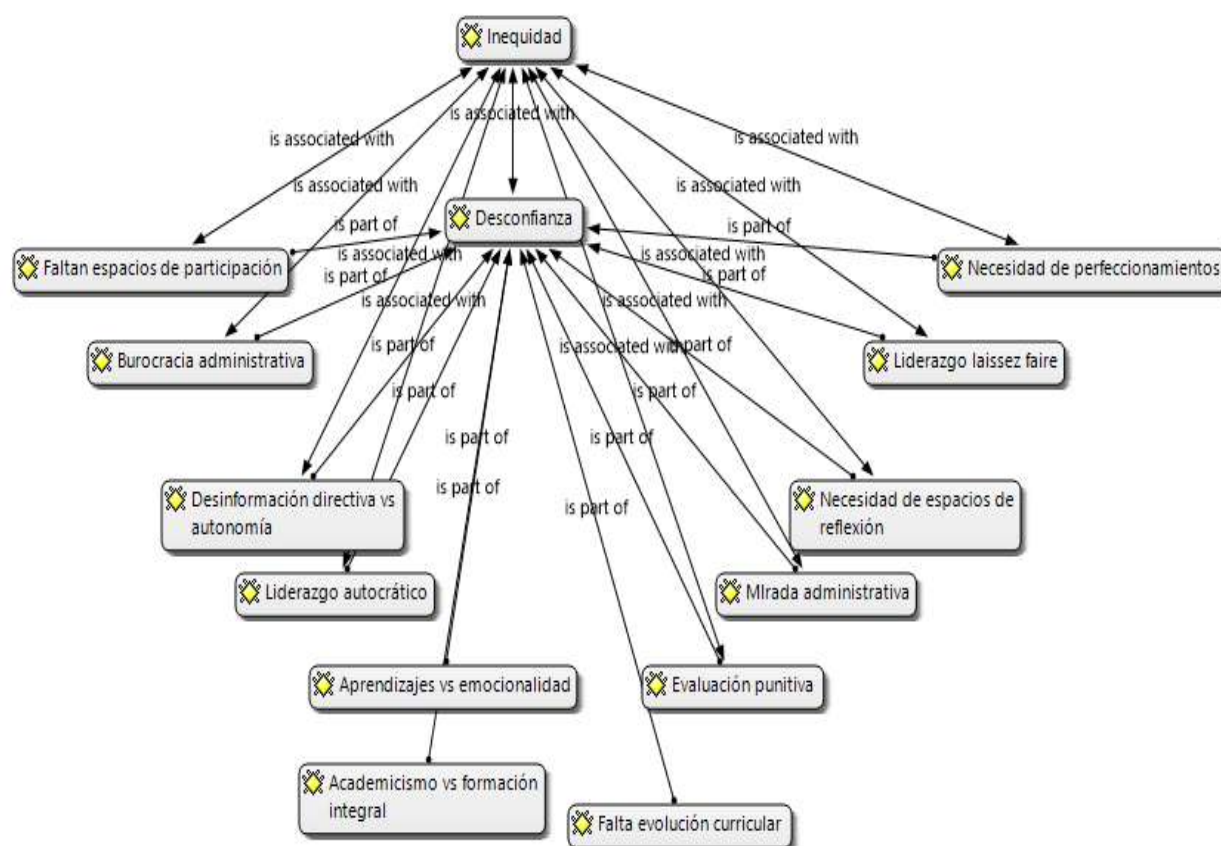
“Tenemos muchas estrategias de ese tipo, muchas, porque está todo muy bien organizado. Nosotros tenemos reuniones todos los meses. Cuando hay reunión de apoderados, nosotros tenemos nuestra reunión de equipo, que eso se instauró este año, porque antes nos faltaban reuniones de equipo. Entonces, este año vimos que faltaban muchas reuniones a nivel equipo PIE, y hablamos con la jefe técnica y ella nos dijo ningún problema, háganlo en las reuniones de apoderados, porque la verdad es que nosotras estemos no es tan importante como el profesor jefe”.

Docente jubilado 4, entrevista 1 (Trabajo colaborativo):

“Yo creo que lo más importante es un buen equipo, tener un buen equipo de profesores, qué sé yo, pero la cabeza es fundamental. Y hay que trabajar en conjunto, en conjunto, lo que hay no pasaba”.

Como se evidenció en las redes semánticas señaladas, existen muchas variantes y prácticas-anhelos (ejecutas y anheladas) donde la emocionalidad juega un papel fundamental. Considerando que existen otras variantes, como la *desconfianza* y la *inequidad*; que también obtuvieron una densidad alta (n° 14 y n° 18 respectivamente), los factores que ahí dialogan son parte de y están asociadas a estos conceptos–realidades. Lo que da sustento al sueño de prácticas que vayan dirigidas a la justicia social, pero estos conceptos–realidades lo impiden. Así lo muestra el gráfico 7.3.2.

Gráfico 7.3.2., de redes semánticas de desconfianza e inequidad.



Fuente: Elaboración propia.

Como refleja el gráfico, la sensación de inequidad es la que instala el sentimiento de desconfianza, siendo parte de muchos factores o prácticas instaladas en el centro que impide la generación de *confianza* o *liderazgo positivo* y *justicia social*. Algunas se pueden clasificar en estrategias o falta de ellas netamente profesionales, y otras de necesidad de habilidades blandas o de relaciones humanas. Al respecto, las profesionales son: burocracia administrativa, desinformación directiva que no permite autonomía de los estamentos, liderazgo autocrático, procesos académicos rígidos que pretenden instalar los aprendizajes por sobre la emocionalidad y la formación integral de los estudiantes, la rigidez curricular, evaluación punitiva y el liderazgo laissez faire. A su vez, a nivel de relaciones humanas: desconfianza, necesidad de espacios de reflexión y falta de participación.

Los testimonios reflejan esta idea evidenciada en los gráficos en aspectos profesionales:

Apoderado, entrevista 1 (Burocracia administrativa):

“O lo otro sería tomar al individuo como persona, no como número. La burocracia administrativa sólo hace de los niños un número, o sea, tú soy el colegio X, soy el 35 de la lista del segundo. Pasaría a ser un dato estadístico. Claro que es la mala. Entonces la mala percepción es no le enseño a ser persona. Es como el individualismo”.

Coordinador PIE, entrevista 1 (Desinformación directiva):

“Entonces, como que los directores no pueden meterse tanto porque desconocen mucho un poco todo lo que abarca el PIE. Entonces, la directora nos dejaba trabajar tranquilos siempre y ella sabía que nosotros le cumplíamos en todo”.

Docente, entrevista 1 (Liderazgo autocrático):

“Yo no veo autonomía. Porque no sé, yo no veo autonomía ahí de parte con el cuerpo docente. Antes menos, ahora estamos recién. Porque antes siempre había como una explicación, ¿por qué no? Realmente acá era como que se planteaba y la decisión ya estaba tomada. Entonces, al final lo único que teníamos que hacer era votar, porque no habíamos discutido nada. No había una discusión ahí”.

Docente jubilado 1, entrevista 1 (Evaluación punitiva):

“Encontré que era como un castigo, digamos, no era una ayuda. Es más, cuando fuimos a las capacitaciones a la Universidad del Desarrollo, sí hubo cosas buenas, pero tampoco que a mí me hayan incentivado a cambiar el método de trabajo, porque en realidad no era como representativo de lo que nosotros teníamos en el ambiente escolar. Ese es el tema”.

A su vez, las deficiencias en las prácticas a nivel de relaciones humanas aglutinan la sensación de desconfianza que conlleva a una realidad de inequidad. Así lo demuestran los siguientes testimonios:

Director, entrevista 2 (Desconfianza):

“Creo que una de las cosas que te ayuda a confiar, es cuando la gente cumple. O sea, yo te digo que voy a estar y estoy. Si no va a ser así, te lo voy a avisar, te digo que no puedo o no sé. Y si no pude cumplir, te pido disculpa y todo se resuelva. Pero cuando tú ves que constantemente esto no sucede, se pierde la confianza, se pierde la confianza”.

Asistente de la educación, entrevista 1 (Desconfianza):

“Es que, si hablamos de funcionarios que son profesores y los directivos, hay un clima más grato entre ellos, más de confianza. Con algunos, porque uno escucha que hay algunos profesores que no son tan cercanos, ni tienen tanta confianza con los directivos. Y con nosotros no. O sea, yo pienso que con nosotros tanta confianza no podría haber. Siento que hay una lejanía, puede haber un ambiente grato. Pero que haya un ambiente, tan transparente, no sé si tan acogedor, no sé si tan grato, pero siempre es una relación de respeto, claro, de respeto. Pero no quiere decir que sea un clima de mucha confianza”.

Apoderado, entrevista 1 (Faltan espacios de participación):

“El centro de padres tenía bastante fuerza en ese sentido. O sea, no, no se deja amilanar ni mucho menos. Pero les costaba sí entrar al ámbito de meterse de lleno a lo que es la educación de los niños. Es como que lo tienen súper encajonado y que nadie más puede, solamente en la parte docente es la única que puede ver ese asunto. O sea, a uno como padre tampoco lo dejan ser como controlador de lo que se le está enseñando a los niños”.

Docente, entrevista 1 (Necesidad de espacios de reflexión):

“Yo siento que si nosotros, estos valores, los trabajáramos todos en conjunto, no habría ese problema, siento yo, no sé. No sé qué cree usted. Yo sé que la pregunta es para mí, pero yo siento que no se trabaja a cabalidad”.

“Entonces, como le digo, no está el espacio como para que uno se explaye. Si uno se explaya, queda un poco la escoba, uno va y lanza. Y uno revienta”.

Docente jubilado 1, entrevista 1 (Necesidad de espacios de reflexión):

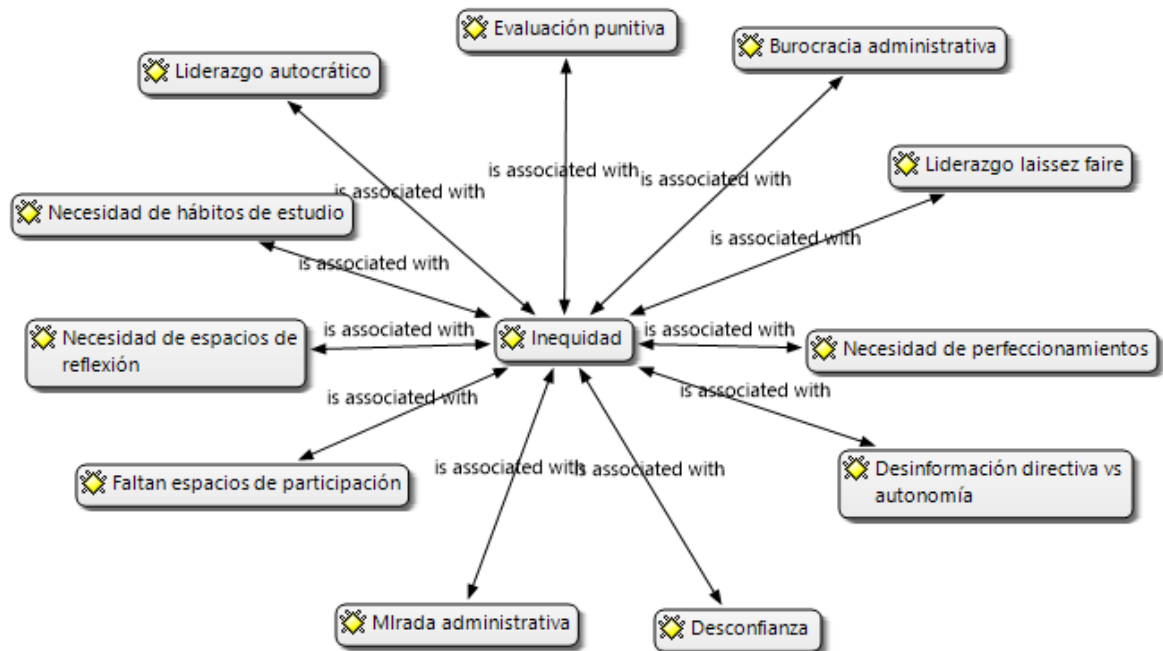
“La participación, claro, nos hacían hablar y participar y toda la cosa, íbamos a capacitaciones que muchas veces ni siquiera servían, pero no había una sacada, digamos, de conocimiento de la base para llegar a tomar decisiones en la parte administrativa”.

Debido a lo anterior, un factor interesante -que ha sido transversal a estos testimonios- es la sensación de inequidad. Pero a su vez, más relevante es cómo se plantea. Ya que los testimonios dan cuenta de varios factores que inciden en la existencia de un ambiente de inequidad. Estos 11 factores detectados son netamente proporcionados por ambientes profesionales en educación, al contrario de anteriores, que se desenvuelven en la vida personal por medio de las relaciones humanas.

Estos factores hacen que estas injusticias hagan en los actores del centro exigir cambios profundos en mejores condiciones que promuevan aprendizajes liberadores para los estudiantes. La burocracia y el autocratismo corroen en la médula de las comunidades, volviéndolas verticales y rígidas. Todas variables medibles por quién ostenta el poder

educativo y que solo tiene una mirada administrativa de uno de los segmentos sociales más relevantes (Boff, 1992). Estos factores los refleja bien el gráfico 7.3.3.

Gráfico 7.3.3., de inequidad y sus factores asociados.



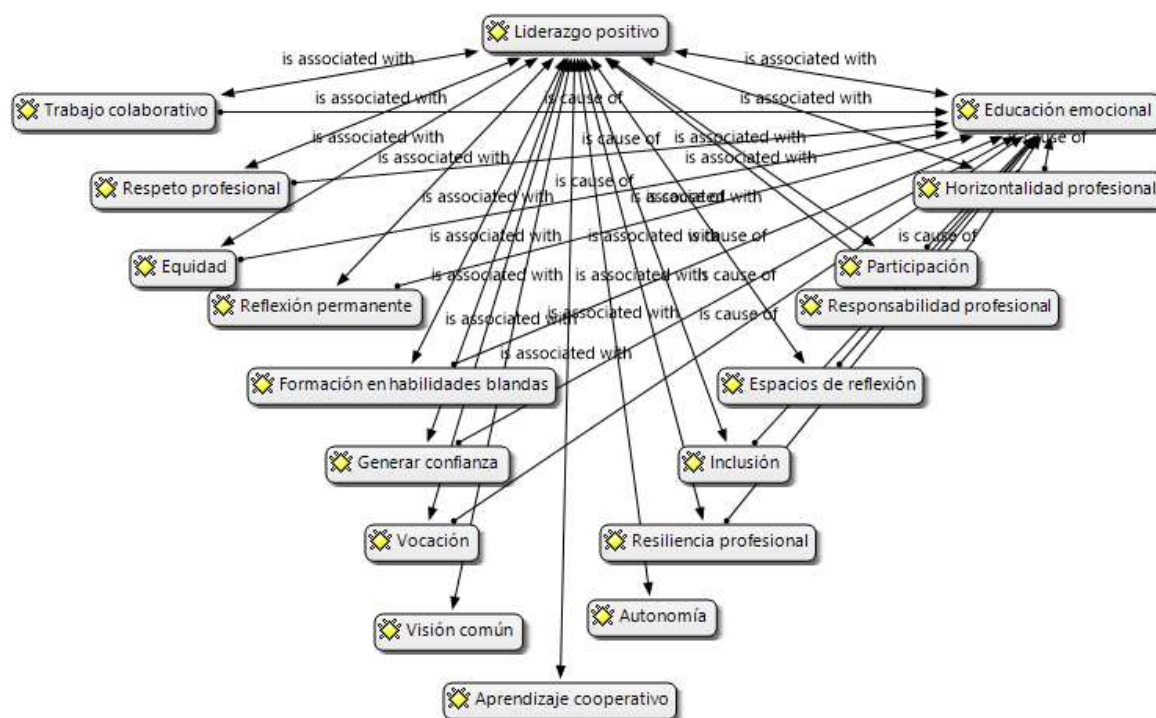
Fuente: Elaboración propia.

El gráfico evidencia que las asociaciones de los factores producen *inequidad* y a la vez están asociadas a ella, es decir, se produce una relación simbiótica. Ésta no puede subsistir sin los factores que la provocan, por lo tanto, no es una realidad teórica, sino práctica. Comprendemos la realidad injusta en su momento como en potencia, pero al evidenciarla por medio de los testimonios y realidades se convierte en acto.

Además, en el constante contexto de cambio educativo, las políticas estatales recientes no han modificado los principios neoliberales instalados bajo dictadura. Al contrario, los han profundizado provocando más inequidad y segregación basados en la elección, la competencia, el subsidio a la demanda propias de una educación de mercado; provocando segregación y estigmatización de la educación pública (Rodríguez *et al*, 2022).

A la vez, es interesante mostrar las relaciones que tienen las opiniones de los actores referente al *liderazgo positivo* y su íntima relación con la educación emocional; así como se evidenció entre *educación emocional* y *liderazgo para la justicia social*. Cabe destacar, que estas prácticas-anhelos o estrategias de liderazgo positivo son netamente individuales, al igual que en el centro 1; es decir, cada actor realiza las acciones que estima conveniente por el deseo de equidad y generar confianza, visualizando netamente la realidad de los estudiantes del centro. No existe un acuerdo institucional al respecto que fomente prácticas o estrategias mucho más organizadas y proyectadas en el futuro, medibles y comprobables. Así lo demuestra el gráfico 7.3.4.

Gráfico 7.3.4., de relaciones entre liderazgo positivo y educación emocional y sus factores asociados.



Fuente: Elaboración propia.

Como evidencia el gráfico, las interrelaciones entre *liderazgo positivo* y *educación emocional* van de la mano. Considerando el anterior gráfico (*liderazgo para la justicia social* y *educación emocional*), acá cada factor es un incidente en ambas categorías (*liderazgo positivo* y *educación emocional*) ya que son la base de la generación de mejores climas educativos. Ambas categorías técnicamente están en horizontalidad, considerando el *liderazgo positivo* como un fin del cuál la *educación emocional* es la herramienta para lograrlo.

Debido a esto, la generación de climas de confianza la podemos evidenciar por medio de los siguientes testimonios:

Coordinador PIE, entrevista 1 (Generación de confianza):

“Entonces, obviamente que ellos (los estudiantes), su autoestima, su nivel de confianza, sobre todo en sí mismo va bajando, ellos ya no tienen ganas de participar porque saben que no lo logran. A lo mejor empiezan a levantar la mano y nunca dan con la respuesta que tiene que ser. Entonces nosotros les decimos tú puedes, tú tienes que creer en ti. Si ellos logran una respuesta asertiva, adecuada a nosotros, pucha, lo felicitamos. Además, que cuando tú vas preguntando, las preguntas más fáciles son para los niños PIE, porque sabemos que ellos las pueden contestar y que cuando ellos la logran contestar se sienten súper contentos y eso va haciendo que tengan confianza en ellos mismos”.

Docente, entrevista 1 (Generación de confianza):

“Y ahora con el nuevo director, él es como apaciguador, es como que empatiza mucho con el profesor. Aunque nos vean quizás en alguna discusión, él trata de bajar un poco el perfil a la situación y que los colegas no se enfrasquen, no se sigan enfrascando en una discusión, porque a mí ya me pasó eso con un colega delante de una colega y quedó. Y ahí el director dijo: ¡bueno, vamos a tratar de conseguir una técnica en párvulo porque la asistente se va a operar!”.

Docente jubilado 4, entrevista 1 (Generación de confianza):

“Entonces, siempre por lo menos los respeté (a los estudiantes), les di confianza. Y si, yo les hablé con cariño. Eso lo tengo bien presente. Aunque eran los más pesaditos algunos e insolentes. Pero fíjate, nunca tuve problemas con los estudiantes. De hecho, yo todavía me conecto por ahí con dos estudiantes. El día de la mamá me mandó un WhatsApp, felicitándome”.

En resumen, al igual que el centro 1 los grandes temas son el *liderazgo positivo* como estrategias individuales y no colectivas y los anhelos de justicia social en todos los actores, pero con una transversalidad que es la *educación emocional* por la cual impregnar a los estudiantes y proyectarlos en su formación. Ella funciona como un instrumento para generar confianza o climas escolares positivos y, ojalá, prácticas que estén dirigidas a la *justicia social*. Así se puede vislumbrar en el gráfico 7.3.5.

Gráfico 7.3.5., de resumen entre educación emocional, liderazgo positivo y liderazgo para la justicia social.



Fuente: Elaboración propia.

Como evidencia el gráfico, es interesante el punto de encuentro entre estrategias y anhelos. A su vez, en esta oportunidad todos los actores testimonian anhelos de justicia social para su comunidad educativa. Siguen siendo los no profesionales que piensan que

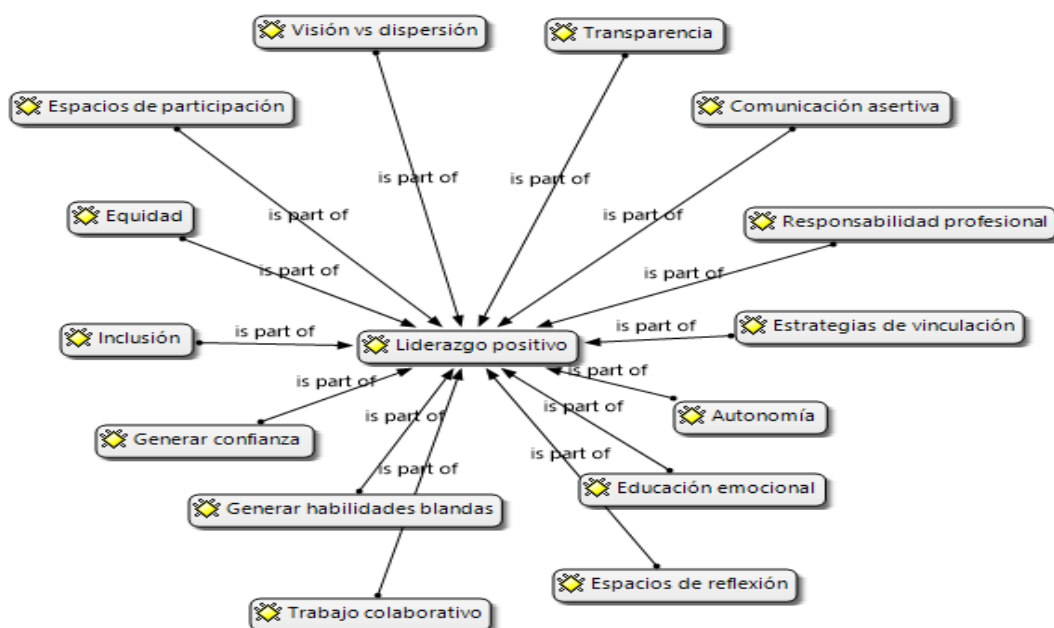
sus actos no tienen impacto en la generación de climas de confianza en los estudiantes, o por una participación en la institución (apoderados), lo que provoca una intervención más hacia lo soñado que a lo realizado.

7.4. Paradigma inclusivo en los actores del centro 3

A diferencia de los demás centros, en éste podemos evidenciar 6 puntos relevantes en las entrevistas. Por densidad lo lidera el *liderazgo positivo* (n° 29); luego *generar confianza* (n° 25) y *espacios de participación* (n° 24); después *inclusión* y *desconfianza* (n° 17) y para terminar *liderazgo para la justicia social* (n° 15).

Sin duda que el *liderazgo positivo* y los *climas de confianza* son los focos fundamentales del centro, al igual que los demás centros. Pero la diferencia está en qué la generación de confianza y el *liderazgo positivo* están casi empatados en la densidad. Ello denota que los actores consideran que son relevantes, pero los consideran puntos distintos de generar clima y no convergentes; es decir, no tienen un consenso de las prácticas de confianza a ejecutar en el centro, ni de los valores asociados a ella. Se realiza en forma personal y no colectivo. Por lo mismo es interesante visualizar el mapa de relaciones 7.4.1. para su análisis.

Gráfico 7.4.1., de relaciones del liderazgo positivo.



Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia, existen 14 factores que son parte del *liderazgo positivo*; en ellos podemos encontrar 3 grandes conglomerados: 1) valores universales (equidad, inclusión, y transparencia); 2) desarrollo de habilidades blandas (generar confianza, educación emocional y comunicación asertiva) y 3) estrategias profesionales emocionales (trabajo colaborativo, espacios de reflexión, autonomía, estrategias de

vinculación, responsabilidad profesional, visión vs dispersión y espacios de participación).

Debido a lo anterior, es relevante identificar testimonialmente lo evidenciado en el gráfico. Referente a valores universales, los testimonios indican:

Apoderado, entrevista 1 (equidad):

“Considero que es relevante porque siento que el colegio es como un triángulo, así como tres partes. Entonces, como profesores, dirección y apoderados, porque somos parte del colegio. Me siento parte del colegio y yo a los apoderados cuando les mando a veces algún comunicado, les digo la escuela somos todos, porque en verdad somos todos. Eso siento yo. No porque yo vaya y deje a mi hija allá, no soy parte de ello, soy parte de la comunidad”.

Directora, entrevista 2 (inclusión):

“En relación con la pregunta que me haces de promover la inclusión en los funcionarios, entendiendo que la diversidad es una prioridad dentro de nuestra escuela, ante eso debemos incluir en nuestros estudiantes, mejorar la autoestima, mejora la relación que tienen con sus pares. Promueve también la colaboración y, por ende, tienen un mejor trato entre sus pares, promueve también la colaboración y obviamente se enfoca en los funcionarios, en este caso, al promover la inclusión enfoca en los intereses y en las necesidades de los estudiantes”.

Docente jubilado 3, entrevista 1 (transparencia):

“No, totalmente transparentes. Y pienso que cada uno en su área, por ejemplo, el jefe de UTP cuando ha estado en los consejos de reflexión, tengo entendido que viene bien claro y él puede plantear, por ejemplo, cuando quiso hacer el cambio de, por ejemplo, planificación, algo que sea más simple”.

A su vez, otro aspecto son las habilidades blandas, en ese ámbito los testimonios indican:

Asistente de la educación, entrevista 1 (generar confianza):

“Hay tiempos, sí, está definido los lunes juntarse, no siempre se da, porque también los tiempos y el vivir en un colegio también implica que siempre puede pasar cualquier cosa. Pero inicialmente están los lunes y la mañana. Eso es como el tiempo que nos juntamos. Y siempre está el espacio abierto para juntarse, a decir algo, a proponer algo, eso es la informalidad de llegar con una idea, con una consulta, con una duda, siempre está dispuesto a su tiempo, no está limitado por un día o por un horario, sino que está abierto a cuando ocurre”.

Apoderado, entrevista 1 (generar habilidades blandas):

“Valores. No sé si valor, pero cercanía. Educación, educación en el sentido no de que sea el máster en educación superior. Educación me refiero en buenos días, en la entrada al colegio, buenos días”.

Directora, entrevista 1 (educación emocional):

“Yo dije, listo, creo que hay que retomar lo que es el aprendizaje de los estudiantes desde dos puntos de vista, tanto en lo educacional como en lo emocional”.

Apoderado, entrevista 1 (comunicación asertiva):

“Y no solamente en cuentas como de números, sino en lo que se está haciendo en el colegio, que por eso yo decía también, si se está haciendo algo, también es bueno comunicarlo, aunque parezca como de niño pequeño, si se puede decir. Es bueno comunicarlo porque hay gente que no tiene idea”.

El tercer factor evidenciado son las estrategias profesionales emocionales, en este ámbito los testimonios indican:

Coordinadora PIE, entrevista 1 (espacios de participación):

“Las tomamos en conjunto en estas mismas reuniones que te digo yo. Y bueno, yo les planteo como la temática, las directrices a tomar y hay un consenso. Y se dividen las tareas en, por ejemplo, en cuanto a la sensibilización, por ejemplo, que la hicimos”.

Directora, entrevista 1 (espacios de reflexión):

“Los consejos de profesores, llamados también reflexiones pedagógicas, son bastante participativas. Mañana nosotros tenemos un taller en el cual hay dos preguntas claves. Una de ellas es qué quiero de la escuela y cómo quiero a mi escuela. Son dos preguntas que indican cuál es mi importancia también dentro de la escuela. Entonces, todo se le pregunta, todo es participativo, aquí nada se impone y eso también les da a ellos la oportunidad de ser parte de este proyecto, ser parte también de lo que vamos a trabajar durante el año, tomar decisiones también, autonomía en sus clases, autonomía también en su expertise”.

Docente, entrevista 1 (autonomía):

“Como profe de inglés siempre tuve el 100% de autonomía. Claro, primero tuve que demostrar que podía hacer clase, que antes, ahora la escuela es una taza de leche. Antes los cursos eran mucho más chicos, pero tenían cuatro o cinco que tenían 18 años y que si se enojaban te tiraban una silla”.

Docente directivo, entrevista 1 (estrategias de vinculación):

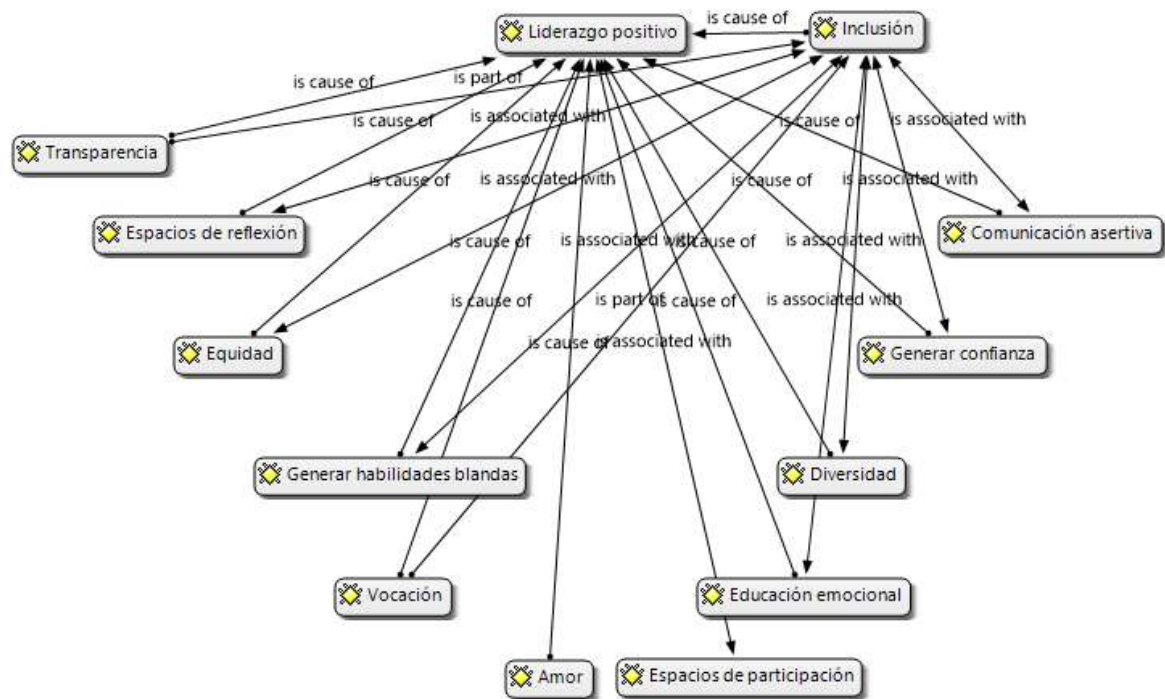
“Bueno, de repente se refleja a través de los lineamientos internos que tenemos nosotros para funcionar como escuela o desde los lineamientos que nos envía el sostenedor, los cuales siempre, la gran mayoría son orientaciones. Nosotros tenemos que decidir ahí cuál es la mejor decisión para nuestra escuela y cuál es la mejor decisión que va a impactar menos a los docentes, para que eso no sea más carga administrativa y cómo eso lo podemos dosificar”.

Asistente de la educación, entrevista 1 (responsabilidad profesional):

“Porque creo que todos están cruzados. Yo creo que la honestidad, la justicia y la democracia, sumado a la empatía y la escucha, hacen que uno pueda tomar mejores decisiones y tenga la capacidad de conocer los estamentos con que trabaja, entender qué pasa con esos estamentos y cuando hay que aplicar alguna medida sea la más justa, sea la que sirva al contexto donde uno se desarrolle. Para eso creo que están todas conectadas”.

La diferenciación en los aspectos valores, habilidades y estrategias es valiosa, ya que otorga una forma ordenada y global de entender porque el *liderazgo positivo* es fundamental como práctica en el centro, siendo este un punto de fusión junto al concepto de *inclusión*. Análisis distinto a los demás centros. La inclusión cruza transversalmente a los códigos emanados del análisis y cruce de relaciones. Ésta, al igual que el centro 2, funciona como instrumento; con el fin de generar un clima positivo escolar. Así lo refleja el gráfico 7.4.2.

Gráfico 7.4.2., de cruce entre inclusión y liderazgo positivo.

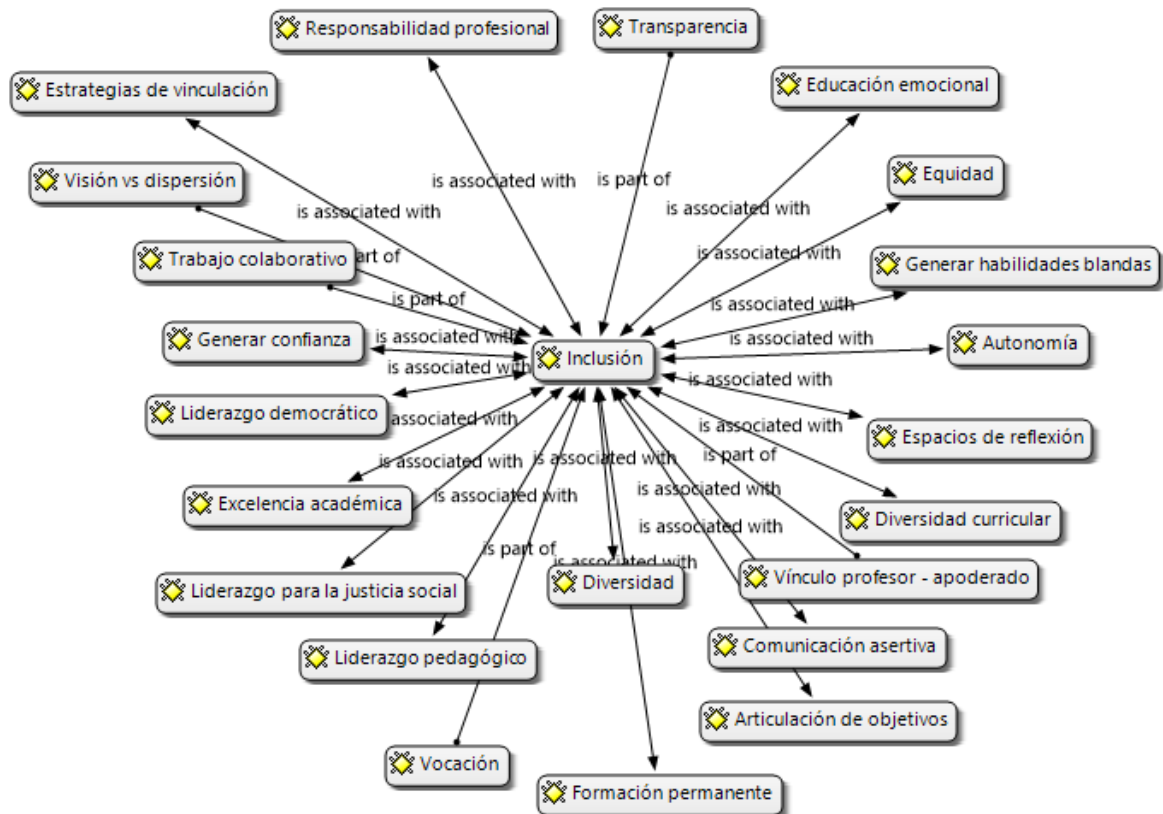


Fuente: Elaboración propia.

Como se puede evidenciar en el gráfico, los factores anteriormente descritos están supeditados a un valor relevante que los aglutina, la *inclusión*. Según los actores, ésta es causa del *liderazgo positivo* y sostiene los demás aspectos que le dan sustento. Es interesante vislumbrar que la *inclusión* es una conciencia y práctica instalada en la institución, que provoca estrategias tendientes al *liderazgo positivo*. Pero también podrían contrariarse en orden; es decir, la instalación de prácticas positivas en el centro provocaría cierta conciencia de la necesidad de promover la inclusión al interior del clima escolar. Ahora bien, como ocurre en los demás centros, son estrategias netamente individuales y no colectivas. No existe un consenso referente a este tema, por lo mismo la estrategia de la *inclusión* no se da en la coordinadora PIE y el docente directivo; en los demás, es transversal. A nivel de *liderazgo positivo* todos los actores lo mencionan, excepto el docente directivo; el cuál promueve más los espacios de participación y reflexión.

En una pequeña síntesis, podemos graficar como la *inclusión* impacta en los demás factores y los asocia por medio del gráfico 7.4.3.

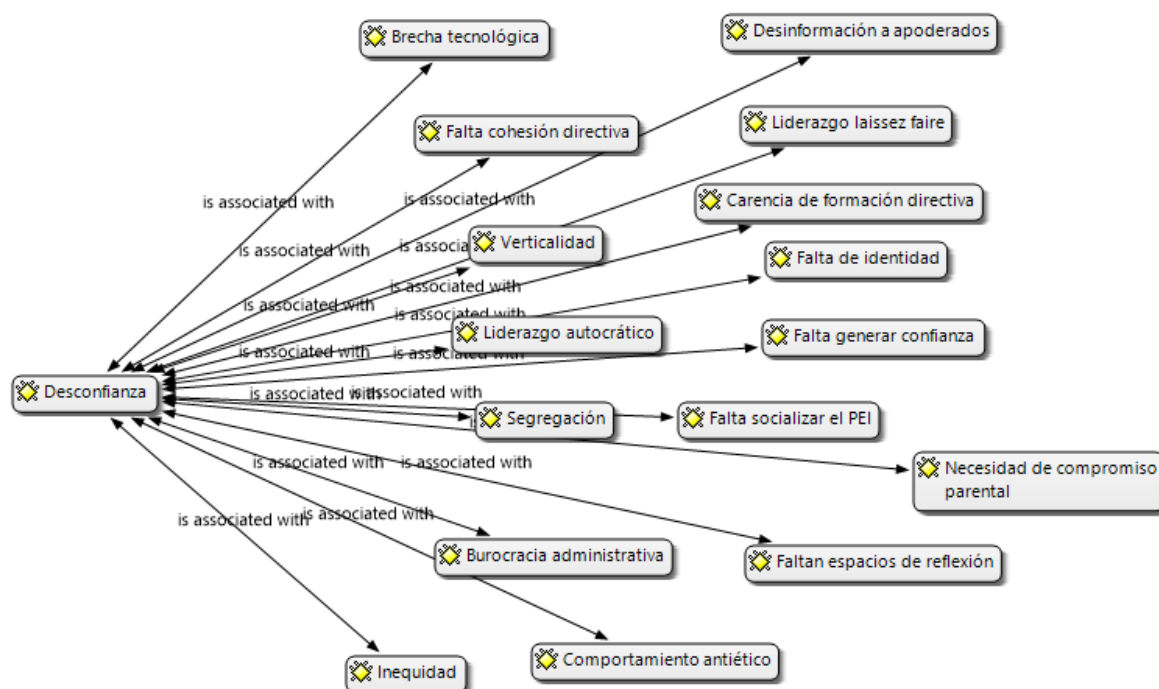
Gráfico 7.4.3., de inclusión y su asociación con los demás factores.



Fuente: Elaboración propia.

Visto lo anterior, el gráfico da cuenta de todos los factores que están asociados a la sensación que el centro es inclusivo y como las prácticas reflejan esa realidad; abarcando valores, habilidades y estrategias. Ahora bien, al igual que la *inclusión* y aunque suene dicotómico, la *desconfianza* es otro factor con alta densidad en el análisis. El siguiente gráfico muestra como la falta de estrategias o la verticalidad de estas, producen la percepción de *desconfianza* e injusticia; a pesar de que en el análisis 7.4.4. no aparezca este último término.

Gráfico 7.4.4., de desconfianza y sus factores asociados.



Fuente: Elaboración propia.

Se evidencia la falta de estrategias de equidad y justicia que permitan revertir la situación-realidad o percepción. Ahora bien, todos los actores la mencionan, excepto la directora. Ello no considera la brecha digital una injusticia, pero si hace una crítica a la segregación que sufren sus estudiantes. A su vez la coordinadora PIE tampoco menciona el factor de desconfianza. Los factores asociados a la desconfianza dan cuenta del anhelo y necesidad de mejorar varios ámbitos y/o espacios de la vida comunitaria al interior de la comunidad. Así lo reflejan los testimonios:

Directora, entrevista 1 (segregación):

“Cuando hablamos de calidad de estudiante, me quedo totalmente con los estudiantes de colegios municipales. Pero cuando hablamos de infraestructura, me quedo con los colegios particulares y particular subvencionados. Me tocó la experiencia de un colegio particular pagado, en el cual yo me paro frente de la sala para que los estudiantes se queden en silencio un momento y una de las niñas me dice: "Mi papá le paga para que usted haga clase, no para que espere que nos callemos". A diferencia de acá, que yo me quedaba parada un par de segundos frente de la sala y ellos automáticamente sabían que se tenían que quedar callados o guardar silencio en un momento”.

Asistente de la educación, entrevista 1 (liderazgo autocrático):

“Acá, pareciera valer más que el que tiene todo bajo control, incluso desde la mano dura, desde el cargo que lo enviste, que le da la razón de por sí, sin más allá de preguntarse el porqué de las cosas, sino que solamente por ser directivo yo tengo la respuesta a todo. Y eso le quita escucha, le quita justicia y le quita empatía”.

Apoderado, entrevista 1 (faltan de espacios de reflexión):

“Ahora puedo participar más, porque trabajo desde casa, entonces como que yo veo mis horarios y todo. Y siento que en un momento se habló, que tenemos que tener reuniones, pero está frenado, pero estamos como estancados, porque dije, tenemos que tener estas reuniones cada 15 días o una vez al mes, eso no ha pasado”.

Docente, entrevista 1 (verticalidad):

“Pero sí hay directrices, creo que tampoco hemos tenido la posibilidad de socializarlas con los profes. ¿Y hace cuánto que no tenemos un consejo? Y los consejos generalmente son informativos. Casi todos, no ha habido ningún consejo, digamos que podamos llamar de reflexión”.

Como lo muestran los testimonios, la sensación de *desconfianza* viene de forma vertical; es decir, de la estructura burocrática a la cual está inmersa la comunidad; y uno de los factores que impactan directamente es la falta de formación en habilidades blandas de sus líderes. Estas falencias producen liderazgo autocrático, falta de cohesión directiva e inequidad. A su vez, la *desconfianza* permea todas las estructuras sociales y emocionales de la institución, dificultando la cooperación y la articulación de objetivos y prácticas. A lo que Louis y Murphy (2019) plantean:

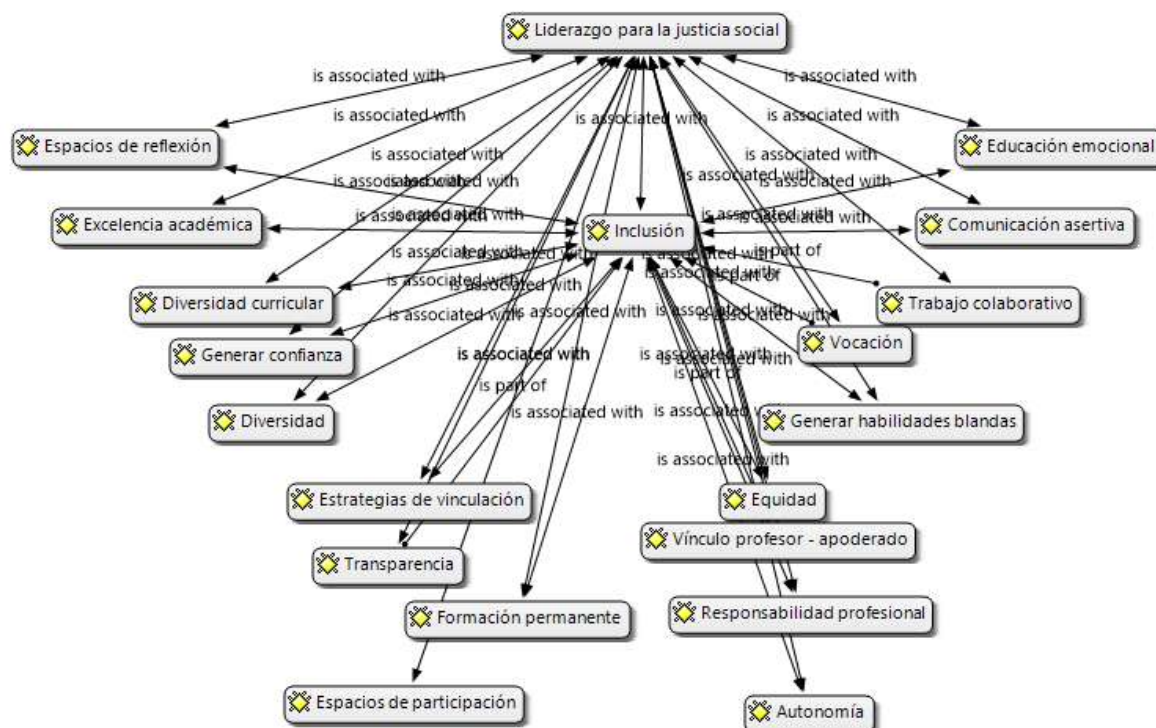
Esto es especialmente clave en contextos socioeducativos complejos, ya que el éxito escolar de los escolares pertenecientes a hogares y comunidades más desventajadas tiende a depender más del desarrollo de conexiones sólidas con los profesores de la escuela (pp. 153-154).

Esto reviste real importancia en cuanto que, los estudiantes en situación de vulnerabilidad, las relaciones positivas evitan deserción y rezago escolar (Quin, 2017); dado que la confianza y la creación de entornos escolares positivos son elementos determinantes para que las escuelas funcionen adecuadamente, tanto para docentes como para estudiantes (Tschannen – Moran, 2009).

Al contrario del punto anterior, el último factor con mayor densidad de todos los códigos es el *liderazgo para la justicia social*. Cabe mencionar que muchos de los factores asociados están íntimamente ligados a la *inclusión*; como sucedió con el *liderazgo positivo*. La *inclusión* como factor aglutinante de los deseos de una comunidad más justa. Al igual que los demás centros, las prácticas-anhelos diarias tienden a proyectar una

escuela más equitativa e inclusiva, que aún está en potencia y no en acto, como se mencionó en este capítulo. Pero es muy interesante que la evidencia muestre a la *inclusión* y sus prácticas como precondition para la anhelada *justicia social*. Como aconteció en el centro 2, que la *educación emocional* era el instrumento para este sueño de una sociedad justa; la *inclusión* en el centro 3 es la herramienta para concretarla. Así lo muestra el gráfico 7.4.5.

Gráfico 7.4.5., de liderazgo para justicia social, donde la inclusión aglutina a todos los factores que favorecen una realidad educativa justa y equitativa.

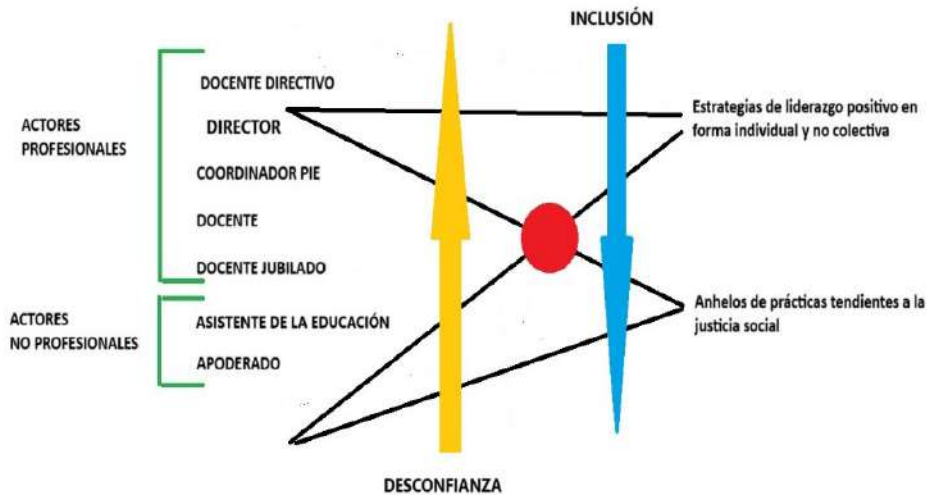


Fuente: Elaboración propia.

Como muestra el gráfico, la inclusión es el instrumento por el cual la institución pretende llegar a la tan anhelada *justicia social*. Esta idea nos lleva a la concientización del obrar y la magnitud que puede tener esta conciencia, que libera y trasciende (Freire, 1975a).

En resumen, al igual que los demás centros, los temas principales en el centro 3 son el *liderazgo positivo* y el *liderazgo para la justicia social* mediados por la *inclusión* que aglutina todos los factores asociados; sin olvidar la sensación de injusticia e inequidad reflejada en la *desconfianza* que permea a toda la comunidad educativa. Aquí hay que dejar claro un punto, la *inclusión* y la *desconfianza* son transversales a la comunidad educativa y sus actores. Así lo podemos visualizar en el gráfico resumen 7.4.6.

Gráfico 7.4.6., de resumen de prácticas de liderazgo positivo permeadas por la inclusión, liderazgo para la justicia social y desconfianza.



Fuente: Elaboración propia.

Como se describe, es interesante ver que el docente directivo no está en ambas categorías (liderazgo positivo y liderazgo para la justicia social, o anhelos de ella), sus testimonios van orientados a la participación y el cumplimiento de metas; es decir, responsabilidades profesionales, más que motivaciones altruistas. Con esto se menciona que el liderazgo orientado a metas y objetivos sobrepone valores como la vocación, el amor, la inclusión y la confianza en la generación de un ambiente sano de aprendizaje, donde la sola idea de hacer lo correcto no basta en las relaciones que se dan al interior del centro.

7.5. Referencias

- Alexander, K., Entwisle, D. y Olsen, L. (2001). Escuelas, rendimiento y desigualdad: una perspectiva estacional. *Evaluación de la educación y análisis de políticas*, 23(2), 171-191.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 325-345. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100019
- Berkovich, I. y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational research*, 85(1), 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Boff, L (1992). *Un compromiso liberador. Selección de textos sociales*. Verbo Divino.
- Bogotch, I. y Reyes-Guerra, D. (2014). Liderazgo para la justicia social: Pedagogías de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. RIEJS*, 3(2), 33-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.002>
- Bogotch, I y Shileds, C.M. (Eds.) (2014). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Springer.
- Bolívar, A. y Domingo, J (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Butler, J. y Fraser, N. (2000). *¿Redistribución o reconocimiento?. Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos_nlr_3_web_0.pdf
- Brown, K. (2014). Principal Leadership in “Beating the Odds” Schools... Advocates for Social Justice and Equity. En Murillo, F. J. y Hernández Castilla, R. Liderazgo escolar, elemento clave en la promoción de la Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 57-82. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666736/RIEJS_3_2_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Causton, J. y Theoharis, G. (2014). *El manual del director para dirigir escuelas inclusivas*. Baltimore. Publicación de Brookes.

- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.
- Decreto n° 170. (2010). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de la subvención para educación especial. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>
- Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446216538>
- Fiskales ad hok (1995). Gris. Álbum Traga. Sello BMG. <https://www.youtube.com/watch?v=5QNLjnULq34>
- Freire, P (1975). *La desmitificación de la concientización y otros escritos*. Editorial América Latina.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Nueva York: Seabury Press.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration Leadership*, 28(3), 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Hallinger, P. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer.
- Lacourt, L., Parra, C. y Carvajal, R. (2024). Experiencias docentes en el uso de redes sociales para el aprendizaje en contextos educativos públicos chilenos. En P. Marcelo-Martínez y C. Marcelo (Eds.), *Conectados para aprender. Nuevas tendencias en desarrollo profesional docente* (pp. 117–132). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/conectados-para-aprender/>
- Lareau, A. (2014). *Schools, housing, and the reproduction of inequality*. University of Pennsylvania.
- Larson, C. y Murtadha, K. (2002). Liderazgo para la justicia social. En J. Murphy (Ed.). *El desafío del liderazgo educativo: redefiniendo el liderazgo para el siglo XXI*. Prensa de la Universidad de Chicago, 134-161.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2003). *What we know about Successful School Leadership*. Report Division A, AERA, Autumn 2003. National College for School Leadership.
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, St. y Wahlstrom, K. (2005). *Cómo el liderazgo influye en el aprendizaje de los estudiantes*. Fundación Wallace.

- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful leadership. In *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Louis, K. y Murphy, J. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas* (pp. 153-191). UDP. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17515>
- Luzón, A. y Sevilla, D. (2023). Los Consejos Escolares: un gobierno de lo común. En J. M. Escudero, J. M. Moreno, P. Pérez-García y J. Domingo (Coords.), *Compromiso con la mejora educativa. Homenaje al profesor Antonio Bolívar* (pp. 231-242). Universidad de Granada, https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Domingo-Segovia/publication/375239230_El_compromiso_con_la_mejora_educativa_Homenaje_al_profesor_Antonio_Bolivar/links/6544d40ab1398a779d59db76/El-compromiso-con-la-mejora-educativa-Homenaje-al-profesor-Antonio-Bolivar.pdf
- Niesche, R. (2019). Hacia un liderazgo socialmente justo. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas* (pp. 222-244). UDP. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17515>
- Porter, A. (2014). *Rethinking the achievement gap*. Philadelphia, PA: University of Penn.
- Price, H. y Moolenaar, N. (2015). Principal-teacher relationships: foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration*, 53(1), null. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2014-0134>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Riester, A, Pursch, V. y Skrla L. (2002). Directores por la justicia social: Líderes del éxito escolar para niños de hogares de escasos recursos. *Revista de Liderazgo Escolar*, 12(3), 281-304.
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo. 13 miradas* (pp. 355-388) UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Libro13miradas.pdf>

- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Ministry of Education.
- Rodríguez, C., Padilla, G. y Espinosa, D (2022). El nuevo sistema de admisión escolar (SAE) en Chile: aportes a la igualdad de oportunidades en un contexto de libre elección educativa. *Revista Encuentros*. 20(1). Universidad Autónoma del Caribe. <http://dx.doi.org/10.15665/encuen.v20i01.2303>
- Rönnström, N. y Skott, P. (2019). Líderes escolares, maestros de la complejidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural*. 10 miradas (pp.111-152). UDP. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17515>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela*. 9 miradas (pp. 177-204). UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Scheurich, J. y Skrla, L. (2003). *Liderazgo para la equidad y la excelencia: creación de aulas, escuelas y distritos de alto rendimiento*. Corwin Press, Inc.
- Spillane, J., Halverson, R., y Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela*. 9 miradas (pp. 155-176). UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Toledo, G. (2023). Articulación con la educación superior. En Alonso, P.; Bravo, M.; Paz, M. y Ortúzar, S. (Eds.). *Desafío TP*. Grupo Educar y CILED, 207-224. <https://www.grupoeducar.cl/wp-content/uploads/2023/12/LIBRO-DESAFIO-TP-14-DIC.pdf>
- Tschannen-Moran, M (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>

MOTIVACIÓN INICIAL

Cuando estoy acostado en mi cama por la noche, no quiero crecer
Nada parece salir bien, no quiero crecer
¿Cómo te mueves en un mundo de niebla que siempre cambia las cosas?
Me hace desear ser un perro

Cuando vea el precio que usted paga, no quiero crecer
Nunca quiero ser así, no quiero crecer
Parece que la gente se convierte en cosas que nunca quieren
Lo único por lo que vivir es hoy

Voy a hacer un agujero en mi tele, no quiero crecer
Abrir el botiquín, no quiero crecer
No quiero tener que gritarlo, no quiero que se me caiga el pelo

No quiero estar llena de dudas, no quiero ser un buen boy scout
No quiero tener que aprender a contar, no quiero la mayor cantidad

Yo, no quiero crecer

Cuando vea a mis padres pelear, no quiero crecer
Ellos salen y beben toda la noche, no quiero crecer
Prefiero quedarme aquí en mi habitación
No hay nada más que triste y sombrío

No quiero vivir en una gran tumba en Grand Street
Cuando veo las noticias de la tv, no quiero crecer
Peinarse y brillar sus zapatos, no quiero crecer

Quedarme en mi antigua ciudad natal, no quiero tener dinero
No quiero tener un gran préstamo, trabajar los dedos hasta el hueso

No quiero flotar en una escoba, enamorarse, casarse y luego boom
¿Cómo diablos llegó todo esto tan pronto?

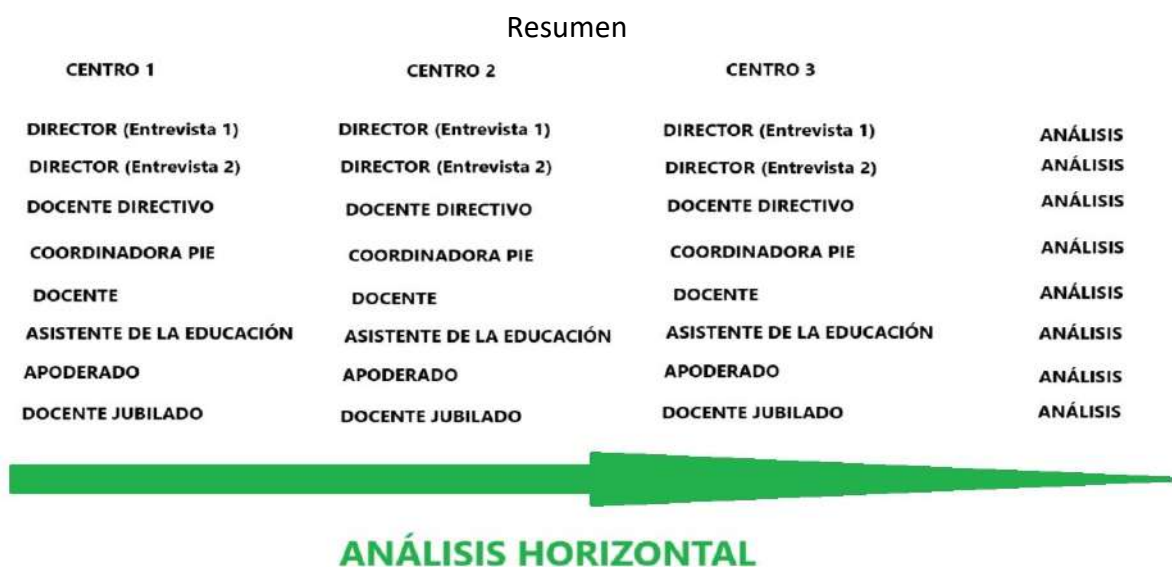
Yo, no quiero crecer

The Ramones
I Don't Want To Grow Up
1995

CAPÍTULO 8. RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

El análisis transversal que se presenta en este capítulo pretende evidenciar las opiniones de los informantes clave por separado, independientemente de su centro educativo. Este análisis considera variables como fortalezas-anhelos, amenazas y estilos de liderazgo que ejercen o quieren ejercer los agentes. Este análisis se realiza en escala jerárquica, desde los directores (con 2 entrevistas cada uno) hasta los docentes jubilados. Los factores, prácticas u omisiones de estas, lograrán fortalecer la reflexión y otorgar una mayor comprensión del fenómeno. Así lo refleja el gráfico 8.1.1.

Gráfico 8.1.1., de análisis horizontal de actores independiente de su centro.



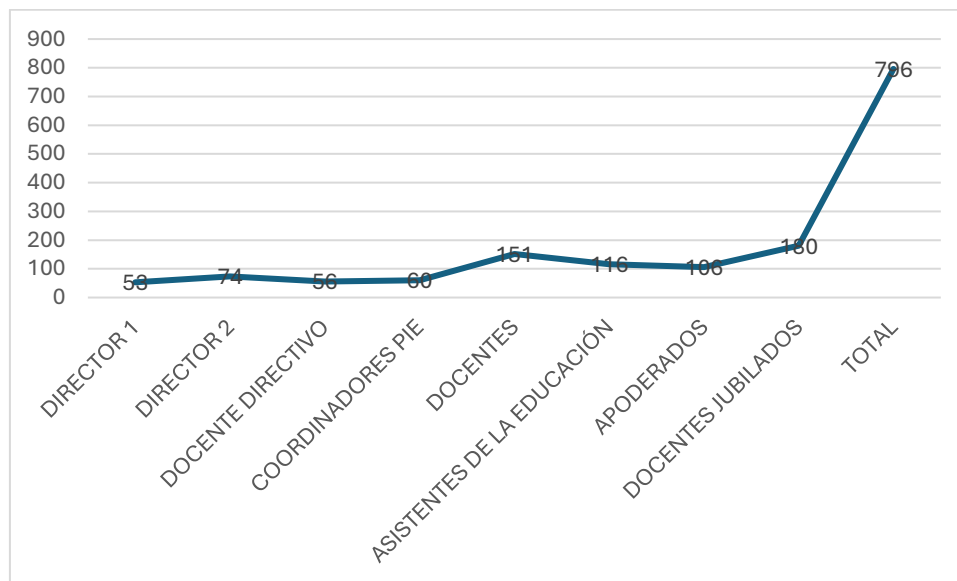
Fuente: Elaboración propia.

Además, se incluyen dos instrumentos al análisis que dan contundencia a los resultados. Estos son un grupo de discusión con los directores y directoras de los centros educativos y una entrevista semiestructurada a la asesora técnica de los centros, evidenciando una mirada meso de las condiciones, anhelos, fortalezas y debilidades de las escuelas del estudio de campo.

8.1. Qué opinan los actores, desde la perspectiva de su rol al interior de cada centro

Este análisis de carácter transversal tiene por finalidad visualizar en forma macro los datos generados por las entrevistas a los actores de esta investigación. Ahora bien, es interesante visualizar que a medida que se avanza en el análisis cualitativo por actores, van en aumento la cantidad de códigos. Así lo refleja el gráfico 8.1.1.

Gráfico 8.1.1., acerca de la cantidad de códigos por actores.



Fuente: Elaboración propia.

A su vez, si bien existen acuerdos acerca de los temas relevantes, estos no necesariamente tienen orden de prioridad promedio. Es muy distinta la opinión de los actores pertenecientes al equipo de gestión (director, docente directivo y coordinadores PIE) que toman decisiones directamente en la institución versus los docentes, asistentes de la educación y apoderados que lo hacen por medio de representación. Los docentes jubilados no tienen representación formal en los centros, de ahí lo valioso de sus testimonios.

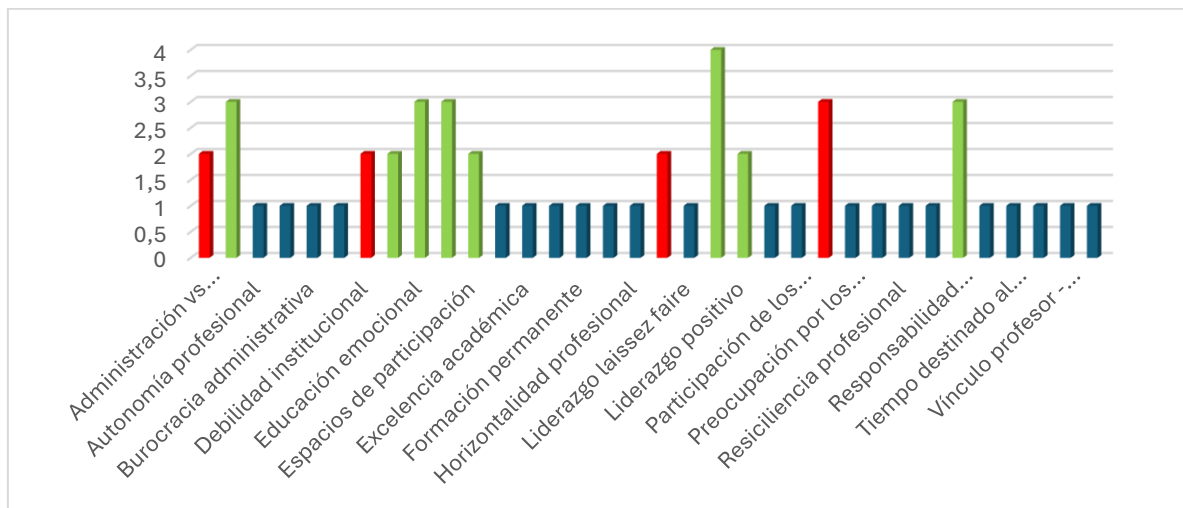
Es necesario aclarar que en cada gráfico, los códigos se evidencian con tres colores: 1) verde: código con alta densidad en positivo (estrategias-anhelos que los actores desean para generar climas positivos, generación de aprendizajes y prácticas iniciales de formación de CAP); 2) rojo: código con alta densidad en negativo (prácticas autocráticas o falta de estas que producen inequidad e injusticia en el centro) y 3) azul: códigos con baja densidad que son parte o influyen en códigos de alta densidad.

En esa lógica, a continuación, se expone el resumen de códigos de cada actor antes mencionado.

8.1.1. Qué opinan los directores

Como se observa, las fortalezas-anhelos duplican a las amenazas, donde las últimas están asociadas a aspectos institucionales, excepto la justicia que es más transversal. Las fortalezas-anhelos se dividen en ámbitos ontológicos -como el amor, la equidad y la participación- y en aspectos profesionales -como los estilos de liderazgo, la responsabilidad profesional y la diversidad curricular-. Cabe mencionar que este ítem de actores es el de menor cantidad de códigos. Así lo muestra el gráfico 8.1.1.1.

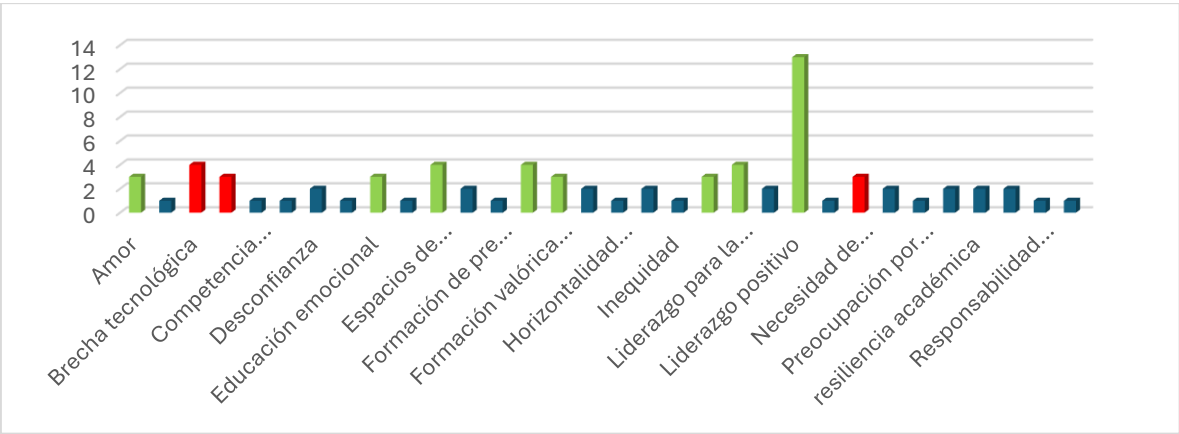
Gráfico 8.1.1.1., de resumen de códigos de entrevistas n°1 a directores.



Fuente: Elaboración propia.

En una segunda entrevista a los directivos, encontramos más códigos expuestos, pero con mayor dispersión en su densidad. Donde claramente el código que sobresale es el *liderazgo positivo*. Ahora bien, la dispersión puede ser engañosa, porque prácticamente es la misma cantidad de fortalezas-anhelos que amenazas, simplemente porque en forma visual la predilección por el liderazgo positivo llama a confusión. Como se evidencia los códigos fortaleza-anhelos están íntimamente ligados al código mayor, en cambio las amenazas están ligadas a aspectos administrativos; excepto la necesidad de compromiso parental. De ello da cuenta el gráfico 8.1.1.2.

Gráfico 8.1.1.2., resumen de códigos de entrevista n° 2 a directores.

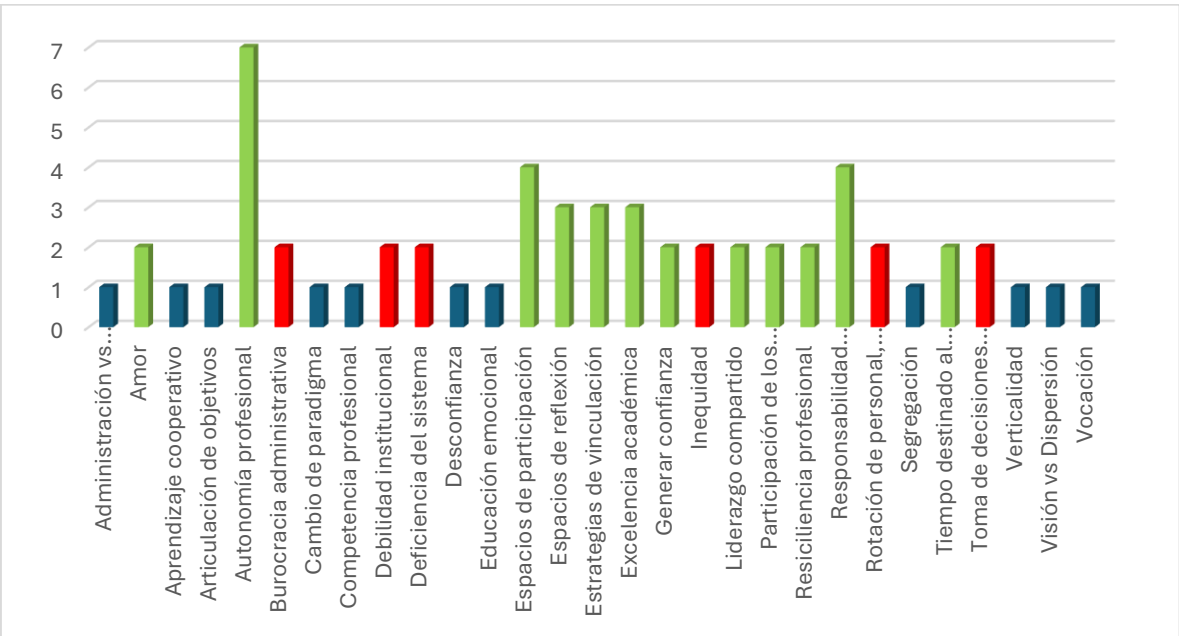


Fuente: Elaboración propia.

8.1.2. Qué opinan los docentes directivos

En este caso, debido a la función que ejercen al interior de los establecimientos, no es sorpresivo que los actores de este segmento tengan una alta valoración a la autonomía profesional, ya que está dada por las funciones del cargo; a su vez, todas las fortalezas- anhelos están ligados a esta responsabilidad y a las estrategias profesionales, exceptuando el amor. Asimismo, las amenazas están bajo el parámetro de lo administrativo. Así lo demuestra el gráfico 8.1.2.1.

Gráfico 8.1.2.1., de resumen de entrevista a docentes directivos.

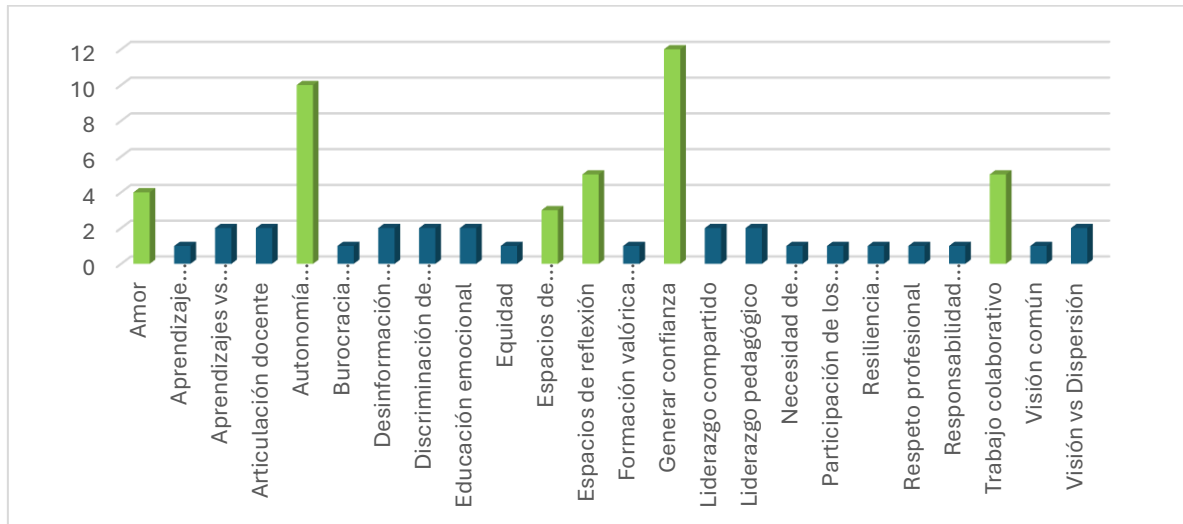


Fuente: Elaboración propia.

8.1.3. Qué opinan los Coordinadores PIE

En este segmento, encontramos sólo fortalezas-anhelos debido a la mayoritaria relación de responsabilidades con los estudiantes que tienen los actores. Cabe destacar la generación de confianza y la autonomía profesional, que obtienen la más alta densidad, necesarias para el adecuado trabajo con estudiantes con NNE. Así lo demuestra el gráfico 8.1.3.1.

Gráfico 8.1.3.1., de resumen de entrevista a Coordinadores PIE.

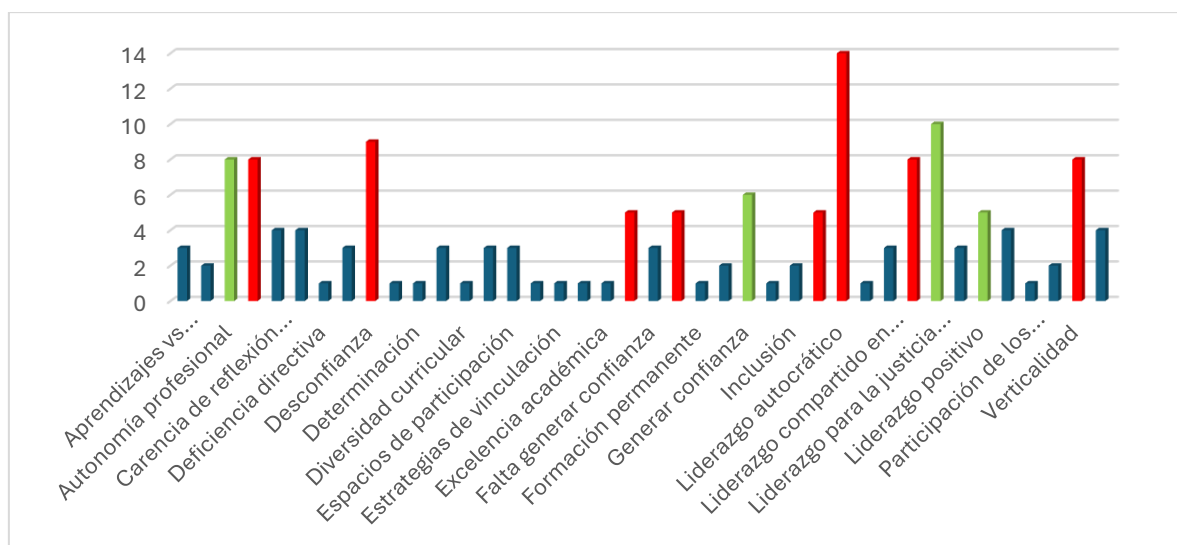


Fuente: Elaboración propia.

8.1.4. Qué opinan los docentes

En este gráfico, encontramos la mayor dispersión de los gráficos hasta ahora. Las amenazas superan a las fortalezas-anhelos, siendo el liderazgo autocrático el de mayor densidad. Las demás amenazas se derivan directamente del ejercicio de este tipo de liderazgo; en cambio en las fortalezas-anhelos el *liderazgo para la justicia social*, la autonomía profesional, el *liderazgo positivo* y la generación de confianza son las únicas que obtienen un grado de densidad. Así lo muestra el gráfico 8.1.4.1.

Gráfico 8.1.4.1., resumen de entrevistas a docentes.

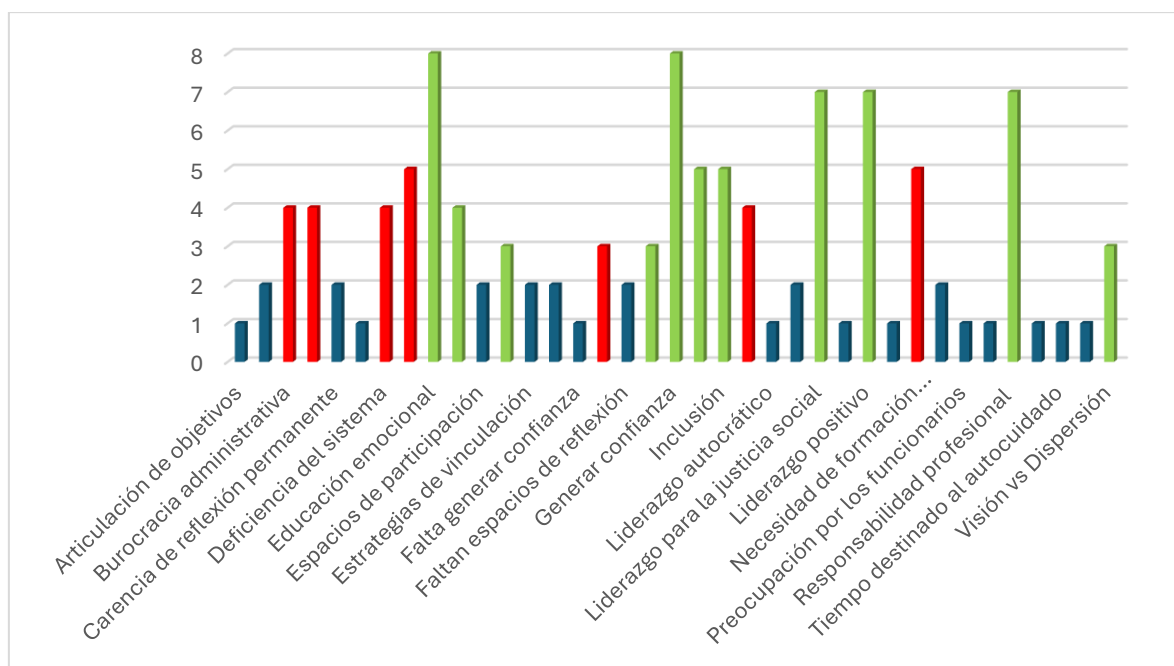


Fuente: Elaboración propia.

8.1.5. Qué opinan los asistentes de la educación

En este segmento, se encuentra una gran dispersión en la cantidad de códigos que se reflejan en el gráfico, al igual que en los docentes. Las fortalezas-anhelos tienen mayor de densidad. Entre ellas destacan la *educación emocional* y la generación de confianza con las más altas densidades; no se quedan atrás los estilos de liderazgo y la responsabilidad profesional, le siguen códigos que están íntimamente ligados a la *educación emocional* y *liderazgo positivo*. En las amenazas evidenciadas destaca la *desconfianza* y la necesidad de formación psicoemocional (con la más alta densidad); seguido de aspectos administrativos, falta de participación e inequidad. Cabe mencionar que el trabajo de estos actores se enmarca en los tiempos no lectivos de los estudiantes (recreos, almuerzo, entrada, salida, etc.), por lo que tienen una vinculación emocional permanente con ellos. Así lo refleja el gráfico 8.1.5.1.

Gráfico 8.1.5.1., de resumen de entrevistas a asistentes de la educación.

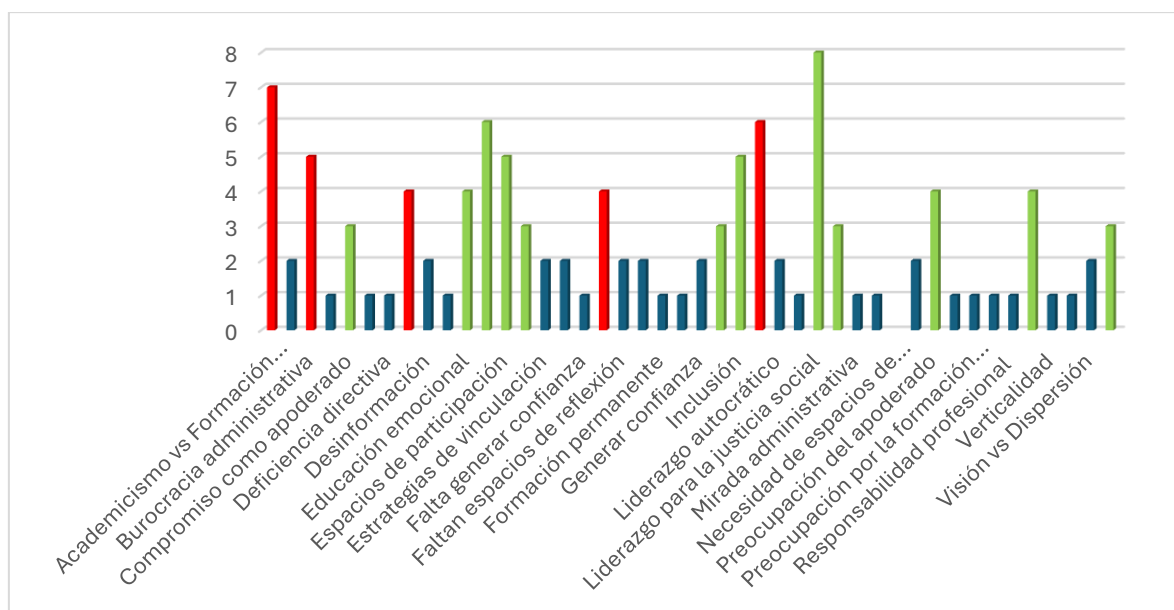


Fuente: Elaboración propia.

8.1.6. Qué opinan los apoderados

Este segmento tiene una particularidad distinta a los demás actores, no está a tiempo completo al interior de la comunidad educativa. Sus testimonios están más bien basados en experiencias de participación acotadas, diálogos con otros apoderados, representación por medios del centro de padres (CEPA) o por experiencias directas con los estudiantes. En esa lógica, el gráfico muestra una dispersión muy alta, siendo las fortalezas-anhelos las predominantes. La densidad más alta está en el *liderazgo para la justicia social* seguido de la equidad y la *inclusión*, ligados a esta. Las demás se enmarcan en la *educación emocional* y el *liderazgo positivo* y sus derivados. A nivel de amenazas podemos encontrar de que el academicismo vs la formación integral tiene la más alta densidad. Siguen la burocracia administrativa y la inequidad que producen *desconfianza*; a su vez, no menor es la falta de espacios de participación como segmento. Así lo muestra el gráfico 8.1.6.1.

Gráfico 8.1.6.1., de resumen de entrevistas a apoderados.

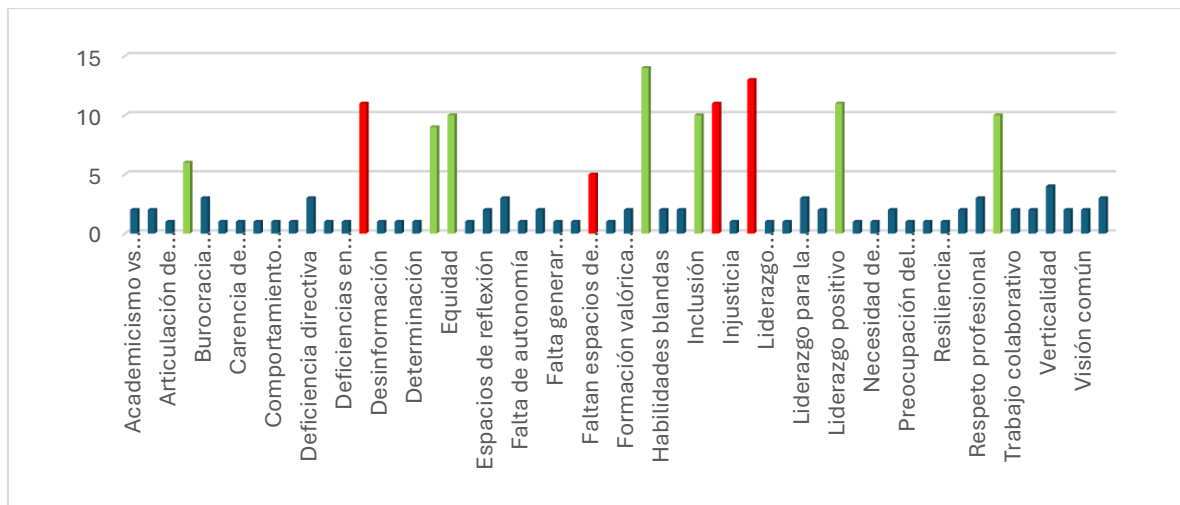


Fuente: Elaboración propia.

8.1.7. Qué opinan los docentes jubilados

Este gráfico es completamente distinto a los demás. Se incorporó al muestreo y a la reflexión en forma posterior al plan de investigación y a su vez no tienen representación en los centros educativos. Es decir, su voz es silenciada, aunque -y eso es muy significativo- está cargada de experiencia y libre de ataduras. Así y todo, los resultados arrojan una gran dispersión de los códigos, donde las fortalezas-anhelos con la más alta densidad es la generación de *confianza*, el *liderazgo positivo* y la *responsabilidad profesional*. Seguido de aquello encontramos la *inclusión*, la equidad, la *educación emocional* y la autonomía profesional en conexión con el liderazgo positivo. A nivel de amenazas se observa que el *academicismo* es un factor que dificulta la formación integral de los estudiantes, ya que la mirada de la eficiencia está por sobre otros aspectos relevantes en la vida de los estudiantes; además junto al liderazgo para la justicia social, tienen la más alta densidad; sin duda que este academicismo produce *desconfianza* e inequidad, a su vez no permite los anhelados espacios de participación que requiere una comunidad más equitativa y justa. Así lo visualiza el gráfico 8.1.7.1.

Gráfico 8.1.7.1., de resumen de entrevistas a docentes jubilados.



Fuente: Elaboración propia.

Como se refleja en los gráficos resúmenes, encontramos una variedad interesante de códigos, fortalezas-anhelos y amenazas que los actores han evidenciado por medio de sus testimonios. Ahora bien, a continuación, se detalla cada segmento en profundidad.

8.1.8. Qué opinan los directores en el grupo de discusión

En el análisis de este instrumento se pueden desglosar varios temas ejes relevantes para los actores (directores y directoras). Las fortalezas y las amenazas están prácticamente equiparadas. A nivel de amenazas resalta, la *burocracia administrativa* y *carga administrativa* pertenecientes al sistema central que provoca que las metas institucionales no se cumplan por la rigidez del sistema; siguiendo la preocupación por la *falta de formación del profesorado*, este factor es relevante en los centros; esta formación deficiente impacta directamente en los aprendizajes de los estudiantes, siendo este uno de otros puntos que repercuten en este segmento; uno de los factores que provocan esta amenaza es la desregulación ministerial en el ámbito; y el cuarto factor es la *necesidad de insumos para el ejercicio del trabajo*, como se comentará con otros instrumentos, este factor es vital ya que el trabajo docente diario requiere de materiales e insumos permanentes para la realización de clases normales, salidas pedagógicas y evaluaciones.

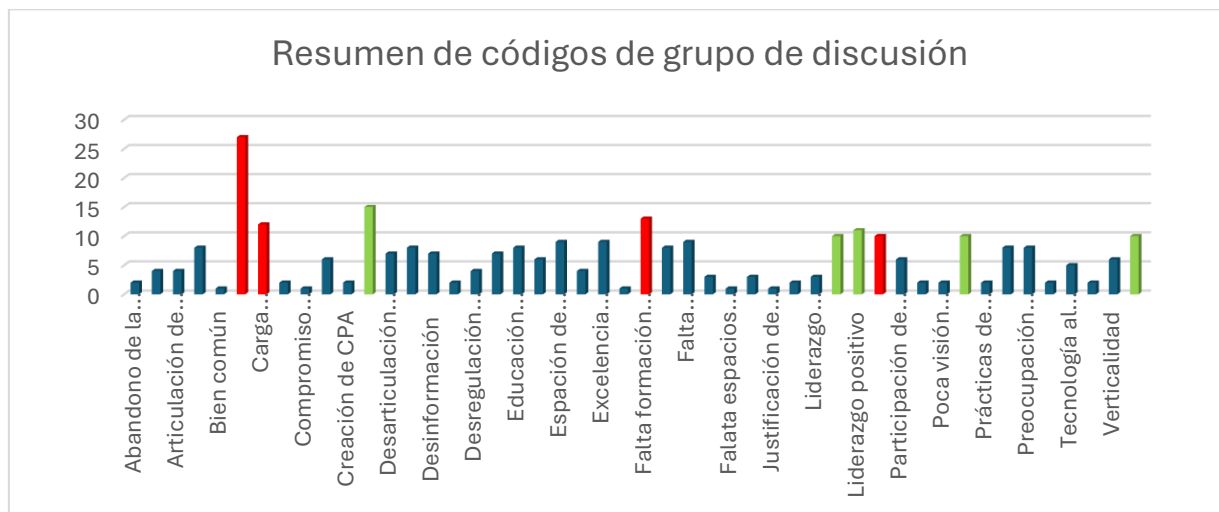
En el ámbito de las fortalezas destacan la esperanza que existe en los directores y directoras en los *desafíos que tiene el SLEP*. Esta esperanza está basada en la preocupación por la educación pública que tiene la nueva institucionalidad, ya que entienden los actores que habrá problemas iniciales, pero esperan que a través del tiempo puedan subsanarse y entregar la calidad educativa prometida. Le siguen el *liderazgo positivo*, que pretende generar mejores climas laborales donde la preocupación principal sea el autocuidado de los funcionarios de los centros. Además, se establecen códigos como el *liderazgo pedagógico*, las *prácticas de compromiso* y la *vocación*. Sin duda que todos estos factores están ligados íntimamente, ya que son factores en labores docentes y de asistentes de la educación que tienen trato directo

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

con los estudiantes, reconociendo estas fortalezas en esos actores de la institución. Así lo refleja el gráfico 8.1.8.1.

Gráfico 8.1.8.1., de resumen de fortalezas y amenazas en grupo de discusión.

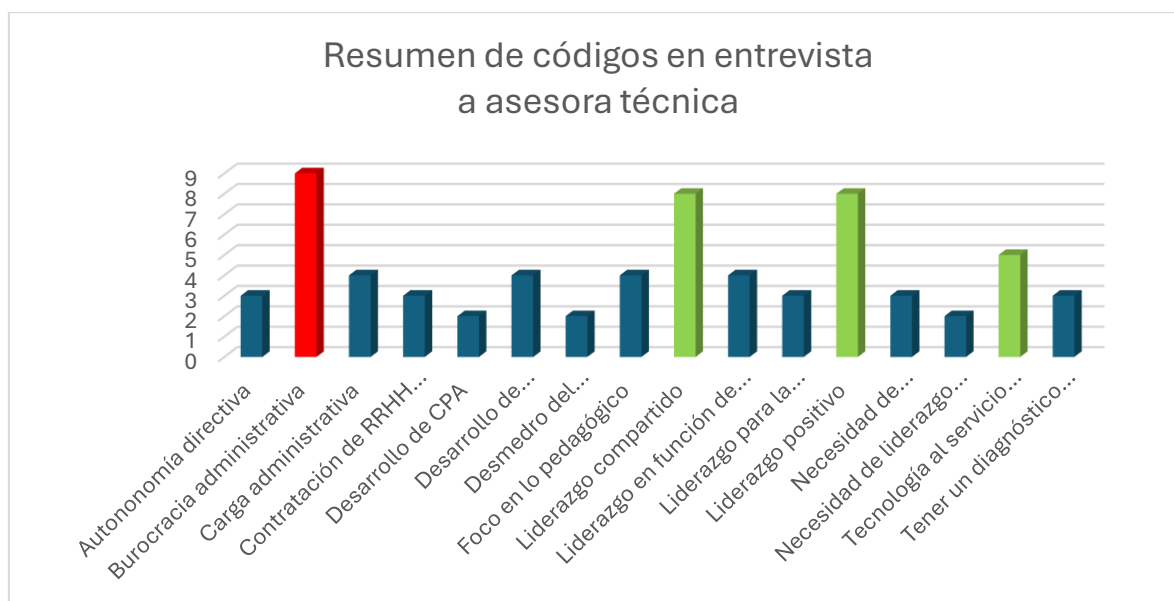


Fuente: Elaboración propia.

8.1.9. Qué opina la asesora técnica

En este instrumento podemos constatar que existen menos códigos con alta densidad, pero no menos importantes. Al igual que en otros análisis (vertical y horizontal) y en el instrumento anterior, se repiten amenazas y fortalezas. La amenaza más relevante en este análisis es la *burocracia administrativa*, este factor para la asesora técnica está íntimamente ligada a sistema central de administración y de recursos. Dado a su estructura vertical, existen procesos internos que obstaculizan los aprendizajes en muchos puntos. Uno de ellos es la fuerte *carga administrativa* a los equipos directivos que obliga a desgastar mucho tiempo en estas tareas, dejando de lado las prácticas pedagógicas tan necesarias en los centros. A nivel de fortalezas están el *liderazgo positivo*, *compartido* y la *tecnología al servicio del aprendizaje*. Estos estilos de aprendizaje van orientados a mejorar el clima escolar (positivo) y la participación de los estamentos en la toma de decisiones (compartido). Para este actor del sistema meso, es relevante que la tecnología no solo apoye a los aprendizajes, sino que los procesos internos; tanto de los centros como del sistema administrativo, dejando espacios para la docencia, la reflexión y los aprendizajes. Así lo demuestra el gráfico 8.1.9.1.

Gráfico 8.1.9.1., de resumen de códigos a entrevista a asesora externa.



Fuente: Elaboración propia.

8.2. Temáticas centrales en el discurso de los directores y directoras

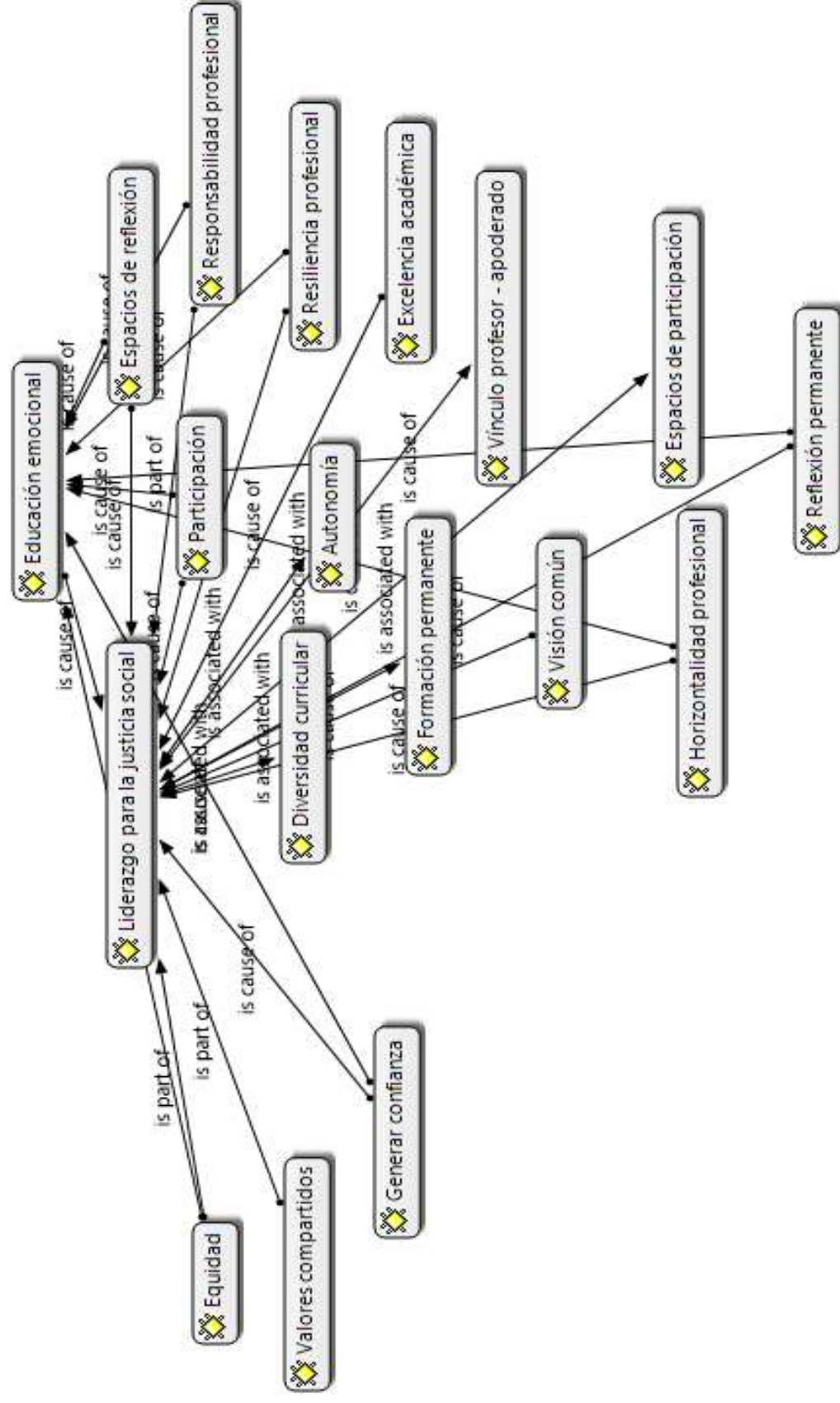
Partimos de la voz de los directores y directoras debido a su protagonismo al interior de los centros. Ahora bien, como se mencionó en el capítulo de “Liderazgo en Chile. Contexto y realidad”, los directores y directoras entrevistados tienen un punto en común: los 3 han sido designados como directores interinos a la espera de la postulación de ADP (alta dirección pública), factor que los aglutina. En cambio, un factor que los diferencia son sus años de servicio en el cargo. En el centro 1, el director lleva más de 40 años en ejercicio del cargo y está a la espera de su jubilación; en el centro 2, el director está en el cargo aproximadamente 25 años y en el centro 3 la directora es novel. Como se puede evidenciar los dos primeros han ejercido todos los cargos propios de una trayectoria docente (docente, coordinador de ciclo, docente directivo y director), lo que genera seguridad en las decisiones y menos tensión en el ámbito de relaciones humanas; es decir, primero docente, luego coordinador de ciclo, docente directivo y director. En cambio, la directora del centro 3 tuvo un salto de docente a directora, lo que provoca incertidumbre en sus decisiones y tensiona a la comunidad debido a lo mismo.

Las primeras entrevistas a los directores y directoras arrojan información relevante acerca de su percepción y formación en habilidades blandas; sean estas la escucha activa, la confianza, la preocupación por los demás, la transparencia y la justicia. En el análisis de estas entrevistas exploratorias, la mayor densidad está en el *liderazgo para la justicia social* (n° 4), que para ellos es una clave institucional que tiene la fortaleza-anhelos de permear a toda la comunidad de los 3 centros. Esta fortaleza-anhelos permite equidad y participación, pero al igual que en el centro 2, este anhelo-realidad está mediada por la *educación emocional* que impregna los demás factores como el vehículo por el cual se consigue la práctica de liderazgo. Así lo muestra el gráfico 8.2.1.

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

Gráfico 8.2.1., de relaciones del liderazgo para la justicia social mediados por la educación emocional.



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico muestra como la equidad y los valores compartidos (valores relacionales) están en directa conexión con el *liderazgo para la justicia social* como práctica. A su vez, en los aspectos profesionales los anhelos-realidades son mediados por la *educación emocional*, que podría hacer el sueño de la justicia social una realidad. Así lo clarifican los testimonios:

Director, centro 1 (equidad):

“Pero somos todos iguales y en mi calidad de dirigir yo tengo que asumir responsabilidades. Yo creo que en eso nos entendemos porque no hemos tenido conflicto”.

Director, centro 2 (equidad):

“Me mueve el amor a la educación, como dije, esta idea de justicia, de equidad”.

A nivel de aspectos profesionales, la participación, la reflexión y la responsabilidad profesional tienen la mayor densidad de los códigos que impactan, por medio de la *educación emocional*, a los anhelos-realidad de liderazgo para la justicia social, como lo evidencian los testimonios:

Directora, centro 3 (espacios de participación):

“También es importante que se haga una relación con los apoderados. Que se involucren en el aprendizaje de los estudiantes, junto con las reuniones de apoderados. Si bien existen jefaturas, yo creo que no basta con ellas, sino que todos los profesores tengan relación con los apoderados de los estudiantes que ven. No solamente el profesor de lenguaje, que es, por ejemplo, profesor del sexto básico, va a tener que comunicarse solo con los apoderados, no, porque también lo tendría que hacer el profesor de arte, el profesor de música, que por lo general no se les da jefatura a los profesores de esas especialidades, pero juega un rol importante en lo emocional y en el aprendizaje de los estudiantes”.

Director, centro 1 (responsabilidad profesional):

“Pero yo creo que tú tienes que estar también (presente), y la gente te tiene que ver y te tiene que sentir involucrado, y eso también lo palpan, cuando una persona está involucrada”.

Como se visualizó en los testimonios, los aspectos profesionales para los directores tienen una relevancia vital que fomentaría prácticas de *liderazgo para la justicia social*; pero siempre desde el foco del otro. La *educación emocional* es la fórmula de llegar a los demás y tener ciertos acuerdos semánticos que permitan una relación sana y en cierta forma participación, toma de decisiones y reflexión. En el ámbito de relaciones humanas, los testimonios reflejan las motivaciones que tienen los directores tanto para los centros como para la vida personal de sus subalternos, al respeto podemos mencionar:

Director, centro 2 (equidad):

“Siempre te tiene que mover algo más, te tiene que importar mucho la persona”.

Director, centro 1 (valores compartidos):

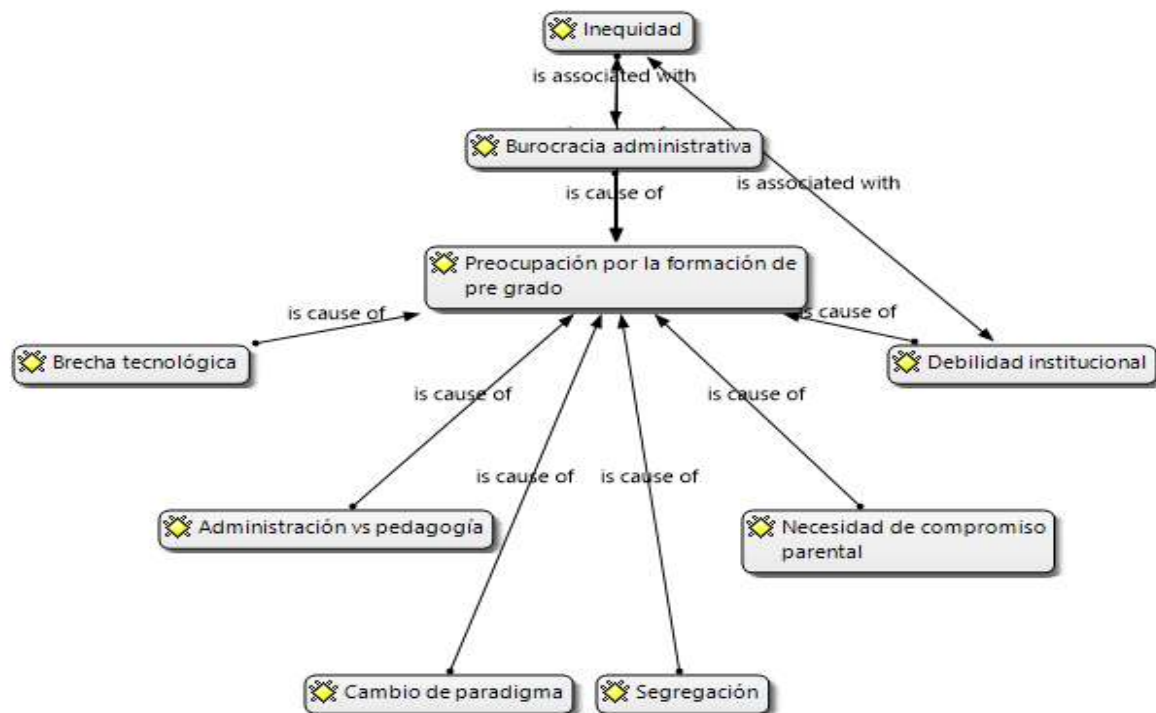
“Una relación de harto respeto (con los profesores). Harto afecto. Bueno, los profesores tienen una preocupación hacia mi persona. Pero hay una preocupación constante de cómo me siento, como estoy. Yo saludo en las mañanas a los profesores que llegan tempranito, a tomar desayuno. Estoy con ellos, conversamos, nos relacionamos harto, les preguntamos como están, como se sienten, como están para el día”.

Directora, centro 3 (amor):

“El amor por la naturaleza, el amor por el compañero, el amor por el prójimo. Creo que esos son valores que hay que colocarlos desde chicos, desde párvulos, con el fin de que los estudiantes vayan creciendo y vayan entregando a sus mismos compañeros los valores que nosotros les estamos entregando”.

Otra de las preocupaciones o amenazas que reflejan los directores en la primera entrevista, es la *formación de pregrado de los profesores* (n° 3), con la tercera más alta densidad. Esta preocupación está de la mano de la imposibilidad de acompañar y capacitar a los docentes desde el centro. En la actualidad no existe una formación continua para profesionales de la educación. A su vez, la formación de habilidades blandas no está considerada en las mallas curriculares de la formación docente, volviéndola completamente academicista. Factor que influye fuertemente en centros de alta complejidad y vulnerabilidad, como ocurre con las escuelas objeto de esta investigación. Así lo demuestra el gráfico 8.2.2.

Gráfico 8.2.2., de preocupación de directores en la formación de pre grado.



Fuente: Elaboración propia.

Como muestra el gráfico, la *formación de pregrado* está íntimamente ligada a otros factores que son realidad práctica en los centros; es decir, esta produce debilidad institucional, poco compromiso con los apoderados de los centros y brecha tecnológica. Pero más preocupante aún, es la concepción de que esta carencia es parte estructural del sistema que es causa de la burocracia administrativa en detrimento de la pedagogía, que -a la postre- produce inequidad. Así lo demuestran los testimonios:

Director, centro 2 (preocupación por la formación de pregrado):

“Fíjate que a mí me preocupa enormemente la calidad de profesionales que van a salir en esta generación, en la universidad hay mucho atraso, si yo veo que hay niños ahora que han llegado a sexto, séptimo, que no leen, yo creo que hay muchos que están en la universidad, te lo juro, para mí es un misterio saber cómo van a salir esos profesionales. Metodología de emergencia”.

Directora, centro 3 (brecha tecnológica):

“Es súper importante el rol del profesor para el aprendizaje del estudiante. Es súper importante que se vaya capacitando, sobre todo los profesores que son un poco mayores, que son reacios a las nuevas tecnologías, a las nuevas capacitaciones, a lo que son la evaluación docente. Pero es super importante que vayan conociendo las nuevas técnicas, las nuevas herramientas que hay”.

Director, centro 1 (administración vs pedagogía):

“Lo digo como en este caso las escuelas municipales. No puede ser que yo le doy más importancia a la parte económica educacional. Aquí lo que tienen que hacer los municipios, el gobierno, el Estado y ya no se hizo, fue haberse comprometido a gastar el máximo en educación. Aquí se gasta lo menos que se pueda”.

En resumen, estas primeras entrevistas a los directores reflejan la necesidad de ellos de generar prácticas que desarrollen un clima de confianza institucional (liderazgo positivo), que permitan participación, reflexión y responsabilidad profesional dirigidos a los aprendizajes.

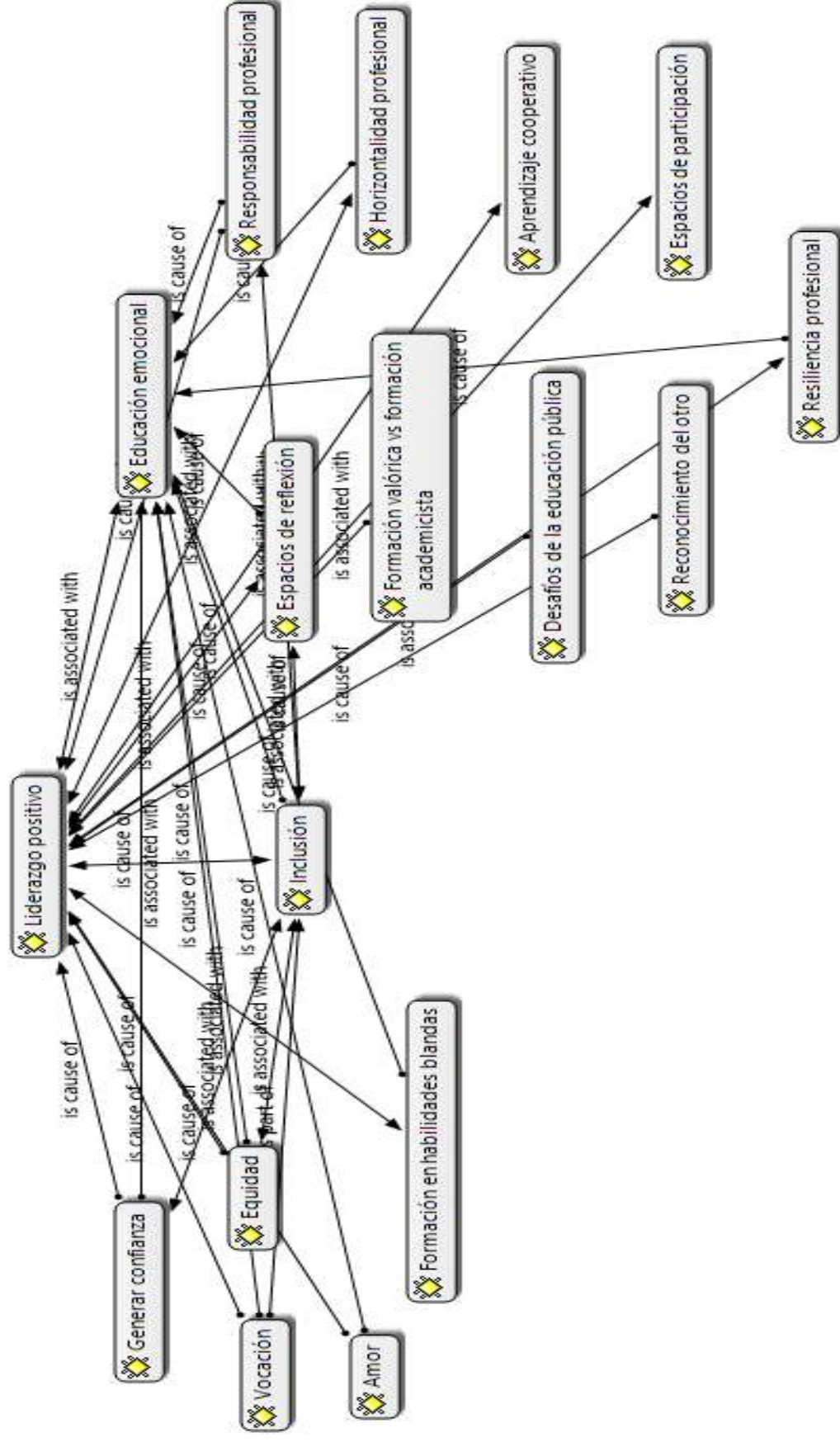
Es más, los líderes escolares ya no se conciben principalmente como administradores o burócratas. De ellos se espera que desempeñen roles claves en los aprendizajes de los estudiantes y el trabajo con los docentes, dado que son actores claves porque pueden transformar la política burocrática en prácticas inclusivas para todos y todas (Leithwood y Riehl, 2003; Leithwood *et al*, 2008; Robinson *et al*, 2009; Hallinger, 2015).

A su vez, como aconteció en los análisis verticales, el anhelo de *justicia social*, está ligado a estrategias profesionales mayoritariamente y otras de relaciones humanas como lo son la equidad y la *generación de confianza*. Todo lo anterior mediado por la *educación emocional*, debido a la vulnerabilidad de las escuelas. En esta realidad, la herramienta es muy útil, ya que permite compromiso parental, empatía y vínculo. Factores fundamentales para la generación de aprendizaje en escuelas de alta vulnerabilidad; donde el liderazgo escolar exitoso domina la complejidad y los líderes son maestros de ella (Rönnström y Skott, 2019).

Además, preocupa enormemente la formación docente de pregrado, debido a los desafíos que tiene cada uno de ellos al incorporarse a la institución. Esta formación en muchos casos, no es formativo-emocional sino academicista, no permitiendo un vínculo emocional con el estudiantado, produciendo frustración, falta de visión institucional y aprendizajes de calidad. Cada uno de los directores y directoras, observan con impotencia esta realidad, sabiendo que desde sus posibilidades no pueden formar a los nuevos docentes para insertarlos en el PEI y tener objetivos comunes.

En la segunda ronda de entrevistas de profundización a los directores y directoras de los centros, podemos constatar que tienen la concepción de que la *confianza* genera un clima escolar positivo en muy variados ámbitos de la comunidad. En esa lógica, el *liderazgo positivo* (n° 13) es uno de los elementos con más alta densidad. Al igual que en las entrevistas n° 1, el *liderazgo positivo* sigue mediado por la *educación emocional*; pero esta vez se agrega un segundo instrumento para su logro, la *inclusión*. Como lo refleja el gráfico 8.2.3. la formación de un clima escolar positivo está regulada por múltiples factores que intervienen en las comunidades, donde la *inclusión* aglutina a varios factores asociados al estilo de liderazgo como condición para su ejecución y la emocionalidad es causa de factores de valores universales.

Gráfico 8.2.3., de liderazgo positivo mediado por la educación emocional y la inclusión.



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

Como se evidencia, los valores universales siguen siendo parte importante de las prácticas de *liderazgo positivo* sustentándolas y dándoles sentido, los testimonios al respecto confirman:

Director, centro 1 (vocación):

“Porque yo creo que la única posibilidad de poder enfrentar la enseñanza, aprendizaje de los niños, enseñanzas del profesor, hay una responsabilidad profesional cuando llego con vocación”.

Director, centro 2 (formación de habilidades blandas):

“En la base de las habilidades blandas está la escucha activa y el respeto. El hacer el ejercicio, el difícil ejercicio, colocarte en el lugar del otro y escucha activa significa escuchar varias veces y hablar una vez”.

Directora, centro 3 (generar confianza):

“Como te dije al comienzo, se gana (la confianza) y ante eso, cuando hay quiebres, se tienen que utilizar estrategias, ya sea mediación o conversaciones para saber dónde hubo el problema, qué fue lo que generó esta desconfianza y buscar las estrategias necesarias para generar ese clima nuevamente”.

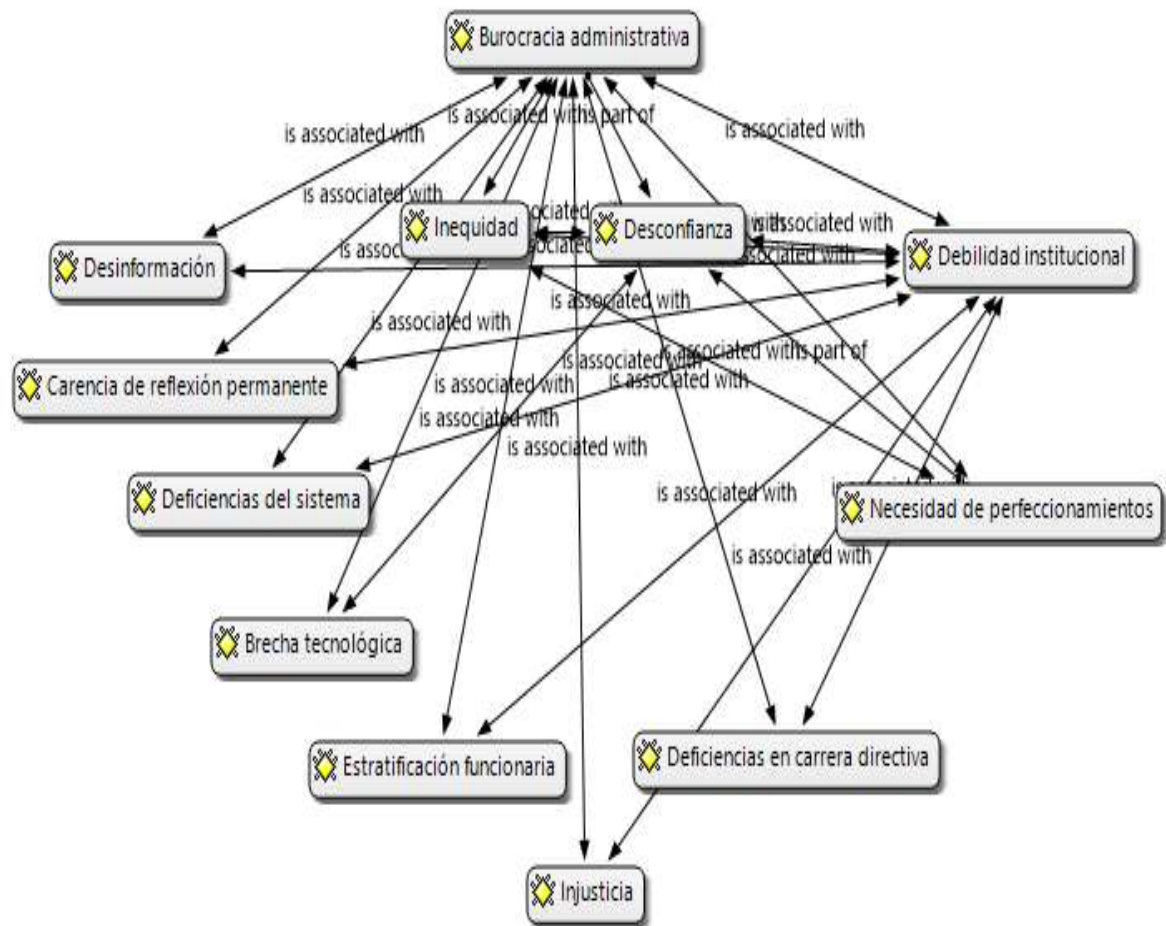
Ahora bien, como se aprecia en el gráfico aparece la *inclusión* como aglutinador de otros factores que influyen en las prácticas de *liderazgo positivo*, pero no es un tema central de los directores, sino que asociado; por lo mismo lo encontramos testimoniado solo en el centro 3:

Directora, centro 3 (inclusión):

“Acerca de promover la inclusión en los funcionarios, entendiendo que la diversidad es una prioridad dentro de nuestra escuela, ante eso debemos incluir en nuestros estudiantes mejorar la autoestima, mejora la relación que tienen con sus pares. Promover también la colaboración y por ende, tienen ellos un mejor trato entre sus pares, promover también la colaboración y obviamente se enfoca en los funcionarios, en este caso, al promover la inclusión enfoca en los intereses y en las necesidades de los estudiantes”.

Otro factor relevante para los directores y directoras es la *burocracia administrativa* (n° 3 de densidad). Esta se articula con varios factores haciendo del centro un organismo vertical y rígido, obstaculizando los procesos internos. Además, produce una sensación de inequidad, desconfianza e injusticia. Así lo refleja el gráfico 8.2.4.

Gráfico 8.2.4., de los factores que se derivan de la burocracia administrativa en los centros.



Fuente: Elaboración propia.

Como refleja el gráfico, la *burocracia administrativa* es una barrera infranqueable para los directores y directoras. Esta verticalidad vuelve los procesos internos muy lentos, sobre todo los relativos a los recursos que deberían llegar a los centros; lo que se menciona en el capítulo de “Objetivos y metodología” en el contexto de las instituciones. Este factor impregna todo el actuar de las escuelas obteniendo una mirada administrativa de todos los procesos académicos; e inclusive en las metas internas que muchas veces están supeditadas a desafíos de infraestructura y/o materiales para trabajar con los estudiantes, produciendo la sensación permanente de *desconfianza* e *inequidad*. Así lo demuestran los testimonios:

Director, centro 2 (inequidad):

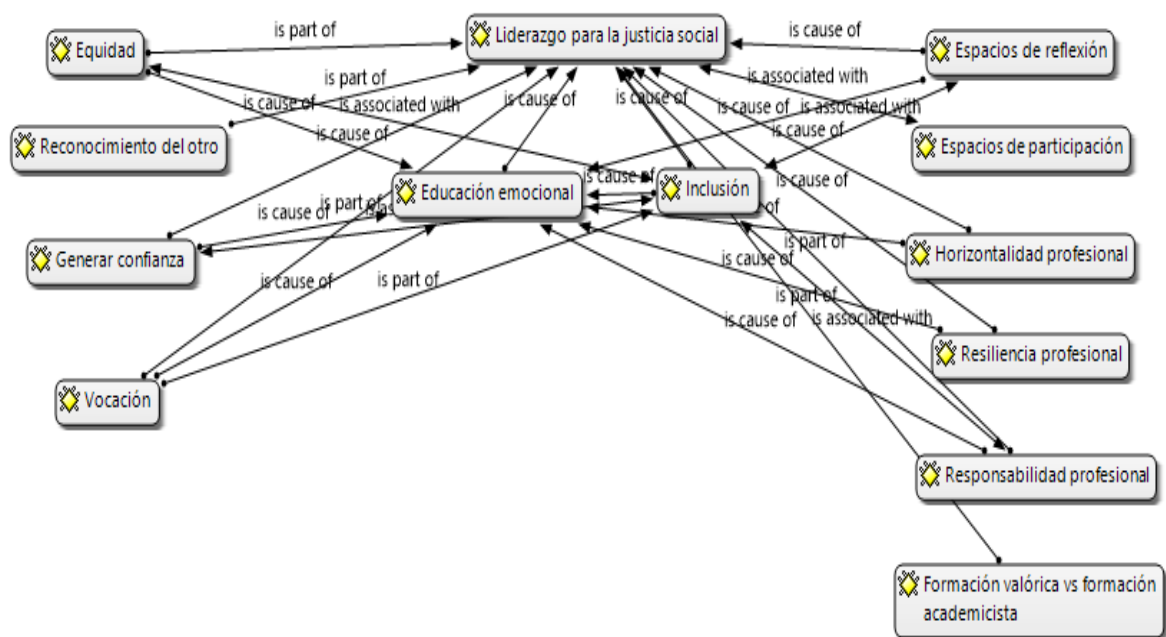
“Entonces yo creo firmemente que la educación moviliza socialmente y moviliza la cabeza y también el mundo emocional. Yo creo en el tema de la equidad. Creo que la educación, por lo menos yo siento que en Chile, a pesar de que hay bastante inequidad, yo creo que la inequidad en muchos casos tiene que ver con el mal uso de los recursos”.

Directora, centro 3 (burocracia administrativa):

“Siempre es bueno capacitarse, no tan sólo en el uso de las TICs (recursos informáticos), considero que las capacitaciones acordes a los tiempos no favorecen a todos y en relación a las TICs, en estos momentos contamos solamente con una sala de Enlaces y no basta con los recursos que los profesores tienen”.

Un tercer factor relevante en densidad (n° 4) es el *liderazgo para justicia social*. Al igual que en las entrevistas 1, el *liderazgo para la justicia social* está mediada por la *educación emocional* y los valores asociados a ella. Pero coincidentemente con el gráfico 8.2.3. la *inclusión* aparece como una causa de este estilo de liderazgo y de la *educación emocional*; es decir, la *inclusión* como práctica permite incorporar otra práctica como es la *educación emocional* con el fin anhelo-realidad de la justicia social. Así lo refleja el gráfico 8.2.5.

Gráfico 8.2.5., de inclusión como causa de educación emocional y anhelo-realidad de justicia social.



Fuente: Elaboración propia.

Como refleja el gráfico, la *inclusión* es un valor que toma realidad propia en esta segunda entrevista a los directores. Ellos tienen conciencia de que es vital en una institución que pretende ser equitativa y justa para todos y todas. Así lo demuestran los siguientes testimonios:

Director, centro 1 (liderazgo para la justicia social):

“Mira, la formación a mí me marcó en un sentido social muy grande. Además, que nosotros éramos profesores, profesores rurales, profesores de campo. Y en el

campo donde más se veía la noticia social, entonces salíamos con un sentimiento social. Yo todavía incluso ahora tengo comunicación con compañeros acerca de la justicia social”.

Director, centro 2 (liderazgo para la justicia social):

“Mira, yo, estoy en educación porque creo que la educación te otorga herramientas. A los estudiantes para movilizarse en la vida. ¿No quiero decir que todos van a ser ricos, me entiendes? Pero yo creo que todos pueden tener una mejor vida”.

Director, centro 3 (inclusión):

“Creo que eso es un trabajo que tenemos que hacer el próximo año. Es importante también que las familias cuenten con nosotros, que tengan la instancia para que vengan a la escuela y nos expliquen cuál es la situación que tienen en su casa, nosotros nos enteramos por terceras personas de lo que está sucediendo, pero creo que esa comunicación, esa inclusión, esa participación de las familias, nosotros estamos al debe (en deuda)”.

En resumen, durante la segunda ronda de entrevistas a los directores y directoras se han evidenciado los mismos temas que en la primera. Lo que las valida y fortalece las temáticas y posicionamiento. El *liderazgo positivo* y el *liderazgo para la justicia social* aglutinados por la herramienta de la *educación emocional* que visibiliza a los demás factores. A diferencia de aquello, asoma una nueva estrategia que robustece a la relación anterior, la *inclusión*. Esta práctica es transversal a toda la institución, ya que invita a la participación de todos los estamentos de la comunidad. Considerando que los estudiantes y sus familias ya son víctimas de exclusión cotidiana debido a su clase social, género, raza, edad y orientación sexual (Lareau, 2014); y que las prácticas estandarizadas excluyen a los estudiantes marginados (Darling-Hammond, 2010), los directores y directoras deben adoptar prácticas inclusivas para contrarrestar estas u otras prácticas excluyentes (Ryan, 2016).

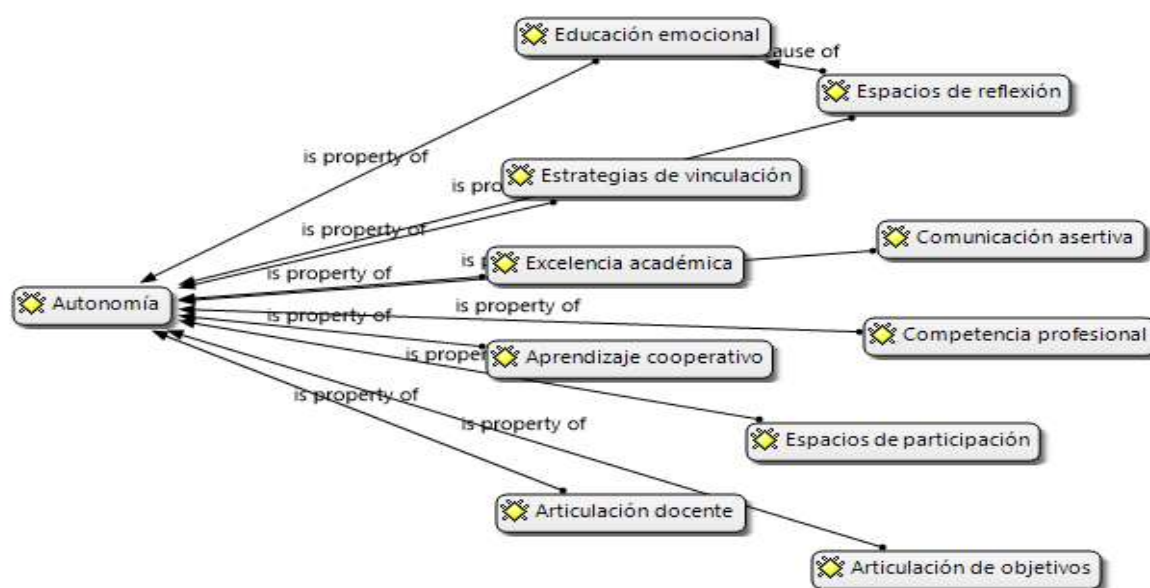
Como se mencionó con anterioridad, esta *inclusión* hace posible que los demás procesos se articulen en forma más natural, ya que se produce una conciencia de los actores del centro como una condición básica de relación. Además, un factor frustrante de los directores y directoras es la *burocracia administrativa*, que resuena en los recursos que deben ingresar al establecimiento y no lo hacen, produciendo inequidad, desventaja y estigmatización de los centros. Estos factores desorientan y desmotivan a los funcionarios, ya que ven limitadas las instancias de aprendizaje de sus estudiantes, con las legítimas garantías que le debe ofrecer el sistema por su condición de vulneración. Esta instancia produce rigidez, *desconfianza* e injusticia; y, peor aún, estigmatización y segregación educativa.

8.3. Temáticas centrales emergentes de docentes directivos

El siguiente análisis tiene por finalidad dar cuenta de los testimonios de los docentes directivos de los centros; es decir, este cargo es de confianza de los directores y directoras y son parte del apoyo que estos requieren para desarrollar los diferentes proyectos existentes en las metas institucionales. Los docentes directivos son parte del equipo de gestión y consejo escolar, ambas instancias en la toma de decisiones de la escuela. Tienen representación propia de su departamento, no representan a personas. Como podría ser el representante de los profesores, un ejemplo. El docente directivo es el jefe del departamento el cual puede ser administrativo (inspección general), jefatura técnica (UTP) o coordinación de convivencia escolar.

Al analizar los testimonios, los resultados arrojan que la *autonomía* (n° 7) tiene la densidad más alta. Como es propio del cargo, estos actores sienten que están en el máximo de sus facultades para tomar decisiones que impactan en la comunidad. Esto conlleva una serie de prácticas que se realizan cotidianamente con el objetivo de desarrollar clima profesional de trabajo y aprendizaje en los estudiantes. Así lo refleja el gráfico 8.3.1.

Gráfico 8.3.1., de autonomía y las prácticas derivadas de ella.



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico evidencia que las prácticas o estrategias mencionadas (vinculación, articulación docente, espacios de reflexión etc.) se derivan del ejercicio de la *autonomía* que tienen estos actores. A su vez, esta *autonomía* se deriva verticalmente de la *confianza* por ley que tienen los directores (ver capítulo “Liderazgo directivo en Chile. Contexto y realidad”), acerca de elegir a su legítima confianza estos cargos. En esa lógica, el empoderamiento de la autonomía profesional es casi *a perse* del cargo. Así lo reflejan los testimonios:

Docente directivo, centro 1 (autonomía):

“A ver, me siento más autónoma en el sentido de que tengo más llegada con los niños, ahora yo estoy dentro de lo que es el directivo técnico. También agradezco igual que siempre me consideren dentro del equipo. Me gusta mucho más oír porque logro desde otro punto de vista y en eso soy autónoma”.

Docente directivo, centro 2 (autonomía):

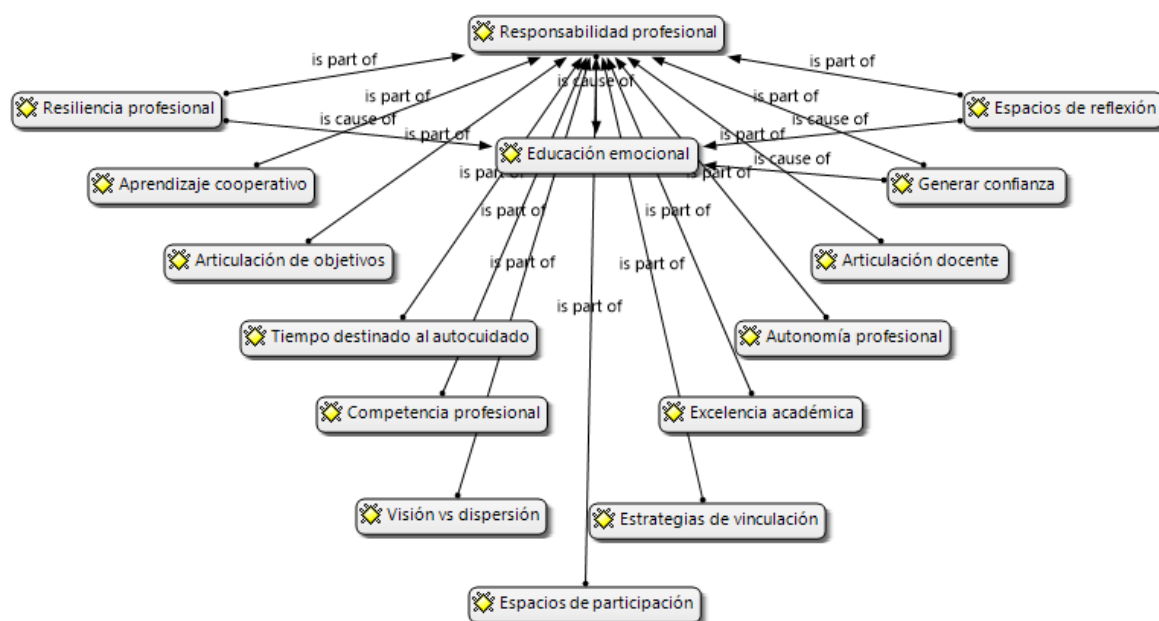
“Entonces es por eso qué yo tengo libertad en el cargo de tomar una decisión, porque a mí me apoya un reglamento interno y me apoya los protocolos que existen ahí en la escuela”.

Docente directivo, centro 3 (autonomía):

“Toda la autonomía posible. Bueno, yo llegué este año a esta escuela y tengo mucha autonomía para el cargo. Si bien hay algunas cosas que tienen que ser de carácter consultiva, porque va más allá de la autonomía que uno pueda tener, pero sí puedo implementar diferentes tipos de estrategias o hacer diferentes tipos de prácticas en conjunto con los docentes, siempre y cuando ellos quieran. Y eso se agradece, porque al fin y al cabo uno se puede desenvolver en el cargo y uno puede crecer”.

El segundo factor más relevante en la densidad de las entrevistas es la *responsabilidad profesional* (n° 4). En esta competencia, se relacionan 14 prácticas que son parte de ella que les compete mayoritariamente a los docentes con relación al docente directivo que promueve los lineamientos; tales como la resiliencia, la cooperación, el autocuidado, la participación, la reflexión y la autonomía son parte de la responsabilidad profesional que declaran los actores. Así lo refleja el gráfico 8.3.2.

Gráfico 8.3.2., de responsabilidad profesional y sus prácticas asociadas.



Fuente: Elaboración propia.

Como lo muestra el gráfico, el docente directivo promueve prácticas de *responsabilidad profesional* en los docentes, también realiza acciones tendientes a su propia *responsabilidad profesional* derivada del cargo. De lo anterior, los testimonios evidencian:

Docente directivo, centro 3 (estrategias de vinculación):

“Sí, generalmente las reuniones de equipo son los días lunes a las 11 de la mañana, una vez a la semana y hay quizás otra durante la semana que es de carácter extraordinario, siempre y cuando sea necesario, para no interrumpir los tiempos de las personas”.

Docente directivo, centro 2 (aprendizaje cooperativo):

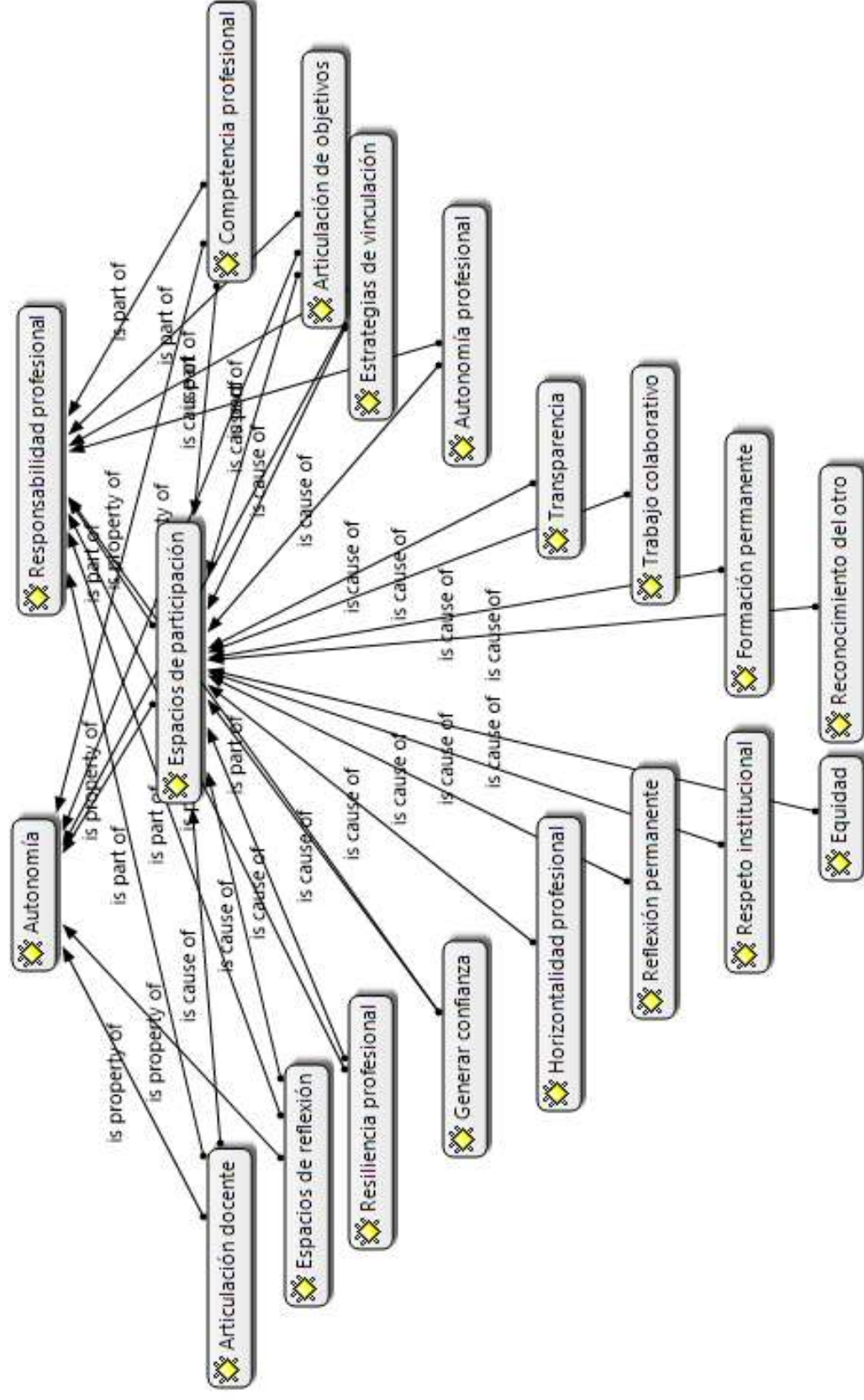
“Yo siempre quise apoyar por eso que acepté el trabajar en equipo de liderazgo del colegio, porque ahí yo podía, por ejemplo, una de las funciones del equipo era ir a observar clase. Entonces en la observación de clases tú podías apoyar al colega que era nuevo, por ejemplo, al colega que venía llegando recién al sistema, porque yo que vengo del sistema particular subvencionado, llegar al sistema municipal era algo muy distinto. Pues a mí me costó también poder tomar el tren, el ingreso y ayudar al colega y que pudiese ella también tomar el tren. Y para mí era una manera de apoyar y de ayudarlos”.

Docente directivo, centro 1 (competencia profesional):

“Puedo nombrarte que los directivos tenemos rutinas, [...], esas rutinas son estrategias y esas rutinas son súper valiosas porque todos los días se van implementando en la escuela”.

Un tercer factor que mencionan como valioso los docentes directivos son los *espacios de participación* (n° 4). Estos espacios permiten el diálogo y la reflexión de los estamentos de la comunidad; a su vez, generan estrategias o prácticas debido a la generación de estos espacios, permitiendo desarrollar valores y competencias debido que son la base de la autonomía y la responsabilidad profesional. Es interesante asociar como los espacios de reflexión están íntimamente ligados a los dos factores anteriores. Es decir, a la *autonomía* y la *responsabilidad profesional*, y no como una estrategia aislada. Así lo muestra el gráfico 8.3.3.

Gráfico 8.3.3., de espacios de participación como derivación del ejercicio de la autonomía y responsabilidad profesional.



Fuente: Elaboración propia.

Como lo evidencia el gráfico, todas las categorías emanadas de los *espacios de participación* están completamente supeditadas a la *autonomía* propia del cargo directivo y de la *responsabilidad profesional* que el actor espera de sus subalternos. Con el fin de provocar cohesión educativa, sobre todo en la docencia. Así lo demuestran los testimonios:

Docente directivo, centro 2 (espacios de reflexión):

“Entonces, si bien es cierto hay decisiones que uno tiene que tomar yo igual eso lo informo, porque como somos un equipo de trabajo, todos tenemos que saber las cosas que se hacen dentro de la labor de cada uno. Tú sabes que de repente hace falta uno, el otro tiene que por lo menos tener el conocimiento de lo que pasó o de lo que sucedió. Y por eso también que nosotros mantenemos reuniones, reuniones periódicas donde nos vamos contando todas las cosas que vamos realizando y haciendo”.

Docente directivo, centro 1 (participación de los estamentos de la comunidad):

“Sé que dentro de lo que es la colaboración, este trabajo de participación, los funcionarios tienen un buen promedio, si tú me hablas de los apoderados, se ha trabajado bastante con ellos”.

Docente directivo, centro 3 (espacios de participación):

“Las decisiones se toman de carácter consultivo, se reúnen las personas que conforman el equipo directivo, se implementa la pregunta y desde ahí se hace la escucha activa con todos los participantes que están ahí para tomar la mejor decisión”.

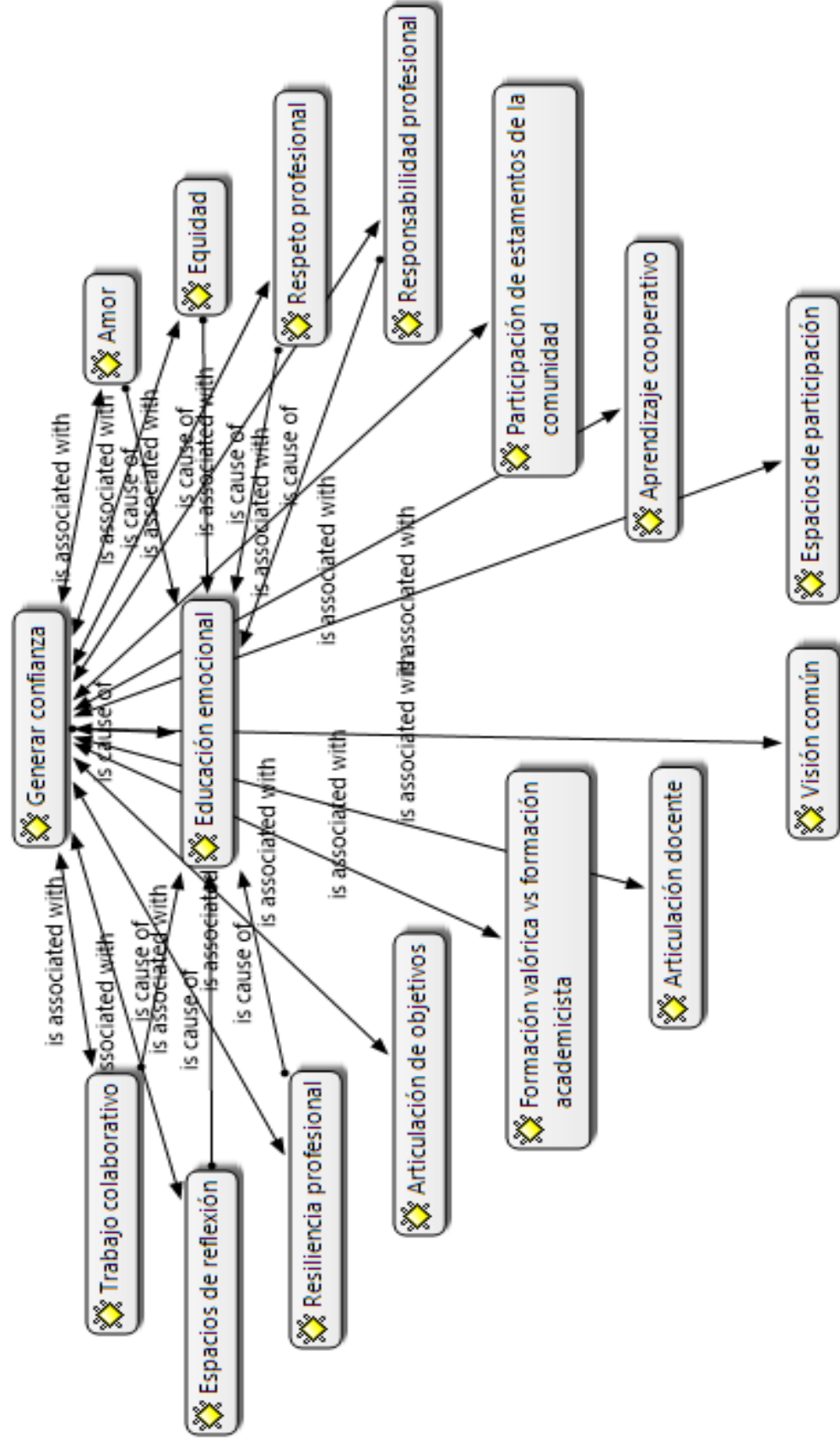
En resumen, los docentes directivos de los centros, en sus facultades legales ejercen la *autonomía profesional* sin restricción alguna. Esta evidencia es un aspecto positivo de cómo se relacionan los equipos de poder al interior de las comunidades, permitiendo compartir el liderazgo alejando cualquier atisbo de verticalidad. A su vez, podemos centrar las prácticas de liderazgo con prácticas en la docencia. Ya que, por sus facultades, la labor de liderazgo debe estar anclada en la docencia. Es decir, se trata de liderar y gestionar la enseñanza y los aprendizajes. Cabe mencionar que todo lo que hagan los docentes directivos, no es en forma aislada, sino que tienen consecuencias en la institución (Spillane y Ortiz,); por lo mismo, es preciso abordar el liderazgo y la gestión como práctica (Gronn, 2000; Spillane *et al*, 2001; Spillane, 2006).

De lo anterior, esta facultad a su vez permite promover una *responsabilidad profesional*, tanto para el actor como para sus subalternos, mejorando los procesos internos y el logro de metas institucionales. Además, este ejercicio permite la participación de los estamentos de la comunidad permitiendo un diálogo más fluido de los actores de los centros para una mejor toma de decisiones.

8.4. Principales temáticas abordadas por los Coordinadores PIE

En este segmento, los resultados evidencian dos prácticas muy marcadas con una alta densidad. La primera es la de *generar confianza* (n° 12), pero con la diferencia de los anteriores segmentos. Esta *generación de confianza* está ligada completamente en la relación con los estudiantes. Todas las estrategias asociadas a la generación de confianza están determinadas en cómo se fortalece ese lazo con los estudiantes de los centros. Así lo refleja el gráfico 8.4.1.

Gráfico 8.4.1., de generación de confianza hacia los estudiantes ligada a estrategias que se orientan a fortalecer esa relación.



Fuente: Elaboración propia.

Como evidencia el gráfico, las estrategias que están asociadas a la *generación de confianza* con los estudiantes, en algunos factores esta mediada por la *educación emocional*. Esta estrategia y sus relaciones no es nueva en los análisis, lo que da a entender que la práctica es necesaria en centros de alta complejidad educativa. Así lo reflejan los testimonios:

Coordinadora PIE, centro 1 (generar confianza):

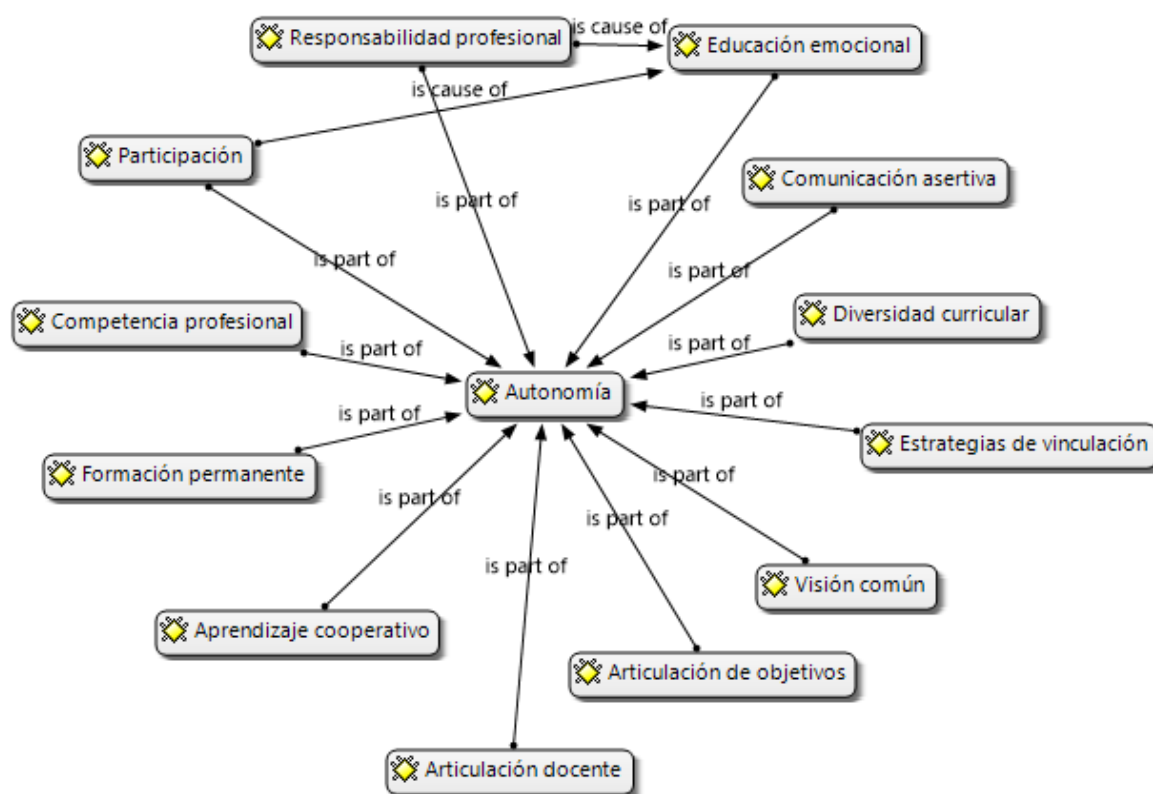
“Hay estrategias para mantener un buen clima. Estrategias para mantener el buen clima con los docentes no del PIE, sino con los docentes, profesores jefes, un buen clima con los estudiantes, entonces son miles de estrategias que uno a veces piensa el aplicar y cómo aplicarlas”.

Coordinadora PIE, centro 3 (generar confianza):

“Entonces, yo creo que donde empieza esa confianza o esa estrategia es en el trabajo colaborativo, donde se habla de la planificación, donde se habla quizás de casos específicos, que vamos a trabajar con este niño que nos cuesta más”.

Como se mencionó en la introducción al análisis de este segmento, la *autonomía* (n° 10) obtuvo la segunda densidad más alta. Esta *autonomía* otorgada legalmente, permite un trabajo más horizontal en las instituciones, ya que están definidas por la misma vía sus obligaciones, atribuciones y presupuestos. El gráfico 8.4.2. evidencia el mapa de relaciones de este código.

Gráfico 8.4.2., de autonomía y sus factores asociados.



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico pone de manifiesto que los factores asociados a la *autonomía* son parte de ella; ya que, como se mencionó, esta condición viene otorgada legalmente. Es posible relacionar en forma distinta la *responsabilidad profesional* y *educación emocional*. Sin duda que están presentes en el segmento de actores, pero se repite la realidad donde se articulan estos factores, dado que la *responsabilidad profesional* está mediada por la *educación emocional*. En este caso, el foco diferente no es la comunidad en general, sino que los destinatarios de esta que son los estudiantes. Así la *autonomía* está reflejada por medio de los siguientes testimonios:

Coordinadora PIE, centro 1 (autonomía):

“No está limitado, tenemos 100% autonomía, por ejemplo, si como equipo tomamos alguna decisión sobre algún estudiante o sobre alguna estrategia que se va a aplicar, nosotros como equipo decidimos si se va a hacer y nuestra coordinadora va y se lo menciona a dirección, que eso vamos a aplicar”.

Coordinadora PIE, centro 2 (autonomía):

“El director no nos pone trabas, nos respeta, nos da la libertad de manejarlo como nosotros lo llevamos. Al menos ahora es así. Pero yo siento que también es por eso, porque si tú no conoces muy bien todo lo que abarca el PIE, no puedes mucho decir, yo quiero que hagan esto de esta forma o de esta otra forma”.

Coordinadora PIE, centro 3 (autonomía):

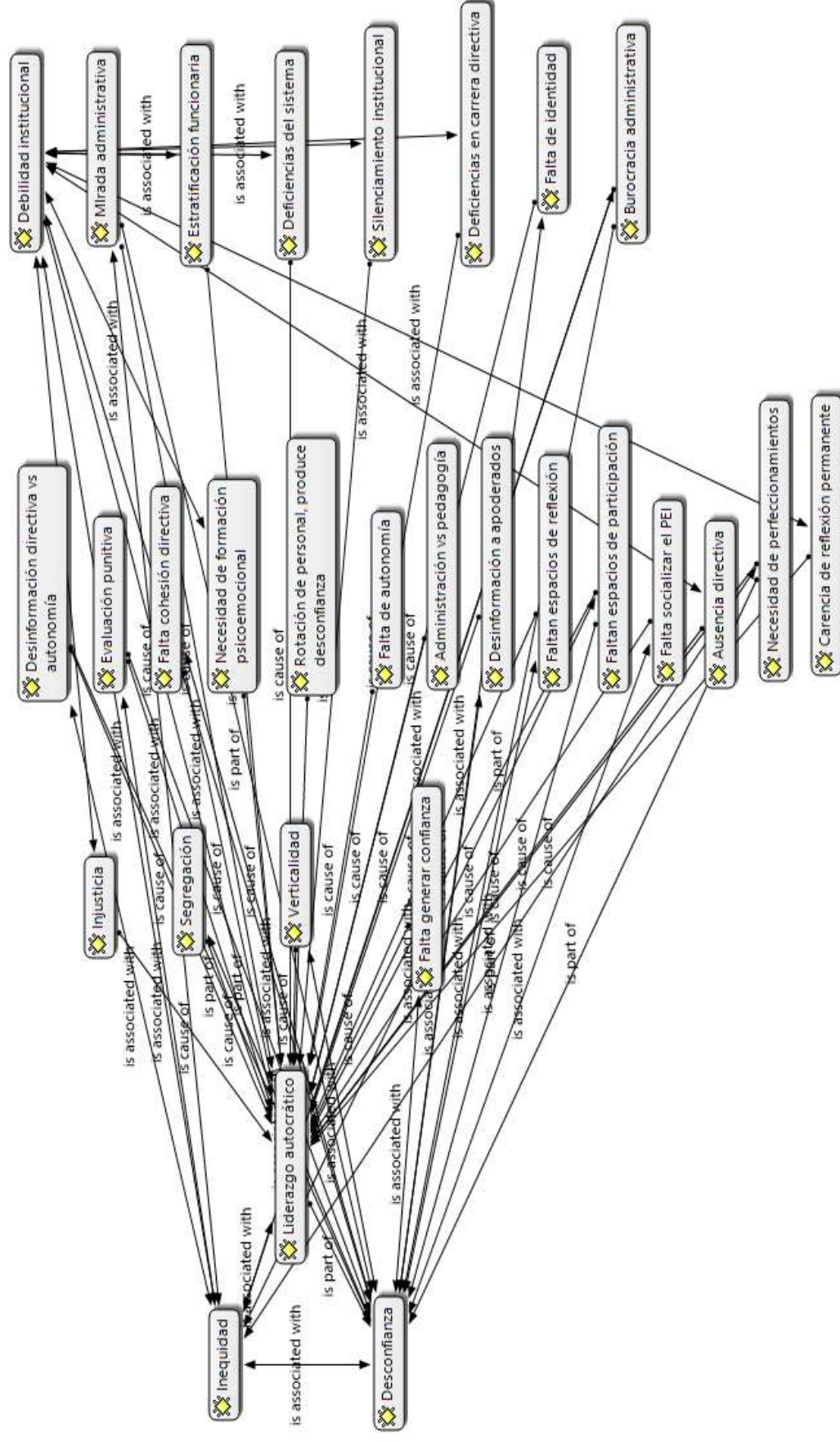
“Pero la mayor parte del tiempo yo tengo autonomía, yo diría que al 100%, con respecto a decisiones de los plazos de plataforma, de ese tipo de cosas, yo tengo la autonomía en ese sentido”.

En resumen, las coordinadoras PIE indican por medio de sus testimonios que la *generación de confianza* con los estudiantes y la *autonomía profesional* son fortalezas-anhelos en su actuar y que impacta en las familias del programa. Ahora bien, como el programa es acotado a un segmento de la población estudiantil, no pueden o no están obligados los profesionales a otorgar estas oportunidades a todos y todas las familias de la comunidad. Pero sin la lógica de la *justicia social* (Bogotch y Shields, 2014), sólo son las relaciones que vemos o experimentamos, hace que las ideas como la democracia y las relaciones inclusivas parezcan imposibles dadas las políticas educativas imperantes para este segmento (Bogotch y Reyes-Guerra, 2014). Los espacios de reflexión pedagógica son una buena fuente de socializar la práctica a la comunidad, permitiendo que otros actores se involucren con la estrategia y abarcar un porcentaje mayor de los centros en estos ámbitos.

8.5. Temáticas destacadas por los Docentes

Los actores del siguiente apartado, tienen una mirada distinta a los demás actores. En los docentes su función principal es el contacto académico y emocional con los estudiantes y sus familias. Al realizar el análisis horizontal en sus entrevistas podemos evidenciar que surgen otros temas que hasta ahora no hemos visto. Sus miradas agudas y críticas han reflejado que la densidad más alta en este segmento es el *liderazgo autocrático* (n° 14). Esta temática ya se había vislumbrado en el análisis vertical junto a la *burocracia administrativa* y la *desconfianza*, así lo demuestra el gráfico 8.5.1.

Gráfico 8.5.1., de relación entre liderazgo autocrático, inequidad y desconfianza.



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

Como se evidencia, el liderazgo autocrático está sustentado por la sensación de inequidad y desconfianza que se nutren mutuamente; es decir, son simbióticas, necesitan unas de otras. A su vez, es evidentes las 3 columnas de relaciones semánticas que se derivan de este estilo de liderazgo. En la primera columna encontramos valores universales que se generan de decisiones verticales, los testimonios evidencian que:

Docente, centro 1 (decisiones verticales):

“Sí, yo creo que la mayoría de las decisiones significativas para la gestión del colegio y cómo se lidera el colegio, finalmente se resuelven las acciones, la mayoría son desde arriba, verticales”.

Docente, centro 2 (liderazgo autocrático):

“Pero hay muchas cosas que le crítico, que yo sentía que había mucho amiguismo, que no era un beneficio para la escuela. No sé si todos los directores eran así, que no separan eso, como que su amigo es mi grupo y ellos tienen estos privilegios y no todos”.

Docente, centro 3 (verticalidad):

“A la directora le hace falta eso en relación a la participación, ahí estamos como al debe (deuda), porque hasta el momento todo ha sido como vertical. Transmitir la información que la escuela quiere. Hay que hacer esto para cierta fiesta, no sé, estas son las fechas para (cierta actividad), estas son los horarios del día, esto es como todo vertical”.

En la segunda columna del gráfico, están todas las estrategias o la falta de estas en el trabajo profesional diario. Produciendo una institución desarticulada, desinformada e individualista. Así lo demuestran los testimonios de los docentes:

Docente, centro 3 (faltan espacios de reflexión):

“Entonces, como que falta esa parte de la socialización, de juntarnos. Y si vamos a lo más profundo, a la directora le falta todavía decir qué es lo que quiere, qué es lo que espera”.

Docente, centro 2 (desinformación directiva vs autonomía):

“Yo veo cómo pasan las unidades, no hay una dirección, la UTP dice, tienen que planificar esto, y yo veo si paso eso después, lo paso al final, voy yo haciendo mis clases, no tengo mayor injerencia”.

Docente, centro 1 (carencia de formación permanente):

“Al final, si nos ordenamos con objetivos claros, con una metodología clara, ¿cómo vamos a obtener resultados que podamos evaluar? No tiene ninguna

lógica. No tiene ninguna lógica si seguimos improvisando todas las semanas. Obviamente que los resultados se ven hoy día sí funcionó, pero mañana no sé si va a funcionar porque no hay una investigación que pueda asegurar resultados. O sea, probar de verdad. Vamos a hacer esto, esperamos conseguir esto y si no lo conseguimos, evaluamos por qué no. Pero si lo conseguimos es porque lo hicimos ordenados. Entonces eso no se hace y eso falta”.

Y en la última columna los factores que pertenecen a la estructura en la cual está inmersa la escuela, la cual funciona como un engranaje de verticalidad y burocracia que produce frustración funcionaria y retroceso en los procesos pedagógicos vitales para la institución. Los testimonios se refieren a ello de la siguiente forma:

Docente, centro 2 (burocracia administrativa):

“Porque de repente uno va a convivencia o va con el psicólogo, o convivencia te pide un montón de papeles. Entonces, ¿cómo es la organización? ¿A quién voy primero? ¿Cuál es la función de él? Es como que todo está desordenado. Por ejemplo, yo necesito ayuda psicológica para un niño, pero parece que el psicólogo no atiende a menores. Entonces, ¿cuál es la función de él? ¿Atender de tercero para arriba? No sé”.

Docente, centro 3 (burocracia administrativa):

“No hay como ese compañerismo. No sé, hasta los profes, de repente si alguien falta, el año pasado se pedía como solución. Si usted quiere un permiso, tráigame la solución al problema. Entonces, el profe tenía que buscar a quien lo iba a reemplazar. Esa es una mediocridad”.

Docente, centro 1 (deficiencias del sistema):

“Los recursos siempre son el primer problema. Entonces, si recursos no hay, tenemos que buscar la forma de solución”.

Debido a la sensación de verticalidad e inequidad, la *desconfianza* es un sentimiento instalado en los centros en la voz de los docentes. En esa lógica, no sorprende que la segunda mayor densidad sea el *liderazgo para justicia social* (n° 10). Esta categoría no es diferente a los anteriores mapas de relaciones de los análisis verticales de los centros 1 y 2, respectivamente.

A diferencia de los gráficos anteriores, el anhelo-realidad de un *liderazgo para la justicia social* está dividido en dos columnas notorias. La primera tiene una serie de estrategias institucionales profesionales que promoverían prácticas del estilo de liderazgo, haciendo de estas una realidad concreta. La segunda, estrategias universales que den un cierto piso de igualdad en el cual comenzar a trabajar. Siendo estas últimas las condiciones mínimas para establecer un entramado social justo que permita el desarrollo de las demás. Así lo refleja el gráfico 8.5.2.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

372

Al evidenciar ambas columnas, las estrategias profesionales y los valores universales, se puede establecer que la gran mayoría tienen la necesidad de representación y reconocimiento (Bluter y Fraser, 2000); permitiendo participación e influencia en los necesarios anhelos de una realidad más equitativa. Así lo demuestran los testimonios siguientes:

A) Sobre representación

Docente, centro 1 (participación de estamentos de la comunidad):

“Entonces, de su parte (de la directora), también hay una apertura que todos propongamos o tratemos de gestionar el funcionamiento de la escuela, pero sobre todo desde el cuerpo docente, o sea, desde ella también está la disposición, pero sobre todo del cuerpo docente recae esa responsabilidad”.

Docente, centro 2 (necesidad de espacios de reflexión):

“No hay reuniones, no hay discusiones con los profesores. Antes de que pasen los alumnos al nuevo profesor, no hay una reunión, porque no se da en la escuela por tiempo, pero deberían sí generar, por ejemplo, en vez de ir a PIE, que se junte la profesora de Kinder con la profesora de 1°, que le va a pasar el curso de kínder a primero básico. No tenemos esa reunión nosotros, no tenemos esa articulación”.

B) Sobre reconocimiento

Docente, centro 3 (diversidad):

“Bueno, a nivel nacional hay un problema del empoderamiento femenino, por más que se empate. Pues muchos gorritos de colores, pelos verdes, discursos en la práctica. O se pasan para el otro lado con un discurso feminista y que a nadie le agrada, pero una inserción real cuesta”.

En resumen, los docentes tienen mayoritariamente la sensación de que la verticalidad y las decisiones autocráticas desmotivan la *participación* y la reflexión en la comunidad. Esta rigidez institucional no va de la mano con los acuerdos necesarios para promover aprendizajes de calidad para los estudiantes, produciendo inequidad. Debido a lo anterior, la población estudiantil experimenta un trato negativo y desigual (Porter, 2014); a su vez que los estudiantes de bajos recursos y alta complejidad obtienen bajos resultados en pruebas estandarizadas y asignación de recursos (Alexander *et al*, 2001). En esa lógica, Freire (1990) propuso que el propósito de nuestro sistema educativo es hacer realidad posibilidades audaces, dado que no hay patrones de diferencia en el éxito académico por índices de pobreza (Scheurich y Skrla, 2003). El desafío es mayor ya que los estamentos no dialogan entre sí y cada segmento de la comunidad hace por su cuenta lo que considera que es justo y necesario. El *liderazgo para la justicia social* es una válvula de escape a esta realidad. Los anhelos de una comunidad más equitativa alimenta los sueños y las reflexiones de cambio de la rigidez actual; por lo mismo se vuelven necesarios para generar un cambio en la institución.

8.6. Temáticas emergentes de asistentes de la educación

Esta sección corresponde a actores de la institución que no tienen una labor docente; es decir, su intervención o trabajo con los estudiantes corresponde a todos los tiempos no lectivos del horario escolar (recreos, almuerzos, entrada, salida, etc.). Además, en este segmento encontramos asistentes de la educación los cuáles pueden ser profesionales y no profesionales, pero siempre al monitoreo de los estudiantes; algunos en el área administrativa y de cuidado y otros en áreas de convivencia escolar y contención psicoemocional.

Desarrollando el análisis con estos actores, las más altas densidades fueron la *educación emocional* (n° 8); *generar confianza* (n° 8); la *responsabilidad profesional* (n° 7) y el *liderazgo positivo* y el *liderazgo para la justicia social* (n° 7). Por la temática que corresponde a los códigos, el mapa de relaciones los agrupa en un solo gráfico. Así lo demuestra el gráfico 8.6.1.

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

Este gráfico, a diferencia de los anteriores, muestra que los asistentes de la educación hacen una distinción evidente: ellos afirman que si bien es cierto la *educación emocional* engloba a todas las estrategias y prácticas detalladas, existe una diferenciación de prácticas por cada estilo de liderazgo.

A nivel de *liderazgo para la justicia social*, están asociadas la *generación de confianza*, la *inclusión* y la equidad (valores universales). Evidenciadas por los siguientes testimonios:

Asistente de la educación, centro 1 (generar confianza):

“Siento que ellos se sienten muy protegidos, acogidos, que se pueden acercar a mí sin el temor de que yo gestione mal algún tipo de conflicto que hay. Soy muy buena mediadora. De hecho, los que trabajan en el equipo de convivencia escolar, ellos entienden que yo soy un pilar fundamental, porque yo trato de conocerme los nombres de todos los niños”.

Asistente de la educación, centro 2 (equidad):

“A lo mejor para eso también sería necesario tener los colegios abiertos con turnos, porque no va a tener a las personas (funcionarios) hasta las ocho o nueve de la noche, pero con algunos turnos para que después vengan monitores y practiquen más deporte con ellos, que al menos en estos colegios yo veo que el deporte es lo que más les llama la atención. Entonces, tal vez si eso fuese así, si tuviesen la parte deportiva con talleres hasta tarde o los días sábado, se interesarían en retomar estudios que dejaron de lado y a lo mejor andarían menos en la calle. Esas cosas son lo que yo pienso, pero no ahora. Siempre he pensado que las políticas educacionales a lo mejor son un poco tediosas para los jóvenes y al final terminan retirándose”.

Asistente de la educación, centro 3 (inclusión):

“Siento que la opinión está dentro del aporte que puedas realizar, pero es atendido. No es que yo proponga algo y vaya a tener un impacto mayor en otras personas, sino que la idea es la que prevalece. El aporte que pueda entregar es lo que finalmente se toma en cuenta. Eso sí, uno cumple un rol y el aporte tiene que estar dentro de ese rol, que es la convivencia, que es el clima. Y en ese aspecto sí es bien atendido”.

A nivel de *liderazgo positivo* agrupa a otras estrategias que dan sustento a la percepción de realidad psicoemocional imperante en los centros. Estas prácticas son netamente profesionales que se involucran en el clima escolar como son la *responsabilidad profesional*, el respeto profesional, el trabajo colaborativo, los espacios de reflexión y la *participación*. De lo anterior, se evidencia por medio de los testimonios de los actores:

Asistente de la educación, centro 3 (participación):

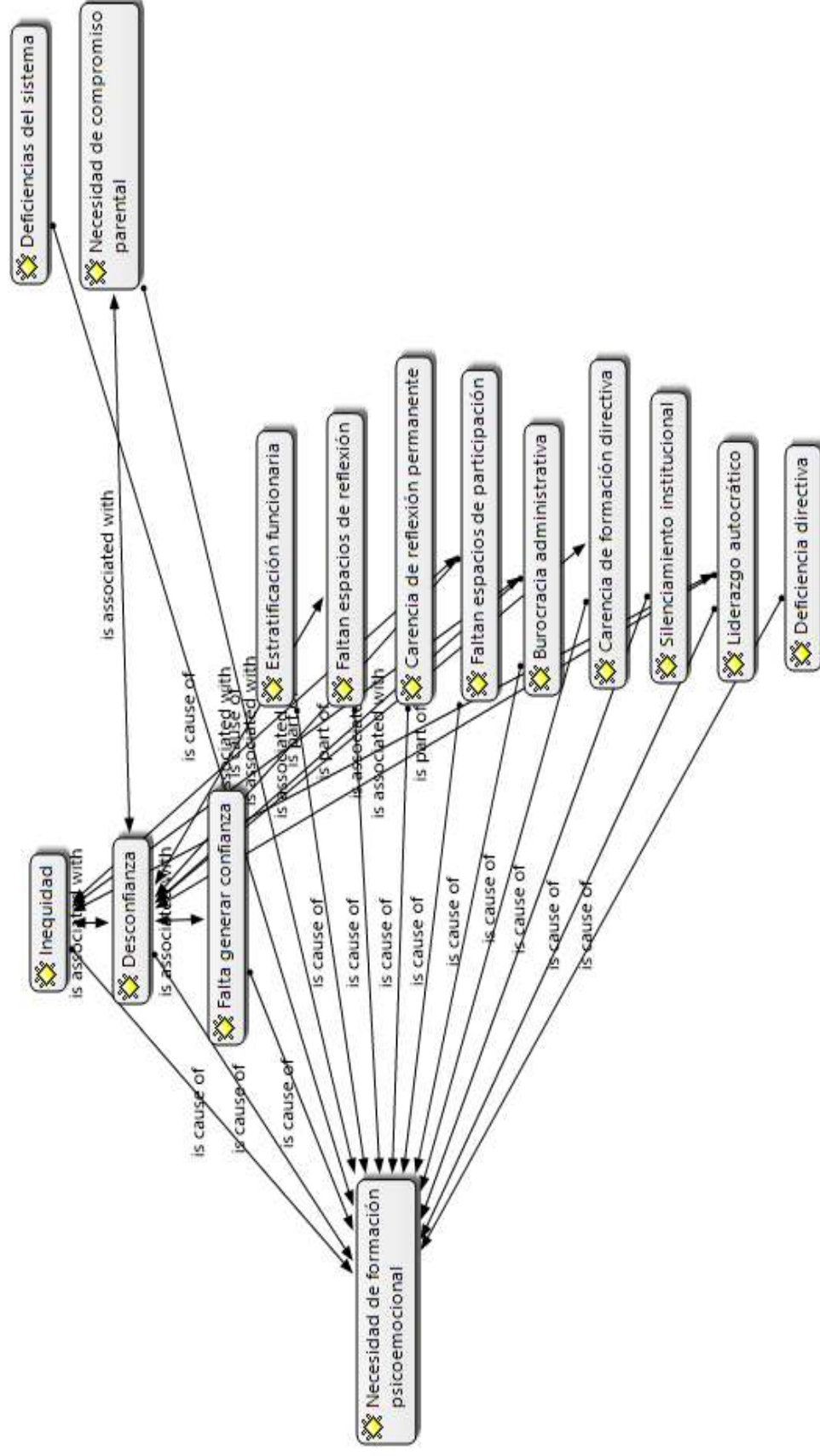
“Principalmente hay que hablar con los estamentos, integrarlos y escucharlos. Yo llego a escuchar y después hablo, escucho y hablo, no al revés”.

Asistente de la educación, centro 1 (responsabilidad profesional):

“Yo tengo una muy grata experiencia con los docentes. Siento que somos compañeros, toman responsabilidades, saben que yo voy a cumplir y voy a dar lo mejor de mí. ¿Y por qué? Porque tengo muy claro que estoy en un servicio que tengo que dar una entrega, porque esto es vocacional, una entrega total a los estudiantes”.

Otro factor con alta densidad es la *necesidad de formación psicoemocional* (nº5); necesidad ligada también con la *desconfianza* (nº 5). La falta de estrategias, espacios y recursos producen la sensación de no tener las herramientas necesarias para contener y trabajar con los estudiantes en situaciones concretas, con el afán primario de aportar. Así lo demuestra el gráfico 8.6.2.

Gráfico 8.6.2., de relaciones que produce la necesidad de formación psicoemocional.



Fuente: Elaboración propia.

Como refleja el gráfico, la necesidad de *formación psicoemocional* es producida por una serie de factores. En la primera columna existen antivalores que no producen este tipo de capacitación para los funcionarios. A su vez, emanadas de lo anterior, la carencia o falta de estrategia agudizan la necesidad; y finalmente, se entiende que es una deficiencia sistémica provocando el escaso compromiso de los padres y apoderados en la educación de sus hijos, con la conciencia de que las escuela hacen poco o nada. Así lo demuestran los testimonios:

Asistente de la educación, centro 1 (deficiencia directiva):

“Yo creo que los directivos tendrían que ser eso, un poquito más humildes. Y de verdad, otra cosa, atreverse a salir más, salir a recibir a los alumnos, salir a los recreos, que vean que nuestros líderes quieren estar”.

Asistente de la educación, centro 2 (desconfianza):

“Yo siento que si uno tiene un título en educación puede preguntar algo, como para que tomen en cuenta lo que uno pueda pensar”.

Asistente de la educación, centro 3 (carencia de formación directiva):

“Yo creo que no hay formación. Creo que los directivos llegan por circunstancias donde el que toma la decisión no está en conocimiento de la persona que va a nombrar y el cargo que va a ocupar y el contexto en que se va a insertar”.

En resumen, los actores consideran relevante su labor y el contacto diario con los estudiantes. Tienen bastante internalizado que su trabajo cotidiano está enfocado a la contención emocional de los estudiantes y sus familias, lo cual lo realizan con respeto y profesionalidad. A su vez, debido al alto desgaste propio de la labor que ejecutan, manifiestan la necesidad de apoyos extras para llevar a cabo mejor su tarea.

Ya que:

“El aprendizaje no sucede como algo aislado de los sentimientos de los niños. De hecho, la alfabetización emocional es tan importante como el aprendizaje de las matemáticas o la lectura” (Goleman, 1996. p. 396).

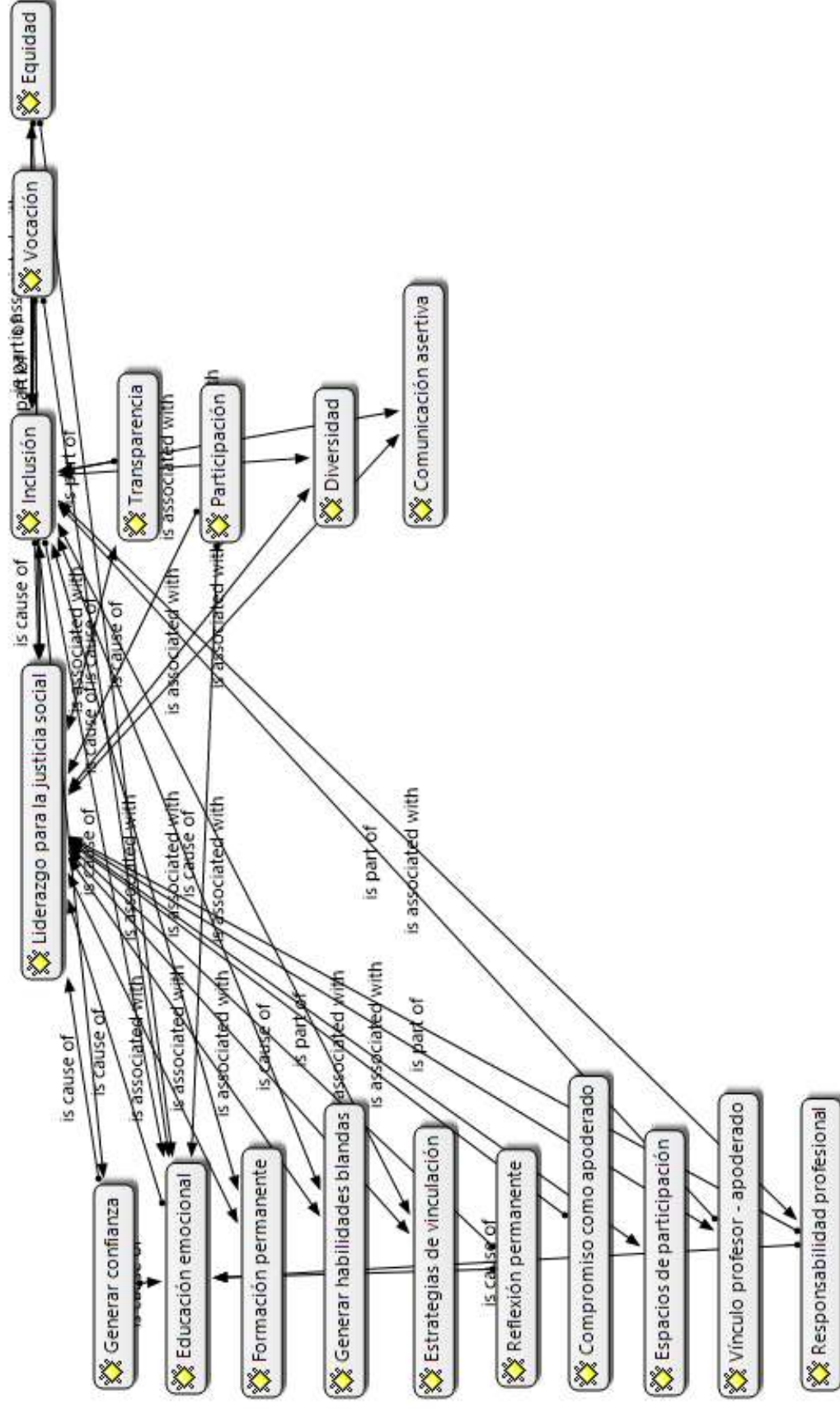
Lamentablemente por deficiencias del sistema y la carencia de algunos aspectos directivos producen la carencia de apoyo psicoemocional agudizando la necesidad, lo que produce angustia al no responder como es debido a ese respeto y responsabilidad con los estudiantes y sus familias.

8.7. Temáticas emergentes del discurso de los apoderados

Este apartado tiene una relevancia en sí mismo, ya que sus opiniones no impactan directamente en el devenir de la institución, ya que se hace por medio de representación en la toma de decisiones al ser parte del consejo escolar. Si no existiera esta representación, sus voces serían silenciadas. De ahí, lo relevante de este ejercicio. Ahora bien, los actores acá involucrados han participado desde distintas atmósferas, desde la preocupación propia sobre su estudiante, otra en dirección del curso nivel de su hijo o hija y luego desde la presidencia del Centro de Padres y Apoderados (CEPA). En esa lógica, podremos encontrar una variedad de opiniones.

Los resultados del análisis arrojan que la más alta densidad corresponde al *liderazgo para la justicia social* (n°8). Bajo esa misma lógica lo acompaña la *equidad* (n° 6) y la *inclusión* (n° 5), todos los códigos completamente ligados. Así lo evidencia el gráfico 8.7.1.

Gráfico 8.7.1., de relaciones derivadas de la justicia social.



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

Es interesante visualizar que el *liderazgo para la justicia social* está supeditado a dos columnas de estrategias muy marcadas. Primero las prácticas que son causa de este tipo de liderazgo, todas habilidades profesionales al interior de la escuela. En la segunda, valores universales (como acontece con los demás actores) que ejercen las personas en forma individual. Ahora bien, estos anhelos-realidad han sido transversales a través de ambos análisis (vertical y horizontal), comprendiendo las esperanzas de una realidad que permita no sólo promocionar a los estudiantes sino un cambio de vida para la comunidad.

Respecto a las estrategias profesionales, los testimonios reflejan:

Apoderado, centro 1 (compromiso como apoderado):

“Podría ayudar a los niños. Pintar la escuela. Sí, está bien fea por fuera. Cortar el pasto del lado también que está bien largo, cortar la maleza que está ahí. Me gustaría porque la escuela no es bonita”.

Apoderado, centro 2 (educación emocional):

“Porque si reacciona con violencia (el padre) y eso lo ve el niño en su casa y lo lleva al colegio. Entonces cuando tú le cambias el pensamiento al niño en el colegio tiene que ser integral, porque si tú le enseñas una cosa en el colegio llegando a la casa no lo va a practicar. Si tú le enseñas respeto, en la casa no hay respeto”.

Apoderado, centro 3 (formación permanente):

“Y también en educación esté preparada o preparado (director), porque creo que es como es lo ideal. Es lo ideal que sea una persona preparada en temas de educación”.

Además, en relación a los valores universales individuales, los testimonios grafican:

Apoderado, centro 2 (vocación):

“Por eso yo creo que hay que darse el trabajo. Enseñar valores. Yo creo que la empatía podría ser una. La pedagogía que tengan ganas de enseñar, pero que también sepan enseñar”.

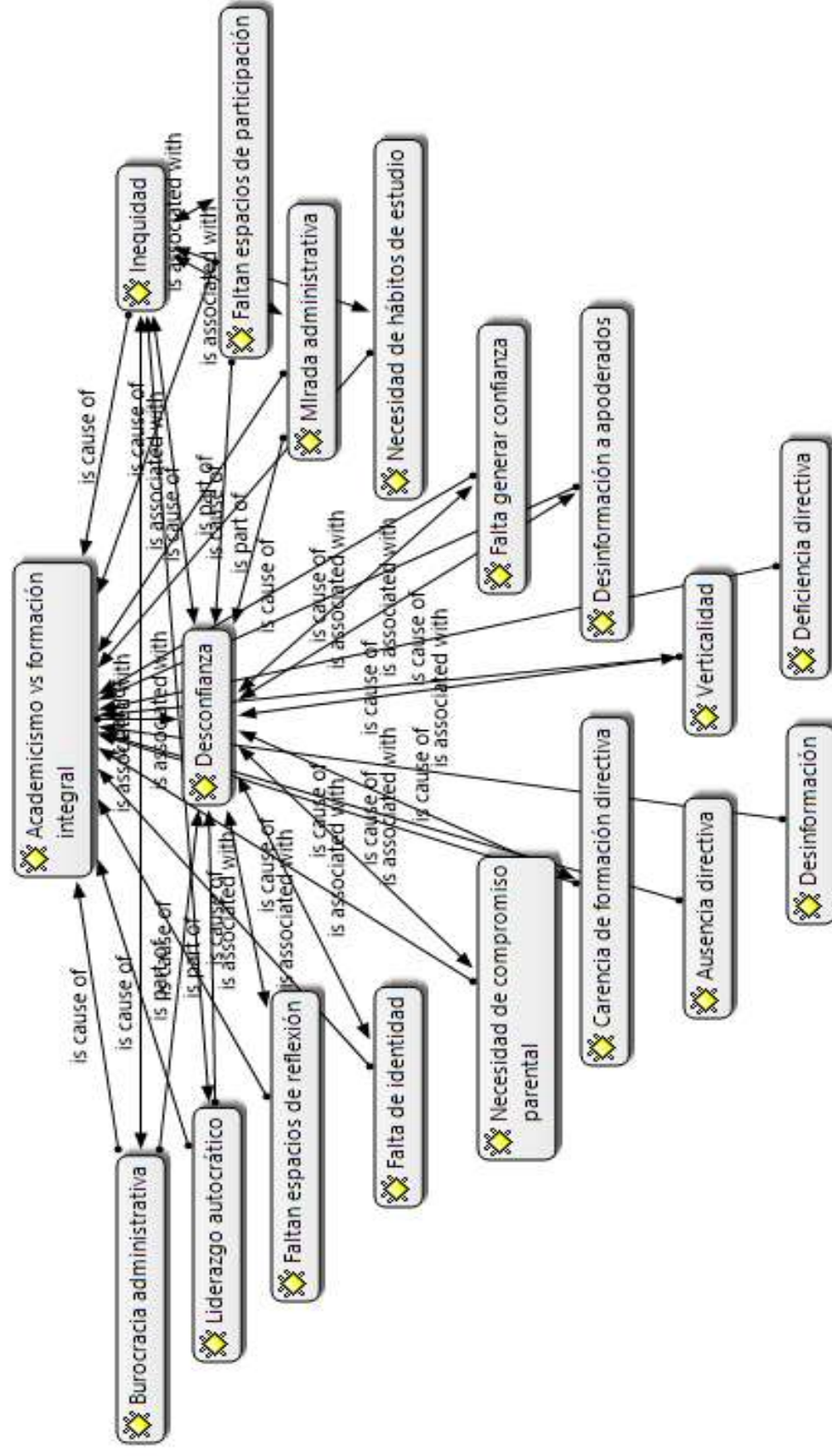
Apoderado, centro 3 (transparencia):

“Señor, aquí tiene todo si lo quiere revisar (rendición de cuentas). O sea, es un resguardo para el colegio. Porque así también no hay cabida a la duda, más que nada”.

Otro factor relevante es la densidad del *academicismo vs formación integral* (n° 7), asociado a la *inequidad* (n° 6) y la *burocracia administrativa* (n° 5). Este factor (academicismo vs formación integral) es un código nuevo en todo el análisis horizontal

de actores y preocupación de los padres. Esta preocupación se debe al espiral que se involucran los colegios en Chile; es decir, competencia, segregación y preocupación excesiva por los resultados por medio de pruebas estandarizadas. Así lo demuestra el gráfico 8.7.2.

Gráfico 8.7.2., de las redes semánticas de academismo vs formación integral.



Fuente: Elaboración propia.

Como se evidencia en el gráfico, todos los factores asociados al código están mediados por la *desconfianza*. Este factor es nuevo (academicismo vs formación integral) y se debe a la necesidad de los apoderados de comprender a los estudiantes de manera más global y no sólo en un ámbito académico.

Apoderado, centro 2 (Academicismo vs educación integral):

“Yo lo viví con hartas cosas que eran, por ejemplo, como trabajaban la excelencia académica que era sobre recargar a los niños en materias en tiempo que no estaban hecho para eso, porque supuestamente la jornada escolar era hasta las 14:00 de la tarde y en la tarde era algo para que los niños tuvieran asignaturas recreativas. Que salieran de lo que es estudio y eso no se vio, pues siempre era más estudio, más estudio, más estudio y a la final aburrir a los niños con la sobresaturación”.

Apoderado, centro 3 (falta de identidad):

“Pero no es malo quererse, no es malo respetarse, no es malo respetar a tu estandarte. Y eso creo que los chilenos adolecemos de eso. Adolecemos de eso. Preocupados más por los resultados que por las personas. Por eso creo que es difícil. Es difícil, porque además el contexto y además el lugar en el dónde estamos (competencia sistémica), lo hace difícil”.

En resumen, los apoderados tienen preocupación por la justicia social. Al igual que los demás actores del análisis, este anhelo-realidad está presente, pero desde la mirada de ser integrales; es decir, la realidad chilena competitiva y comparativa hace que los estudiantes se vuelvan un porcentaje y número, no personas. Dado que los sistemas educacionales tienden a segregarse de forma de producir aislamiento relativo y un desbalance distributivo de las categorías sociales más desfavorecidas, sobre todas las clases sociales bajas (Bellei, 2013). Debido a esto, se empobrece la calidad formativa de los estudiantes; además, disminuyen los logros y se fomenta la deserción. Esa preocupación se ve en forma transversal en la sociedad chilena, y se promueve desde los niveles educativos más pequeños. Entonces ambos códigos se entremezclan, por un lado, el sueño de justicia y por otro la realidad que lo desvirtúa.

8.8. Temáticas centrales para docentes jubilados

Estos actores, a diferencia de los demás, parte de este análisis son 4; es decir, 1 en el centro 1; 2 en el centro 2 y 1 en el centro 3. Esta diferencia se da por la evolución de la misma investigación. Por factores ajenos a la misma fueron llamados a retiro a estos actores, pero en el centro 2 fueron ambos. Inicialmente fue complejo ver cuál de los dos actores era más valioso a la investigación. Con el tiempo se impuso la idea de justicia en el muestreo y por lo mismo se invitó a ambos a ser parte de las entrevistas, los cuáles aceptaron con gusto. Como se mencionó, este apartado no estaba contemplado inicialmente en el plan de investigación. En la medida que se fueron desarrollando los instrumentos en el estudio de campo, se decidió ampliar las voces a este segmento hasta

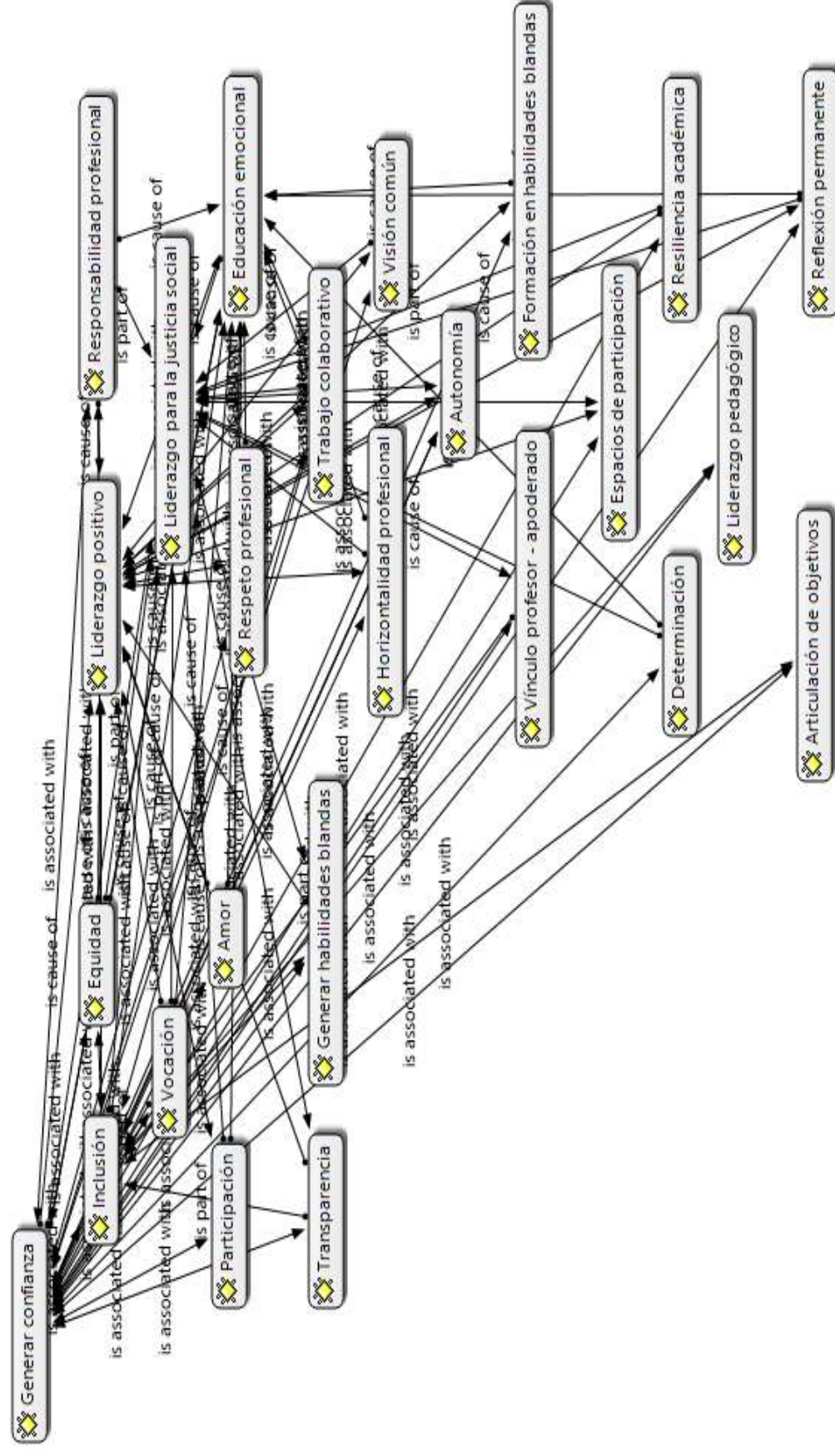
CAPÍTULO 8.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

este momento silenciado; considerando su valiosa experiencia al servicio de la investigación.

En el análisis de los resultados la densidad más alta la obtuvo *generar confianza* (n° 14) y en esa lógica lo acompañan el *liderazgo positivo* (n° 11); la *inclusión* (n° 10); la *responsabilidad profesional* (n° 10) y la *equidad* (n° 10). Esta relación no es diferente a los demás estamentos de la comunidad y se reflejan en el gráfico 8.8.1.

Gráfico 8.8.1., de relaciones de generación de confianza y sus códigos asociados.



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

Debido a la multiplicidad de códigos a los cuales los actores hacen referencia, el mapa de relaciones es complejo y requiere un análisis más detenido o pormenorizado. Atendiendo a los códigos de más alta densidad (*generar confianza*) podemos diferenciar 4 códigos en horizontalidad; *inclusión* y equidad que son valores universales y *liderazgo positivo* con *responsabilidad profesional* que son estrategias profesionales de la institución. En la primera categoría (valores universales) se derivan códigos que dan sustento, tanto como convicción (vocación y amor) y como práctica o estrategia (participación, transparencia y la generación de habilidades blandas). En esa lógica los testimonios mencionan:

Docente jubilado 4, centro 2 (amor):

“Yo creo que dar el cariño a los niños era fundamental, sobre todo a ese tipo de alumnos que teníamos ahí”.

Docente jubilado 3, centro 3 (vocación):

“Lo pasaba súper bien. Entonces, ahí se da cuenta uno cuando es realmente por vocación cuando está, porque si no, ya me hubiera retirado. Si usted me dice, si no es por vocación, uno no llega así, inspirando”.

Referente a las estrategias, los testimonios reflejan el quehacer de este segmento:

Docente jubilado 3, centro 3 (transparencia):

“Lo que corresponde a inspección general muy bien, muy transparente. Yo encuentro que sí lo ha hecho bien, lo ha hecho muy bien porque inspira respeto”.

Docente jubilado 4, centro 1 (generación de habilidades blandas):

“Es ecuánime (el director), por sobre todas las cosas, es ecuánime. Un tipo correcto. Trata a todos iguales, y debemos desarrollar estas habilidades con los demás. El peso de llevar una escuela es muy grande, muy, muy grande”.

Otra columna derivada de la *generación de confianza* son las estrategias o prácticas profesionales (*liderazgo positivo* y *responsabilidad profesional*) que sustentan los demás códigos relacionados. En esa lógica, los actores se interrelacionan con los siguientes testimonios:

Docente jubilado 1, centro 2 (liderazgo positivo):

“En ese sentido, los hacía conversar (a los estudiantes), que soltaran lo que les incomodaba para poder hacer un ambiente más o menos grato adentro de la sala. Y me encontraba con bastantes sorpresa, porque habían chiquillos que básicamente vaciaban su dolor en esas pequeñas conversaciones que teníamos y las comparábamos muchas veces con lecturas que hacíamos”.

Docente jubilado 2, centro 1 (responsabilidad profesional):

“Claro que sí, porque creo que se podría haber seguido haciendo otras cosas que no alcancé (después del retiro). Y no sé si se van a hacer o quedó hasta ahí. Porque a la persona que me llegó a reemplazar, la traté de formar para que siga el mismo conducto y no se queden las cosas ahí. La ayudé para que, ojalá que yo no estando, las cosas sigan progresando, sigan avanzando”.

El siguiente factor que tiene la mayor relevancia con una alta densidad es el *liderazgo autocrático* (n° 13). Si bien es cierto este factor no es nuevo en los demás segmentos de actores, este código es completamente transversal a ellos y ellas produciendo en los docentes jubilados, involuntariamente un manual de verticalidad. Así lo refleja el gráfico 8.8.2.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

[illegible]

390

Como se puede visualizar en el gráfico, la práctica de *liderazgo autocrático* se sustenta en antivalores (columna de izquierda) y a su vez se deriva un clima de *desconfianza que impregna desde los institucional, estamentos y estrategias o falta de ellas que generan injusticia* (columna de derecha).

A nivel de antivalores (columna de izquierda), los actores mencionan:

Docente jubilado 2, centro 1 (inequidad):

“Entonces, yo observaba que existía poca comunicación entre los directivos, también existía una falta de empatía. Muchas veces tomaban decisiones cuando... Depende si era amistad, se dejan llevar por la amistad. Porque si un profesor o alguien no era de los que eran amigos de los directivos, tenían un trato distinto al que tenían a los que eran amigos. Entonces, existía esa forma de actuar que no eran justas para todos”.

Docente jubilado 1, centro 2 (liderazgo autocrático):

“Bueno, de verdad, con la persona que estaba al frente (directora), con el séquito que había ahí, era muy especial, porque realmente te hacían participar, pero en realidad hacían lo que ellos querían. Entonces, era como quien dice, un discurso de mucha participación, pero en verdad, ¿quién mandaba? Que siempre eran los mismos o las mismas. Y Entonces, la participación de verdad era escasa. Por lo menos yo así lo sentí”.

A nivel de falta de estrategias en el ámbito institucional (columna de derecha), acá encontramos 3 estratos muy marcados, estos son: institucional, docencia directiva y prácticas directivas o falta de ellas en la institución y sus consecuencias. A nivel institucional los testimonios evidencian:

Docente jubilado 2, centro 1 (deficiencia del sistema):

“Mira, yo creo que yo no tuve muy buena experiencia, excepto una experiencia de dos mil años de trabajo, con los directivos de los colegios que me... Yo tuve dos colegios solamente. El primero que tuve, tuve muy bonita experiencia, excepto cuando ya se cambió la dirección por alguien que llegó, ya no elegido democráticamente por su capacidad, sino que llegó una dirección ya elegida por conveniencia, yo creo, política, no preparados, como debería ser para ejercer esa labor”.

Docente jubilado 4, centro 2 (burocracia administrativa):

“El DEM (el sostenedor), mejor ni te digo. Para mí eso es un ancho de mafiosos. No sé, pero es realmente algo que yo no sé si fusiona eso como un DEM realmente, porque ahí yo creo que cada uno hace lo que quiere y no le importaba nada. No sé. En realidad, yo trataba de no ir nunca al DEM. Yo a muchas personas nunca las vi, nunca los conocí, los escuchaba de nombre nomás porque no me gustaba. Y también tengo una muy mala experiencia en el DEM”.

En el segmento de docencia directiva y sus carencias, los actores mencionan:

Docente jubilado 3, centro 3 (carencia de formación directiva):

“Y pienso que con el autoritarismo no nos llega nada, porque uno puede decir lo mismo, pero con otras palabras y con otra actitud. A eso me refiero cuando yo hablo de que los docentes no tomaban mayormente decisiones para nada”.

Docente jubilado 2, centro 1 (deficiencia directiva):

“Ya que esto es fundamental, que los directivos docentes sean personas realmente preparadas, pero no solamente en conocimiento, porque muchos de ellos ni siquiera han hecho clases y se van directamente al cargo directivo, porque ni siquiera les gusta la labor del profesor, si eligieron la profesión no sé, sin tener las habilidades personales, porque también esto no es una cosa”.

A nivel de prácticas directivas que impactan o ausencia de ellas en el quehacer diario de la institución, los testimonios evidencian:

Docente jubilado 4, centro 2 (faltan espacios de participación):

“Después había que acatar (decisiones de dirección), no más, lo que ella decía se hacía, después se hacían los consejos, esto, esto y punto. Creo que fueron muy pocas veces las que nos hicieron participar en algo, que nos pidieron opinión o que votáramos. Realmente, yo tengo certeza de que haya sido siempre, siempre así. O sea, fueron pocas las veces en que nos pidieron opinión. Contadas, yo creo, porque el resto ella mandaba no más y decía, ya esto se hace, punto. Y el resto acataba. Así lo veía yo”.

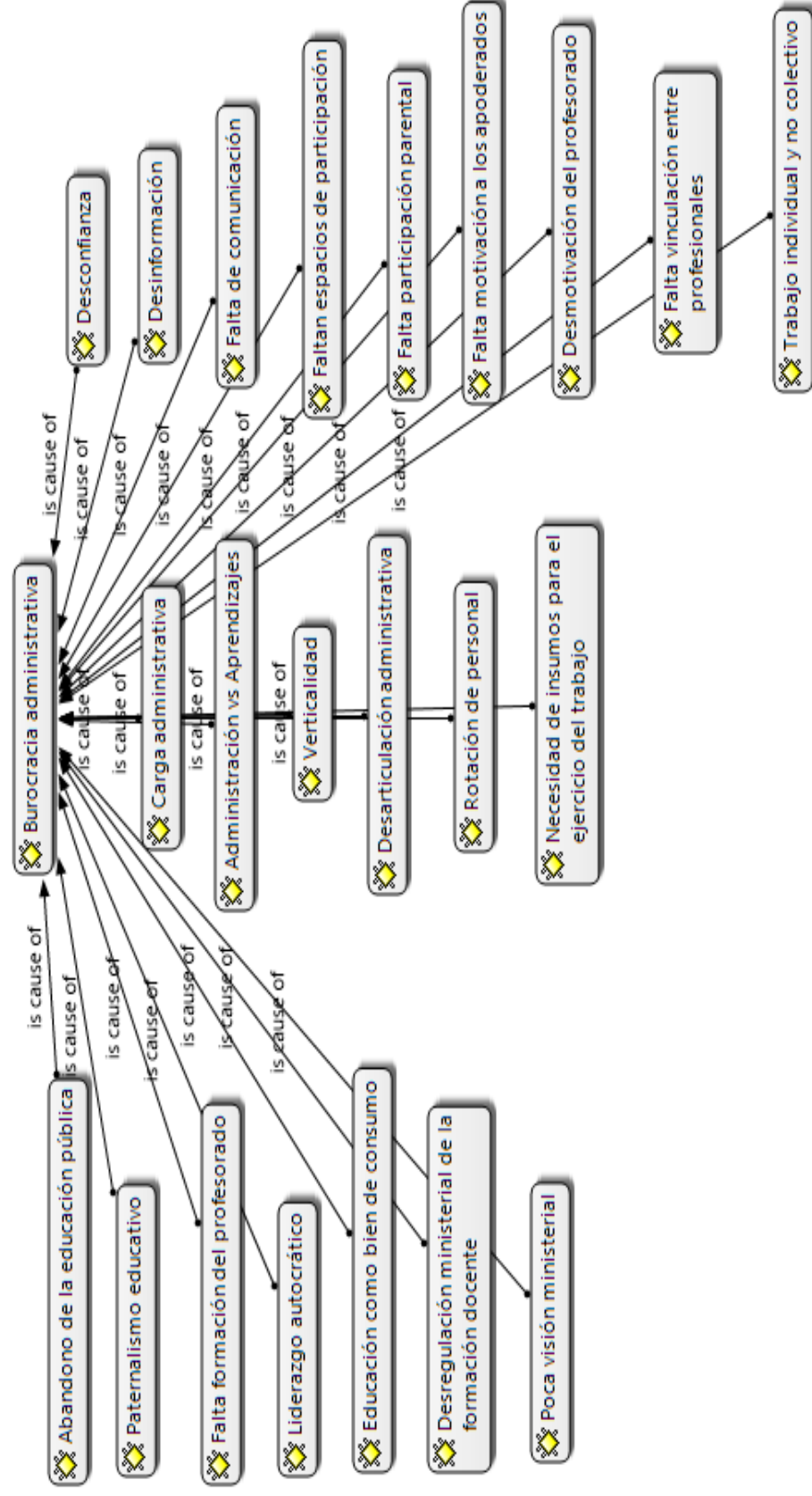
En resumen, los actores de este segmento al evidenciar la generación de confianza y el *liderazgo autocrático*, no solo han compartido opiniones con los demás actores, sino que han agudizado su reflexión futura. Por lo tanto, el liderazgo no solo importa, sino que el impacto es mayor en las escuelas con alta necesidad. A pesar de ello, estos actores afrontan las inequidades a pesar de las presiones, resisten, sobreviven y transforman las escuelas (Riester *et al*, 2002; Leithwood *et al*, 2005; Causton y Theoharis, 2014); a su vez, entienden que el liderazgo y los valores compartidos deben darse en todos los actores de la comunidad escolar, como un acuerdo. Dado que no reflexionar, discutir y/o abordar los problemas de la escuela perpetúa aún más las lógicas del poder y el *statu quo* (Larson y Murtadha, 2002). Además, han demostrado que la experiencia promueve un diálogo más amplio que se articula con todos los miembros de la comunidad escolar y no con un nicho en particular, lo que lo convierte en un liderazgo ético (Brown, 2014).

8.9. Temáticas emergentes del grupo de discusión de directores

Durante enero de 2024 se realizó un grupo de discusión con los directores y directoras de los 3 centros educativos. La finalidad principal era discutir opiniones acerca de los objetivos de la investigación, donde las preguntas se inclinaban por las estrategias o prácticas que implementaban en sus centros para disminuir la carga administrativa propia del cargo, la participación de los estamentos de la comunidad, los desafíos ad portas del inminente traspaso al SLEP y que obstáculos encuentran en el desarrollo de aprendizajes para todos y todas las estudiantes.

Uno de los factores más relevantes que obtiene la más alta densidad (n° 27) es la *burocracia administrativa*. Los directores y directoras mencionan este ámbito como un gran obstáculo a la hora de administrar los tiempos y organizar la institución para el aprendizaje. Así lo demuestra el gráfico 8.9.1.

Gráfico 8.9.1., de aspectos que impactan en la distribución del tiempo en desmedro de los aprendizajes.



Fuente: Elaboración propia.

Como se visualiza en el gráfico, existen notoriamente 3 columnas de estrategias, prácticas o declaraciones que robustecen la *burocracia administrativa*. En la primera encontramos aspectos estructurales como el *abandono de la educación pública*, esta vista como un bien de consumo, desregulación ministerial que conlleva a la falta de formación del profesorado y el *liderazgo autocrático*. En esta área los testimonios mencionan:

Directora centro 3 (abandono de la educación pública):

“Yo recuerdo en una de las primeras reuniones cuando nos dijeron que teníamos que tomar el DIA, el año pasado, las primeras reuniones de directores, no recuerdo los directores, pero uno dijo: ¡yo no tengo internet!, y el otro dice: ¡oh, yo tengo computadores, pero no tengo internet”!, y la señora directora de educación en ese momento, así como chiste, dijo: ¡ah, ya, pero únanse!, pero no es chistoso, o sea, todos tienen que tener los insumos básicos que es internet y si es computador, y después da la solución y dice: ¡pero imprímanlo!, pero si todavía no han llegado las resmas (de papel), entonces era como solucionarlo”.

Director centro 2 (educación como bien de consumo):

“Bueno, se supone que eso, a eso apunta precisamente el SLEP, porque ... nosotros como chilenos somos muy buenos para copiar, y esto es la copia, este modelo es una copia de cómo funciona en un cierto estado en EEUU, y en el fondo responde a un tema como bien de mercado, muy empresa, donde los temas de eficiencia y eficacia deben ser la consigna, para en el fondo, como decía el entrevistador, gastar los \$100, porque si gastamos \$80, voy a perder \$20”.

Director centro 1 (deficiencias en la formación del profesorado):

“Me preocupa que no haya mejoramiento de la enseñanza, si no hay mejoramiento de la formación de profesores, no lo hay, puede haber infraestructura, directores eficientes, importantísimos, buenos sueldos, lo que sea, pero si no hay profesores formados para ser profesores, y dónde están esos profesores tutores, profesores jefes, dónde están los que forman, nadie se preocupa”.

Director centro 1 (liderazgo autocrático):

“Por experiencia digo, hay directores que son muy celosos de toda la información que tienen y la quieren manejar. Yo creo que ese es un error. Cuando el director trata de que la información la sabe él, la conoce él, y él responde solamente”.

La segunda columna es un tema estructural, pero del sistema central que dificulta la creación de tiempos para el aprendizaje, donde la *carga administrativa* mantiene al director o directora constantemente respondiendo a este sistema con trámites burocráticos. En esta línea vertical encontramos una alta *carga administrativa*, desarticulación administrativa, necesidad de insumos para el ejercicio del trabajo y la

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

administración versus los aprendizajes de los estudiantes. Para esto, los comentarios en este segmento son:

Directora centro 3 (carga administrativa):

“A lo mejor estoy súper equivocada, pero lo que yo entiendo de Barrancas, es que el SLEP de Barrancas trabaja como agente externo, es decir, cada escuela trabaja de manera independiente y lleva solamente la información a Barrancas y hay que darse una vuelta tremenda como para solucionar algún problema. Si así funciona el SLEP de Santa Corina, no va a tener resultados”.

Director centro 2 (desarticulación administrativa):

“De hecho, por ejemplo, antes de que estuviera esta chica que está ahora encargada del DAF, como Directora de Administración y Finanzas, pasó una niña que estuvo una semana y me mandó a buscar, porque de la escuela nuestra no tenía ninguna orden de compra, y yo le llevé todo el plan de compra que era un archivador, porque lo entregamos todo junto; me dijo: ¡no está, no existe acá!, y yo le dije: ¡pero bueno, acá está, si tú quieres puedes copiar de todo, te saco copia de todo, pero esto está todo entregado, está timbrado!; de hecho le hice un Excel con todos los memorandums y con todas las fechas, y empezaron a llegar algunas cosas. Sí, otra cosa que en la DAF no hay comunicación entre ellos”.

Directora centro 3 (necesidad de insumos para el ejercicio del trabajo):

“Y para eso hay que ver, sobre todo en estos tiempos, que hay que capacitarse mucho en temas audiovisuales, temas de la tecnología, ya los estudiantes lo manejan mejor que nosotros. Y nosotros también tenemos que tener esa capacidad, perdón, ese perfeccionamiento para poder también adentrarnos un poco más, jugar con las reglas de ellos. Y a esta altura uno está jugando con las reglas de los estudiantes, no los estudiantes juegan con las reglas de uno, digamos. Entonces, eso impacta fuertemente”.

Director centro 2 (administración versus aprendizajes de los estudiantes):

“Cuando tú tienes hartos cursos, la idea es poder hacerle una visita, por lo menos una vez en el semestre a todos los profesores. Ya es un tremendo desafío. Porque a veces simplemente no puedes”.

De las anteriores columnas, se deriva la tercera área que es netamente motivacional. Frente al panorama descrito la institución entra en un círculo vicioso burocrático que no permite la articulación de los actores de los centros produciendo *desconfianza*, falta de comunicación y articulación entre profesionales, inexistentes espacios de participación, desmotivación del profesorado y de los apoderados. Así lo demuestran los testimonios siguientes:

Director centro 2 (desconfianza):

“Claro, y si tú tienes en el fondo la misma plata (dinero) para financiar todo, no veo por dónde puede surgir lo que la Directora 3 decía, buenas capacitaciones, un vínculo constante, ¿qué sé yo?, que se vayan viendo las necesidades de esas mismas capacitaciones, ya sea del personal docente, administrativo, etc. Yo creo que no... Yo no le auguro un futuro muy esplendoroso (al SLEP), fíjate que en eso me da como un cierto nivel de desconfianza, porque es lo que ha pasado”.

Director centro 1 (falta de comunicación):

“Y es un problema gravísimo (la comunicación). Y muy difícil de solucionar. Así que yo creo, que uno de los problemas más difíciles es el trabajo de participación y comunicación con los apoderados. En este sistema laboral que se tiene”.

Directora centro 3 (no hay espacios de participación):

“También de los apoderados (falta participación parental), que no es tan solo en la escuela donde yo trabajo, sino que lo he visto en varias escuelas, que los apoderados muchas veces se desligan de su rol como apoderados. Porque ellos tienen que ser fiscalizadores de lo que nosotros como profesores o como directivos hacemos dentro de las escuelas”.

Director centro 1 (desmotivación del profesorado):

“Porque si una persona (los profesores) está siempre mirando el reloj o mirando para afuera por la ventana, digamos, y tiene una oportunidad para irse, se va; entonces no tiene nada que hacer en la escuela. No tiene nada, nada que hacer. Más vale que se vaya y que no haga daño”.

Director centro 2 (desmotivación de los apoderados):

“Ahora eso, lo damos todo y así todo a veces hay poco compromiso (de los apoderados), como que tienen que estar, ¿entiendes? Tienen que estar”.

De todo lo anterior, se puede evidenciar el apremio compartido que sienten los directores y directoras, sobre todo en el aspecto administrativo. A su vez, este ámbito produce un desaliento que impregna el quehacer diario de los centros, contagiando este desánimo a los demás actores de la comunidad, produciendo una estructura vertical, autocrática y desarticulada; dado que mientras menos cohesión exista en los miembros de los centros, más impacta de los resultados de aprendizaje.

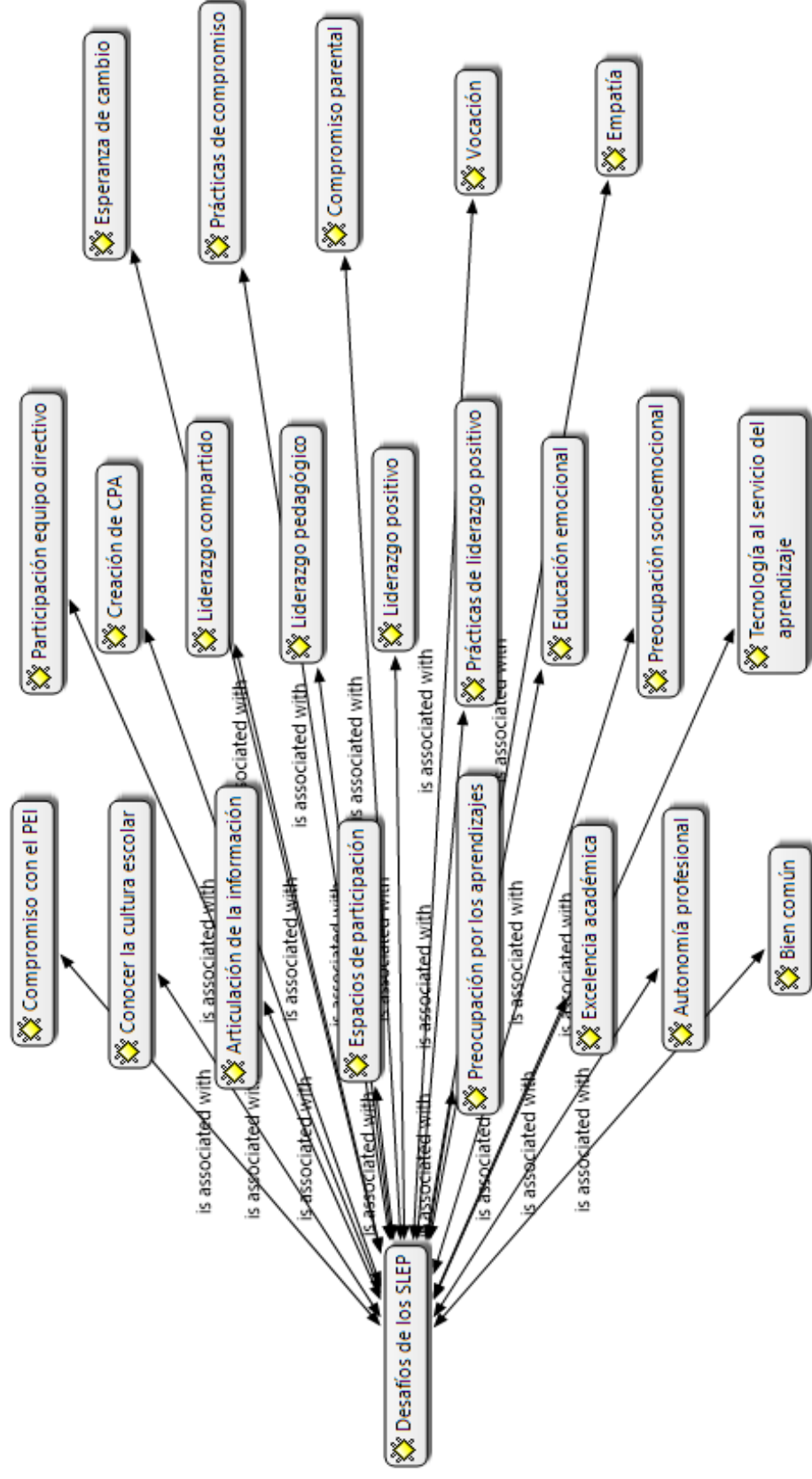
Otro factor relevante, debido al inminente traspaso hacia los SLEP, son los desafíos que esta nueva figura legal tiene para el logro de su misión. Como se mencionó en el capítulo “Educación municipalizada y traspaso a los SLEP”, esta nueva institucionalidad tiene grandes desafíos, pero también compromisos. Sin duda que la incertidumbre a “lo

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

nuevo” provoca anhelos, pero también reticencias. Debido a aquello, este código es el segundo más alto en densidad (n° 15), así lo refleja el gráfico 8.9.2.

Gráfico 8.9.2., de desafíos de los SLEP y sus códigos asociados.



Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

Como podemos evidenciar en el gráfico, al igual que el anterior, existen 3 columnas muy marcadas. En la primera tiene directa relación con la estructura propia de los centros; es decir, compromiso con el PEI; conocer la cultura escolar, preocupación por los aprendizajes; excelencia académica y autonomía profesional. Así lo declaran los siguientes testimonios:

Directora centro 3 (compromiso con el PEI):

“Yo creo que por ahí también va una participación activa, que se abran las puertas también a los apoderados, que se llame a la comunidad completa a participar de diferentes instancias, de diferentes actividades que se realizan, y no tan solo con el consejo escolar, sino que acá los subcentros son súper importantes también para llevar la información hacia las reuniones de apoderados, donde se masifica la información que se entrega a través del consejo escolar”.

Director centro 2 (conocer la cultura escolar):

“Y... a mí eso me ha facilitado por ejemplo, que podía haber sido, porque siempre es un desafío subir una dirección como a mitad de año, que tú tienes que llegar a conocer toda la comunidad, los profesores, los cursos, cómo funciona, todas las escuelas tienen su cultura y dinámicas muy particulares”.

Director centro 2 (preocupación por los aprendizajes):

“Porque, o sea, en el afán de querer ayudar, va cayendo como en este maternalismo, que nos hace perder el foco, de que nosotros no somos los que damos el almuerzo no más, ni el desayuno, ni entregamos los útiles, y cuando hay mucha necesidad hay una cajita de la rifa y todo eso, sino que lo nuestro tienen que ser los aprendizajes”.

Directora centro 3 (excelencia académica):

“Entonces hay que adecuarse también a los nuevos tiempos, y ahí es cuando nosotros como docentes tenemos que buscar instancias, no tan solo lo que nos da la escuela, no tan solo lo que nos da el MINEDUC, estas capacitaciones gratuitas; sino que también nosotros capacitarnos de manera autónoma, pero también por un tema de conocimiento personal, no porque a mí me lo van a pedir, sino porque yo quiero aprenderlo, porque quizás me va a servir para yo después aplicarlo, el ser y el deber ser”.

Director centro 1 (autonomía profesional):

“El director tiene que ser un motivador para que el profesor se capacite. Incluso hacer capacitaciones internas, que son muy buenas. Capacitación dentro de la escuela, siempre hay profesores que dominan una situación y eso sería importante, de lograr esas instancias, motivar incluso el trabajo del centro interno de la escuela. Esa es una voz nuestra del director. Yo creo que una de esas

es motivar al profesor. Y tener tanta confianza con el colega, con el profesor, como para uno decirle algo o darle a conocer alguna deficiencia que tiene, pero con mucha amabilidad y respeto. Y esa capacidad es la que tiene que motivar el director”.

En una segunda columna del gráfico, se dependen anhelos que el SLEP pueda desarrollar en el ámbito del liderazgo, de cuál los directores y directoras consideran que es necesario ejecutar. El liderazgo compartido, pedagógico y positivo son herramientas fundamentales para la creación CPA. Sin duda que este desafío es vital para los centros, estos estilos de liderazgo están ligados con la *educación emocional*. Lo anterior, se evidencia en los siguientes relatos:

Directora centro 3 (creación de CPA):

“Bien, buena reflexión me parece que podamos continuar, sabemos de qué para poder desarrollar algunas comunidades de aprendizaje profesional, que entre comillas, son como lo que está en boga actualmente acerca de las escuelas ¿no?; de cómo construimos aprendizaje para todos, no solamente para los estudiantes, también para los funcionarios, para la comunidad en general, pero también nos encontramos con algunos obstáculos referentes al tema de la participación”.

Director centro 1 (liderazgo compartido):

“Yo creo que es importante poner el sentido de, como director, manejar la situación con la información, la comunicación, los actores que uno puede manejar directamente, que son profesores, auxiliares, asistentes. Y también, incluso, el grupo y el equipo de manipuladoras, que tienen que ver con la Junta de Auxilio Escolar, con el PAE. De eso yo creo que tenemos nosotros la fortaleza o la posibilidad de poder siempre mantener cohesionado, en el sentido de mantenerlo informado, que participen de las decisiones que sean tomadas a nivel de dirección, a nivel de profesor, a nivel pedagógico”.

Director centro 2 (liderazgo pedagógico):

“Entonces eso hace una diferencia tremenda. Y yo creo que, en esto, por ejemplo, es muy clave el liderazgo del profesor jefe. Que el profesor jefe tome la batuta como la tiene que tomar. Su país se llama, el curso que él tiene; tiene que organizarlo, tiene que conocerlo cabalmente. De mirar al curso y hacer su pequeño escáner todos los días y saber cómo están. Y eso requiere mucho compromiso, mucho compromiso”.

Director centro 1 (liderazgo positivo):

“Sí, yo comparto mucho lo que dice el Director 2, en el sentido de que el director debe ser un colega y un amigo más, por todos lados. Alguien que tiene que ganarse la confianza de todos. Uno tiene que ser muy, no ser, parecer y ser. Uno debe ser. Dar la confianza, de lealtad, siempre en la medida justa. Muy

respetuoso. Son cualidades que son blandas, pero igualmente, para que el director también tenga la confianza y la capacidad como para estar tranquilo”.

Director centro 2 (educación emocional):

“Trabajar por los aprendizajes, pero tiene que trabajar mucho relacionándose emocionalmente con los estudiantes y con todo su entorno, con toda su identidad. ¿Me entiendes? No es que sea el profesor de religión y va a religión y nada más... sino que es ver al estudiante como un todo, como un ser, como otro”.

A su vez, en el gráfico existe una tercera columna netamente ontológica que genera anhelos de esperanza en los directores y directoras. Esta columna distinta a las demás, confluye en códigos tales como la *esperanza de cambio; prácticas de compromiso; compromiso parental; vocación y empatía*. Todos estos anhelos-valores sólo dan cuenta de la necesidad de ellos en los centros para generar una comunidad nueva, la cual se convierta en prácticas virtuosas para el desarrollo de un mejor clima escolar. Los siguientes relatos dan cuenta de aquello:

Directora centro 3 (esperanza de cambio):

“Es que yo creo que hay tantos ojos mirando a la SLEP Santa Corina que tienen que sí o sí hacerlo bien. Han pasado tantas cosas en Antofagasta, en Barrancas, que ya tienen la mala experiencia, por ende yo creo que sí o sí lo tienen que hacer bien, por eso yo a esta la miro con buenos ojos, creo que puede funcionar”.

Director centro 1 (prácticas de compromiso):

“Yo lo he decidido desde otra instancia. Si está la UTP, ¿cuál es la UTP?, ¿cuál no es la UTP?, ¿cuál no es la Secretaría General de Convivencia Escolar?, y de los papás, del centro de estudiantes. Es decir, definir los roles. Entonces ahí, de alguna manera, se genera comunidad. Y eso también genera compromiso”.

Director centro 1 (compromiso parental):

“Pues en la medida que trabajemos con ellos (apoderados), ellos se van a comprometer con la noción de educación de sus hijos”.

Director centro 2 (vocación):

“Por eso hay la motivación personal, es acá la clave. Pero yo creo que es rico sentir, por ejemplo, que lo están haciendo bien, que eres capaz de enfrentar un desafío”.

Director centro 2 (empatía):

“Entonces, para trabajar en escuelas como la nuestra, yo siempre se los digo a los profesores, pero hay que tener hartos corazones y hartos amores por el otro”.

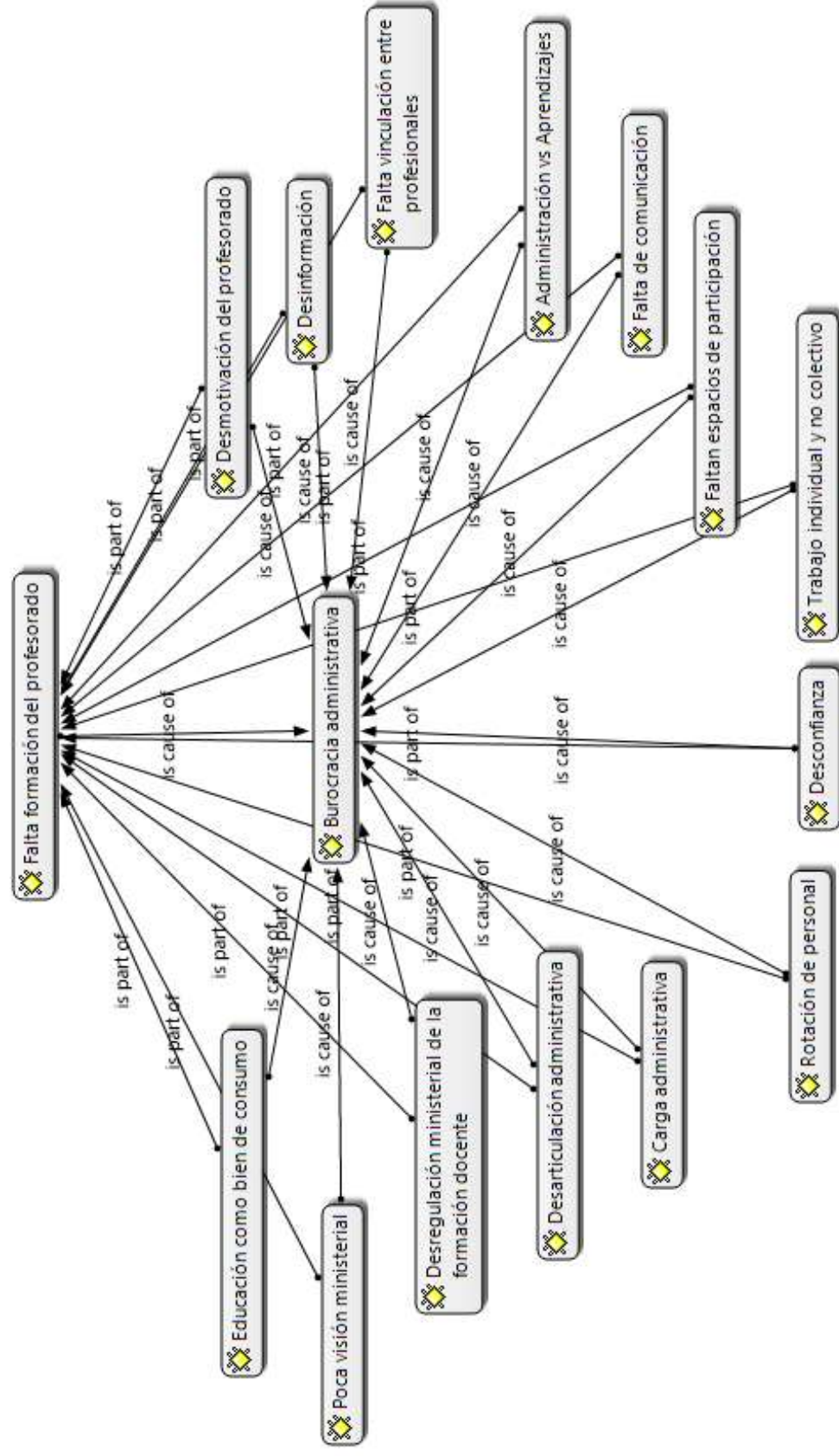
De todo lo anterior, se puede evidenciar los anhelos, tanto estructurales, ontológicos y estilos de liderazgo que pretenden que el SLEP pueda propiciar, entregar más herramientas, recursos y autonomía para desarrollar y abordar la complejidad que existen debido a la inexistencia de estas estrategias en los centros educativos. A su vez, son evidentes las condiciones y recursos, tanto humanos como materiales, para ejecutar estos anhelos-valores para sus comunidades.

El tercer código con más densidad en el análisis es la *escasa formación del profesorado* (n° 13). Este código cobra real fuerza ya que es causa de varios factores que dificultan el desarrollo de la institución. Factores como la mirada de la educación como bien de consumo, desregulación ministerial en las carreras de pre grado, la rotación de personal en los centros que produce desmotivación, *desconfianza* y trabajo más individual y no articulado, no generan un trabajo colaborativo en los centros. Así lo demuestra el gráfico 8.9.3.

CAPÍTULO 8.

RESULTADOS. ANÁLISIS TRANSVERSAL POR PERFILES PROFESIONALES

Gráfico 8.9.3., de factores que son causa de la falta de formación del profesorado en pre grado.



Fuente: Elaboración propia.

Como se puede evidenciar en el gráfico, la multicausalidad de la escasa formación de pre grado en los docentes es una preocupación permanente de los directores y directoras. A su vez, ellos y ellas evidencian este efecto al interior de los centros repercutiendo en el desarrollo de los aprendizajes. Sin duda que existen factores exógenos (bien de consumo y desregulación ministerial), pero estos efectos impactan directamente en la vida diaria de las comunidades. Otros factores internos derivados de los anterior son la *rotación de personal*, debido a su escasa preparación; produciendo *desconfianza*, trabajo individual y la falta de vinculación entre profesionales. La investigación internacional menciona que la articulación y un proyecto en común permite el desarrollo de CPA (Bolívar *et al*, 2013), pero estos factores boicotean en forma permanente ese anhelo. Así lo demuestran los testimonios:

Director centro 2 (educación como bien de consumo):

“Entonces, el tema es llegar a un punto de decir, hablar de educación de calidad también en el sistema público, porque en estos 40 años, ¿cierto?, en donde se produjo la municipalización, es impensado en cualquier lugar del mundo, en que la educación está entregada, el grueso está entregado a particulares, ¿me entiendes?, que lo administran como empresas, como negocios familiares en la mayoría”.

Directora centro 3 (rotación de personal):

“El problema del estilo de administración municipal, de administración central, yo pienso que es en contra del sentido de que va cambiando en el tiempo muchas autoridades, cambian los encargados de ser jefe de recursos humanos, cambia el encargado de licencia, hay un cambio de funciones muy grave, muy grave. Y ellos, no alcanzan a formarse, no hacen un equipo de trabajo”.

Directora centro 3 (trabajo individual y no colectivo):

“Entonces, ese trabajo que ellos realizan de forma individual prácticamente, ahora es muy difícil asociarlo todo (hacerlo colectivo)”.

En resumen, el análisis de grupo de discusión deja 3 líneas de expresión muy claras. Por un lado, todo lo que conlleva la *carga administrativa* imperante que agobia el tiempo de los directivos y la extrae de su foco central que son los aprendizajes. Un factor de respuesta interesante es lo que plantea Freire (2009):

“¿Cómo ayudarlo a comprometerse con su realidad?

Nos parece que la respuesta se halla en:

- a) un método activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico;*
- b) una modificación del programa educacional;*
- c) el uso de las técnicas como la reducción y la codificación.*

Esto solamente podría lograrse con un método activo, dialogal y participante” (p. 80).

Segundo, los anhelos que tienen acerca de la nueva institucionalidad que se producirá con el traspaso al SLEP, aun así; tienen *desconfianza* y reticencias ya que la nueva institucionalidad no da garantías de tener nuevos recursos que permitan un mejor accionar de los centros; ahora bien, estos factores no interfieren en la esperanza de cambio y equidad para todos y todas, ya que alberga por ser un sistema nuevo. Esta equidad debe reconocer explícitamente que para que las personas reciban un trato justo, puede que los grupos y las personas requieran distintos niveles de asistencia (Niesche, 2019); como acontece con la vulnerabilidad de los centros.

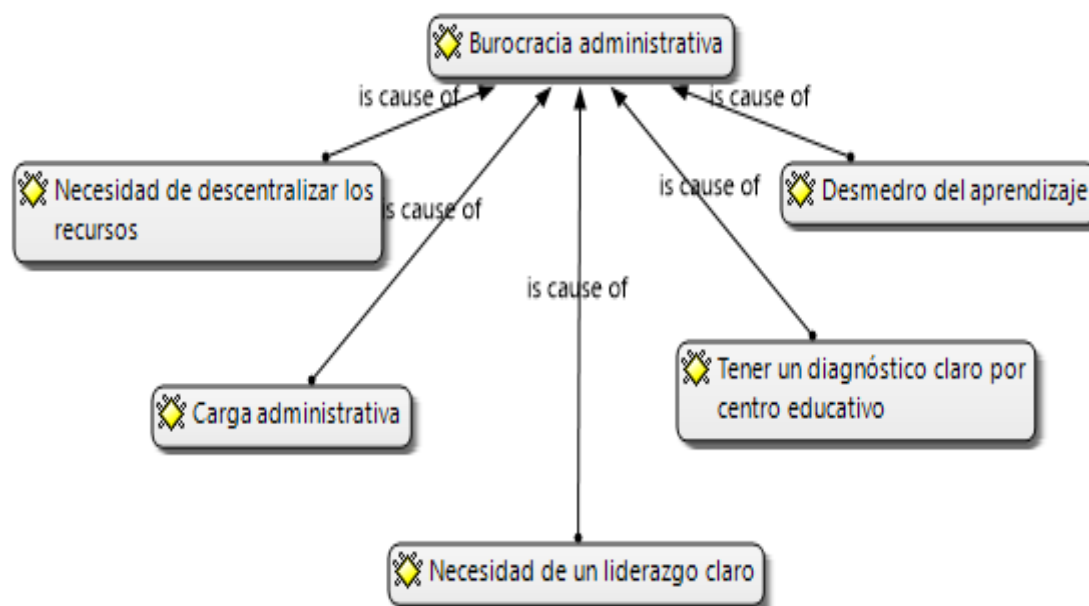
Y, por último, la preocupación mayor se produce por la formación de los docentes a nivel de pregrado y como eso impacta en los aprendizajes de los estudiantes. Debemos considerar en este ámbito que, las universidades al tener un carácter autónomo, desarrollan cada una y de manera independiente los currículos de sus planes y programas de formación (Toledo, 2023); lo que hace que no estén alineados entre sí. A su vez, los directores y directoras no tienen los recursos necesarios para formar docentes acordes a los valores y exigencias que tiene la institucionalidad; tampoco existe el tiempo para formarlos, sabiendo que podrían existir generaciones completas de estudiantes sin elevarlos porcentajes en los resultados de aprendizaje. Sin duda que es un tema apremiante de la cual no existe una orgánica que pueda dar respuesta a ello.

8.10. Entrevista a asesora técnica

Un actor relevante de este análisis transversal es la asesora técnica del DEM (sostenedor de los centros educativos). La entrevista a la asesora técnica no estaba concedida desde el plan de investigación inicial. Luego de ir desarrollando las entrevistas a los actores principales de los centros, surgió la necesidad de entrevistar a este actor con el fin de tener una mirada meso acerca del liderazgo y su opinión en aspectos tales como: 1) qué estrategias o prácticas pueden evidenciar en los directivos de sus centros que *generen climas de confianza*, participación, reflexión y *justicia social*; 2) qué grado de *autonomía* tienen los docentes directivos; qué aspectos de la gestión educativa considera relevantes en el éxito de los procesos pedagógicos en la comuna y 4) según la investigación internacional un director o directora destina aproximadamente el 63% a tareas administrativas, en esa lógica, qué estrategias pueden generar como sostenedor para dar impulsos pedagógicos a la gestión.

El análisis de la entrevista arrojó que los códigos con la mayor densidad: la *burocracia administrativa* (n° 9) ; el *liderazgo compartido* (n° 8) y el *liderazgo positivo* (n° 8). Analizando el primer código, (*burocracia administrativa*) la red semántica manifiesta que este aspecto es causa de la necesidad de ejercer un liderazgo claro y la *carga administrativa* propia del sistema; provocando la necesidad de descentralizar los recursos y tener un diagnóstico claro del centro educativo para optimizar esos recursos, todo lo anterior repercute fuertemente en el desmedro de los aprendizajes. Así lo demuestra el gráfico 8.10.1.

Gráfico 8.10.1., aspectos que son causa de la burocracia administrativa.



Fuente: Elaboración propia.

Este aspecto no es ajeno a todos los análisis, tanto verticales como horizontales, pero a diferencia de aquellos aparecen códigos nuevos; como lo son la *necesidad de descentralizar los recursos* y la claridad del *diagnóstico del centro*. A lo que se puede evidenciar con los siguientes testimonios:

Asesora técnica (necesidad de descentralizar los recursos):

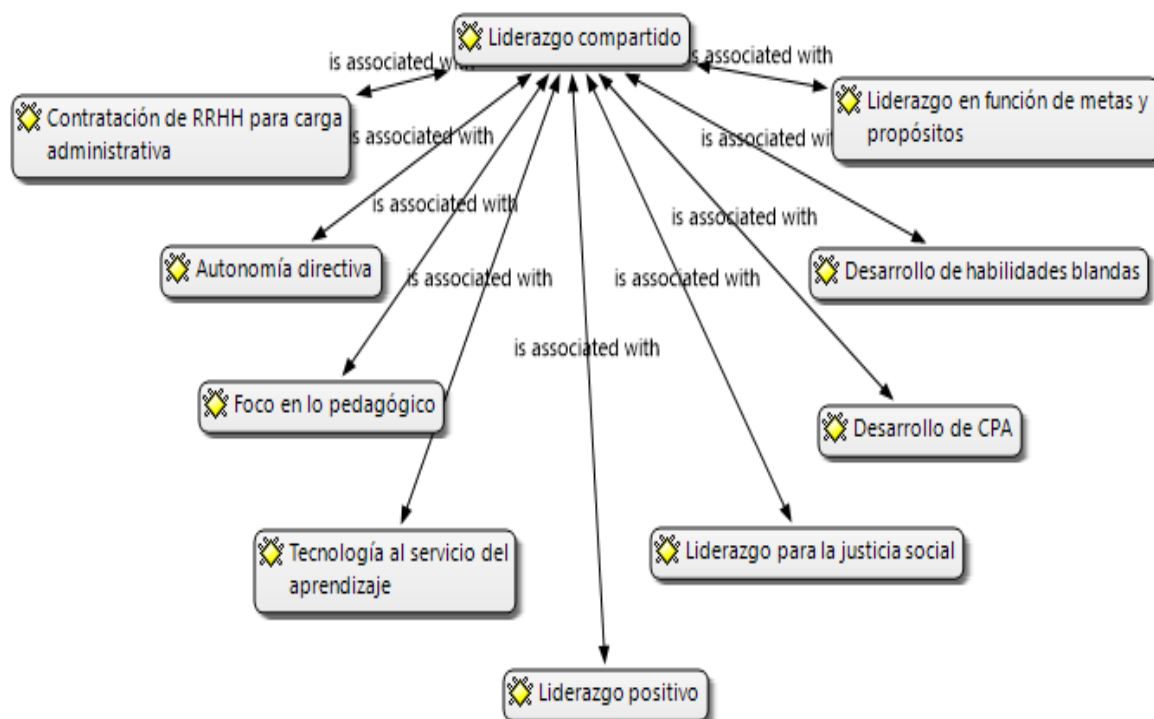
“Y tiene relación con el tema educativo. Ahí está un poco todas las acciones del PME.... Entonces muchas veces eso no es aprobado, entonces nos entramos en lo mismo y tenemos que volver a ejecutar ciertas tomas de decisiones y volver a hacer todo de nuevo, porque no fue aprobado. No llegan los recursos a tiempo. Eso que llegas a destiempo también es algo que va en contra y no existe autonomía, quizás de la escuela para decir yo voy a comprar tal cosa, yo voy a subsanar lo otro. ¿Por qué? Porque depende del sostenedor”.

Asesora técnica (diagnóstico claro del centro educativo):

“Entonces creo que es un gran desafío que hay que hacer un catastro bien hecho en donde se vean las deficiencias de cada escuela, ya sean infraestructura, en recursos humanos, ... ver el tema de los aprendizajes, porque sabemos que esta es una comuna de paso, están llegando muchos estudiantes migrantes, entonces, ¿cómo podemos ver o qué recursos tenemos disponibles nosotros para ayudar a subsanar el tema de la lecto-escritura?, eso también es un desafío que emana del MINEDUC, la reactivación de aprendizajes, porque yo creo que eso está dejado muy de lado”.

Visualizando el segundo código con más densidad (*liderazgo compartido*), este aspecto es asociado a nuevos enfoques que no habían aparecido en las entrevistas y análisis anteriores; tales como la *contratación de RRHH* sólo para cargas administrativas, deficiencia en la actualidad de los directores y directoras y el *liderazgo en función de metas y propósitos*. Así lo demuestra el gráfico 8.10.2.

Gráfico 8.10.2., red de asociaciones del liderazgo compartido.



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico evidencia aspectos que ya se habían mencionado en los análisis anteriores tales como el desarrollo de habilidades bandas; la generación de CPA; *liderazgo para la justicia social*; *liderazgo positivo*; tecnología al servicio del aprendizaje, *autonomía directiva* y el foco pedagógico. A su vez, se visualizan 2 aspectos nuevos en la discusión, anteriormente descritos. Los testimonios al respecto mencionan:

Asesora técnica (contratación de RRHH para aminorar la carga administrativa):

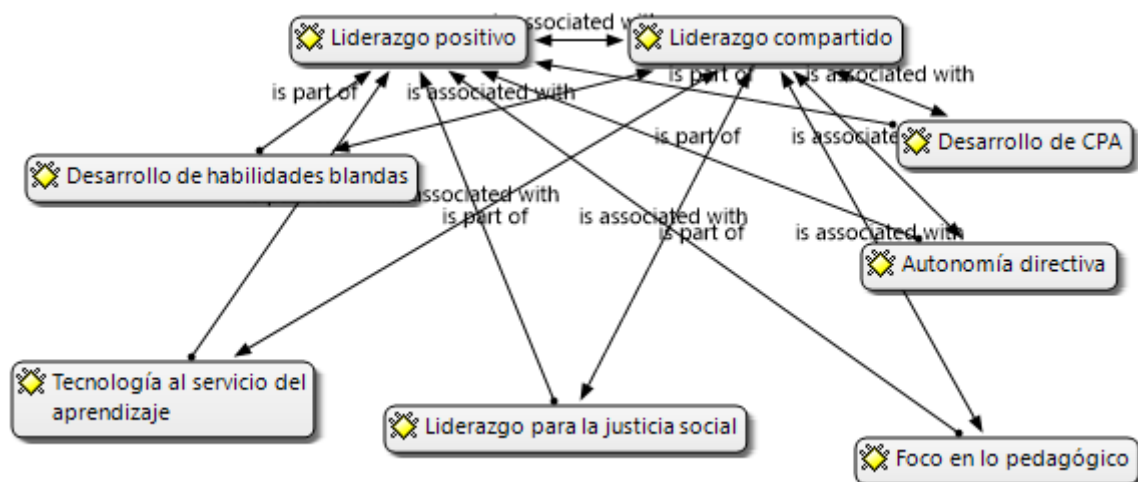
“Yo creo que... se podría contar quizás con fiscalizadores, yo estoy como suponiendo fiscalizadores que ayuden a aminorar el tema de tareas administrativas, quizás, no sé, contratación de personas que vean el tema de la asistencia a modo general, solamente se dedican a la asistencia en los establecimientos, en el vaciado de esa información que se tiene que ir subiendo, entonces quizás aprovechar estos recursos en la contratación de estos actores para aminorar esa carga”.

Asesora técnica (liderazgo en función de metas y propósitos):

“Creo que la conducción debe estar dirigida al reconocimiento de metas, propósitos, que exista una confianza, se debe ir construyendo en el paso del tiempo, una colaboración, ... de todo el equipo directivo de gestión. Para que se desarrollen y alcancen los objetivos que se tienen planteados, que van en conjunto con las metas; además, todo reporta beneficio a cada integrante de la comunidad escolar y lo que yo he logrado visualizar, por ejemplo, entrega de mensajes claros, coherentes con la praxis, la toma de decisiones, la colaboración para abordar desafíos, dirigir y confiar en el equipo que lo rodea y delegar”.

Evidenciando el tercer código en densidad (*liderazgo positivo*) podemos evidenciar que está completamente interconectado con el *liderazgo compartido* y es parte de aspectos descritos anteriormente. Así lo demuestra el gráfico 8.10.3.

Gráfico 8.10.3., de mapa de relaciones de asociación del liderazgo positivo.



Fuente: Elaboración propia.

El gráfico demuestra que, al igual que los análisis anteriores, están completamente ligados el *liderazgo positivo*; *compartido* y *justicia social*. A pesar de su estrechez instrumental, la entrevistada considera como punto inicial de toda acción de liderazgo, el estilo positivo. Así lo demuestra este testimonio:

Asesora técnica (liderazgo positivo):

“Porque primero, cierto, creo yo que tiene que, para favorecer un buen clima institucional, tiene que llevar a cabo un buen liderazgo (positivo). La pedagogía del éxito se basa en eso, en el liderazgo institucional y la idea es que él procure un buen clima, ya sea en el ámbito laboral, con los trabajadores del establecimiento y con los mismos estudiantes”.

“... un clima institucional primero tiene siempre que hablar de liderazgo, el liderazgo educativo y el liderazgo educativo no va solo, tiene que ir acompañado

con una toma de decisiones correctas (liderazgo compartido), con la entrega de un mensaje claro y auténtico bien dirigido. Y confiar en el equipo que lo rodea, porque yo tampoco creo que un director que trabaje de forma autónoma, pero sin la ayuda o sin la confianza de que me rodea, se logre”.

En resumen, esta entrevista tiene 3 ideas fuerza que confluyen como necesidad. Primero la práctica de estrategias de *liderazgo positivo* para *generar climas de confianza*, orientados en el consenso, la *participación* y la toma de decisiones (*liderazgo compartido*); sabiendo que la investigación empírica ha centrado a la *confianza* y en la creación de entornos escolares que provean esa *confianza* como elementos determinantes para que las escuelas, sobre todo las de alta complejidad, funcionen adecuadamente; tanto para docentes, como para estudiantes (Tschannen-Moran, 2009). Asimismo, hemos aprendido que la *confianza* sólo se desarrolla en el marco de relaciones positivas (Price y Moolenaar, 2015); dado que los líderes escolares que expresan su preocupación y cuidado por los adultos y los estudiantes son más efectivos en su incidencia sobre los procesos y resultados (Louis y Murphy, 2019). Dado lo anterior, el análisis de la entrevista arroja el fiel compromiso del *liderazgo basado en metas y propósitos*. Este estilo de liderazgo lo visualiza en la optimización de los recursos, diagnóstico claro institucional acerca de lo que se necesita; ya que los recursos no son ilimitados. Esta conjugación de estilos, la asesora lo visualiza como un método de llevar a cabo los objetivos institucionales. Además, como red educativa se vuelve más eficaz, ya que la definición de metas ambiciosas para el aprendizaje de los estudiantes se acompaña con el compromiso de alcanzar resultados medibles (Rincón-Gallardo, 2018).

8.11. Referencias

- Alexander, K., Entwisle, D. y Olsen, L. (2001). Escuelas, rendimiento y desigualdad: una perspectiva estacional. *Evaluación de la educación y análisis de políticas*, 23(2), 171-191.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 325-345. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100019
- Berkovich, I. y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational research*, 85(1), 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Boff, L (1992). *Un compromiso liberador. Selección de textos sociales*. Verbo Divino.
- Bogotch, I. y Reyes-Guerra, D. (2014). Liderazgo para la justicia social: Pedagogías de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. RIEJS*, 3(2), 33-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.002>
- Bogotch, I y Shileds, C.M. (Eds.) (2014). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Springer.
- Bolívar, A. y Domingo, J (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Butler, J. y Fraser, N. (2000). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de Sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos_nlr_3_web_0.pdf
- Brown, K. (2014). Principal Leadership in “Beating the Odds” Schools... Advocates for Social Justice and Equity. En J. Murillo y R. Hernández Castilla (coords.), *Liderazgo escolar, elemento clave en la promoción de la Educación para la Justicia Social*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 57-82. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/666736/RIEJS_3_2_4.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Causton, J. y Theoharis, G. (2014). *El manual del director para dirigir escuelas inclusivas*. Baltimore, Publicación de Brookes.

Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.

Decreto n° 170. (2010). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de la subvención para educación especial. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>

Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work*. Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446216538>

Fiskales ad hok (1995). Gris. Álbum Traga. Sello BMG. <https://www.youtube.com/watch?v=5QNLjnULq34>

Freire, P (1975). *La desmitificación de la concientización y otros escritos*. Editorial América Latina.

Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Seabury Press.

Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration Leadership*, 28(3), 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>

Hallinger, P. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer.

Lacourt, L., Parra, C. y Carvajal, R. (2024). Experiencias docentes en el uso de redes sociales para el aprendizaje en contextos educativos públicos chilenos. En P. Marcelo-Martínez y C. Marcelo (Eds.), *Conectados para aprender. Nuevas tendencias en desarrollo profesional docente* (pp. 117-132). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/conectados-para-aprender/>

Lareau, A. (2014). *Schools, housing, and the reproduction of inequality*. University of Pennsylvania.

Larson, C. y Murtadha, K. (2002). Liderazgo para la justicia social. En J. Murphy (Ed.). *El desafío del liderazgo educativo: redefiniendo el liderazgo para el siglo XXI* (pp. 134-161). Prensa de la Universidad de Chicago.

Leithwood, K. y Riehl, C. (2003). *What we know about Successful School Leadership*. Report Division A, AERA, Autumn 2003. National College for School Leadership.

Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, St. y Wahlstrom, K. (2005). *Cómo el liderazgo influye en el aprendizaje de los estudiantes*. Fundación Wallace.

- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful leadership. In *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Louis, K. y Murphy, J. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas* (pp. 153-191). UDP. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17515>
- Luzón, A. y Sevilla, D. (2023). Los Consejos Escolares: un gobierno de lo común. En J. M. Escudero, J.M. Moreno, P. Pérez-García y J. Domingo (Coords.), *Compromiso con la mejora educativa. Homenaje al profesor Antonio Bolívar* (pp. 231-242). Universidad de Granada. https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Domingo-Segovia/publication/375239230_El_compromiso_con_la_mejora_educativa_Homenaje_al_profesor_Antonio_Bolivar/links/6544d40ab1398a779d59db76/El-compromiso-con-la-mejora-educativa-Homenaje-al-profesor-Antonio-Bolivar.pdf
- Niesche, R. (2019). Hacia un liderazgo socialmente justo. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas*. (pp. 222-244). UDP. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17515>
- Porter, A. (2014). *Rethinking the achievement gap*. University of Penn.
- Price, H. y Moolenaar, N. (2015). Principal-teacher relationships: foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration*, 53(1), null. <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2014-0134>
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Riester, A, Pursch, V. y Skrla L. (2002). Directores por la justicia social: Líderes del éxito escolar para niños de hogares de escasos recursos. *Revista de Liderazgo Escolar*, 12(3), 281-304.
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo. 13 miradas* (pp. 355-388). UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Libro13miradas.pdf>

- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration*. Ministry of Education.
- Rodríguez, C., Padilla, G. y Espinosa, D (2022). El nuevo sistema de admisión escolar (SAE) en Chile: aportes a la igualdad de oportunidades en un contexto de libre elección educativa. *Revista Encuentros*. 20(1). <http://dx.doi.org/10.15665/encuen.v20i01.2303>
- Rönnström, N. y Skott, P. (2019). Líderes escolares, maestros de la complejidad. En Weinstein, J. y Muñoz, G (Eds.). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural*. 10 miradas (pp. 111-152). UDP. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17515>
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein J. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela*. 9 miradas (pp. 177-204). UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Scheurich, J. y Skrla, L. (2003). *Liderazgo para la equidad y la excelencia: creación de aulas, escuelas y distritos de alto rendimiento*. Corwin Press, Inc.
- Spillane, J., Halverson, R., y Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein J. (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela*. 9 miradas (pp. 155-176). UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- The Ramones. (1995). I don't wanna grow up. Álbum Descendents. Sello SST Records. <https://www.youtube.com/watch?v=jK6meH9z4uA>
- Toledo, G. (2023). Articulación con la educación superior. En P. Alonso, M. Bravo, M. Paz y S. Ortúzar (Eds.), *Desafío TP* (pp. 207-224). Grupo Educar y CILED. <https://www.grupoeducar.cl/wp-content/uploads/2023/12/LIBRO-DESAFIO-TP-14-DIC.pdf>
- Tschannen-Moran, M (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>

MOTIVACIÓN INICIAL

Vamos a celebrar la estupidez humana, la estupidez de todas las naciones
A mi país y a su corte de asesinos, cobardes, estupradores y ladrones.
Vamos a celebrar la estupidez del pueblo, la policía y la televisión.
Vamos a celebrar nuestro gobierno y nuestro estado que no es nación,
celebrar las juventudes sin escuela, las crianzas muertas.
Celebremos nuestra desunión.
Vamos a celebrar "eros" why "tanatos" "persephone" y "address".
Vamos a celebrar nuestra tristeza, conmemorando nuestras vanidades.
Vamos conmemoremos como idiotas cada febrero y feriado,
Todos los muertos en las calles. Los muertos por falta de hospitales.
Vamos a celebrar nuestra justicia, la ganancia y la difamación.
Vamos a celebrar los preconceptos y el voto de los analfabetos.
Conmemorar el agua sucia y todos los impuestos, quemadas, mentiras y secuestros.
Nuestro castillo de cartas marcadas, el trabajo esclavo, el pequeño universo
Toda hipocresía y toda afectación, todo robo, odio y toda indiferencia.
Vamos a celebrar las epidemias y la hinchada festejando al campeón.
Vamos a celebrar el hambre y no tener a quien oír y nadie a quien amar,
seguir alimentando las maldades. Vamos a aplastar a un corazón.
Vamos a celebrar nuestra bandera. Nuestro pasado del absurdo glorioso.
Todo lo gratuito y feo, todo lo que es normal.
Vamos a cantar juntos el himno nacional, la lagrima verdadera.
Vamos a celebrar nuestra nostalgia, conmemorando nuestra soledad.
Vamos a festejar la envidia, la intolerancia y la incomprensión.
Vamos festejemos la violencia y olvidemos a nuestra gente
que trabajo honestamente la vida entera y ya no tiene más derecho a nada.
Vamos celebremos la aberración de toda nuestra falta de conciencia,
nuestro desprecio por la educación.
Vamos celebremos el horror de todo esto con fiesta, velorio y cajón.
Esta todo muerto y enterrado ahora, ya que también podemos celebrar...
la estupidez de quien escribió esta tesis doctoral...
Ven mi corazón esta con prisa. Si la esperanza esta dispersa, es la verdad que me
libera, basta de maldad y de ilusión. Ven, amar es una puerta abierta.
Va llegando la primavera. Nuestro futuro recomienza.
Ven que lo que viene es PERFECCION.

Ataque 77
Perfección
1998

CAPÍTULO 9. CONCLUSIONES

Sin duda que este capítulo es la reflexión final de lo expuesto en los capítulos anteriores. Los climas de confianza, la participación y la toma de decisiones es el paso inicial para realizar prácticas en pos de la justicia social. Este proceso no es fácil, ya que requiere de acuerdos, consensos y un buen clima escolar para que impere el respeto y el diálogo. La investigación en sí misma orienta ideas y reflexiones en estos ámbitos, que son fortalezas de las comunidades. Pero también se evidencian barreras y anhelos, tanto de la estructura social educativa, como de los sentimientos y sueños de sus actores. En esa lógica, se estructuran conclusiones macro, meso y micro. Seguidamente, se establecen categorías de análisis de los resultados para terminar con las conclusiones por objetivos de la investigación.

9.1. Conclusiones de resultados macro

En este ámbito, uno de los factores claves es la legislación. Ella ha transitado desde los albores de la patria hasta ahora. Pero, aun así, viendo la realidad de los centros, siempre queda corta. Sin duda que esta ha estado al servicio del área educativa, más que en la orientación, en el financiamiento. Aquí existe un punto neurálgico y que es: ¿qué clase de ciudadano o ciudadana necesita el país para el siglo XXI? Cómo es una definición técnicamente política, los honorables de ambas cámaras del congreso no desarrollan diálogos en estos temas por considerarlos ideológicos. Peor aún, dejan a merced del mercado dicha tarea. Ya es un avance el currículum nacional de prekinder (parvularia) a 4° medio (secundaria), que da luces de referencia a contenidos y habilidades a desarrollar, sobre todo en pruebas internacionales; donde Chile está bajo la medianía de la tabla. De lo anterior, hay que hacer un esfuerzo mayor. El MINEDUC al no contar con nuevas atribuciones, sigue con la lógica orientativa para los establecimientos, pero en la educación superior, no existe ningún tipo de regulación en las universidades e instituciones por ser autónomas por ley. Aquí se encuentra un doble punto ciego.

Por un lado, el ciudadano del siglo XXI y por otro, los profesionales que deben formar a este ciudadano. Referente al segundo tema, la investigación da cuenta del nulo desarrollo de habilidades blandas, tanto en pre como en posgrado. Siendo extremadamente academicista la formación, sin incluir las nuevas miradas educativas como son la educación emocional y la inclusión. Por lo mismo debe existir formación obligatoria universitaria en estas áreas, sobre todo en las carreras que forman personas como lo es la educación.

Si se hace una mirada aguda de las mallas curriculares de educación en Chile, podemos visualizar un abultamiento de asignaturas, lo que conlleva más años de formación y aranceles en comparación con otros países de la región. Formar en habilidades blandas a la sociedad, resuelve muchos problemas legislativos actuales como las orientadas a la discriminación de género, acoso sexual y laboral, degradación en el trabajo, etc. En fin,

se entiende que una ley obliga en cierto punto al cambio de conducta de los individuos de la sociedad, pero más eficaz aún es la educación en esos ámbitos. Estos vacíos formativos fomentan la segregación de las escuelas que quieren diferenciarse de otras, fomentando un sello académico y de excelencia; pero con barreras de entrada, sobre todo para los más desposeídos.

Los anhelos de justicia social que la sociedad actual demanda, al igual que los centros; para los legisladores parecen ser requerimientos de ciertos grupos de la población que quiere todo en forma gratuita. Y que por razones macro económicas no se puede acceder a ello, no vaya ser que las bolsas internacionales puedan enfadarse y aumente la inflación; o lo más doloroso, ¿quién hará servicios menores si son todos profesionales? Es obvia la autocensura en este tipo de situaciones, por lo mismo sería interesante que algún gobierno pueda impulsar un aumento sostenible en educación por medio del PIB; analizando mejores medidas de recaudación, atacando fuerte la elusión y la evasión para financiar este segmento, que precisamente se realiza en un porcentaje privilegiado de la sociedad. A su vez, convocar a un acuerdo nacional educativo que proponga remediales para las dificultades actuales como son la infraestructura y financiamiento del modelo; como también visiones comunes a largo plazo del desarrollo de la sociedad. Con esas herramientas, el MINEDUC puede ser más incisivo en su actuar en el ámbito curricular; por medio de la superintendencia de educación fiscalizar mejor el rendimiento de los recursos públicos en manos de privados y la agencia de calidad monitoree más los resultados de aprendizaje; donde esta trilogía institucional pueda mantener a los sostenedores, tanto públicos como privados, en armonía en un proyecto común.

9.2. Conclusiones de resultados meso

Como se evidenció en el capítulo de “Educación municipalizada y traspaso a los SLEP, la educación municipalizada tuvo un fin al cual nunca tributó, es decir, educación de calidad. Comprender también que el giro educativo no era el único dolor de cabeza de los alcaldes. Pero solo dos palabras engloban su existencia, decadencia e ineficiencia. Los nuevos SLEP hasta el momento no lo han hecho mejor, sin duda que hay que dar mérito al período de transición, pero los informes en diferentes años dan cuenta de que los mismos problemas no han mejorado a contar desde que se instalaron (ClioDinámica, 2021; CESEP, 2021; 2023). Ahora bien, no cabe duda de que estos nuevos sostenedores tienen mayor robustecimiento a nivel institucional; pero también mayor burocracia y menos recursos. Dado lo anterior, estos estudios no han demostrado altruismo en el actuar de los nuevos actores.

Los nuevos sostenedores de la educación pública deben considerar mejores incentivos para atraer a los profesionales más aptos a laborar en sus filas, considerando una carrera funcionaria lejos de ideologismos políticos. En esa línea, es un error seguir considerando que la ley de ADP es un buen mecanismo para la elección de cargos de representación. Sin duda que democratiza la entrada al sistema, vetada para muchos antes de la legislación, pero sigue resolviendo el cargo en manos del director ejecutivo nombrado por el presidente de la república; es decir, mayor concentración del poder político. Si bien es cierto, los alcaldes tenían cierto grado de autonomía, los directores ejecutivos

actuales están conscientes que sus decisiones están constantemente monitoreadas por el sistema central, independencia que sí tenían los anteriores sostenedores.

En lo financiero, todas las glosas están resignadas a otro ministerio, Hacienda. Al ser completamente dependientes del sistema central, basta que la agenda del ejecutivo (gobierno) simplemente no considere necesario invertir más en educación bajo su gestión, dejando en manos de los siguientes gobernantes la opción de cambio, eternizando las necesidades de los estudiantes más pobres del país y sus familias. En esa lógica, debiera existir un porcentaje financiero permanente para los nuevos sostenedores en materia de infraestructura, sobre todo en proyectos de gran envergadura; donde actualmente los centros están en condiciones, no de mantener, sino de derrumbar y edificar de nuevo. Sin duda que a nivel nacional ya se hace un gran esfuerzo por mantener el sistema en marcha, pero la realidad ha demostrado que es insuficiente.

Además, el nuevo sostenedor de los centros del estudio de campo ha resuelto disponer de directrices estrictas en la construcción del Plan de Mejoramiento Educativo (PME), es decir, homogeneizó las acciones donde prácticamente todos hacen lo mismo, salvo pequeñas diferencias en los liceos técnico profesionales. Puede ser contraproducente igualar, donde las ideas del nacimiento de los PEIs, es lo contrario, es decir, que las escuelas puedan desarrollar proyectos novedosos para diversificar la oferta educativa en beneficio de los estudiantes y sus familias.

Ahora bien, a los centros del estudio de campo podría darles una cierta ventaja. Al homogeneizar los Proyectos Educativos Institucionales (PEIs) y los Planes de Mejoramiento Educativo (PMEs), es más fácil trabajar en red. Concebir una gran escuela con 3 filiales hermanas que cooperan y ayudan mutuamente, sería un interesante cambio educativo. Esta visión automáticamente las convierte en centros educativos avanzados comparativamente a los demás. Podrían optimizar los recursos humanos y técnicos, dar sentido de pertenencia a la comunidad territorial, afrontar juntos la amenazas y flagelos; y desarrollar de mejor forma las oportunidades y fortalezas. De hecho, podría existir un solo PEIs y PMEs, produciendo una hermandad territorial. Este trabajo en red promueve una lógica de desarrollo local que actualmente no existe en los sectores públicos, lo que permitiría mayor coordinación en los barrios y organizaciones comunales para el bienestar de la población. Ahora bien, es interesante vislumbrar como las escuelas se pueden convertir en espacios de encuentro, diálogo, reflexión y organización; no solo para los estamentos de la escuela, sino de toda la comunidad. Generando una relación virtuosa en conjunto con todos los actores potenciando las fortalezas y disminuyendo las amenazas.

9.3. Conclusiones de resultados micro

Este análisis es uno de los más extensos en el capítulo correspondiente a los análisis antes descritos. Por un lado, los centros claman por tener menor burocracia administrativa que rigidiza los procesos y desincentivan los aprendizajes. Por otro, los directores y directoras invierten mucho tiempo en este tipo de tareas. Donde a la postre se simplifica en si llegaron o no los recursos. Desvirtuando el foco pedagógico, en

administrativo. Además, la formación de los directivos docentes que tienden a realizar prácticas de liderazgo autocrático, tan propios del tiempo dictatorial; donde impera el régimen del miedo. A lo que Weinstein y Peña (2024) plantean:

En nuestro caso, su erosión (confianza) se ha dado en paralelo afectando la cohesión social, la ciudadanía democrática y la legitimidad institucional, todos factores claves para el desarrollo del país (p. 5).

Por lo mismo es necesario la formación de habilidades blandas, como se mencionó, en este tipo de actores. La confianza y la escucha activa son fundamentales para validarse y validar a la comunidad. Es deber de los actores educativos formarse en este tipo de competencias, fomentarlas al interior de los centros y cambiar la mirada actual reactiva a una más proactiva; es decir, preventiva. Además, las relaciones cotidianas positivas consolidan el respeto profesional, la cooperación y el autocuidado; dejando en el centro los aprendizajes de los estudiantes, el PEI y sus objetivos (Weinstein y Peña, 2024).

Por lo mismo, es vital considerar la generación de espacios de participación y reflexión axiológica, provocando diálogo constructivo y metas comunes. Actualmente por normativa, los espacios de diálogo están casi exclusivamente destinados para los profesionales de la educación semanalmente. Sería interesante formar espacios de diálogo, tanto por estamentos de la comunidad o mezclados con temas atingentes que impactan directamente en los aprendizajes, como lo son los protocolos de actuación en casos de accidentes, contención emocional, desarrollo del juego, sexualidad pre adolescente, catástrofes, simulacros de evacuación, etc.; provocando autocapacitación y desarrollo profesional para todos los actores de la institución. Además, de procesos coordinados en salidas pedagógicas y participación artística, musical o deportiva; tanto a nivel comunal, territorial (SLEP), provincial, regional y nacional en ámbitos pedagógicos y de seguridad. En esa lógica, es imperativo la participación y apoyo de las madres, padres y apoderados en estas acciones; otorgando una mirada distinta que en muchos casos la institución las pasa por alto, debido a las singularidades de cada familia.

Como ya se ha mencionado, la confianza repercute en las expectativas que tiene un actor, sobre otro con quién interactúa. Para el fortalecimiento de aquello, Tschannen-Moran y Hoy (2000) consideran relevantes la ejecución de 5 dimensiones al interior de los centros educativos, estos son:

- Benevolencia: La preocupación por el bienestar del otro.
- Honestidad: La coherencia entre lo que la persona dice y hace.
- Apertura: El grado en que las personas están disponibles a compartir información que reciben.
- Predictibilidad: La posibilidad de poder anticipar las acciones y reacciones de otros.
- Competencia: Las aptitudes que demuestran las personas para comportarse de acuerdo con las normas exigidas por su función de referencia.

Todo lo anterior, promueve prácticas de liderazgo positivo tan necesarias en los centros y sociedad actual. La generación de la confianza es la piedra angular para desarrollar otros procesos, como lo son la participación, compromiso y diálogo.

Ahora bien, es relevante la generación de espacios de diálogo y mutua reciprocidad, sobre todo con estudiantes; ya que en la generación de estas instancias pueden expresar preocupaciones y valores personales (Binning *et al.*, 2019), como acontece con los procesos de participación del centro de estudiantes. Si eso incluye a los demás actores de las comunidades (SLEP, directivos, docentes, asistentes de la educación, madres, padres y apoderados y sociedad civil), se genera un diálogo multilateral que genera mejores decisiones para la comunidad, incentivando prácticas de liderazgo compartido. Estas prácticas logran el compromiso y sello de pertenencia de todos los actores en igualdad de condiciones, donde es más fácil ponerse de acuerdo y menos desgaste en las acciones para promover un sano clima de convivencia territorial.

A su vez, en la lógica de participación y proyecto común, los recursos de todo tipo pueden compartirse viendo la contingencia que provoca trabajar con personas, sin pasar por la burocracia administrativa tan propia de estos servicios gubernamentales. Cohesionar 3 escuelas por un mismo fin, da estabilidad a la matrícula y asistencia de los estudiantes; además, provoca identidad y sello de pertenencia a todos los que participan de las comunidades, convirtiéndolas en instituciones que aprenden juntas. Se suma que, es un rico espacio para promover acciones de lucha contra las desigualdades (liderazgo para la justicia social) otorgando reconocimiento a las minorías que comúnmente están excluidas.

El solo hecho que las comunidades trabajen para que no existan desigualdades entre unos y otros, ya están trabajando para el anhelo de la justicia social al interior de los centros.

Como se dijo, la confianza (liderazgo positivo), la participación y la toma de decisiones (liderazgo compartido), el reconocimiento, la representación y la redistribución (liderazgo para la justicia social) promueven escuelas con un fuerte sentido social y equitativo, que desarrollen procesos de excelencia para todos los que cohabitan al interior de las instituciones educativas.

9.4. Conclusiones de categorías de análisis en los resultados

Como se comentó en el capítulo de objetivos y metodología, en la investigación cualitativa la categorización constituye una parte fundamental para el análisis e interpretación de resultados. “Este proceso consiste en la identificación de regularidades, temas sobresalientes, eventos recurrentes y de patrones de ideas de los datos provenientes de los lugares, eventos o personas seleccionadas para un estudio” (Torres, 1998; p. 110).

Debido a esto, existen reflexiones en categorías seleccionadas que impactan directamente en la realidad de los actores de las comunidades. De estas categorías se desprenden fortalezas, barreras y anhelos de los actores y centros objeto del estudio de campo. En esa lógica, la tabla 9.4.1. refleja las categorías expuestas en metodología y las reflexiona con los resultados expuestos.

Tablas 9.4.1., de conclusiones de categorías de análisis en los resultados.

Categoría		
Prácticas de liderazgo positivo		
Fortaleza	Barreras	Anhelos
Todos los actores concuerdan que esta práctica genera buen clima educativo, permitiendo el diálogo y reflexión educativa en los centros. Por lo mismo son extremadamente necesarios.	Los actores que no pertenecen a los equipos directivos manifiestan la necesidad de formación profesional en este estilo de liderazgo.	Todos los actores sienten la necesidad de un trato digno desde los directores de los centros, permitiendo comunicación fluida y compromiso con la institución.

Categoría		
Desarrollo de habilidades blandas		
Fortaleza	Barreras	Anhelos
Los docentes confluyen que el desarrollo de estas habilidades es vitales para la relación con los estudiantes y sus padres. Además, fomenta una buena comunicación entre pares, asistentes de la educación y otros actores de la comunidad.	Los actores no profesionales manifiestan que con recurrencia los directivos, desde su rol más gerencial, se preocupan demasiado por la eficacia y la eficiencia, sin considerar criterios propios de la vida diaria que requiere su atención.	Los actores desde los docentes, asistentes de la educación, padres y apoderados consideran pertinente que la formación de posgrado tenga estos ámbitos incluidos en sus currículums, ya que a la fecha en Chile es muy academicista.

Categoría		
Liderazgo autocrático		
Fortaleza	Barreras	Anhelos
	Los actores concuerdan que la práctica de este tipo de liderazgo rigidiza la comunidad, no permitiendo la participación ni la toma de decisiones. Además, con la nueva legislación, la comunidad no sabe en que se invierten los recursos destinados a los estudiantes.	El sistema meso debiera monitorear mejor los estilos de liderazgo en sus centros, capacitando y retroalimentando a los líderes educativos y sus repercusiones en la vida diaria de las comunidades.

Categoría		
Burocracia administrativa		
Fortaleza	Barreras	Anhelos
	Esta categoría en la práctica diaria en los centros produce desconfianza y frustración. El exceso de burocracia no permite el avance de la comunidad, a su vez que vuelve lenta la adquisición de recursos, descendiendo los aprendizajes de los estudiantes.	En los actores existe un cierto consenso que la nueva institucionalidad (SLEP), desde la tecnología puede agilizar los procesos internos de las comunidades educativas, sobre todo con los recursos necesarios para los aprendizajes.

Categoría		
Prácticas de liderazgo para la justicia social		
Fortaleza	Barreras	Anhelos
No cabe duda que esta práctica fomenta la democracia y la participación. Los actores conceden esta fortaleza en sus testimonios como un anhelo. El sólo hecho que se manifieste ya es una fortaleza, porque existe la intención primaria de alentar la práctica, reflexionar acerca de ella y fomentar procesos para su realidad.	Las comunidades que aún no transiten en liderazgos positivos y compartidos, difícilmente podrán accionar prácticas de liderazgo para la justicia social. Este debe ser un caminar consciente con metas concretas a través del tiempo junto a todos los actores de la comunidad.	Sin duda que este estilo de liderazgo es un fin en sí mismo. Todos los actores tienen el sueño que en sus comunidades existan prácticas de liderazgo tendientes a la justicia, transparencia y confiabilidad. Permitiendo reconocimiento, representación y redistribución de los sectores y minorías hasta ahora olvidados. Generando equidad y justicia.

9.5. Conclusiones por objetivo

La investigación ampliamente antes descrita, se basa en objetivos que vale la pena repasar y evidenciar si se tributaron o no. Este ejercicio es necesario para aterrizar la reflexión y darle realidad a los instrumentos y resultados obtenidos. De lo anterior, los objetivos de investigación son:

- *Analizar los valores, conocimientos y habilidades que los líderes escolares desarrollan en las escuelas de la comuna.*

Sin duda que este objetivo estuvo presente en la investigación. Ampliamente se evidenció valores como el amor, la reciprocidad y el que respeto tenían los actores educativos en los centros; siendo estos líderes formales o no. Los directores y directoras, además, dejaron en el tapete la dedicación y anhelo de fomentar habilidades blandas en sus subalternos. Sin duda que este segmento quedó incompleto, ya que este ejercicio de habilidades y conocimientos se genera por la vivencia de cada uno de ellos y ellas; y no por una formación profesional en el área, como sería lo deseado. Anteriormente se manifestó que es necesario una formación profesional en estos temas, ampliando la gama de recursos disponibles para generar buen clima laboral en los centros educativos.

- *Diferenciar las prácticas de liderazgo eficaces y tipologías en las escuelas de la comuna.*

Uno de los factores más relevantes de este objetivo, es la dicotomía que existe en las prácticas de liderazgo. Por un lado, los actores se quejan de que la estructura rígida impuesta por el sistema hace limitar su influencia en los demás funcionarios de los centros. Por otro, dejan explícito la falta de formación de los docentes, que hace dificultoso el andamiaje diario en las escuelas; es decir, el organismo superior no permite generar mejores condiciones en los centros, pero la escasa formación hace que estos esfuerzos se pierdan. Pero existe un silencio evidente, la propia formación de los directivos de las instituciones. Aunque todos tengan formación de posgrado, es muy claro que esa formación es extremadamente academicista y no integral. Uno de los recursos al cual más apelan es a la experiencia, pero la directora del centro 3, al ser novel está en desventaja comparativamente con este argumento. A pesar de que su posgrado es más cercano en el tiempo, podemos constatar la misma condición que los anteriores; es decir, solo conocimiento técnico y poco o nada de habilidades blandas. Por lo mismo, como se dijo, es necesario un desarrollo profesional directivo; tanto de la academia como del sostenedor.

- *Comparar las prácticas eficaces de liderazgo y su relación con los resultados de aprendizaje en las escuelas de la comuna.*

Es una certeza que los resultados de aprendizaje de los 3 centros van a la baja o están estancados. Una vez más se apela a la falta de preparación de docentes, que puede ser un factor. Por otro lado, los funcionarios argumentan que no existen las condiciones propicias para desarrollar mejor su labor, debido al liderazgo autocrático y falta de recursos. Ambos coinciden que el sistema macro y meso inunda toda buena intención educativa, debido a su burocracia administrativa. Pero cuando se va al detalle, todos los actores tienen cierta conciencia que los resultados de aprendizaje no se logran porque hay algún otro que no está haciendo lo debido, alejando todo atisbo de autorresponsabilidad. En esa lógica, debiera existir un sinceramiento institucional donde cada actor debe tomar conciencia de su rol al interior de la comunidad. Y como este rol se articula con los demás para generar aprendizaje. Está claro que los documentos institucionales ayudan poco a la reflexión, pero sería interesante generar espacios de diálogo acerca de si lo declarado semánticamente interpreta el sentir de los actores de la comunidad.

Un acuerdo institucional dialogado y reflexionado, podría dar luces del camino a seguir. Una primera reflexión que ayudaría en demasía, son los valores que impregnan el actuar de todos y todas, derivando luego en los objetivos estratégicos que deben encarnar esos valores. Sin esta reflexión y acuerdo los centros seguirán a la deriva, donde otros – ajenos- dirán que es lo que deben hacer, con un discurso foráneo y sin sentido. Este ejercicio promovería el consenso necesario para iniciar otros procesos dialógicos y reflexivos, de profundidad participativa en la comunidad. Por lo mismo, es necesario incluir en el PEI este proceso, acompañándolo de recursos y acciones tendientes a un gran acuerdo institucional.

- *Estudiar la función de la administración educativa y el nivel de autogobierno de las escuelas de la comuna.*

Este objetivo es el más complejo de todos, ya que como se evidenció, no depende totalmente de los directivos a cargo de los centros. El sistema macro y meso corroen con su burocracia toda buena intención educativa de los directores y directoras. Cuando existen ideas novedosas de cómo administrar mejor las escuelas, siempre existen consejos aludiendo si esa intención es legal o no. Apegándose estrictamente a la letra de la ley y no al espíritu. En una sociedad extremadamente legalista, cualquier iniciativa novedosa o poco común huele a ilegalidad o atajo a la corrupción. Parece que la autocensura heredada de la dictadura, hace mermar toda buena intención que esté fuera de las letras de la legislación.

Existe un miedo real a ser distinto o proponer algún punto de vista que no se haya contemplado. En Chile, este tipo de personas son llamados “díscolos”; es decir, se sacuden de lo tradicional para proponer una mirada más progresista de la sociedad, en cualquiera de sus ámbitos. Esta no-lógica, paraliza a los novatos que no quieren dar pasos en falso para no alertar a sus jefaturas, reproduciendo los ejercicios de desigualdad social y educativa hasta ahora. La única conformidad que les queda es el dicho: “quise hacerlo, pero me di cuenta de que no podía”, o que es peor: “no me dejaron”. La justicia social en estos tiempos, y en todos, es un clamor que no sólo abarca a los más pobres, sino también a las minorías ninguneadas durante milenios. Tener la valentía de luchar porque no existan desigualdades, es fomentar y visualizar un mundo mejor; donde los más humildes y sencillos miran con ansias el anhelo y sueñan con hacerlo realidad. Nuestros estudiantes y sus familias merecen lo mejor del sistema educativo en su conjunto, fortaleciendo lazos y diálogos que promuevan la participación y cooperación entre los diferentes actores de la territorialidad.

Subsiste el deber ético y moral de fomentar en nuestros estudiantes sentimientos de cambio y realización en una sociedad más justa y fraterna. Ellos y ellas tienen el derecho de exigir esperanza en su futuro. De lo anterior, el autogobierno de los centros produce cohesión, participación, diálogo, organización y reflexión en los desafíos comunes. Generar gestión educativa propone medidas atinentes y reales en medio de la incertidumbre y resignación; además, produce confianza, transparencia y justicia. Estos valores, sin duda, son el inicio de una comunidad más justa, fraterna y esperanzadora en su futuro y sus procesos de mejora educativa.

“(...) Las clases dominantes son, en cierto modo, fatalistas, porque sólo consiguen concebir el futuro como prolongación, progreso y mejoría del esquema en que ellas están. (...) Su futuro es para un enriquecimiento todavía más sofisticado, enriquecimiento que ahora dirigen controlando sus mecanismos. Entonces, por la misma función histórica, son fatalistas, explotadoras de su propio presente y vacías de un sentido más trascendente del futuro como creación de lo nuevo, de lo diferente. (...) Las clases despojadas, al no contar con el pasado, (...) tienen un presente muy negro. Sólo cuentan con el futuro y con los cambios que puedan crearles mejores condiciones de vida. Por eso, son las únicas portadoras de esperanza”.

Leonardo Boff, 1992.

9.6. REFERENCIAS

- Ataque 77. (1998). Perfección. Álbum Otras canciones. Sello Sony BMG.
<https://www.youtube.com/watch?v=RYmOQBdw544>
- Binning, K., Cook, J., Purdie-Greenaway, V., García, J., Chen, S., Apfel, N., Sherman, D., y Cohen, G. L. (2019). Bolstering trust and reducing discipline incidents at a diverse middle school: How self-affirmation affects behavioral conduct during the transition to adolescence. *Journal of School Psychology*, 75, 74-88.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.007>
- Centro de Evaluación del Sistema de Educación Pública. CESEP. (2021). *Evaluación intermedia: Implementación de la Ley N° 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública*.
https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/evaluacion_intermedia_de_la_implementacion_del_sistema_de_educacion_publica.pdf
- Centro de Evaluación del Sistema de Educación Pública. CESEP. (2023). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública*.
<https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2023/05/Informe-Anual-2022-Consejo-de-Evaluacion-del-Sistema-de-Educacion-Publica.pdf>
- ClioDinámica. (2021). *Servicio de Análisis y Evaluación de la implementación de los SLEP*.
<https://www.studocu.com/cl/document/universidad-tecnica-federico-santa-maria/metodos-cuantitativos-en-los-negocios/analisis-y-evaluacion-de-la-implementacion-de-los-servicios-locales-de-educacion-publica-cliodinamica/41456321>
- Torres, A. (1998). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Afán gráfico.
https://www.academia.edu/34438955/Torres_A_Estrategias_y_tecnicas_de_investigacion_cualitativa_pdf?auto=download
- Tschannen-Moran, M., y Hoy, W. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Weinstein, J. (2024). La construcción de confianza: Un desafío para los líderes escolares y docentes. En Weinstein, J. y Peña, J. (Ed.). *Confianza relacional al interior de las escuelas y liceos. Resultados de estudios en Chile (2017-2023)*. Ediciones UDP, 14-23. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/confianza-relacional-al-interior-de-escuelas-y-liceos-resultados-de-estudios-en-chile-2017-2023/>
- Weinstein, J. y Peña, J. (Ed.). (2024). *Confianza relacional al interior de las escuelas y liceos. Resultados de estudios en Chile (2017-2023)*. Ediciones UDP.
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/confianza-relacional-al-interior-de-escuelas-y-liceos-resultados-de-estudios-en-chile-2017-2023/>

Weinstein, J. y Peña, J. (Ed.). (2024). *Confianza relacional al interior de las escuelas y liceos. Resultados de estudios en Chile (2017-2023)*. Ediciones UDP.
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/confianza-relacional-al-interior-de-escuelas-y-liceos-resultados-de-estudios-en-chile-2017-2023/>

MOTIVACIÓN INICIAL

Eran cinco hermanos que decían: "quiero ir a las estrellas"
Y los padres les decían que tal vez ellos irían
siempre que primero terminaran los deberes de la escuela.

El primero no quería nada de eso, solo las estrellas
y las vio bien grandes cuando el padre, atiendan el detalle
lo agarró a patadas y lo echó derecho, pa la calle

El segundo se fue para Hollywood a trabajar de mozo
en un bar donde comían siempre muchas de las grandes
estrellas de cine como Linda Blair y como Charles Bronson

El tercero se hizo comisario y le pusieron una estrella
reluciente en la solapa de su clásica chaqueta
y con el tiempo se olvidó de las estrellas y de los planetas

El cuarto de los hermanos estudio para ser arquitecto
y gracias a tres botellas consiguió salir electo
en la licitación para el proyecto de un hotel de cinco estrellas

El menor, el quinto, era distinto y no quería, no podía
no sabía conformarse con estrellas de mentira
y hoy acaba de mandar una postal desde las Tres Marías

Eran cinco hermanos que decían: "quiero ir a las estrellas"

Ataque 77
5 estrellas
1998

CAPÍTULO 10. IMPLICACIONES Y ORIENTACIONES

Este apartado tiene la finalidad de definir dos aspectos importantes de la investigación, las implicaciones y las orientaciones a futuras investigaciones.

Las implicaciones son se refieren a los posibles efectos o resultados de los hallazgos de un estudio. Más específicamente, responden a la pregunta "¿Qué significan estos hallazgos?". En otras palabras, la sección de implicaciones es donde se analiza el impacto general de los hallazgos del estudio en la teoría, la práctica y la investigación futura.

Además, las orientaciones son acciones propuestas específicas basadas en los hallazgos de la investigación estudio y responden a la pregunta "¿Qué se debe hacer a continuación?". En otras palabras, las orientaciones son medidas prácticas que se proponen abordar a los problemas clave identificados en tu estudio.

10.1. Implicaciones

Con frecuencia en los establecimientos educativos públicos de alta complejidad en Chile existe escasa reflexión acerca de las prácticas de liderazgo, incluso considerar el liderazgo positivo como una competencia profesional. Estos ámbitos son concebidos como parte de la vida personal e íntima. La evidencia de los resultados del análisis muestra de una manera gráfica que los centros, y, más aún, sus actores consideran estas prácticas como fundamentales en las relaciones humanas al interior de las escuelas, sobre todo en los directores. Ahora bien, Chile plantea desde su estructura educativa que la profesionalización de sus ciudadanos es netamente academicista; es decir, de contenido experto. Actualmente al ser una sociedad globalizada, la inclusión y la equidad son factores claves de la convivencia humana, pero no se está formando al ciudadano del mañana en estos ámbitos. La sociedad y su vertiginoso movimiento impregna cada vez más una cuota de individualismo, donde existe la sociedad del derecho por sobre el deber. Este "yoismo"¹¹ provoca que los aspectos antes mencionados (inclusión y equidad) sean un mero discurso sin acciones. En este punto la educación tiene un papel fundamental. La comunidad educativa *a perse* educa diariamente a sus estudiantes en estos ámbitos blandos y son parte de las declaraciones semánticas de sus documentos. Pero ¿quién educa a los directivos en habilidades blandas, como la confianza y la empatía?. Si bien los resultados de la investigación son claros en manifestar que los anhelos de todos los actores en la necesidad en esta línea, olvidamos que en muchos casos catalogamos a nuestros directivos y sobre todo a los directores, de rígidos y poco empáticos. La pregunta da la solución.

¹¹ Exacerbación del ego.

Otro aspecto relevante son las prácticas de liderazgo en justicia social. Una sociedad como la chilena que aún no seca lágrimas y sana sus heridas dejadas por la dictadura, poco entiende el ejercicio de la democracia y su orgánica. El miedo es un arma eficaz que cuando ya no existe deja huellas imborrables en los ciudadanos provocando posteriormente autocensura. El discurso social es: “para eso existe la educación”, por lo mismo desde ahí debe inculcarse un nuevo tipo de trato entre las personas, más aún en los niños. Este anhelo que tienen los actores adultos de los centros es mirado no como un aquí y ahora, sino como un sueño que las nuevas generaciones cumplirán. Sin duda que es un sentimiento altruista, pero deja en manos de otros el obrar en esa causa. Los testimonios de los actores van en esa línea, pero falta compromiso y acción en el anhelo. Es muy cierto un refrán chileno: “vamos arando, dijo la mosca sentada en los cachos del buey”.

10.2. Orientaciones

Sin duda que los resultados de la investigación ejemplifican bien el sentir, accionar y demandas de los actores del estudio de campo.

Referente al desarrollo de habilidades blandas, las instituciones de educación superior deben formar en estos ámbitos a sus estudiantes. Es más, debieran existir perfeccionamientos o capacitaciones en estos ámbitos. Si se desea una sociedad inclusiva y empática, debe existir formación en todas las áreas de la vida de las personas. Por lo mismo el MINEDUC tiene una obligación, no sólo ética sino formativa. El organismo gubernamental no puede paralizarse en la educación superior con fines academicistas, si ya entrega lineamientos claros al respecto, desde la infancia a la secundaria. Por lo mismo sería interesante investigar la desregulación que existe en las entidades de educación superior por ser autónomas del MINEDUC, e influir más.

Además, una línea investigativa interesante sería la relación de la confianza o liderazgo positivo con el humor. Comúnmente el humor sólo se reconoce desde los aspectos íntimos o sociales de empatía. Sería positivo visualizar si uno es condición inicial del otro o están en paralelo. También como el humor impacta en la creación de climas de confianza en las instituciones educativas. Esto podría profundizar reflexiones de prácticas efectivas en la creación de climas virtuosos en las escuelas.

Referente a los anhelos de prácticas de liderazgo para la justicia social ya existe basta evidencia en la Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), pero sería exitoso en Chile, realizar investigación si existen escuelas que accionen este tipo de liderazgo, que prácticas iniciales debieron fomentar, cuáles fueron sus obstáculos fundamentales, etc. además, el impacto en la comunidad y si fueron necesarios espacios de participación y diálogo en las comunidades, como expone esta investigación.

10.3. Referencias

Ataque 77. (1998). 5 estrellas. Álbum Otras canciones. Sello Sony BMG.
<https://www.youtube.com/watch?v=10ZvqjAq7p0>

CAPÍTULO 11. REFERENCIAS

Referencias bibliográficas

- Acosta, J. (2012). Liderazgo y emprendimiento innovador en nuevas empresas de base tecnológica. Un estudio de casos basado en un enfoque de gestión del conocimiento. *Revista de estudios avanzados de liderazgo*, 1(1), 5–13. https://www.regent.edu/acad/global/publications/real/vol1/num1/REAL_Vol1Num1_pp5-13.pdf
- Aedo, C. y Sapelli, C. (2001). El sistema de vouchers en educación: una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile. *Estudios Públicos*, 82, 35-82. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/846>
- Agencia de la calidad de la educación. (2019). *Estudio internacional de tendencias en matemática y ciencias TIMMS*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados TIMSS 2019 version extendida final.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_TIMSS_2019_version_extendida_final.pdf)
- Agencia de la calidad de la educación. (2019). *Resultados educativos SIMCE*. [https://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT Nacional Resultados educativos 2019.pdf](https://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Nacional_Resultados_educativos_2019.pdf)
- Alexander, K., Entwisle, D., y Olson, L. (2001). Schools, achievement and inequality: A seasonal perspective. *Education Evaluation and Policy Analysis* 23(2), 171-191. https://www.researchgate.net/publication/242305331_Schools_Achievement_and_Inequality_A_Seasonal_Perspective
- Álvarez, E. (2009). Individualismo e identidad humana. *Valenciana. Estudios de Filosofía y Letras*, (3), 37-50. <http://doi.org/10.15174/rv.v0i3.252>
- Amaya, J. (2017). *El liderazgo y su evolución: Una revisión de sus principales teorías, enfoques y modelos desde el siglo XX hasta la actualidad*. Universidad Militar Nueva Granada. https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/16893/AMAYAMO_JICAJIMMYALEXANDER2017.pdf?sequence=3
- Amunátegui, M. (1895). *Manuel de Salas, Tomo I y Tomo II*. Imprenta nacional.

- Anderson, G. (2011). Hacia una agenda posreforma: un nuevo marco para el liderazgo. En J. Campos, C. Montecinos y A. González (Eds). *Mejoramiento escolar en acción*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Andrews, R., Soder, R. y Jacoby, D. (1986). Principal roles, other in-school variables, and academic achievement by ethnicity and SES. *American Educational Research Association*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED268664.pdf>
- Arriagada, C. y Jeri, T. (2020). *Vivienda adecuada para migrantes vulnerables en áreas de alta accesibilidad a empleos. Bases para discusión de un sistema de arriendo protegido*. FAU – Departamento de urbanismo. [https://fau.uchile.cl/dam/jcr:a64e5d3d-b82f-447a-9d02-9c4cfbd43419/Sistema%20de%20arriendos interior%20FINAL%20\(version%20web\).pdf](https://fau.uchile.cl/dam/jcr:a64e5d3d-b82f-447a-9d02-9c4cfbd43419/Sistema%20de%20arriendos%20interior%20FINAL%20(version%20web).pdf)
- Auguste, S. y Valenzuela, J. P. (2004). *Do Students Benefit from School Competition? The Chilean Experience*. Tesis de Grado University of Michigan. [https://www.researchgate.net/publication/270565312 Do students benefit from school competition Evidence from Chile](https://www.researchgate.net/publication/270565312_Do_students_benefit_from_school_competition_Evidence_from_Chile)
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on Leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, 40(2/3), 111–127. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1647418>
- Azorín, C., Harris, A. y Jones, M. (2022). Liderazgo distribuido y trabajo en red: Explorando evidencia. En Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (Coords.). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid*. (pp. 131–148) Editorial Universidad de Granada.
- Baker, B., Punswick, E. y Belt, C. (2010). School leadership stability, principal moves, and departures: Evidence from Missouri. *Educational Administration Quarterly*, 46, 523-557. <https://doi.org/10.1177/0013161X10383832>
- Bakker, A., y Schaufeli, W. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 147-154. <https://doi.org/10.1002/job.515>
- Banco de Desarrollo de América Latina. CAF. (2016). *Chile es uno de los países con mejor educación en América Latina, pero debe trabajar más en calidad educativa y deserción escolar*. <https://www.caf.com/es/actualidad/noticias/2016/11/chile-es-uno-de-los-paises-con-mejor-educacion-en-america-latina-pero-debe-trabajar-mas-en-calidad-educativa-y-desercion-escolar/#:~:text=Chile%20ha%20hecho%20grandes%20avances,entre%2012%20y%2018%20a%C3%B1os>.

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top*. McKinsey & Company, Social Sector Office. https://www.mckinsey.com/~media/mckinsey/industries/public%20and%20social%20sector/our%20insights/how%20the%20worlds%20best%20performing%20school%20systems%20come%20out%20on%20top/how_the_world_s_best-performing_school_systems_come_out_on_top.pdf
- Barnard, C. (1938). *The functions of the executive*. Harvard University Press.
- Barrera, F., Patrinos, H. y Wodon, Q. (2009). *Emerging evidence on vouchers and faith-based providers in education. Case studies from Africa, Latin America and Asia*. Washington: The World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/entities/publication/cce0b82c-ac2b-5acc-853b-607c379bcb06>
- Barrero, B., Domingo, J., y Fernández-Gálvez, J.D. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 6-18.
- Barría, J. (1960). *Los movimientos sociales de Chile desde 1910 hasta 1926: Aspecto político y social*. Editorial Universitaria.
- Bass, B.M. (1990). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. Free Press.
- Bass, B.M. (1999). Transformational leadership: Industrial, military and educational impact. Lawrence Erlbaum Associates.
- Bass, B.M. (2010). Two Decades of Research and Development in Transformational Leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8(1), 9–32.
- Bass, B.M., Avolio, B., y Atwater, L. (1996). The transformational and transactional leadership of men and women. *International Review of Applied Psychology*, 45, 5-34. https://www.researchgate.net/publication/229491968_The_Transformational_and_Transactional_Leadership_of_Men_and_Women
- Bass, B.M., y Avolio, B. J. (1990). *Multifactor leadership questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (Coords.). (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Udelar. CSE. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/26551>
- Bauman, Z. (2006). *Confianza y temor en la ciudad. Vivir con extranjeros*. Arcadia.

- Bellei, C. (2005). The private-public controversy: The case of Chile. Trabajo presentado en la conferencia "*Mobilizing the private sector for public education*". (pp. 5-6) World Bank. Kennedy School of Government. Harvard University.
- Bellei, C. (2007). The private-public school controversy: he case of Chile. En Ch. Rajashri y P.E: Peterson (Eds.). *School choice international: Exploiting public-private partnerships*. MIT Press. <https://opech.cl/wp-content/uploads/2020/10/TheprivatePublicSchoolControversy.pdf>
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios pedagógicos*, 34(1), 325-345. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100019
- Bellei, C. y Morawietz, L. (2016). Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En F. Reimers y C. Chung (Eds), *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI, metas, políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de cultura económica.
- Bellei, C., De los Ríos, D. y Valenzuela, J. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic, y G. Elacqua (Eds.), *Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. UNESCO. (pp. 209-232) Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bellei, C., Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M., Martínez, J., Pozo, F. y Díaz, R. (2018). *La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. LOM editores.
- Bender, P. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y Liderazgo en la escuela. 11 miradas*. (pp. 113–149) Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf>
- Berkovich, I. y Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992-2012. *Review of Educational research*, 85(1), 129-167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. El Roure. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8769/4824.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beyer, H. (2009). ¿Qué hacer con la educación pública?. *Estudios Públicos*, 114, 89-125. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/438>

- Binning, K., Cook, J., Purdie-Greenaway, V., García, J., Chen, S., Apfel, N., Sherman, D., y Cohen, G. L. (2019). Bolstering trust and reducing discipline incidents at a diverse middle school: How self-affirmation affects behavioral conduct during the transition to adolescence. *Journal of School Psychology, 75*, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.007>
- Bird, J., Wang, C., Watson, J., y Murray, L. (2009). Relationships among principal authentic leadership and teacher trust and engagement levels. *Journal of School Leadership, 19*(2), 153-171. <https://doi.org/10.1177/10526846090190020>
- Bird, J., Wang, C., Watson, J., y Murray, L. (2009). Relationships among principal authentic leadership and teacher trust and engagement levels. *Journal of School Leadership, 19*(2). 153-171. <https://doi.org/10.1177/10526846090190020>
- Blackmore, J. (2002). Leadership for Socially Just Schooling: More Substance and less style in high risk, low trust times?. *Journal of School Leadership, 12*(2), 198-222. <https://doi.org/10.1177/105268460201200206>
- Blackmore, J. (2006). Social justice and the study and practice of leadership in education: a feminist history. *Journal of Educational Administration and History, 38*(2), 185-200. https://www.researchgate.net/publication/248938706_Social_Justice_and_the_Study_and_Practice_of_Leadership_in_Education_A_Feminist_History
- Blanch, J., Gil, F., Antino, M., & Rodríguez-Muñoz, A. (2016). Modelos de liderazgo positivo: marco teórico y líneas de investigación. *Papeles del psicólogo, 37*(3), 170-176.
- Boff, L (1992). *Un compromiso liberador. Selección de textos sociales*. Verbo Divino.
- Bogler, R., y Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education, 20*(3), 277-289. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Bogotch, I y Shileds, C.M. (Eds.) (2014). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In)Justice*. Dordrecht: Springer.
- Bogotch, I. y Reyes-Guerra, D. (2014). Liderazgo para la justicia social: Pedagogías de justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. RIEJS, 3*(2), 33-58. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.002>
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. University of Bristol y Departament of Education and Skills. <https://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf>

- Bolívar, A. (2006). A liderança educacional e a direcção escolar em Espanha: Entre a necessidade e a (im)posibilidade. *Administração Educacional*, 6, 76-93.
https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Bolivar/publication/282913210_A_Lideranca_Educational_e_a_Direccao_Escolar_em_Espanha_Entre_a_Necessidade_e_a_Imposibilidade/links/56226d6c08aea35f2681ce6d/A-Lideranca-Educational-e-a-Direccao-Escolar-em-Espanha-Entre-a-Necessidade-e-a-Imposibilidade.pdf
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Bolívar, A. (2009). Una dirección para el aprendizaje. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 7(1), 1-4.
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55170101.pdf>
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9(2), 9-33.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200002
- Bolívar, A. (2010b). Liderazgo para el aprendizaje. *Organización y gestión Educativa*, (1), 15-20.
https://www.researchgate.net/publication/293237940_Liderazgo_para_el_aprendizaje
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. y Domingo, J (2019). *La investigación (auto) biográfica en educación*. Octaedro.
- Bolívar, A. y Domingo, J (2024). *Comunidades de práctica profesional y mejora de los aprendizajes*. Graó
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F.J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
<http://institucional.us.es/revistas/fuente/14/Firma%20invitada.pdf>
- Bolívar, A., Muñoz, G., Weinstein, J. y Domingo, J. (Coords.). (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid*. Editorial Universidad de Granada.

- Bolman, L. y Deal, T. (1991). Leadership and management effectiveness: A multi-frame, multi-sector analysis. *Human Research Management*. 30(4). 509-534. <https://doi.org/10.1002/hrm.3930300406>
- Bonifaz, C. (2012). *Liderazgo empresarial*. Viveros de la loma, estado de México. Red tercer milenio. https://www.academia.edu/34098873/Liderazgo_empresarial
- Bourdieu, P. y Passeron, JC. (2001). *La Reproducción, Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza Popular*. <https://socioeducacion.files.wordpress.com/2011/05/bourdieu-pierre-lareproduccion1.Pdf>
- Bressoux, P., Lima, L. y Monseur, C. (2019). Reducing the number of pupils in French first-grade classes: Is there evidence of contemporaneous and carryover effects?. *International Journal of Educational Research*, 96, 136-145. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035518315027>
- Brezicha, K., Bergmark, U., y Mitra, D. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 96-132. <https://doi.org/10.1177/0013161X14521632>
- Brown, C., MacGregor, S. y Flood, J. (2020). Can models of distributed leadership be used to mobilise networked generated Innovation in schools? A case study from England. *Teaching and Teacher Education*, 94, 1–11. <https://dro.dur.ac.uk/30672/1/30672.pdf?DDD29+hdvt63>
- Brown, K. (2014). Principal Leadership in “Beating the Odds” Schools... Advocates for Social Justice and Equity. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. RIEJS, 3(2), 59–82. https://www.rinace.net/riejs/numeros/vol3-num2/RIEJS_3,2.pdf
- Brown, K. (2015). Racing to the Top to Prepare Turnaround Principals in North Carolina: Lessons Learned from Regional Leadership Academies. *Journal of Research in Leadership Education*, 101–144. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094412.pdf>
- Brundrett, M., & Rhodes, C. (2013). *Researching educational leadership and management: Methods and approaches*. Sage.
- Buluc, B., y Gunes, A. (2014). Relationship between organizational justice and organizational commitment in primary schools. *Anthropologist*, 18(1), 145-152. <https://doi.org/10.1080/09720073.2014.11891530>
- Burns, J.M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.
- Burrello, L., Beitz, L., y Mann, J. (2016). *A positive manifesto: How appreciative schools can transform public education*. Elephant Rock Books.

- Bush, T. (2008). *Leadership and Management Development in Education*. Sage publications.
- Bush, T. (2018). Cultivo del liderazgo educativo: principios fundamentales. En J. Weisntein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo. 13 miradas*. (pp. 23–34) Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/como-cultivar-el-liderazgo-educativo-trece-miradas/>
- Bush, T. y Jackson, D. (2002). A preparation for school leadership. *International Perspectives. Educational Management Administration and Leadership*, 30 (4), 417-429.
https://www.researchgate.net/publication/44829114_A_Preparation_for_School_Leadership_International_Perspectives
- Bush, T., y Glover, D. (2012). Distributed leadership in action: Leading high-performing leadership teams in english schools. *School leadership & management*, 32(1), 21-36.
https://www.researchgate.net/publication/254343914_Distributed_leadership_in_action_Leading_high-performing_leadership_teams_in_English_schools
- Butler, J. y Fraser, N. (2000). *¿Redistribución o reconocimiento?. Un debate entre marxismo y feminismo*. Editorial Traficantes de Sueños.
https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/documentos/nlr_3_web_0.pdf
- Buttram, J., Mead, H., Loftus, D. y Wilson, J. O. (Abril, 2008). *Allocation of school leaders time. A presentation to the Annual Meeting of American Educational Research Association*. Nueva York.
- Caiceo, J. (2016). *La Pedagogía de Dewey en Chile: Su Presencia, a través de sus Discípulos, durante el Siglo XX*. Departamento de Contabilidad y Auditoría - Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile.
- Caiceo, J. (2021). La educación en Chile: Un Análisis Fenomenológico y Hermenéutico de los Fundamentos Filosóficos de las Políticas Educativas (1920-2020). *Ixtli. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8(15), 95-127.
- Cal, M., Otero, G. y Méndez, M. (2019). Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), e120. DOI: <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.310>
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, Número especial, 225-256.
<https://www.ugr.es/~fjirios/pce/media/4-5-c-FracasoEscolarPisa.pdf>

- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. LOM Ediciones. <https://imaginariosyrepresentaciones.com/wp-content/uploads/2015/08/canales-eron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Canales, M., Bellei, C y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios pedagógicos*, 42(3), 89-109.
- Canfield-Davis, K., Gardiner, M. y Joki, R. (2009). Social Justice Leadership in Action: The Case of Tony Stewart. *Journal of Ethnographic and Qualitative Research*, 3(4), 205-217.
https://www.researchgate.net/publication/242090346_Social_Justice_Leadership_in_Action_The_Case_of_Tony_Stewart
- Carabineros de Chile. (2023). *Cuenta pública 2023. Carabineros en cifras*. <https://www.carabineros.cl/secciones/carabCifras/>
- Carbone, R. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*. Universidad Alberto Hurtado y Unidad de Gestión y Mejoramiento Educativo-MINEDUC. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/9015/txt748.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cárdenas, F. (2022). ¿Qué es el liderazgo laissez - faire? Características y ejemplos. Hubspot. <https://blog.hubspot.es/sales/liderazgo-laissez-faire>
- Carnoy, M. (2005). La Búsqueda de la Igualdad a través de las Políticas Educativas: Alcances y Límites. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 3(2), 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103202.pdf>
- Carnoy, M. y McEwan, P. (2000). *Competition and Sorting in Chile's Voucher System*. Mimeo Stanford University.
- Carrasco, A., y Barraza, D. (2020). La confianza y el cuidado en el liderazgo escolar de directoras chilenas. *Calidad en la Educación*, (53), 364-391.
- Castañeda, G. (2013). *Dispositivos que utiliza la escuela para domeñar el cuerpo*. Trabajo presentado en el marco del Seminario Cuerpo y Contexto Social. <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/122-dispositivos.pdf>
- Castro, A. (2007). *Teoría y evaluación del liderazgo (Cuadernos de evaluación psicológica 68013)*. Editorial Paidós.
- Causton, J. y Theoharis, G. (2014). *The principal's handbook for leading inclusive schools*. Brookes Publishing.

- Centro de estudios de políticas y prácticas en educación (CEPPE) y Centro de políticas públicas UC (CPP-UC). (2011). *¿Qué hacer con la educación municipal?. Recomendaciones y desafíos para un nuevo sistema.* PUC. <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/content/uploads/2011/09/que-hacer-con-la-educacion-municipal.pdf>
- Centro de estudios de políticas y prácticas en educación. CEPPE: (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 9–33. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55114063003.pdf>
- Centro de Evaluación del Sistema de Educación Pública. CESEP. (2021). *Evaluación intermedia: Implementación de la Ley N° 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública.* https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/evaluacion_intermedia_de_la_implementacion_del_sistema_de_educacion_publica.pdf
- Centro de Evaluación del Sistema de Educación Pública. CESEP. (2023). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública.* <https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2023/05/Informe-Anual-2022-Consejo-de-Evaluacion-del-Sistema-de-Educacion-Publica.pdf>
- Chubb, J. y Moe, T. (1990). *Politics, markets, and america's schools.* The Brookings Intitute.
- Chumacero, R. y Paredes, R. (2012). Vouchers, choice, and public Policy: An overview. *Estudios de economía*, 39(2), 115-122. <https://www.scielo.cl/pdf/ede/v39n2/art01.pdf>
- Cifuentes, J., González, J. y González, A. (2020). Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje. *Panorama*, 14(26). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343963784005>
- Cliford, M. (2012). *Hiring quality school leaders: Challenges and emerging practices.* Quality School Leadership. American Institutes for Research. https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Hiring_Quality_School_Leaders_0.pdf
- ClioDinámica. (2021). *Servicio de Análisis y Evaluación de la implementación de los SLEP.* <https://www.studocu.com/cl/document/universidad-tecnica-federico-santa-maria/metodos-cuantitativos-en-los-negocios/analisis-y-evaluacion-de-la-implementacion-de-los-servicios-locales-de-educacion-publica-cliodinamica/41456321>

- Çoban, Ö., Özdemir, N., y Bellibaş, M. Ş. (2023). Confianza en los directores, enfoque de los líderes en la instrucción, colaboración docente y autoeficacia docente: prueba de un modelo de mediación multinivel. *Educational Management Administration & Leadership*, 51 (1), 95-115.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Department of Education and Welfare. Publication of National Center for Educational Statistics. Superintendent Documents.
- Concha, C. (2011). *Chile, cerrando un ciclo de la administración educativa municipal*. Universidad Diego Portales. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/publicacion/cerrando-el-ciclo-de-la-administracion-educativa-municipal/>
- Conger, J. A., y Kanungo, R. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452204932>
- Conger, J., Kanungo, R., y Menon, S. (2000). Charismatic leadership and follower effects. *Journal of Organizational Behavior: The international journal of industrial, occupational and organizational psychology and Behavior*, 21(7), 747-767. https://www.researchgate.net/publication/229963311_Charismatic_Leadership_and_Follower_Effects
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe final del consejo asesor presidencial para la calidad de la educación*. https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2012/10/informe_final_de_consejo_asesor_presidencial_para_la_calidad_de_la_educacion.pdf
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. CESEP. (2023). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del sistema de educación pública*. <https://educacionpublica.gob.cl/wp-content/uploads/2023/05/Informe-Anual-2022-Consejo-de-Evaluacion-del-Sistema-de-Educacion-Publica.pdf>
- Contreras, D., Sepúlveda, P. y Bustos, S. (2010). When schools are the ones that choose: The effects of screening in Chile. *Social Science Quarterly*, 91, 1349-1368.
- Contreras, Y., Ala, V. y Labbé, G. (2015). Acceso exclusionario y racista a la vivienda formal e informal en las áreas centrales de Santiago e Iquique. *Polis. Revista Latinoamericana*, 53-78. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-65682015000300004&script=sci_abstract
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de la investigación social*. Mc Graw Hill. <https://sociologiaccpp2010.files.wordpress.com/2011/10/metodologic2a6c3bca-y-tec2a6c3bccnicas-de-investigacioc2a6c3bcn-social-piergiorgio-corbetta.pdf>

- Cotton, K. (2003). *Principals and student achievement: What the research says*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42. <https://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499002.pdf>
- Cruz, C., Lucena, C., y Domingo, J. (2023). Learning from the Flight of the Geese: The life stories of two female principals who lead in vulnerable contexts. *Management in Education*, 37(1), 25-36. <https://doi.org/10.1177/0892020621994315>
- Cruz, C., Pérez, P. y Domingo, J. (2020). Marta's story: a female principal leading in challenge contexts. *School Leadership & Management*, 40(5), 384-405. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2020.1719401>
- Cucchiara, M. (2013). *Marketing schools, marketing cities: who win and who loses when schools become urban amenities*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/M/bo15112913.html>
- Cunliffe, A. L., y Eriksen, M. (2011). Relational leadership. *Human relations*, 64(11), 1425-1449.
- D'Alessio, F. (2008). *El proceso estratégico. Un enfoque de gerencia*. Editorial Pearson Educación. https://www.academia.edu/33864534/El_proceso_Estrat%C3%A9gico_Fernando_D_Alessio_Ipinza_2C_CENTRUM_Cat%C3%B2lica_Pontifici_Universidad_Cat%C3%B2lica_del_Per%C3%B9
- D'Alessio, F. (2012). *El proceso estratégico. Un enfoque de gerencia. (2da. Edición)*. Editorial Pearson Educación.
- Daft, R. (Ed.). (2006). *La experiencia de liderazgo*. Ediciones Parainfo.
- Darling - Hammond, L., La Pointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T. y Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs*. Stanford University. Stanford Educational Leadership Institute. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/documents/preparing-school-leaders-executive-summary.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Editorial Ariel. https://www.academia.edu/22716890/Linda_Darling_Hammond_El_derecho_a_aprender_Crear_buenas_escuelas_para_todos_Revisi%C3%B3n_cient%C3%ADfica
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. Teachers College Press.

- Datnow, A. y Park, V. (2018). *Professional collaboration with purpose: Teacher learning Towards equitable and excellent schools*. Routledge.
- Davison, M. y Jensen, B. (Dir.). (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., et al. (2011). *Successful school leadership: Linking with learning and achievement*. McGraw-Hill Education. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/EducationDevelopmentTrust/files/a3/a359e571-7033-41c7-8fe7-9ba60730082e.pdf>
- De Jong, L., Wilderjans, T., Meirink, J., Schenke, W., Sligte, H., & Admiral, W. (2021). Teachers' perceptions of their schools changing toward professional learning communities *Journal of Professional Capital and Community*, 6(4), 336-353. <http://dx.doi.org/10.1108/JPC-07-2020-0051>
- Deleuze, G. (2006). Post-scriptum sobre las sociedades del control. *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, 5(13). <https://www.redalyc.org/pdf/305/30551320.pdf>
- Deming, W. (1993). *The new economics for industry, government, and education*. Cambridge. MA. MIT.
- Departamento de Educación de Estación Central (2024). *Plan Anual de Desarrollo de la Educación Municipal*. PADEM.
- DIPRES. Dirección de Presupuestos. (2010). Evaluación de Programas Gubernamentales. *Informe Final Programa Liderazgo Educativo*, CPEIP, Ministerio de Educación. <http://bibliotecadigital.dipres.gob.cl/handle/11626/17090>
- Dittborn, P. (2015). El contexto histórico de la municipalización. *Grupo educar*, 194. <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-194/contexto-historico-la-municipalizacion/>
- Domedel, A y Peña y Lillo, M. (2008). *El mayo de los pingüinos*. Ediciones Radio Universidad de Chile. <https://www.uchile.cl/publicaciones/107124/el-mayo-de-los-pinguinos>
- Domingo, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: Memoria institucional y relatos de vida de la escuela. *Revista de educación*, 1(1), 123-140. https://www.researchgate.net/publication/286620244_Aprendiendo_de_la_experiencia_Memoria_institucional_y_relatos_de_vida_de_la_escuela

- Domingo, J. (2014). La teoría fundamentada del profesorado desde un enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. En M.H.B. Abrahão y A. Bolívar (coords.). *La investigación (auto)biográfica en educación. Miradas cruzadas entre Brasil y España*. (pp. 110-141). ediPUCRS/EUG
- Domingo, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. Reseña. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 24(82), 911–987. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300897
- Domingo, J. y Bolívar, A. (1996). Proceso de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico – narrativa. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 14, 17-39.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990- 2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135.
- Drucker, P. (2002). *La Gerencia en la Sociedad Futura* (Jorge Cárdenas, traducción). Editorial Norma.
- Duk, C. y Murillo, J. (2019). Segregación escolar y Meritocracia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(1), 11-13. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n1/0718-7378-rlei-13-01-11.pdf>
- Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- Ekvall, G., y Arvonen, J. (1991). Change-centered leadership: An extension of the two-dimensional model. *Scandinavian Journal of Management*, 7, 17-26. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S095652219190024U?token=E27D583245433456182FD51410D4B8A09332199F1461E4893D30A3550BFC54E1C79596CC92603A6B11B2137ECC7467C4&originRegion=us-east-1&originCreation=20230129193136>
- Elacqua, G., González, S. y Pacheco, P. (2008). Alternativas institucionales para fortalecer la educación pública municipal. En Bellei, C., Contreras, D. y Valenzuela, J. (Eds.). *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*, 134-155. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/178950/La-agenda-pendiente-en-educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elacqua, G., Schneider, M y Buckley, J. (2006). School choice in Chile: Is it class or the classroom?. *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), 577-601. <https://www.jstor.org/stable/30162742>

- Elmore, R. (2000). *Building a new structure for school leadership*. The Albert Shanker Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546618.pdf>
- Elmore, R. (2008). "Leadership as the Practice of Improvement". En Pont, B; Nusche, D y Hopkins, D (Eds.). *Improving School Leadership, Volume 2: Case Studies on System Leadership*. OECD. https://www.leadershipacademy.at/downloads/OECD_Improving_School_Leadership_Volume_2.pdf
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases. Serie Liderazgo Educativo*. Fundacion Chile y Fundacion CAP. http://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. CASEN. (2017). *Situación de pobreza. Síntesis de resultados*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/storage/docs/casen/2017/Resultados_pobreza_Casen_2017.pdf
- Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. CASEN. (2022). *Pobreza por ingresos, pobreza multidimensional y distribución de los ingresos*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia. <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2022>
- Erbele, T. (2014). Phenomenology as a Research Method. En U. Flick (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 184-202) SAGE Publications Ltda, [https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick_\(e-d\)-the_sage_handbook_of_qualitative\(z-lib-org\)-\(1\).pdf?sfvrsn=db96820_2](https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick_(e-d)-the_sage_handbook_of_qualitative(z-lib-org)-(1).pdf?sfvrsn=db96820_2)
- Erden, A., y Erden, H. (2009). Predicting organizational trust level of school managers and teachers at elementary schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2180-2190.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 10, 7-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3048583>
- España, A. (2022). Un terremoto educacional: estimación de la brecha que dejó el cierre de las escuelas. *Horizontal*, 14.
- Estrada, S. (2007). Liderazgo a través de la historia. *Scientia et Technica*, 1(34), 343–348.
- Eyzaguirre, S. (2012). Fortalecimiento de la educación escolar pública. ¿Desmunicipalización?. *Puntos de referencia. CEP*, 340. https://www.cepchile.cl/wp-content/uploads/2022/09/pder340_SEyzaguirre.pdf

- Eyzaguirre, S., Izquierdo, S. y San Martín, H. (2021). Nueva Educación Pública. Deficiencias y desafíos. *Puntos de referencia*. CEP, 593. <https://www.cepchile.cl/investigacion/nueva-educacion-publica-deficiencias-y-desafios-2/>
- Fauré, D. y Vera, F. (2018). Memorias de la represión y la organización social contra la dictadura cívico-militar en la población Santiago. En D. Fauré (Ed.), *Memoria social de la población Santiago (1966-2017)*. (pp. 50-85) Editorial Quimantú. <https://www.quimantu.cl/wp-content/uploads/2018/07/DEFINITIVA-Fauré-D.-Editor-Memoria-social-de-la-población-Santiago-1966-2017.-Santiago-Quimantu-2018.pdf>
- Fernández, F., Guazzini, C. y Rivera, M. (2012). Caracterización de los directores escolares en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*. (pp. 41–54) CEPPE–UC. https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Fernández-Terol, L., y Domingo, J. (2021). Percepción docente sobre la transición del aula tradicional al aprendizaje por proyectos para involucrar al estudiante. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 181-196. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.011>
- Fernando, F. (2008). Santiago de Chile: antecedentes demográficos, expansión urbana y conflictos. *Revista Urbanismo*, (8). <https://doi.org/10.5354/ru.v0i18.249>
- Feyerabend, P. (2010). *Against Method*. Verso Books
- Fiedler, L. (1960). *Love an death in de american novel*. Generic.
- Fineman, S. (2003). *Understanding emotion at work* Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446216538>
- Fisher, B., y Edwards, J. (1988). Consideration and initiating structure and their relationships with leader effectiveness: A meta-analysis. *Academy of Management Best Papers Proceedings*, 1988(1), 201-205. <https://doi.org/10.5465/ambpp.1988.4980535>
- Fleishman, E. (1953). The Description of Supervisory Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 37, 181-210. <http://dx.doi.org/10.1037/h0056314>
- Flessa, J. (2019). La investigación reciente sobre liderazgo escolar en América Latina. El valor de un enfoque propio. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas* (pp. 317-342). Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/liderazgo-en-escuelas-de-alta-complejidad-sociocultural-diez-miradas/>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Flick.DiseñoInvestigacionCualitativa.PR_.pdf
- Flick, U. (Ed.), (1998a). *Psychology of the Social: Representations in Knowledge and Language*. Cambridge University Press.
- Flick, U. y Foster, J. (2007). Social representations. En Willig, C. y Staiton-Rogers, W. (Eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research in Psychology*. Sage.
- Flores, C. y Carrasco, A. (2013). (Des) igualdad de oportunidades para elegir escuela: preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Documento de referencia*. 2. Espacio público.
- Foucault, M. (1977). *Historias de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Siglo XXI.
https://seminariolecturasfeministas.files.wordpress.com/2012/01/foucault_michel-historia_de_la_sexualidad_i_la_voluntad_de_saber.pdf
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? Un debate político-filosófico*. Morata.
- Frattura, E. y Capper, C. (2007). *Leading for social justice: Transforming schools for all learners*. Corwin Press.
- Freire, P. (1975). *La desmitificación de la concientización y otros escritos*. Editorial América Latina.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. Continuum.
- Freire, P. (1990). *Pedagogía del oprimido*. Seabury Press.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. 2ª edición. Siglo XXI.
- Freire, P., Bodipo, E., Cone, J. y Assmann, H. (1974). *Teología negra. Teología de la liberación*. Ediciones Sígueme.
- Frumkin, P. (2003). *Creating new schools: the strategic management of Charter schools*. Annie Casey Foundation. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED482409.pdf>
- Fuentes, E. (2019). Liderazgo democrático: características, ventajas e inconvenientes. *El líder exponencial*. <https://liderexponencial.es/liderazgo-democratico-caracteristicas-ventajas-e-inconvenientes/>
- Fullan, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. Falmer Press.

- Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003). *The Moral Imperative of School Leadership*. Corwin Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & Sustainability: System Thinkers in Action* Corwin Press.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Tres claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Fullan, M. (2019). *El matiz. Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- Fullan, M. (2021). Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema. *CSE Leading Education Series*, https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/21_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf
- Fullan, M. (2021). Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema. *CSE Leading Education Series*. 1. https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2021/03/21_Right-Drivers-Spanish-comp.pdf
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229. <https://doi.org/10.1177/0013161X11427394>
- Gairín, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 31-85. <https://educar.uab.cat/article/view/v27-gairin-3/222>
- Galaz, C. y Yufra, L. (2016). Diferencias, jerarquías, subalternidad: discursos y prácticas de intervención hacia mujeres inmigradas. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 17(3), 1-19.
- Gallego, F. (2004). *School choice, incentives, and academic outcomes: Evidence from Chile*. MIT Mimeo. https://www.researchgate.net/publication/4897524_School_Choice_Incentives_and_Academic_Outcomes_Evidence_from_Chile
- Garcés, M. (2017). Los pobladores y la política en los años ochenta: reconstrucción de tejido social y protestas nacionales. *Revista Historia*, 396(2), 119-148. <https://historia396.cl/index.php/historia396/article/view/155>
- Garcés, M. (2018). Prólogo. En D. Fauré (Ed.), *Memoria social de la población Santiago (1966-2017)*. (pp. 8-11) Editorial Quimantú, <https://www.quimantu.cl/wp-content/uploads/2018/07/DEFINITIVA-Fauré-D.-Editor-Memoria-social-de-la-población-Santiago-1966-2017.-Santiago-Quimantu-2018.pdf>
- García, F., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2008/re345/re345-02.html>

- García, J. (2016). Liderazgo autocrático (o autoritario): ventajas y desventajas. *Psicología y mente*. <https://psicologiaymente.com/coach/liderazgo-autocratico-autoritario>
- García, J., Slater, C. y López, G. (2011). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. REICE, 9(3), 30-50. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55119880003.pdf>
- García, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Pensamiento Psicológico*, 9(16), 61-77. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612011000100004
- Gates, S., Ringel, J., Santibañez, L., Ross, K. y Chung, C. (2003). *Who is leading our schools? An overview of school administrators and their careers*. RAND. https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1679.html#download
- Gawlik, M. (2008). Breaking loose. Principal autonomy in Charter and public school. *Educational Policy*, 22(6), 783-804. <https://doi.org/10.1177/0895904807307058>
- Gibbons, T. (1986). *Revisiting: The question of born vs. made: Toward a theory of development of transformational leaders*. Doctoral dissertation. Fielding Institute.
- Gibson, M. (1991). Minorities and schooling: Some implications. En M. Gibson y J. Ogbu (Coords.). *Minorities status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. (pp. 357-381) Garland Publishing.
- Giraldo, D. y Naranjo, J. (2014). *Liderazgo: Desarrollo del concepto, evolución y tendencias*. Estudio monográfico. Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/026c3f15-af0c-4622-a0c0-deadb05741fa/content>
- Giroux, H. (1994). Jóvenes, Diferencia y Educación Posmoderna. En M. Castells (Ed.), *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación* (pp. 97-128) Paidós.
- Goddard, R., Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (2001). A multi-level examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *Elementary School Journal*, 101(1), 3-19. https://mxtsch.people.wm.edu/Scholarship/ESJ_Goddard_and_TM.pdf
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gómez, R. (2008). El liderazgo empresarial para la innovación tecnológica en las micro, pequeñas y medianas empresas. *Pensamiento y gestión*, 24, 157-194. <https://www.redalyc.org/pdf/646/64602407.pdf>

- Gómez–Hurtado, I. (2014). El equipo directivo como promotor de buenas prácticas para la justicia social: Hacia un liderazgo inclusivo. En J. Murillo y R. Hernández-Castilla (coords.), *Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la Justicia social. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. RIEJS*, 3(2), 142–159. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/343/350>
- González, P., Mizala, A. y Romaguera, P. (2002). *Recursos Diferenciados a la Educación Subvencionada en Chile*. Centro de Economía Aplicada. Universidad de Chile. http://opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/Recursos%20diferenciados%20para%20la%20educacion%20chilena%20Gonzalez,%20Mizala%20y%20romaguera.pdf
- Gordon, R. (1996). *Relationships among secondary principal use of time, principal effectiveness, and student achievement* (Tesis doctoral). University of Missouri-Columbia.
- Gorrochetegui, A. (2007). Un modelo para la enseñanza de las competencias de liderazgo. *Educación y educadores*, 10(2), 87–102. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v10n2/v10n2a07.pdf>
- Grift, W. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), 26-40. <https://doi.org/10.1080/0924345900010104>
- Grisson, J. y Harrington, J. (2010). Investing in administrator efficacy: An examination of professional development as a tool for enhancing principal effectiveness. *American Journal of Education*, 116, 583-512. https://www.researchgate.net/publication/283395747_Investing_in_Administrator_Efficacy_An_Examination_of_Professional_Development_as_a_Tool_for_Enhancing_Principal_Effectiveness
- Gronn, P. (2000). Distributed properties: A new architecture for leadership. *Educational Management Administration Leadership*, 28(3), 317-338. <https://doi.org/10.1177/0263211X000283006>
- Grubb, W., Flessa, J., Tredway, L. y Stem, J. (2003). A job too big for one: Multiple principals and other approaches to school leadership. *Educational Administration Quarterly*, 42(4), 518-550. https://www.researchgate.net/publication/249684578_A_Job_Too_Big_for_One_Multiple_Principals_and_Other_Nontraditional_Approaches_to_School_Leadership
- Hallinger, P. (2015). *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer.

- Hallinger, P. y Heck, R. (1998). Exploring the principals's contribution to school effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement*, (9), 157-191.
https://www.researchgate.net/publication/233364923_Exploring_the_Principal's_Contribution_to_School_Effectiveness_1980-1995
- Hannah, S. Lester, P. y Vogelgesang, G. (2005). Moral leadership: explicating the moral component of authentic leadership. *Leadership and management*, 3, 43-81.
https://www.researchgate.net/publication/265488248_Moral_Leadership_Explicating_the_Moral_Component_of_Authentic_Leadership
- Hannah, S. Lester, P., y Vogelgesang, G. (2005). Moral leadership: explicating the moral component of authentic leadership. *Leadership and management*, 3, 43-81.
https://www.researchgate.net/publication/265488248_Moral_Leadership_Explicating_the_Moral_Component_of_Authentic_Leadership
- Harari, Y. (2022). *Sapiens. De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Debate.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. En L. Stoll y K. S. Louis (Eds), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (pp. 181-195). Open University Press.
- Hargreaves, A. y O'Connor, M. (2018). *Collaborative professionalism: When Teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press
- Hargreaves, A. y O'Connor, M.T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin.
- Harris, A. (2008). *Distributed leadership in schools: Developing the leaders of tomorrow*. Routledge y Falmer Press.
- Harris, A. (2020a). COVID-19. School leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 321-326.
<https://www.proquest.com/docview/2499032831>
- Harris, A. y Jones, M. (2020b). *System recall. Leading for equity and excellence in education*. Corwin.
- Hartup, W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist*. 44(2). 120-126. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.120>
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P. y Lingard, B. (2006). *Teachers and Schooling Making a Difference: Productive Pedagogies, Assessment and Performance*. Allen & Unwin.

- Hernández-Castilla, R., Euán, R. e Hidalgo, N. (2013). Prácticas del liderazgo escolar implicado en la promoción de la Justicia Social: estudio de un caso en educación secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 17(2), 264-280. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56729526016.pdf>
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1969a). *Management of organizational behavior*. Prentice Hall.
- Hersey, P. y Blanchard, K. (1969b). The life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23 (5), 26-34.
- Hill, R. (2010). *Chain reactions: a think piece on the development of chains of schools in the English school system*. Resource document. National College for Leadership of Schools and Children's Services. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/247982/0268.pdf
- Holme, J. y Rangel, V. (2012). Putting school reform in its place: Social geography, organizational social capital, and school performance. *American Educational Research Journal*, 49(2), 257–283. <https://doi.org/10.3102/0002831211423316>
- Hopkins, D. (2019). Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva. *Revista eletrônica de educação*, 13(1), 26-57.
- Hopkins, D. (ed.) (2007). Transformation and innovation: system leaders in the global age. Specialist Schools and Academies Trust.
- Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar. Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82–104. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242010000200005
- House, R. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. En Hunt, J. & Larson, L. (Eds.), *Leadership: The cutting edge*. (pp. 189 – 207) Southern Illinois University Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED133827.pdf>
- Hsieh, C. y Urquiola, M. (2003). When Schools compete, How do they compete? An Assesment of Chile's nationwide school voucher program. *NBER Working*, 10008. https://www.nber.org/system/files/working_papers/w10008/w10008.pdf
- Hsieh, C. y Urquiola, M. (2006). The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's school voucher program. *Journal of Public Economics*, 90(8-9), 1477-1503. [http://www.columbia.edu/~msu2101/Hsieh-Urquiola\(2006\).pdf](http://www.columbia.edu/~msu2101/Hsieh-Urquiola(2006).pdf)

- Huber, S. y West, M. (2002). Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future. En K. Leithwood y P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and organizations. Part two.* (pp. 1071–1102) Kluwer Academic Publishers.
https://www.researchgate.net/publication/251404021_Developing_School_Leaders_A_Critical_Review_of_Current_Practices_Approaches_and_Issues_and_Some_Directions_for_the_Future
- Ilies, R., Judge, T., y Wagner, D. (2006). Making sense of motivational Leadership: The trail from transformational Leaders to motivated Followers. *Journal of Leadership & organizational Studies*, 13(1), 1-22.
<https://doi.org/10.1177/10717919070130010301>
- Imilan, W. (2014). Restaurantes peruanos en Santiago de Chile: construcción de un paisaje de la migración. *Revista de Estudios Sociales*, 48, 15-28.
<http://dx.doi.org/10.7440/res48.2014.02>
- Imilan, W., Margarit, D. y Moraga, J. (2022). Migración, ciudad y áreas metropolitanas. En D. Margarit, W. Imilan y J. Moraga (Eds.), *Investigando las migraciones en Chile. Actuales campos interdisciplinarios.* (pp. 21-50) LOM ediciones.
- Imilan, W., Márquez, F. y Stefoni, C. (2016). *Rutas migrantes en Chile: Habitar, festejar y trabajar.* Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-71612016000300014
- Inman, M. (2007). *The journey to leadership. A study of how leader-academics in higher education learn to lead.* A thesis submitted to The University of Birmingham for the degree of Doctor in Education: Leaders and Leadership.
https://www.researchgate.net/publication/242544683_The_journey_to_leadership_a_study_of_how_leader-academics_in_higher_education_learn_to_lead
- Instituto Chileno de Estudios Municipales (ICHEM). (2011). *Educación desde una mirada vecinal. Encuesta nacional de opinión.*
- Instituto Nacional de Estadísticas. INE. (2021). *Estimación de personas extranjeras residentes habituales en Chile al 31 de diciembre 2020.*
https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/demografia-y-migracion/publicaciones-y-anuarios/migraci%C3%B3n-internacional/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2018/estimaci%C3%B3n-poblaci%C3%B3n-extranjera-en-chile-2020-metodolog%C3%ADa.pdf?sfvrsn=48d432b1_4

- Invargson, L., Anderson, M., Gronn, P. y Jackson, A. (2006). *Standards for school leadership: A critical review of literature*. Australian Institute for Teaching and School Leadership. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=teaching_standards
- Irrarázaval, I. (2001). Financiamiento municipal; determinación de funciones de costo por tipo de provisión de servicios municipales y su financiamiento. SUBDERE. Ministerio del interior. https://www.subdere.gov.cl/sites/default/files/documentos/articles-77337_recurso_2.pdf
- Jackson, K. M. (2019). A Review of Research Methods Trends in Educational Leadership Journals. *Education Leadership Review*, 20(1), 119-132.
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jiménez, C. (2021). #Chile despertó: causas del estallido social en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, 82(4), 949–957. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v82n4/2594-0651-rms-82-04-949.pdf>
- Jiménez, F. y Fardela, C. (2015). Diversidad y rol de la escuela: discursos del profesorado en contextos educativos multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 419-441. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000200005
- Jiménez, F., Valdés, R. y Aguilera, M. (2018). Geografías de la investigación académica sobre migración y escuela: voces, silencios y perspectivas de nuestra profesión. *Estudios Pedagógicos*. XLIV, 44(3), 173-191. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000300173
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Centro de estudios públicos*. 99.
- Joiko, S. y Vásquez, S. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: no tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad de la Educación*, 45, 132-173. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>.

- Jung, D.L, Sosik, J., y Bass, B.M. (1995). Bridging leadership and cultures: A theoretical consideration of transformational leadership and collectivistic cultures. *Journal of Management Inquiry*, 2, 3-18.
<https://www.proquest.com/docview/2313348266>
- Kelchtermans, G. (2007). Capturing the multidimensionality of teacher professionalism: broad and deep reflection. Broad and Deep Reflection. in: J. van Swet, P. Ponte and B. Smit (eds.), *Postgraduate programmes as platform: a research-led approachm* (pp. 97-109). Sense Publishers
- Khalifa, M. (2018). *Leadership in troubled times: culturally responsive leadership for minoritized youth*. Harvard Education Press.
- Kim, H., y Yukl, G. (1995). Relationships of self-reported and subordinate-reported leadership behaviors to managerial effectiveness and advancement. *Leadership Quarterly*, 6, 361-377.
- Knoop, R. y Wagner, J. (1986). Alternant leadership: increasing school system effectiveness. *Canadian Administrator*, 25(4), 6-8.
- Kottkamp, R. (2011). Introduction: leadership preparation in education. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 3-17.
<https://doi.org/10.1177/0011000010378609>
- Kruse, S. y Louis, K. (2008). *Building Strong cultures: A principal's guide to change*. Corwin.
- Labourdette, S. y Scaricabarozzi, R. (2010). Hacia un nuevo concepto de liderazgo. *Orientación y sociedad*, 10, 1-19.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4755/pr.4755.pdf
- Lacourt, L., Parra, C. y Carvajal, R. (2024). Experiencias docentes en el uso de redes sociales para el aprendizaje en contextos educativos públicos chilenos. En P. Marcelo-Martínez y C. Marcelo (Eds.), *Conectados para aprender. Nuevas tendencias en desarrollo profesional docente*. (pp. 117-132) Octaedro.
<https://octaedro.com/libro/conectados-para-aprender/>
- Lapo, M. y Jácome, M. (2015). El liderazgo y su evolución histórica. *Revista Empresarial. ICE-FEE-UCSG*, 9(4), 11-16.
- Lareau, A. (2014). *Schools, housing, and the reproduction of inequality*. University of Pennsylvania.
- Lareau, A. y Goyette, K. (eds.). (2014). *Choosing homes, choosing schools*. Russel Sage.

- Larrañaga, O., Peirano, C. y Falck, D. (2009). El sector municipal en el sistema educacional chileno. En M. Marcel y D. Raczynski. (Eds.). *La asignatura pendiente; Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. (pp. 49–75) Uqbar Editores y CIEPLAN. [https://www.cieplan.org/wp-content/uploads/2019/12/Libro Completo La Asignatura Pendiente compresed.pdf](https://www.cieplan.org/wp-content/uploads/2019/12/Libro_Completo_La_Asignatura_Pendiente_compresed.pdf)
- Larson, C. y Murtadha, K. (2002). Leadership for social justice. En J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century*. (pp. 134 –161) University of Chicago Press.
- Laval, C. (2004). L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public. *La Découverte*. https://www.editionsladecouverte.fr/l_ecole_n_est_pas_une_entreprise-9782707144027
- Lee, M. y Louis, K. (2019). Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement. *Teaching and teacher education*, 81, 84-96. [https://www.researchgate.net/publication/332788842 Mapping a strong school culture and linking it to sustainable school improvement](https://www.researchgate.net/publication/332788842_Mapping_a_strong_school_culture_and_linking_it_to_sustainable_school_improvement)
- Leithwood, K. (2005). Understanding Successful Principalship: progress on a Broken Front. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 619-629. [https://www.researchgate.net/publication/242238126 Understanding successful principal leadership Progress on a broken front](https://www.researchgate.net/publication/242238126_Understanding_successful_principal_leadership_Progress_on_a_broken_front)
- Leithwood, K. (2011). *Revising the Ontario Leadership Framework*. Prepared for the Leadership Development Branch.
- Leithwood, K. (2013). *Strong districts and their leadership*. <http://www.ontariodirectors.ca/downloads/Strong%20Districts-2.pdf>
- Leithwood, K. y Louis, K. (Eds.). (2011). *Linking Leadership to Student Learning*. [https://www.academia.edu/19639999/Linking Leadership to Student Learning](https://www.academia.edu/19639999/Linking_Leadership_to_Student_Learning)
- Leithwood, K. y Montgomery, D. (1986). *Improving principal effectiveness: The principal profile*. Inst for Studies in Education.
- Leithwood, K. y Riehl, C. (2003). *What we know about Successful School Leadership*. Report Division A, AERA, Autumn 2003. National College for School Leadership.

- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning*. National College for School Leadership. Research Report. University of Nottingham, 800. <https://www.nysed.gov/sites/default/files/principal-project-file-55-successful-school-leadership-what-it-is-and-how-it-influences-pupil-learning.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. https://www.researchgate.net/publication/251888122_Seven_Strong_Claims_about_Successful_School_Leadership
- Leithwood, K., Harris, A. y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*. Publicado en línea 9 de abril de 2019. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Leithwood, K., Jantzi, D. y Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press.
- Leithwood, K., Louis, K., Anderson, S. y Wahlstrom, K. (2004). *Learning from leadership project: Review of research – How leadership influences student learning*. Ontario: Center for Applied Research and Educational Improvement, Ontario Institute for Studies in Education. https://www.researchgate.net/publication/234667370_How_Leadership_Influences_Student_Learning_Review_of_Research
- Leithwood, K., Seashore, K., Anderson, St., y Wahlstrom, K. (2005). *How leadership influences student learning*. The Wallace Foundation.
- Leithwood, K.; Day, C.; Sammons, O.; Harris, A. y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR800.pdf>
- León, B., Mira, A. y Gómez, T. (2007). Evaluación de las opiniones sobre la inmigración y la multiculturalidad en la escuela de alumnos de magisterio. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(2), 259-282. https://www.researchgate.net/publication/28182663_Evaluacion_de_las_opiniones_sobre_la_inmigracion_y_la_multiculturalidad_en_la_escuela_de_alumnos_de_Magisterio
- Leyton, M. (2002). La reforma educacional chilena de 1964: Su importancia e impacto en el desarrollo nacional. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 1(2).
- Liden, R., y Maslyn, J. (1998). Multidimensionality of leader-member exchange: an empirical assessment through scale development. *Journal of Management*, 24(1), 43-72. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(99\)80053-1](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(99)80053-1)

- Lim, L. (2019). Positive school leadership: building capacity and strengthening relationships. *Leadership and Policy in Schools*. 18(4) <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1631857>
- LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer Reporte SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo)*. OREALC/ UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160660>
- Lochmiller, C. (2016). Examining administrators' instructional feedback to high school math and science teachers. *Educational Administration Quarterly*, 52(1), 75-109. <https://doi.org/10.1177/0013161X15616660>
- Lochmiller, C. (Ed.) (2018). *Complementary Research Methods in Educational Leadership and Policy Studies*. Palgrave MacMillan
- Loeb, S., Kalogrides, D. y Lai Horng, E. (2010). Principal preferences and the uneven distribution of principals across schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), 205-229. <https://doi.org/10.3102/0162373710369833>
- Lomotey, K., y Lowery, K. (2015). Urban schools, black principals, and black students culturally responsive education and the ethno-humanist role identity. In M. Khalifa, N.W. Arnold, A.F. Osanloo y C.M. Grant (Eds.) *Grant Handbook of urban educational leadership* (pp. 118-134) Rowman& Littlefield.
- López, E., Meza, D. y Gasic, I. (2014). Neoliberalismo, regulación ad-hoc de suelo y gentrificación: el historial de la renovación urbana del sector Santa Isabel, Santiago. *Revista de Geografía Norte Grande*, 58, 161-177. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022014000200009>
- Louis, K y Murphy, J. (2019). El enfoque del liderazgo positivo y su relevancia para las relaciones en la escuela. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas*. (pp. 153–191) Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/liderazgo-en-escuelas-de-alta-complejidad-sociocultural-diez-miradas/>
- Louis, K. S., Murphy, J., y Smylie, M. (2016). Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses. *Educational Administration Quarterly*, 52(2), 310-348.
- Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K., y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>

- Louis, K., y Murphy, J. (2017). Trust, caring and organizational learning: the leader's role. *Journal of educational Administration*, 55(1), 103-126. https://www.researchgate.net/publication/313361985_Trust_caring_and_organizational_learning_the_leader's_role
- Louis, K.S., Leithwood, K., Walsthorpe, K. y Anderson, S. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning-Executive-Summary.pdf>
- Louis, K.S.; Dretzke, B.; y Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315-336. https://www.researchgate.net/publication/232860728_How_does_leadership_affect_student_achievement_Results_from_a_national_US_survey
- Louis, W., Chan, M., y Greenbaum, S. (2009). Stress and the Theory of Planned Behavior: Understanding Healthy and Unhealthy Eating Intentions. *Journal of Applied Social Psychology*, 39(2). https://www.researchgate.net/publication/43512605_Stress_and_the_Theory_of_Planned_Behavior_Understanding_Healthy_and_Unhealthy_Eating_Intentions
- Lowe, K., Kroeck, K., y Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *Leadership Quarterly*, 7, 385-425. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1048984396900272?token=6D5F64617526A9D1A1A382E9791230B854B23BC2F44E7FB6824CD74C8B57DEB427CD211065610F3E00766837FABE7992&originRegion=us-east-1&originCreation=20230129192828>
- Lupano, M. y Castro, A. (2008). Estudios sobre liderazgo. Teorías y Evaluación. *Psicodebate*, 6, 107-122. https://www.researchgate.net/publication/295255700_Estudios_sobre_el_liderazgo_Teorias_y_evaluacion

- Luzón, A. y Sevilla, D. (2023). Los Consejos Escolares: un gobierno de lo común. En J. M. Escudero, J.M. Moreno, P. Pérez-García y J. Domingo (Coords.), *Compromiso con la mejora educativa. Homenaje al profesor Antonio Bolívar* (pp.231-242). Universidad de Granada. https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Domingo-Segovia/publication/375239230_El_compromiso_con_la_mejora_educativa_Homenaje_al_profesor_Antonio_Bolivar/links/6544d40ab1398a779d59db76/El-compromiso-con-la-mejora-educativa-Homenaje-al-profesor-Antonio-Bolivar.pdf
- MacBeath, J. (2011). *Liderar el aprendizaje dentro y fuera de la sala de clases. Serie Liderazgo Educativo*. Fundación Chile y Fundación CAP. <https://docplayer.es/70912362-Liderar-el-aprendizaje-dentro-y-fuera-de-la-escuela-john-macbeath.html>
- Mac-Clure, L. (2010). ¿Quién está a cargo de la gestión de la Educación Pública Escolar? *Puntos de referencia. CEP*, 120, 107-123. <https://www.cepchile.cl/investigacion/quien-esta-a-cargo-de-la-gestion-de-la-educacion-publica-escolar-un-analisis-de-la-regulacion-legal-de-las-escuelas-municipales/>
- MacLeod, D. y Clarke, N. (2009). *Engaging for Success: Enhancing Performance through Employee Engagement*. Office of Public Sector Information.
- Magliano, M. y Perissinotti, M. (2020). La periferia autoconstruida: Migraciones, informalidad y segregación urbana en Argentina. *EURE*, 46(138), 5-23. <http://dx.doi.org/10.4067/S0250-71612020000200005>
- Marcel, M. (2009). ¿Por qué la educación municipal?. En M. Marcel y D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile* (pp. 33-46). Uqbar Editores. https://www.cieplan.org/wp-content/uploads/2019/12/Libro_Completo_La_Asignatura_Pendiente_compressed.pdf
- Marcel, M. y Raczynski, D. (Eds.) (2009). *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*. Uqbar Editores y CIEPLAN. https://www.researchgate.net/publication/44841684_La_Asignatura_pendiente_e_claves_para_la_revalidacion_de_la_educacion_publica_de_gestion_local_en_Chile
- Marks, H. y Printy, S. (2003). Principal leadership and school performance: an integration of transformational and instructional leadership. *Educational administration Quarterly*. 39(3). 370-397. <https://doi.org/10.1177/0013161X03253412>

- Martínez, J. y Orrego, C. (2016). *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/39994-nuevas-tendencias-dinamicasmigratorias-america-latina-caribe>
- Martner, G. (2012). Políticas públicas. La crisis de la educación chilena. *Revista interdisciplinaria del Centro de políticas Públicas para el Desarrollo*, 5(1), 17-48. <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/politicas/article/view/993>
- Marzano, R., Waters, T. y McNulty, B. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Matus, D. (1927). La Constitución de 1925. Editorial Nascimento. <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtieneimagen?id=documentos/10221.1/70668/1/199248.pdf>
- Mayer, D., Kuenzi, M., Greenbaum, R., Bardes, M., y Salvador, R. (2009). How low does ethical leadership flow? test of a trickle-down model. *Organizational behavior and human decision processes*, 108(1), 1-13. https://www.researchgate.net/publication/223916217_How_Low_Does_Ethical_Leadership_Flow_Test_of_a_Trickle-Down_Model
- McGrath, K y Van Bergen, P. (2015). Who, when why and to what end? students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational research review*. 14. 1-17. https://www.researchgate.net/publication/275245921_Who_when_why_and_to_what_end_Students_at_risk_of_negative_student-teacher_relationships_and_their_outcomes
- Meckes, L. y Carrasco, R. (2006). SIMCE: Lessons from the Chilean experience in National assessment systems of learning outcomes. *World Bank Conference on Latin American Lessons in Promoting Education for All*. World Bank
- Meyers, C y Hitt, D. (2019). Claves para el liderazgo en contextos escolares de menor desempeño. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas*. (pp. 71-110) Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/liderazgo-en-escuelas-de-alta-complejidad-sociocultural-diez-miradas/>
- MINEDUC (2010c). Base de Datos. *Panel de Idoneidad Docente, 2004-2010*.
- MINEDUC (2011b). *Bases administrativas y técnicas para la presentación de programas de estudios para el Plan de Formación de Directores 2011*. CPEIP. Ministerio de Educación. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2017/12/Bases-Plan-de-formaci%C3%B3n-de-directores.pdf>

- MINEDUC (2018). Políticas educativas SIMCE 2018. *Revista educación*.
<https://www.revistadeeducacion.cl/simce-2018-esfuerzo-altas-expectativas-de-los-estudiantes-y-asistencia-a-clases-mejoran-el-aprendizaje/>
- MINEDUC (2021). Variación de la matrícula oficial. *Apuntes*, 12.
https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12_2021.pdf
- MINEDUC (2022). Servicios locales de educación pública.
<https://educacionpublica.cl/servicios-locales-de-educacion-publica/>
- Mizala, A. y Romaguerra, P. (1998). Desempeño Escolar y Elección de Escuelas: La Experiencia Chilena. *Journal of human resources*, 35(2). <https://www.ceaulchile.cl/wp-content/uploads/doctrab/ASOCFILE120030402123414.pdf>
- Möhring, M. (2012). *Fremdes Essen: Die Geschichte der ausländischen Gastronomie in der Bundesrepublik Deutschland*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Molina, V. (1950). Boletín educacional de la escuela normal superior José Abelardo Núñez, 1(1). <https://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-66442.html>
- Montecinos, C., Bush, T., y Aravena, F. (2018). Moving the school forward: Problems reported by novice and experienced principals during a succession process in Chile. *International Journal of Educational Development*, 62, 201-208.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059317305126?via%3Dihub>
- Mora, L. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Polis. Revista Latinoamericana*, 17(49), 231-257.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682018000100231
- Moral-Santaella, C. (2021). *Liderazgo escolar exitoso para la justicia social en España*. Universidad de Granada.
- Moreno-Doña, A. y Jiménez, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación”. *Educar em Revista*, 51, 51-66.
<http://doi.org/10.1590/S0104-40602014000100005>
- Moscovici, S. (1973). “Foreword”. En C. Herzlich (ed.), *Health and Illness: A social Psychological Analysis* (pp. 9-14). Academic Press.
- Moscovici, S. (1998). “The history and actuality of social representations”. En U. Flick, (Ed.), *The Psychology of the social*. (pp. 209-247) Cambridge University Press.

- Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la Justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. RIEJS*, 3(2), 5–10.
- Murillo, J. y Román, M. (2013). La distribución del tiempo de los directores y las directoras de escuelas de educación primaria en América Latina y su incidencia en el desempeño de los estudiantes. *Revista de Educación*, 361. <https://doi.org/10-4438/1988-592XRE-2011-361-138>
- Murillo, J., Barrio, R. y Pérez, M. J. (1999). *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Ministerio de Educación y Cultura. CIDE. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=7138_19
- Murillo, J., Krichesky, G., Castro, A. y Hernández–Castilla, R. (2010). Liderazgo para la inclusión escolar y la Justicia Social. Aportaciones de la investigación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169–186. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art8.pdf>
- Murphy, J. (1999). *The quest for a center: Notes on the state of the profession of educational leadership*. MO: The University Council for Educational. https://www.researchgate.net/publication/234662684_The_Quest_for_a_Center_Notes_on_the_State_of_the_Profession_of_Educational_Leadership
- Murphy, J. (2013). The architecture of school improvement. *Journal of educational Administration*, 51(3), 252-263. https://www.researchgate.net/publication/261912972_The_architecture_of_school_improvement
- Nahrgang, J., Morgeson, F., y Ilies, R. (2009). The development of leader–member exchanges: exploring how personality and performance influence leader and member relationships over time. *Organizational behavior and human decision processes*, 108(2), 256-266. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2008.09.002>
- Netolicky, D. (2020b). *Transformational professional learning: Making a difference in schools*. Routledge.
- Niesche, R. (2019). Hacia un liderazgo socialmente justo. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas* (pp. 222-244). Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/liderazgo-en-escuelas-de-alta-complejidad-sociocultural-diez-miradas/>
- Núñez, I. (1995). Hacia un paradigma de reformas educativas: la experiencia chilena. *Pensamiento educativo*, 17(2), 173-189. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/45/71>

- Núñez, I. (2003). *La ENU entre dos siglos: Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*. 1ª ed. LOM Ediciones.
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la república: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 14(3), 5-16. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>
- Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). ¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile (1929-2009). *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/117/111>
- Núñez, I., González, L. y Espinoza, O. (1993). *Planificación de la educación en países de América Latina. En proceso de descentralización. El caso de Chile*. IIPE. Instituto Internacional de planeamiento de la Educación.
- OECD (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Paris: OCDE. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17435/Revision%20politicass%20nacionales%20ed%20Chile.jpg?sequence=1&isAllowed=y>
- OECD (2005). The definition and selection of key competencies. Executive Summary (DeSeCo) Project. OECD. <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments. First results from TALIS, Chapter 6, "Leading to learn: Leadership and management styles"*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/43057468.pdf>
- OECD (2011). PISA in focus. PISA 2009 Results, Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II) y PISA 2009 Results, What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV). https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PiF1_esp_revised.pdf
- OECD (2012). *Delivering School Transparency in Australia. National Reporting through My School*. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264175884-en.pdf?expires=1677072929&id=id&accname=guest&checksum=B7AF0406DB92D932A2F1931467B3C49B>
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

- OECD (2013). *Leadership for 21st Century Learning. Educational Research and Innovation*. OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-21st-century-learning_9789264205406-en#page1
- OECD (2015). *Education at a Glance Interim Report: Update of employment and Educational attainment indicators*. <https://www.oecd.org/education/eag-interimreport.Pdf>
- OECD (2017). *Educación en Chile. Evaluaciones de políticas nacionales en educación*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/educacion-en-chile_9789264288720-es
- OECD (2018). *Education at a Glance*. OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
- OECD (2021). *The State of Global Education. 18 Months into the pandemic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>
- Ogbu, J. (1991). Inmigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. En Gibson, M. y Ogbu, J. (Coords.). *Minorities status and schooling: A comparative study of inmigrant and involuntary minorities*. (pp. 3- 33) Garland Publishing.
- Oliva, M. (2008). Política Educativa y Profundización de la Desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 34(2), 207-226. <http://dx.doi.org/10.4067/S071807052008000200013>
- Olmo, M., Townsend, A. y Domingo, J. (2022). Resilient leadership in principals: a case-study of challenging schools in Spain. *International Journal of Leadership in Education (TEDL)*, <https://doi.org/10.1080/13603124.2022.2052758>
- Olmo, M., Sabino de Farias, I. M. y Domingo, J. (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 18, 69-90. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>
- Orfield, G. y Frankenberg, E. (2013). *Educational Delusions? Why Choice Can Deepen Inequality an How to Make Schools Fair*. University of California Press.
- Pacheco, P. González, F. y Rojas, A. (2014). Una gestión educativa efectiva: El cambio hacia el mejoramiento de los aprendizajes. *Revista de educación*. 2010.
- Paredes, R. y Pinto, J. (2009). ¿El fin de la educación pública en Chile? *Estudios de Economía*, 36(1), 47-66. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-52862009000100003
- Patton, M. (2002) *Qualitative Research & Evaluation Methods*. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Sage (1st edition 1990).

- Paulston, R. (2002). ¿Un giro espacial en la educación comparada? Construcción de una cartografía social de la diferencia. En J. Schriewer (Comp.). *Formación del discurso en la educación comparada*. (pp. 259-307) Ediciones Pomares.
- Pavez, I. (2012). Inmigración en Chile. Experiencias de la niñez peruana en Santiago de Chile. *Revista de Estudios Transfronterizos*, 12(1), 75-99.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-09482012000100004
- Peña Fredes, J., Weinstein Cayuela, J., y Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 78-90.
- Peña, C. (2007). Por qué no debemos seleccionar. En J. Brunner y C. Peña (eds.), *La reforma del sistema escolar: aportes para el debate*. (pp. 245-252) Ediciones UDP.
- Peña Fredes, J., Weinstein Cayuela, J., & Raczynski, D. (2018). Construcción y pérdida de la confianza de docentes: Un análisis de incidentes críticos. *Psicoperspectivas*, 17(1), 78-90.
- Pereira, L. (2024). Asistencia escolar: por qué es importante y cómo afecta el aprendizaje. SYDLE.
<https://www.sydle.com/es/blog/asistencia-escolar-63d7c6a96a38c10ae1ad6f74>
- Pianta, R. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- Pianta, R. (1999). Enhancing relationships between children and teachers. *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/10314-000>
- PIIE (1984). *Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Las transformaciones de la educación bajo el régimen militar*, 1.
<http://piie.cl/biblioteca/publicaciones/las-transformaciones-educacionales-bajo-el-regimen-militar-vol-1/>
- Pitner, N. (1998). The study of administrator effects and effectiveness. En N. Boyan (Ed.), *Handbook of Research in Educational Administration*. (pp. 99–122) Longman.
- Poblete, R. (2009). Educación intercultural en la escuela de hoy: reformas y desafíos para su implementación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3(2), 181-200.
https://www.humanas.unal.edu.co/repositoriocatedraunesco/files/6015/0086/2586/RAE_No_117.pdf

- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, 9(159), 51-65. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v40n159/0185-2698-peredu-40-159-51.pdf>
- Poblete, R. (2022). Migración y educación: avances y desafíos para la investigación en el campo laboral. En D. Margarit, W. Imilan y J. Moraga (Eds.), *Investigando las migraciones en Chile. Actuales campos interdisciplinarios*. (pp. 257-283) LOM Ediciones.
- Poblete, R. y Galaz, C. (2017). Aperturas y cierres para la inclusión educativa de niños/as migrantes en Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 53(3), 239-257. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052017000300014
- Poblete, R. y Moraru, M. (2020). Avances y retrocesos en políticas educativas dirigidas a la población migrante en Chile: El caso del “identificador provisorio escolar”. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(184). https://www.researchgate.net/publication/347622491_Avances_y_retrocesos_en_politicas_educativas_dirigidas_a_la_poblacion_migrante_en_Chile_El_caso_del_identificador_provisorio_escolar
- Podsakoff, P., MacKenzie, S., Morrman, R., y Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on follower's trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *Leadership Quarterly*, 1, 107-142. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S089040659000097?token=31FF5E881E2F618BF2980E758B338A8E866E23850AA7DFB6433D67CE741C628D3193E6DFA8C9D1CD92A4E1B258AD4218&originRegion=us-east-1&originCreation=20230130115356>
- Poggi, M. (2018). Liderazgo escolar y formación directiva: reflexiones desde América Latina. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo*. 13 miradas. (pp. 109-139) Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Libro13miradas.pdf>
- Ponce, M. (1890). *Prontuario de legislación escolar. Recopilación de leyes, decretos, circulares i resoluciones sobre instrucción primaria*. Editorial Ercilla.
- Pont, B. (2010). Liderazgo y autonomía del centro escolar: perspectivas internacionales. *CEE Participación Educativa*, 62-72. <https://cafge.files.wordpress.com/2014/11/pont-beatriz-liderazgo-y-autonomc2b0a-del-centro-escolar.pdf>

- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership. Volume 1. Policy and Practice*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/Improving-school-leadership.pdf>
- Porter, A. (2014). *Rethinking the achievement gap*. University of Penn.
- Portes A. y Bach, R. (1985). *Latin Journey. Cuban and Mexican Immigrants in the U.E.* University of California Press.
- Portes, A. (1987). The social origins of the Cuban enclave economy of Miami. *Sociological perspectives*, 39, 340-372.
- Portin, B., Schneider, P., De Armond, M. y Gundlach, L. (2003). *Making sense of leading schools: A study on the school principalship*. Center on Re-inventing Public Education. The Wallace Foundation. https://www.researchgate.net/publication/234674510_Making_Sense_of_Leading_Schools_A_Study_of_the_School_Principalship
- Prestosn, J., Claypool, T., Rowluck, W. y Green, B. (2015). Exploring the concepts of traditional Inuit leadership and effective school leadership in Nunavut (Canada). *Comparative and International Education / Éducation Comparée et Internationale*, 44(2), 2. https://www.researchgate.net/publication/299423621_Exploring_the_Concepts_of_Traditional_Inuit_Leadership_and_Effective_School_Leadership_in_Nunavut_Canada
- Price, H. y Moolenaar, N. (2015). Principal-teacher relationships: foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates. *Journal of Educational Administration*, 53(1), null. <https://doi:doi:10.1108/JEA-11-2014-0134>
- Printy, S., Marks, H., y Bowers, A. (2009). Integrated leadership: How principals and teachers share transformational and instructional influence. *Journal of School Leadership*, 19(5), 504-532. https://www.academia.edu/24089307/Leadership_for_School_Improvement
- Pucheu, J. (2014). *Desarrollo y eficiencia organizacional. Cómo apoyar la creación de capacidades en individuos, grupos y organizaciones*. Ediciones UC.
- Quin, D (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review os Educational Research*, 87(2), 345-387. <https://doi.org/10.3102/0034654316669434>
- Quintana, F. (2014). Urbanizando con tiza. *Revista ARQ*. (86).

- Raczynski, D. y Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: El difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 40-83.
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2007). *Gestión municipal de la educación. Diagnóstico y líneas de propuesta. Informe final*. MINEDUC. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17940>
- Raczynski, D. y Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. En C. Bellei, D. Contreras y P. Valenzuela (Eds.), *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena*. (pp. 105-133) Universidad de Chile – UNICEF.
- Rayfield, R. y Diamantes, T. (2004). Task analysis of the duties performed in secondary school administration. *Education*, 124(4), 709-713.
- Razmilic, S. (2019). Inmigración, vivienda y territorio. En Aninat, I. y Vergara, R. (Eds.). *Una mirada multisectorial*. Centros de estudios públicos. CEP.
- Real Academia Española RAE (2022). <https://dle.rae.es/>
- Red Global de Aprendizajes (2018). *Pensar fuera de la caja. Experiencias educativas innovadoras*. <https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/pensar fuera de la caja web.pdf>
- Reynolds, D. y Teddlie, C. (2000). The processes of school effectiveness. En D. Reynolds y C. Teddlie (Eds.), *The International Handbook of School Effectiveness Research* (pp. 134 – 159) Routledge,. https://www.researchgate.net/publication/44824089_The_International_Handbook_of_School_Effectiveness_Research
- Riedemann, A. y Stefoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación antirracista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis. Revista Latinoamericana*, 14(42), 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>
- Riester, A., Pursch, V. y Skrla, L. (2002). Principals for social justice: Leaders of school success for children from low-income homes. *Journal of School Leadership*, 12(3), 281-304. <https://doi.org/10.1177/105268460201200303>

- Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Cómo cultivar el liderazgo educativo*. 13 miradas. (pp. 355-388) UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Libro13miradas.pdf>
- Rincón-Gallardo, S. (2022). Liderazgo para liberar el aprendizaje durante y más allá de la pandemia. En A. Bolívar, G. Muñoz, J. Weinstein y J. Domingo (Coords.), *Liderazgo educativo en tiempos de crisis. Aprendizajes para la escuela post-covid*. (pp. 75–91) Universidad de Granada.
- Riso Patrón, L. (1924). *Diccionario jeográfico de Chile*. Biblioteca Nacional. <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:580754>
- Robinson, V. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Australian Council for Educational Leader. https://www.researchgate.net/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]*. New Zealand Ministry of Education. https://www.researchgate.net/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. REICE*, 12 (4e), 13–40. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2835>
- Rodríguez, A. y Sugranyes, A. (2004). El problema de la vivienda de los “con techo”. *EURE*, 30(91), 53-65. <https://doi.org/10.4067/S0250-71612004009100004>
- Rodríguez, C., Padilla, G. y Espinosa, D (2022). El nuevo sistema de admisión escolar (SAE) en Chile: aportes a la igualdad de oportunidades en un contexto de libre elección educativa. *Revista Encuentros*. 20(1). Universidad Autónoma del Caribe. <http://dx.doi.org/10.15665/encuen.v20i01.2303>

- Rodríguez, S. (2012). Aprendizajes y trayectorias de formación de directores: un estudio sobre el desarrollo del liderazgo educativo en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 135-154). CEPPE–UC.
https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Rönnström, N. y Skott, P. (2019). Líderes escolares, maestros de la complejidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas.* (pp. 111-152) UDP.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17515>
- Rubin, H. y Rubin, I. (1995). *Qualitative Interviewing*. SAGE.
- Ruiz, C. (2012). La República, el Estado y el Mercado en Educación. *Revista de Filosofía*, (68), 11-28. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602012000100003>
- Ruiz, J. y Ispizúa, M. (1989). *La decodificación de la vida cotidiana. Métodos de Investigación Cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Ryan, J. (2010). Promoting Social Justice in Schools: Principals' Political Strategies. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 13(4), 357-376.
https://www.researchgate.net/publication/233095692_Promoting_social_justice_in_schools_Principals'_political_strategies
- Ryan, J. (2016). Un liderazgo inclusivo para las escuelas. En J. Weinstein (Ed.). *Liderazgo educativo en la escuela. 9 miradas.* (pp. 177-204). UDP.
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Ryu, J., Walls, J., & Louis, K.S. (2022). Caring leadership: The role of principals in producing caring school cultures. *Leadership and Policy in Schools*, 21(3), 585-602.
- Sáenz, O. y Debón, S. (1995). Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 193-206.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117888>
- Sandoval, C. (2012). Educación Municipal en Chile: Acciones, Resultados y Debates. *Revista Iberoamericana de Estudios Municipales*, 6, 87-105.
<https://doi.org/10.32457/riem.vi6.410>
- Santizo, C. y Ortega, S. (2018). Principals' leadership in Mexican upper high schools: The paradoxes between rules and practices. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2).
<https://doi.org/10.1177/1741143217717276>

- Santos, H. y Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Revista CEPAL*, 119, 133-148.
- Sautu, R. (2005). *Todo es Teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumière. [https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo es teoria objetivo s y metodos en investigacion sautu ruth.pdf](https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo_es_teoria_objetivos_y_metodos_en_investigacion_sautu_ruth.pdf)
- Schechter, C., y Shaked, H. (2017). Leaving fingerprints: principals' considerations while implementing education reforms. *Journal of educational Administration*. 55(3). 242-260. [https://www.researchgate.net/publication/315978074 Leaving fingerprints pr incipals' considerations while implementing education reforms](https://www.researchgate.net/publication/315978074_Leaving_fingerprints_principals'_considerations_while_implementing_education_reforms)
- Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. Serie Fundamentals of Educational Planning, 68. <https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5154343/Improving-122424e.pdf>
- Scheurich, J. y Skrla, L. (2003). *Leadership for equity and excellence: Creating high achievement classrooms, schools, and districts*. Corwin Press.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing Schools Leaders for the 21st Century. Lessons for Around the World*. OCDE. <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Shields, C. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 111-134.
- Shields, C. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589. <https://doi.org/10.1177/0013161X10375609>
- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. 14° edición. (pp. 173-703) Editorial Paraninfo. [https://significanteotro.files.wordpress.com/2017/08/docslide-com-br tecnicas-de-investigacion-social-r-sierra-bravo.pdf](https://significanteotro.files.wordpress.com/2017/08/docslide-com-br_tecnicas-de-investigacion-social-r-sierra-bravo.pdf)
- Simons, T. (2002). Behavioral integrity: The perceived alignment between managers' words and deeds as a research focus. *Organization science*. 13(1). 18-35. <https://doi.org/10.1287/orsc.13.1.18.543>
- Slachevsky, N. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educ. Pesqui., São Paul*, 41 (n° especial), 1473-1486. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508141660>

- Sluss, D., y Ashforth, B. (2008). How relational and organizational identification converge: processes and conditions. *Organization science*, 19(6), 807-823. https://www.researchgate.net/publication/220521074_How_Relational_and_Organizational_Identification_Converge_Processes_and_Conditions
- Solano, F. (1899). *Diccionario Geográfico de la República de Chile*. Biblioteca Nacional. <https://www.bibliotecanacionaldigital.gob.cl/visor/BND:580752>
- Spillane, J. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-145. https://www.researchgate.net/publication/233061505_Distributed_Leadership
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Spillane, J. (2007). Distributed leadership in practice. *Hawker Brownlow Education*, 7-11. <https://files.hbe.com.au/samplepages/TCP4186.pdf>
- Spillane, J. y Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. En J. Weinstein (Ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. 9 miradas* (pp.155-176). UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Spillane, J., Halverson, R., y Diamond, J. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30 (3), 23-28.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata. <https://www.nelsonreyes.com.br/LIVRO%20STAKE.pdf>
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales*, 185, 153-182. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rei/v48n185/art08.pdf>
- Stogdill, R., Goode, O., y Day, D. (1962). New leader behavior description subscales. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 54(2), 259-269. <https://doi.org/10.1080/00223980.1962.9713117>
- Stoner, J., Freeman, R. y Gilbert, D. (1997). *Administración. (6ta edición)*. PrenticeHall Hispanoamericana. https://alvarezrubenantonio.milaulas.com/pluginfile.php/76/mod_resource/content/1/LIBRO%20DE%20ADMINISTRACION.pdf
- Strand, S. (2014). School effects and ethnic, gender and socio-economic gaps in educational achievement at age 11. *Oxford Review of Education*, 40(2), 223-245. <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.891980>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2007). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage.

- Subsecretaría de Prevención del delito. (2023). Informe nacional de víctimas de homicidios consumados en Chile. Primer semestre 2023. [https://prevenciondehomicidios.cl/wp-content/uploads/2024/01/Informe-Victimas-de-Homicidios-Consumados-al-Primer Semestre 2023.pdf](https://prevenciondehomicidios.cl/wp-content/uploads/2024/01/Informe-Victimas-de-Homicidios-Consumados-al-Primer-Semestre-2023.pdf)
- Tapia, R. (2011). Vivienda social en Santiago de Chile. Análisis de su comportamiento locacional, período 1980-2002. *Revista INVI*, 26(73), 105-131. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-83582011000300004>
- Teese, R. y Polesel, J. (2003). *Undemocratic Schooling: Equity and Quality in Mass Secondary Education in Australia*. Melbourne University Press.
- Televisión Nacional de Chile TVN. (2018). *Informe especial: “El pacto con Pinochet”*. <https://www.24horas.cl/programas/informe-especial/informe-especial-el-pacto-con-pinochet-2830094>
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177/0013161X06293717>
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: Elementos para una educación contra el racismo. *Polis. Revista Latinoamericana*, 12(35), 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tokman, A. (2001). *Is Private Education Better? Evidence from Chile*. Mimeo University of California. Berkeley. https://www.researchgate.net/publication/5003625_Is_Private_Education_Better_Evidence_from_Chile
- Toledo, G. (2023). Articulación con la educación superior. En P. Alonso, M. Bravo, M. Paz y S. Ortúzar (Eds.), *Desafío TP*, 207-224. <https://www.grupoeducar.cl/wp-content/uploads/2023/12/LIBRO-DESAFIO-TP-14-DIC.pdf>
- Tomkins, L., y Simpson, P. (2015). Caring leadership: A Heideggerian perspective. *Organization Studies*, 36(8), 1013-1031.
- Tourish, D. (2014). Leadership, more or less? A processual, communication perspective on the role of agency in leadership theory. *Leadership*, 10(1), 79-98. <https://doi.org/10.1177/1742715013509030>
- Treviño, E. (2018). Diagnóstico del sistema escolar: las reformas educativas 2014 – 2017. En I. Sánchez (coord.), *Ideas en educación: reflexiones y propuestas desde la UC*. Ediciones UC.
- Tschannen-Moran, M (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>

- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. Jossey-Bass.
- Tschannen-Moran, M. y Hoy, W. (1997). Trust in schools: a conceptual and material analysis. *Journal of educational administration*. 36(4). 334-352. <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>
- Tschannen-Moran, M., y Hoy, W. (1997). Trust in schools: a conceptual and material analysis. *Journal of educational administration*, 36(4), 334-352. <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>
- Tschannen-Moran, M., y Hoy, W. (2000). A Multidisciplinary Analysis of the Nature, Meaning, and Measurement of Trust. *Review of Educational Research*, 70(4), 547-593. <https://doi.org/10.3102/00346543070004547>
- Tschannen - Moran, M. (2019). Cultivando la confianza ante la diversidad. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *Liderazgo en escuelas de alta complejidad sociocultural. 10 miradas*. (pp. 192–221) UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/liderazgo-en-escuelas-de-alta-complejidad-sociocultural-diez-miradas/>
- Tushman, M. L., y Romanelli, E. (1985). Organizational evolution: A metamorphosis model of convergence and reorientation. *Research in Organizational Behavior*. 7, 171 – 222.
- Tuytens, M., y Devos, G. (2014). How to activate teachers through teacher evaluation?. *School effectiveness and school improvement*, 25(4), 509-530. <https://biblio.ugent.be/publication/4206946>
- UNESCO (2008). *A View Inside Primary Schools. A World Education Indicators (WEI) cross-national study*. UNESCO-UIS. https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/a-view-inside-primary-schools-world-education-indicators-wei-cross-national-study-en_0.pdf
- UNESCO (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817>
- UNESCO (2022). *Education: From disruption to recovery*. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. Fundación SM. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381560>
- UNESCO-IIEP- IWGE. (2012). *From schooling to learning*. UNESCO/ International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002192/219289e.pdf>

- Uribe, M. y Celis, M. (2012). Desarrollo de capacidades para un liderazgo efectivo: del levantamiento de competencias al reconocimiento de buenas prácticas. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*. (pp. 111–133) CEPPE–UC. https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Uribe, M., Valenzuela, J., Anderson, S., Cuglievan, G., Núñez, I. y Hernández, C. (2019). *El primer año de los Servicios Locales de Educación Pública: reflexiones desde la voz de los actores. Lideres Educativos*, 6. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2019/12/IT6-L4-JPV-MU-EL_PRIMER_AÑO_DE_LOS_SLEP_24-12-19.pdf
- Urzúa, C. (2021). *Servicios Locales de Educación Pública. Una perspectiva desde el gasto y dotación para la primera evaluación del nuevo sistema de educación pública en Chile*. Tesis de Magíster. Universidad del Desarrollo. <https://repositorio.udd.cl/server/api/core/bitstreams/017b806f-90ae-40e1-be09-640b5eccc341/content>
- Vaillant, D. (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Narcea.
- Valenzuela, J. (2006). Elementos financieros críticos relativos a la educación municipal. *Revista Electrónica Agenda Pública*, 5(10). <https://www.agendapublica.uchile.cl/n10/valenzuela.pdf>
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica y su relación con el financiamiento compartido: el caso chileno*. MINEDUC.
- Valenzuela, J.; Allende, C. y Vanni, X. (2018). Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: primeros hallazgos para políticas públicas. *Líderes educativos*. CIAE. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/11/NT8_J.P.V-C.A.-X.V._TRAYECTORIA-DE-LOS-DIRECTORES-CHILENOS-DURANTE-LA-ULTIMA-DECADA_28-11-18.pdf
- Valenzuela, P. y Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325–348) CEPPE–UC. https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile

- Vanni, X., Bustos, N., Valenzuela, J.P. y Bellei, C. (2018) The role of leadership in low-performing schools: The Chilean case. En C. Meyers, y M. Darwin (Eds.), *School turnaround and reform: Vol. 2. International perspectives on leading low-performing schools*. IAP. https://www.researchgate.net/publication/327633187_The_Role_of_Leadership_in_Improving_Low-Performing_Schools_The_Chilean_Case
- Vegas, E. (2006). Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en America Latina. *Revista de Educación*, 340, 213-241. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e29b5b77-4fbd-4673-adb2-65c9362bc2c2/re34009-pdf.pdf>
- Vera, F. y Moya, L. (2018). La Santiago en la transición democrática. En D. Fauré (Ed.) *Memoria social de la población Santiago (1966-2017)*. (pp. 86-119) Editorial Quimantú. <https://www.quimantu.cl/wp-content/uploads/2018/07/DEFINITIVA-Fauré-D.-Editor-Memoria-social-de-la-población-Santiago-1966-2017.-Santiago-Quimantu-2018.pdf>
- Vera, F. y Moya, L. (2018). Memorias del poblamiento: organización y conformación identitaria de la población Santiago. En D. Fauré (Ed.) *Memoria social de la población Santiago (1966-2017)*. (pp. 18-49) Editorial Quimantú. <https://www.quimantu.cl/wp-content/uploads/2018/07/DEFINITIVA-Fauré-D.-Editor-Memoria-social-de-la-población-Santiago-1966-2017.-Santiago-Quimantu-2018.pdf>
- Villalobos, C. y Valenzuela, J. (2012). Polarización y Cohesión Social del Sistema Escolar Chileno. *Revista de Análisis Económico*, 27(2), 145-172. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-88702012000200005
- Villanova, R., Gauthier, W., Proctor, P., y Shoemaker, J. (1981). *The Connecticut school effectiveness questionnaire*. Bureau of School Improvement. Connecticut State Department of Education.
- Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo. La desigualdad en la educación*. Random House.
- Walford, G. y Srivastava, P. (2007). Examining private schooling in less economically developed countries: Key issues and new evidence. En P. Srivastava y G. Walford (Eds.), *Private schooling in less economically developed countries: Asian and African perspectives*. (pp. 7-14) Symposium Books,. https://www.researchgate.net/publication/236000326_Private_schooling_in_less_economically_developed_countries_Asian_and_African_perspectives

- Walker, J. (Agosto, 2009). *Reorganizing leader's time: Does it create better schools for students? A presentation to the Annual Conference of the National Council of Professors of Educational Administration*. San Antonio, TX.
- Wallace Foundation (2009). *Assessing the effectiveness of school leaders: New directions and new processes*. Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Assessing-the-Effectiveness-of-School-Leaders.pdf>
- Waters, T., Marzano, R. y McNulty, B. (2005). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Mid-continent Research for Education and Learning. https://www.researchgate.net/publication/245579659_Balanced_Leadership_What_30_years_of_research_tells_us_about_the_effect_of_leadership_on_student_achievement
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la reforma educacional chilena. *Estudios sociales*, 117, 123–147. <https://www.educandojuntos.cl/wp-content/uploads/2015/11/liderazgo-directivoasignatura-pendiente-de-la-reforma-educacional-chilena-jose-weinstein.pdf>
- Weinstein, J. (2022). Confianza relacional, un recurso decisivo para una escuela transformadora. *Cuadernos de Pedagogía*, 527, 12-16.
- Weinstein, J. (2024). La construcción de confianza: Un desafío para los líderes escolares y docentes. En J. Weinstein y J. Peña (Ed.), *Confianza relacional al interior de las escuelas y liceos. Resultados de estudios en Chile (2017-2023)*. (pp. 14-23) Ediciones UDP. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/confianza-relacional-al-interior-de-escuelas-y-liceos-resultados-de-estudios-en-chile-2017-2023/>
- Weinstein, J., y Fredes, J. P. (2024). *Confianza relacional al interior de escuelas y liceos. Resultados de estudios en Chile (2017-2023)*. Ediciones Universidad Diego Portales
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2009). Calidad para todos: la reforma educacional en el punto de quiebre. En C. Bascuñán, G. Correa, J. Maldonado y V. Sánchez (Eds.), *Más acá de los sueños, más allá de lo posible: la Concertación en Chile*. Volumen II. LOM. https://www.researchgate.net/publication/348003295_Calidad_para_todos_la_reforma_educacional_en_el_punto_de_quiebre

- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). Cuando las atribuciones no bastan: Liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. En J. Weinstein. y G. Muñoz (Eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*. (pp. 55–79) CEPPE–UC.
https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.). (2012). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* CEPPE – UC.
https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Weinstein, J. y Peña, J. (Ed.). (2024). *Confianza relacional al interior de las escuelas y liceos. Resultados de estudios en Chile (2017-2023)*. Ediciones UDP.
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/libros/confianza-relacional-al-interior-de-escuelas-y-liceos-resultados-de-estudios-en-chile-2017-2023/>
- Weinstein, J., y Fredes, J. P. (2024). *Confianza relacional al interior de escuelas y liceos. Resultados de estudios en Chile (2017-2023)*. Ediciones Universidad Diego Portales
- Weinstein, J., Marfán, J. y Muñoz, G. (2012). ¿Colegas y jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 255–280) CEPPE–UC.
https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Marfán, J. (2012). Liderar bajo presión: Las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 219–254) CEPPE–UC.
https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile
- White, R., Cooper, K. y Mackey, W. (2014). Culturally Relevant Education and Critical Pedagogy: Devolution of Hierarchies of Power. En Murillo, J. y Hernández-Castilla, R. Liderazgo escolar, un elemento clave en la promoción de la educación para la Justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social. RIEJS*, 3(2), 123–140.
- Wilkinson, R., y Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*. Bloomsbury Press.
- Williams, E.S. (1994). *Tying up loose ends: The role of transformational leadership in OCBs, commitment, trust and fairness perceptions*. Unpublished Paper. Southern Management Association.

- Willms, J. (2010). School composition and contextual effects on Student outcomes. *Teachers College Record*, 112(4)
- Wilson, C. (2016). Enacting critical care and transformative leadership in schools highly impacted by poverty: An African-American principal's counternarrative. *International Journal of Leadership in Education*, 19(5), 557-577. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1023360>
- Wohlstetter, P., Wenning, R. y Brigg, S. (1995). Charter schools in the United States: the question of autonomy. *Educational Policy*, 9(4), 331-358. <https://doi.org/10.1177/0895904895009004001>
- Yukl, G. (1998). An evaluative essay on current conceptions of effective leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 33-48. https://www.researchgate.net/publication/228701931_An_Evaluative_Essay_o_n_Current_Conceptions_of_Effective_Leadership
- Yukl, G. (1999). An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10, 285-305. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S1048984399000132?token=8F42E321CA9DD86E91E1AB01C06BED060CF41EBD3B6B295BC5E85371F4F516CE3029CA6B132343432903BDEA166B5D49&originRegion=us-east-1&originCreation=20230129192932>
- Yukl, G., Wall, S., y Lepsinger, R. (1990). Preliminary report on validation of the managerial practices survey. En K. Clark y M. Clark (Eds.). *Measures of leadership* West Orange. (pp. 223-238) Leadership Library of America.
- Yulk, G. (1990). Liderazgo gerencial: Una revisión de la teoría y la investigación. *Ciencia y sociedad*, 15(4), 441-507. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/378/pdf-Yulk>
- Zenner, W. (1982). Arabic-speaking immigrants in North America as middleman minorities. *Ethnic and Racial Studies*, 5(4), 457-477.
- Zhou, M. (1992). *Chinatown. The socioeconomic potential of an Urban Enclave*. Philadelphia: temple University Press.
- Zipin, L., Fataar, A. y Brennan, M. (2015). Can social realms do social justice? Debating the warrants for Curriculum Knowledge selection. *Education as Change*, 19(2), 9-36. <http://dx.doi.org/10.1080/16823206.2015.1085610>
- Zurita, F. (2014). Historia de la Educación en Chile (1810 - 2010). *Revista Brasileira de História da Educação*, 14(1), 273-279. <https://doi:10.4025/rbhe.v14i1.661>

Referencias normativas

Cámara de diputados (1918). *La Constitución de 1833 y los proyectos de reforma*.
https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/23348/2/La_constitucion_1833.pdf

Constitución de la República de Chile (1980). Capítulo III. De los derechos y deberes Constitucionales.
<https://www.bcn.cl/procesoconstituyente/comparadordeconstituciones/constitucion/chl>

Constitución Política de la República de Chile (1980). Editorial jurídica de Chile.
<https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/60446/3/132632.pdf>

Constitución Política del Estado de Chile. (1822). Promulgada el 23 de octubre. Imprenta del Estado.
<https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/17422/3/237972.pdf>

Decreto con Fuerza de Ley n° 1. DFL. (2003). Fija el texto refundido, coordinado y sistematizado del código del trabajo. Ministerio del trabajo y previsión social.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=207436>

Decreto n° 44. (2011). Determina forma de ejecución del Plan de Formación de Directores. Mineduc.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1026394&idParte=0>

Decreto n° 114 exento. (1983). Otorga carácter oficial que contiene las normas que rigen las relaciones del ministerio de educación con las municipalidades. Ministerio de educación pública.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=9473&idParte=>

Decreto n° 152. (2016). Aprueba reglamento del proceso de admisión de los y las estudiantes de establecimientos educacionales que reciben subvención a la educación gratuita o aportes del estado. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1093444>

Decreto n° 170. (2010). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiados de la subvención para educación especial. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1012570>

Decreto n° 83. (2015). Diversificación de la enseñanza. MINEDUC.
<https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

- Ley n° 18.662. (1990). Ley orgánica constitucional de enseñanza. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>
- Ley n° 18.695. (1988). Ley Orgánica Constitucional de Municipalidades. Ministerio del Interior.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30077>
- Ley n° 18.962. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>
- Ley n° 19.070. (1991). Aprueba Estatuto para profesionales de la educación. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30437>
- Ley n° 19.532. (1997). Crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=76753>
- Ley n° 19.661. (2000). Sobre Evaluación Docente. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=228943>
- Ley n° 19.896. (2003). Introduce modificaciones al Decreto Ley n° 1.263, de 1975, orgánico de administración financiera del estado y establece otras normas sobre administración presupuestaria y de personal. Ministerio de Hacienda.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=214348&idParte=0>
- Ley n° 20.248. (2008). Establece ley de subvención escolar preferencial. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=269001>
- Ley n° 20.370. (2009). Establece la ley general de educación. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>
- Ley n° 20.501. (2011). Calidad y equidad en la educación. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idLey=20501>
- Ley n° 20.529. (2011). Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1028635>
- Ley n° 20.845. (2015). De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Ley n° 21.006. (2017). Modifica cuerpos legales que rigen al sector educativo, en materia de subvención escolar preferencial, situación de becarios de postgrado, desarrollo profesional docente y otras. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1101537>

CAPÍTULO 11. REFERENCIAS

Ley n° 21.040. (2017). Crea el Sistema de Educación Pública. MINEDUC.
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>

Oficio Circular C.G.R. N° 13.807. (1980). Instrucción sobre Saldo Inicial de Caja y Saldo Final de Caja.

Oficio Circular C.G.R. N° 46.211. (2011). Sobre metodología en la determinación del Saldo Inicial de Caja.

Ordinario n° 02/000894. (2016). MINEDUC.
<https://migrantes.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/88/2017/04/7-ORD.894-Mineduc-Migrante.pdf>

Ordinario n° 07/1008. (2005). MINEDUC.

República de Chile. (1920). Ley de educación primaria obligatoria. Ministerio de instrucción pública.
https://www.archivonacional.gob.cl/sites/www.archivonacional.gob.cl/files/images/articles-8090_archivo_01.pdf

Referencias discográficas

Faltan moneys. (1994). El gigante egoísta. Álbum "Somos el futuro".
<https://www.youtube.com/watch?v=iky8n4fAw9E>

Faltan Moneys. (2015). Pulpa de tolueno. Álbum *De lo blasfemo a lo vulgar*. Sello Polilla Records. <https://www.youtube.com/watch?v=5ASfCtiXIVw>

Fiskales ad-hok (1995). Gris. Álbum *Traga*. Sello BMG.
<https://www.youtube.com/watch?v=5QNLjnULq34>

Fiskales ad-hok. (1998). La mancha del jaguar. Álbum *Fiesta*. Corporación fonográfica autónoma. CFA. <https://www.youtube.com/watch?v=PZQzlh0V5DA>

Fiskales ad-hok. (1998). Tan fácil. Álbum *Fiesta*. Corporación Fonográfica Autónoma CFA.
<https://www.youtube.com/watch?v=vNRbWEc3TYU>

Fiskales ad-hok. (2001). Calavera. Álbum *Calavera*. Sello Corporación Fonográfica Autónoma. CFA. <https://www.youtube.com/watch?v=aXXeHY-Z8ul>

Fiskales ad-hok. (2007). Lindo momento frente al caos. Álbum *Lindo momento frente al caos*. Sello Corporación Fonográfica Autónoma. CFA.
https://www.youtube.com/watch?v=ELRnNe7u_Wg

Fiskales ad-hok. (2007). Listo para ir. Álbum *Lindo momento frente al caos*. Corporación fonográfica autónoma. CFA. <https://www.youtube.com/watch?v=UpJVZ1D1x-o>

- Fiskales ad-hok. (2019). El canto. Álbum *El flagelo*. Sello problematic.
<https://www.youtube.com/watch?v=3Ssg5tTkofM>
- Fiskales ad-hok. (2019). Palo sin bandera. Álbum *El flagelo*. Sello problematic.
<https://www.youtube.com/watch?v=WCi8N1NyULg>
- La renga. (1996). El final es en donde partí. Álbum *Despedazado por mil partes*. Sello Polygram. <https://www.youtube.com/watch?v=Ffd4mxYicbs>
- La renga. (1996). Hablando de la libertad. Álbum *Despedazado por mil partes*. Sello Polygram. <https://www.youtube.com/watch?v=dBePyruhul>
- The Ramones. (1995). I don't wanna grow up. Álbum *Descendents*. Sello SST Records.
<https://www.youtube.com/watch?v=jK6meH9z4uA>

CAPÍTULO 12. ANEXOS

Este capítulo es el último de la investigación y el más extenso, con una relevancia única; ya que en él están las evidencias empíricas del estudio de campo. Por razones humanas no se han incorporado físicamente, sino que en forma virtual por medio de un repositorio virtual para su consulta.

En este documento virtual encontrarán:

- ✓ Entrevistas semiestructuradas de los actores del centro 1.
- ✓ Entrevistas semiestructuradas de los actores del centro 2.
- ✓ Entrevistas semiestructuradas de los actores del centro 3
- ✓ Entrevistas semiestructuradas de los docentes jubilados de todos los centros.
- ✓ Grupo de discusión de los directores de los centros.
- ✓ Entrevista semiestructurada de la asesora técnica de los centros.
- ✓ Proyectos Educativos Institucionales (PEIs) de los centros.
- ✓ Diagnósticos Integrales de Aprendizajes (DIAs) de los centros.

Todo por medio del siguiente enlace:



