

DESARROLLO DEL LIDERAZGO INTERMEDIO COMO ESTRATEGIA DE MEJORA DEL SISTEMA EDUCATIVO: PRIMEROS HALLAZGOS SOBRE NECESIDADES FORMATIVAS PARA LIDERAR LOS SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA.

DEVELOPMENT OF INTERMEDIATE LEADERSHIP AS A STRATEGY TO IMPROVE THE EDUCATIONAL SYSTEM: FIRST FINDINGS ON TRAINING NEEDS TO LEAD THE LOCAL SERVICES OF PUBLIC EDUCATION.

Mario Uribe¹, Sergio Galdames², Jennifer Ly Obregón³

Resumen: El nivel intermedio se ha consolidado en las últimas décadas como un espacio clave para el mejoramiento escolar y el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes. Un creciente interés investigativo se ha posicionado sobre el rol de sus líderes, sus responsabilidades y necesidades de aprendizaje. En Chile, la reciente implementación de la Ley 21.040 y la creación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), presenta un escenario de cambio estructural al tradicional sistema representado por la administración municipal de educación. Este estudio busca contribuir al debate sobre el rol del nivel intermedio, poniendo atención al desarrollo de capacidades y necesidades formativas de dos actores claves en los SLEPs: la dirección ejecutiva y la dirección de Apoyo Técnico Pedagógico. A través metodologías mixtas, que incluyeron revisión documental y entrevistas semiestructuradas a líderes intermedios en cinco SLEPs, hemos identificado una serie de desafíos y necesidades formativas claves para apoyar la implementación de la Nueva Educación Pública, incluyendo el lenguaje de la administración pública, la visión estratégica territorial, gestión financiera, apoyo a directivos escolares y liderazgo pedagógico.

Palabras claves: Liderazgo Intermedio, Educación Pública, Servicios Locales, Necesidades de Formación, Desarrollo de capacidades

Abstract: The intermediate level has consolidated in recent decades as a key space for school improvement and the strengthening of student learning. A growing body of knowledge has been positioned on the role of their leaders, their responsibilities and learning needs. In Chile, the recent implementation of Law 21,040 and the creation of the Local Public Education Services (SLEP), presents a scenario of structural change to the traditional municipal administration of education. This study seeks to contribute to the debate on the role of the intermediate level, paying attention to the development of skills and training needs of two key actors in SLEPs: the Executive Director and the Technical Pedagogical Support Director. Through mixed methodologies, which included a documentary review and semi-structured interviews with middle leaders in five SLEPs, we have identified a series of challenges and key training needs to support the implementation of the New Public Education, including language of public administration, the territorial strategic vision, financial management, support for school directors and instructional leadership.

¹ Magíster en Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Centro Líderes Educativos, email: mario.uribe@puev.cl

² Doctor en Educación, Instituto de Educación, Universidad de Chile – Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), email: sergio.galdames@ciae.uchile.cl

³ Dra.(c) en Ciencias de la Educación, Universidad Andrés Bello, email: jenniferobregonr@gmail.com

Keywords: Intermediate Leadership, Public Education, Local Services, Training Needs, Capacity Development

Recibido: 15.01.2022 / Aceptado: 18.04.2022

Introducción

El nivel intermedio del sistema educativo escolar se ha consolidado en las últimas décadas como un espacio clave para el mejoramiento de los centros educativos y el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes (Chhuon et al., 2008; Uribe et al., 2016). Esta consolidación ha ido de la mano de un gradual, pero importante giro en sus responsabilidades, desde la administración educativa al liderazgo pedagógico, demandando a este nivel concentrar su atención en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Meyers, 2020). La creciente importancia del nivel intermedio y el aumento de sus responsabilidades ha incentivado a la investigación a preguntarse por las características de las y los líderes del nivel (Coleman, 2021; Finch, 2013) y en sus respectivas prácticas profesionales (Dickson, 2014; Turner, 2015).

Tal como plantea Anderson (2017), si la expectativa en cuanto al rol del nivel intermedio es que demuestren influencia sobre la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, se hace necesario poner una atención especial sobre sus propias capacidades para acompañar los procesos de mejoramiento escolar. Una incipiente línea investigativa ha intentado conocer capacidades profesionales para liderar reformas educativas y cambios para la mejora desde el nivel intermedio (Arar & Avidov-Ungar, 2019; Fusarelli et al., 2002).

En Chile, el nivel intermedio adquiere una mayor importancia con la entrada en vigor de la Ley 21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública (NEP) donde se define un proceso de transferencia progresiva de los establecimientos educacionales dependientes de la administración de 345 municipios a 70 nuevos Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Se trata de una reforma estructural que, tanto por su escala, como por su complejidad, resulta inédita y no comparable con otras reformas educativas de este tipo en el mundo, ya que no se trata solo de un ajuste o fusión de organizaciones similares, sino que representa la creación de organismos estatales completamente nuevos en sus objetivos, estructura y funcionamiento (Anderson & Cuglievan, 2018).

Uno de los aspectos que ha justificado la reforma, es que la administración de los municipios en educación ha estado lejos de comprenderse como una gestión que se caracteriza por un liderazgo con foco en lo pedagógico y el desarrollo de capacidades en las unidades educativas (Puga, 2011). Se espera que los nuevos SLEPs emerjan como una estructura que en colaboración con las comunidades educativas sean capaces de plasmar una visión de la educación pública con sentido y pertinencia local y un sistema de apoyo que genere condiciones habilitantes para la enseñanza (Uribe et al., 2019). Considerando que la implementación de la NEP se encuentra en una etapa inicial y dado que se espera una expansión masiva durante la década, creemos que los hallazgos de este estudio son especialmente importantes para informar a la política pública sobre las necesidades de desarrollo profesional de los líderes intermedios y orientar sus planes de formación para los líderes actuales y los que vendrán. Considerando este escenario, dos preguntas guían nuestro estudio:

1. ¿Cuáles son las principales responsabilidades de la Dirección Ejecutiva y la subdirección de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP)?
2. ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo profesional de la Dirección Ejecutiva y la Subdirección de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP)?

Contexto

Durante las últimas cuatro décadas el sistema educativo chileno se ha organizado y gestionado de acuerdo con los principios y políticas orientadas al mercado, con un financiamiento sostenido en gran parte por la matrícula y asistencia estudiantil (OCDE, 2017). Desde 2008, se han aumentado los montos con fondos adicionales para el 40% de los estudiantes más pobres a través de un subsidio preferencial y, el 2016, se introdujeron nuevos fondos suplementarios para el próximo 40% de los estudiantes de familias de ingresos medios. Dado que los colegios particulares subvencionados podían solicitar a las familias un cobro adicional, se generó un sistema educativo extremadamente segregado socialmente y una disminución sistemática de la matrícula en las escuelas públicas (Valenzuela et al., 2014). El 2015 se eliminó la posibilidad que un sostenedor de un establecimiento particular con subvención estatal cobrara a las familias un monto complementario y se creó un sistema centralizado para permitir una admisión de estudiantes más equitativa en las escuelas que cuenten con financiamiento público.

A nivel macro, en Chile se evalúa y supervisa la calidad, la gestión y el cumplimiento de las políticas escolares a través de su Sistema de Aseguramiento de Calidad (Mineduc, 2011), que se caracteriza por un alto nivel de rendición de cuentas (DEP, 2018b). El año 2017, con la promulgación de la Ley 21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública (NEP) inicia una reforma de gran escala, donde los centros educativos dejan de depender del municipio y pasarán a ser parte de una nueva entidad, los SLEP. La NEP a través de los SLEP tiene la expectativa de transformar y desarrollar un nivel intermedio con capacidades de liderazgo y perspectiva sistémica, que permita conectar las políticas nacionales con la gestión educativa local (Bellei, 2018), para esto desde su origen los SLEPs se definen como órganos públicos funcional y territorialmente descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propios.

El liderazgo de cada SLEP está a cargo de un equipo directivo en que destaca la dirección ejecutiva y la subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico, como los responsables directos de lo estrictamente pedagógico en el servicio, labor que debe ser apoyada por los responsables de las áreas de planificación, administración y finanzas. El liderazgo que pueda desarrollar esta dupla resulta fundamental para asegurar una gestión articulada con las unidades educativas.

Al director ejecutivo se le asigna la función de dirigir, organizar, administrar y gestionar el Servicio Local, velando por la mejora continua de la calidad de la educativa; a la subdirección de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP) le corresponde la función estratégica de asesorar y asistir a los establecimientos educacionales y comunidades educativas, en especial en lo relativo a la implementación curricular, la gestión y liderazgo directivo, la convivencia escolar y el apoyo psicosocial a sus estudiantes, de acuerdo con el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y el Proyecto Educativo Institucional (PEI). Es sobre estos dos roles, sus capacidades y en especial sus necesidades de desarrollo profesional donde centramos la atención en esta investigación.

*Revisión de la Literatura**Nivel intermedio y mejora de capacidades*

Desde una perspectiva sistémica, el nivel intermedio cumple el rol estratégico de articulador de la gestión local en educación y los niveles del sistema educativo en su conjunto, implementando una estrategia de influencia deliberada para aumentar la capacidad y coherencia interna del sistema (Fullan, 2015; Hargreaves & Ainscow, 2015; Harris & Jones, 2017). En este sentido, el rol de liderazgo en el nivel intermedio del sistema educativo cumple un rol de descentralización del Estado articulando, *conectando* y dando coherencia a la política educativa macro con la política educativa local en el escenario micro donde se sitúa la escuela.

Siguiendo a Rincón-Gallardo (2018), dicha influencia se ejerce *hacia abajo* apoyando y liderando junto con las escuelas y comunidades educativas la mejora en el núcleo pedagógico; *lateralmente*, conectando desde el medio con múltiples instancias y colaborando entre pares, y finalmente, *hacia arriba*, coordinándose con distintas instancias del nivel central que diseñan y generan orientaciones de políticas públicas.

A la luz de esta perspectiva, la estrategia de cambio y mejora desde el liderazgo intermedio no es individual, sino colectiva. Se propicia, a través de trabajo colaborativo, el contacto mediante la vinculación en red en distintos ámbitos, redes de directivos, redes temáticas, entre profesionales de la educación, redes con la comunidad. Harris (2012) respalda esta afirmación sosteniendo que la vía para conseguir una mejora sostenible a gran escala es invirtiendo en el fortalecimiento y en el desarrollo de capacidades colectivas en cada nivel del sistema disponiendo de esta manera del conocimiento de forma más amplia y accesible generando compromiso de las personas por un propósito compartido y en este contexto, el liderazgo de nivel intermedio (Distritos, SLEPs, entre otros) se encuentra en una posición privilegiada para propiciar la mejora desde una mirada sistémica.

La evidencia nos indica que algunos distritos escolares y agencias de educación de nivel intermedio son más efectivos que otros similares para apoyar la mejora y la calidad de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes (Anderson et al. 2021; Mourshed et al., 2010). Los estudios de Honig et al. (2010) y Goldring et al. (2018) demostraron que para apoyar el desarrollo de capacidades de liderazgo educativo en directivos escolares, se requería una transformación de la oficina central del distrito. Sin embargo, tal como lo señala la investigación reciente, pocas veces se pregunta por las capacidades de quienes son los responsables del acompañamiento desde el nivel intermedio (Anderson, et al., 2021) a pesar de que en gran medida, son las capacidades individuales y colectivas de este nivel las que explican una gobernanza educativa exitosa (Burns et al., 2016). Tal como señala el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el desarrollo de capacidades es el “proceso mediante el cual las personas, organizaciones y sociedades obtienen, fortalecen y mantienen las competencias necesarias para establecer y alcanzar sus propios objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo” (DEP, 2018a, p. 9). Estas competencias (habilidades sociales, uso de estrategias y herramientas para diversos ámbitos de la gestión) permiten llevar a cabo un conjunto de tareas específicas que finalmente hacen la diferencia entre una gestión de calidad de aquella que no cumple con lo esperado.

Siguiendo a Goldring, et al. (2018), toda reforma organizacional en la gobernanza educativa implicará para el nivel intermedio y en particular para aquellos que se vinculan a los centros educativos, un proceso profundo de análisis crítico, reestructuración organizacional,

redefinición de roles y programas de desarrollo profesional continuo; que permita aprendizajes personales situados y orientados a generar capacidades en otros y trabajar en un cambio cultural que priorice las ideas que emergen desde las escuelas, aprovechando la oportunidad única del trabajo con los territorios. Esta dinámica impulsada desde el nivel intermedio permite consolidar bases organizacionales y de confianza, para asegurar oportunidades educativas y de aprendizaje de calidad (Daly & Finnigan, 2016; Aziz, 2019).

Necesidades de Formación profesional: la perspectiva organizacional

Una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una función cualificadora para los que trabajan en ella (Bolívar, 2001). La atención al desarrollo de capacidades en educación a menudo se centra en la capacidad organizativa de las escuelas (Marsh, 2002; Stoll, 2009) y menos en quien las apoya (Anderson et al., 2021). Los estudios de Honig (2013) y Meyers et al. (2021) explican el interés en la formación profesional continua a partir de cuatro razones: identificación de nuevas necesidades de capacitación para responder a cambios en el entorno o nuevos diseños organizacionales; avances y actualizaciones disciplinares en el mundo profesional; gestión del talento humano, alineando las capacidades y comprensión de trabajo en los equipos y finalmente dar respuestas a intereses, motivaciones y especializaciones individuales. De acuerdo con Hargreaves y Fullan (2012), trabajar una política que incremente la calidad y excelencia profesional, permite mejorar como individuo y aumentar el desempeño del equipo.

La identificación de las necesidades formativas de las y los profesionales y técnicos del nuevo sistema de educación pública (DEP y SLEP) requiere del diagnóstico e identificación de las brechas de competencias respecto de las funciones en los ámbitos de su responsabilidad, el desempeño esperado y el cumplimiento los objetivos del servicio local considerando la realidad de las comunidades educativas del territorio. En el sistema chileno, la capacitación y formación de los funcionarios públicos, en sus diversos estamentos, está orientada a fortalecer sus competencias específicas a partir del cargo que desempeñan en la institución, ya sea minimizando sus brechas o preparándolos para nuevos desafíos institucionales (Cerdeira & Triviño, 2016). En este escenario, creemos que la formación inicial y continua del liderazgo en los SLEPs es de vital importancia para el mejoramiento escolar.

Metodología

El estudio busca contribuir a la discusión sobre el rol del nivel intermedio, identificando las demandas y las necesidades formativas presentes en los dos puestos claves del nivel: La dirección ejecutiva y la subdirección de UATP. Para ello se diseñó una investigación con estrategias mixtas a través de 3 estudios secuenciales.

Inicialmente, el objetivo del primer estudio fue el levantamiento de información y análisis de perfiles y descriptores de los cargos a partir de fuentes secundarias. Con este fin, se realizó una sistematización de los principales documentos vinculados a la NEP, su instalación y funcionamiento. Los documentos revisados fueron sistematizados, identificando el rol y las funciones claves de los puestos analizados. Esta información fue insumo para guiar la construcción de instrumentos para las siguientes etapas de la investigación.

Posteriormente, el objetivo del segundo estudio fue comprender cómo los líderes actuales de los SLEP comprenden su rol, qué responsabilidades centrales identifican y, sobre todo, cómo perciben sus capacidades actuales para responder a estas tareas. Tomando como punto de inicio los hallazgos del estudio 1, realizamos entrevistas semi estructuradas con las direcciones ejecutivas y subdirecciones de las Unidades Técnico Pedagógicas de cinco SLEPs pertenecientes a las dos primeras cohortes en régimen (2018-2019). Los Servicios fueron contactados originalmente por la Dirección de Educación Pública (DEP). Cada Servicio nominó a un representante quien asumió un rol de facilitador para contactar, gestionar los tiempos y condiciones para las entrevistas individuales. Las entrevistas fueron grabadas audiovisualmente (Google Meets) y luego analizadas temáticamente (Braun & Clarke, 2006).

Finalmente, integramos los hallazgos de los estudios 1 y 2, para la construcción de un cuestionario, identificando funciones claves y necesidades de formación específicas. Este cuestionario fue inicialmente respondido por los participantes del estudio 2, a quienes invitamos a reenviarlo a sus colaboradores más cercanos. El propósito de esta mirada en 360°, fue confirmar o refutar algunos de los supuestos iniciales, como también conocer potenciales diferencias territoriales frente a las necesidades de formación. El cuestionario fue construido en la plataforma SurveyMonkey y los análisis fueron asistidos por software SPSS v.27. Considerando que el objetivo de este tercer estudio fue la identificación y priorización de responsabilidades y conocimientos claves, los hallazgos que presentamos a continuación están ordenados de acuerdo con las respuestas totales.

Resultados

Manteniendo la secuencia lógica de los tres estudios secuenciales, presentamos los hallazgos sobre las necesidades formativas de las direcciones ejecutivas y las subdirecciones de la UATP. Considerando que el estudio 3, integra los hallazgos de las etapas previas, a continuación, presentamos la consolidación de la información frente a las dos interrogantes centrales de la investigación: ¿Cuáles son las principales responsabilidades? y ¿Cuáles son las principales necesidades de desarrollo profesional?

Dirección Ejecutiva

Este cargo tiene como propósito dirigir, organizar, representar, administrar y gestionar el Servicio Local de Educación Pública, velando por, en todos los niveles y modalidades educativas de su responsabilidad, la mejora continua de la calidad de la educación pública en el territorio de su competencia. Además, atiende especialmente a las características culturales, necesidades y derechos de los estudiantes. Para lo anterior, acompaña y organiza procesos de apoyo a los establecimientos educativos, sus profesores, directivos y asistentes de la educación, contribuyendo al desarrollo de sus proyectos educativos y planes de mejoramiento.

Como se aprecia en Tabla N°1, la exploración empírica permitió identificar que la responsabilidad principal de la dirección es garantizar la instalación de los SLEPs. Esta enorme tarea se sostiene a lo menos en dos pilares: la gestión administrativa y financiera del servicio y la implementación del plan estratégico territorial.

Tabla N°1. Resumen de responsabilidades de la dirección ejecutiva

¿Qué hace?	N	Media	Desviación
1. Liderar y asegurar de forma eficiente la consolidación del proceso de transición, instalación y desarrollo del SLE	28	6,14	2,60
2. Gestionar de modo eficiente y eficaz los recursos presupuestarios, financieros y materiales de la organización, optimizando el gasto y respondiendo a las necesidades oportunamente	27	5,67	2,09
3. Elaborar e implementar el Plan Estratégico Local de Educación Pública y planes de educación para los establecimientos/servicio	25	5,48	1,71
4. Coordinar e implementar el acompañamiento y apoyo a los establecimientos educacionales para fortalecer la calidad de los aprendizajes	27	5,04	1,99
5. Facilitar la articulación y una adecuada coordinación con las autoridades municipales, organismos públicos y privados, actores claves del territorio	27	3,93	1,90
6. Implementar programas e iniciativas que faciliten el apoyo para la transferencia y desarrollo de capacidades de los equipos profesionales, técnicos, asistentes y administrativos	25	3,92	1,70
7. Identificar elementos político-culturales del territorio para orientar la visión del Servicio	24	3,71	2,13
8. Implementar mecanismos de transparencia y cuenta pública de la gestión	27	3,11	2,40

Los hallazgos de las necesidades formativas destacan la importancia de refinar el lenguaje del sistema público, lo cual podría reconocer tanto lo novedoso de la normativa como la presencia de personas externas a la administración tradicional. Consistente con las responsabilidades identificadas anteriormente, la gestión institucional y estratégica emergen como el segundo gran tema necesario de integrar en potenciales experiencias formativas.

Tabla N°2. Resumen de necesidades formativas de la dirección ejecutiva

¿Qué necesita Saber?	N	Media	Desviación
1. Procesos y conocimiento de la normativa del sistema público en educación	26	8,65	2,54
2. Gestión institucional y planificación estratégica (pensamiento sistémico)	24	6,83	2,54
3. Sistemas y procesos de apoyo para la calidad educativa	22	6,14	1,98
4. Gestión financiera vinculado a procesos educativos y de gestión escolar	23	6,09	2,77
5. Gobernanza territorial para la NEP	24	6,08	2,41
6. Negociación y manejo de crisis: gestión y estrategias de mediación	28	5,54	3,36
7. Desarrollo organizacional y gestión de personas	25	5,00	2,19
8. Gestión del cambio organizacional	24	4,92	2,93
9. Desarrollo de equipos de trabajo	23	4,52	2,48
10. Plataformas tecnológicas para gestión SLEP y gestión de aprendizajes	22	4,27	2,97

Responder adecuadamente a las necesidades formativas del cargo del Director Ejecutivo requiere concentrarse en a lo menos tres áreas específicas. La primera, desde el dominio de los conocimientos y procedimientos administrativos y financieros, particularmente complejos en este período, en el caso del financiero por la forma de gestionar (SLEP-DEP-DIPRES); la segunda, sobre capacidades de liderazgo en tres aspectos: la conformación de equipos y su relación con los mismos, lograr relaciones de confianza con los centros educativos y gestionar la contingencia y capacidad de resolver tensiones y conflictos.

Finalmente, la tercera área está relacionada a la mejora educativa. Resulta relevante incluir en los procesos de formación la vinculación entre las condiciones habilitantes y la calidad de la enseñanza. En este ámbito, cuando no se logra una buena gestión en lo administrativo, procesos de compras, mantención de infraestructura y equipamiento entre otros muchos temas, se debilitan las condiciones para el normal funcionamiento de las unidades educativas y en consecuencia los procesos de enseñanza.

Subdirección de ATP

Este cargo tiene como propósito liderar el apoyo técnico-pedagógico de los establecimientos educativos, comunidades educativas de dependencia del Servicio Local, promoviendo la estrategia y proceso educativo integral del SLEP, en especial en lo relativo a la implementación curricular, la gestión y liderazgo directivo, la convivencia escolar y el apoyo psicosocial a sus estudiantes, orientando y acompañando los procesos de PEI y el PME de cada establecimiento educacional, mediante la gestión de los recursos asignados para esta función.

Tanto nuestras conversaciones con los subdirectores como los resultados del estudio 3 (ver Tabla 3), identifican que la responsabilidad central del cargo es el trabajo directo con los equipos directivos. Similar a la dirección, el trabajo estratégico, es decir la generación de planes a mediano y largo plazo, son reconocidas como una tarea nuclear de la subdirección.

Tabla N°3. Resumen de las responsabilidades de la subdirección UATP

¿Qué hace?	N	Media	Desviación
1. Conducir a los equipos a su cargo en el proceso de apoyo a los Equipos Directivos en su gestión/en su trabajo hacia el fortalecimiento de los aprendizajes de los estudiantes	16	8,00	1,41
2. Liderar y coordinar la gestión de la unidad de manera estratégica, para la implementación exitosa de la Ley de Educación Pública (Ley 21.040)	16	7,50	3,07
3. Implementar iniciativas de desarrollo y fortalecimiento de capacidades para su equipo y los equipos directivos de las unidades educativas	15	6,47	2,90
4. Guiar la implementación de un Plan Global de Apoyo y Acompañamiento Técnico Pedagógico en cada uno de los Establecimientos Educativos del territorio	16	5,56	3,20
5. Asesorar y asistir al Director/a Ejecutivo/a del Servicio Local en el ámbito técnico pedagógico	17	5,53	2,91
6. Identificar las necesidades de los equipos directivos, para apoyar y dar orientaciones para fortalecer su funcionamiento	17	5,29	2,64
7. Generar una cultura de confianza que favorezca un proceso de asesoramiento colaborativo y de confianza entre el equipo ATP y los equipos directivos de los establecimientos educativos	14	5,07	2,12
8. Apoyar y acompañar la definición de los planes de mejoramiento educativo y de proyectos educativos institucionales de los establecimientos educativos	15	5,00	2,26
9. Monitorear que todos los estudiantes del territorio aprendan	16	4,50	2,94
10. Instalar un sistema que controle el funcionamiento coordinado del monitoreo de trayectorias educativas y seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes para fortalecer el trabajo pedagógico	16	3,69	2,49

Las necesidades de formación identificadas se centran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con énfasis en cómo liderar pedagógicamente y cómo acompañar a las escuelas para instalar sus propios sistemas y estrategias. Para liderar de esta forma, en definitiva, se

señala la necesidad de conducir a los equipos con foco en lo pedagógico desde el acompañamiento, mediante la generación de una cultura colaborativa que apoye la definición de proyectos y planes de forma estratégica. Se establece una mirada prospectiva de la mejora, reflejando esto en los instrumentos de gestión del establecimiento educacional liderado por los equipos directivos.

Indagando sobre sus necesidades de conocimientos (Tabla N°4), se distinguen tres ámbitos: uno de desarrollo organizacional, en que se hace referencia a la conformación de equipos y gestión del cambio, un segundo, muy coincidente con la dirección ejecutiva, se refiere a la visión sistémica, gestión de personas, manejo de crisis y mediación. Al ser un área especializada, el tercer ámbito está relacionado a sus principales preocupaciones en cuanto a saberes propios de lo pedagógico (currículum, evaluación, convivencia, aspectos socioemocionales).

Tabla N°4. Resumen de las necesidades formativas de la subdirección UATP

¿Qué necesita Saber?	N	Media	Desviación
1. Modelos de acompañamiento y apoyo pedagógico a EE	18	8,28	2,44
2. Liderazgo Pedagógico	17	8,00	2,47
3. Gestión institucional y pedagógica	16	6,13	2,96
4. Desarrollo de equipos de trabajo	15	5,93	2,18
5. Monitoreo y seguimiento de resultados de aprendizaje e indicadores de eficiencia interna	17	5,29	2,20
6. Gestión de redes	17	5,00	2,73
7. Liderazgo y gestión de personas	17	5,00	2,09
8. Pensamiento estratégico /sistémico	16	4,88	2,77
9. Gestión del cambio organizacional	16	3,75	2,46
10. Manejo de crisis	15	3,33	2,94

De acuerdo con los resultados, responder adecuadamente a las necesidades formativas del cargo de Subdirector(a) de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico requiere distinguir dos áreas específicas. La primera, en el desarrollo de estrategias de acompañamiento, lo cual sugiere elementos técnicos, pero también reconoce la nueva relación que busca establecer el nivel intermedio con las escuelas, desde el desarrollo de capacidades basado la confianza, la colaboración y no desde el control. La segunda, desde una perspectiva específica, requiere una actualización permanente en la diversidad de elementos pedagógicos, en especial de aquellos que permitan liderar el trabajo entre el Servicio y las unidades educativas.

En la medida en que se consideren estos hallazgos en las necesidades formativas del cargo de Subdirector(a) de la UATP, se pueden maximizar las implicancias que tiene el desempeño del cargo en los procesos y resultados de los establecimientos educacionales. Tanto en el apoyo y acompañamiento técnico pedagógico como en la actualización de elementos pedagógicos

clave, se destacan de forma central, el desarrollo de capacidades para propiciar la mejora desde los actores involucrados, es decir, propiciando una mejora desde “dentro” de cada jardín, escuela y liceo; que esté visiblemente apoyada por el acceso a datos y las capacidades necesarias para interpretarlos y tomar decisiones relativas a procesos y resultados de aprendizaje e indicadores de eficiencia interna, liderazgo y gestión de personas.

Conclusiones

El proceso de instalación de los SLEP en el marco de la Nueva Educación Pública es un ejercicio deliberado de creación de una renovada institucionalidad que incluye la creación de 70 Servicios Locales de Educación autónomos y descentralizados y una Dirección de Educación Pública que deben responder a objetivos nacionales y necesidades educativas locales.

Sería reduccionista pensar que la instalación de los SLEP se circunscribe al rediseño de la estructura organizacional para una nueva educación pública o a un mero cambio de administración; se trata de un proceso mucho más profundo, ya que suponen una forma de relación y generación de una cultura organizacional nueva a partir del agrupamiento intenso, estable y continuo de muchas personas con distintos orígenes y experiencias en el ámbito educativo. Estas personas, profesionales y técnicos, trabajarán a partir de un conjunto de supuestos, propósitos, metas, objetivos y códigos de comportamiento nuevos (Ruiz, 2007).

En el caso de la DEP y los SLEP, al estar en el marco del Estado, se integra a lo que la literatura denomina organizaciones normativas, donde las directrices de acción, dado por lo reglamentario (procedimientos, instructivos, resoluciones) son la principal fuente de influencia y poder por sobre cualquier otra orientación o propósito, generando un comportamiento que supone –casi en todo momento- trabajar para cumplir la norma (Ruiz, 2007). Por lo tanto, la norma y los procedimientos pueden constituir un facilitador o un obstaculizador de los procesos que son necesarios instalar para el logro de los objetivos declarados en la NEP.

La investigación de Corbun (2005), sobre procesos de cambio en escuelas, puede dar luces sobre el riesgo cuando un exceso de rigidez normativa no permite que se consideren las opiniones o enfoques de las personas que están implicados en el proceso de transformación. Corbun, constató que los profesores comprenden las nuevas ideas de la política educativa y la implementación de estas desde sus conocimientos y prácticas preexistentes (su historia). Dado este antecedente, resulta clave considerar, la capacidad de los líderes del nivel intermedio en implementar la transición a través de procesos participativos que logren confianza con los directivos y profesores que vienen del mundo municipal a este nuevo contexto organizacional (Seashore Louis y Lee, 2016).

Para lo anterior, será importante para los equipos líderes del nivel intermedio tener conocimientos y desarrollar capacidades para gestionar procesos organizacionales que aseguren la instalación del sistema y muy especialmente saber detectar e interpretar aspectos culturales, representados por las creencias, sentimientos y sensaciones de quienes trabajan en la organización (Laloux, 2016; Muñoz, 2021, Garretón et al., 2022). Aun cuando parezca paradójico para una organización tan estructurada y rígida en función de la normativa, como son los SLEP, será particularmente desafiante para sus directivos desarrollar capacidades de liderazgo adaptativo, que estén en sintonía con las actuales y futuras transformaciones del ecosistema escolar (Heifetz et al., 2012).

Algunas consideraciones más específicas que resultan del estudio de los roles de dirección ejecutiva y técnico pedagógica para ser abordadas en los procesos de desarrollo de capacidades de líderes del nivel intermedio son:

- En lo cultural, la expectativa de diferenciación con el “antiguo sistema”, es un aspecto a identificar para poder determinar qué capacidades desarrollar, de tal manera de instalar prácticas diferenciadoras, innovadoras y efectivas, entendiendo que lo cultural se enmarca en lo organizacional y al mismo tiempo en lo social representado por las comunidades educativas.
- La gestión local, en particular desde el nivel intermedio, requiere un conocimiento profundo a nivel de especialistas (educación, planificación, compras, etc.), dado que son entidades que responden a normativas específicas del Estado. De acuerdo con los testimonios de directivos de los SLEPs, la experiencia previa en otros organismos públicos y municipios no necesariamente asegura un mejor desempeño en la gestión de la nueva educación pública.
- Uno de los temas más importantes a desarrollar en el ámbito de la formación profesional de los directivos de la NEP, es relevar la importancia de que procedimientos claros y prácticas eficientes en lo administrativo y financiero, impacta directamente en generar *condiciones habilitantes* para desarrollar procesos de enseñanza. La rutina e inercia organizacional tiende a separar estos ámbitos, perdiendo una mirada sistémica de la organización. Una deficiente administración debilita la práctica docente y directiva en las unidades educativas. Las otras áreas del servicio deben estar a disposición de lo pedagógico.
- La gestión de la contingencia, parece ser un tema común en los directivos en cuanto a necesidades de formación, así lo expresan con claridad casi la totalidad de los entrevistados. Es un argumento recurrente el hecho que el resolver urgencias cotidianamente, dificulta la posibilidad de abocarse al apoyo en la gestión pedagógica e institucional que requieren las comunidades educativas desde el nivel intermedio. Esto requiere formación en gestión del cambio, gestión y planificación estratégica aparejado a la gestión de la contingencia.
- Existe una especial necesidad de desarrollar desde el punto de vista formativo habilidades relacionales, en particular por la intensidad de la relación con instituciones y unidades educativas, así como en la fase de instalación en la conformación de nuevos equipos. En esto es importante poner atención a la experiencia comparada. La oferta programática en el sector público pone foco principalmente en competencias técnicas, materias legales y gestión operativa. Las habilidades personales se desarrollan en menor medida aun cuando la cantidad de horas que se les destina, se incrementan paulatinamente (Servicio Civil, 2016).
- Otro aspecto clave a desarrollar es el fortalecimiento de capacidades de liderazgo educativo con énfasis en una mirada sistémica y distribuida, esto implica armonizar un enfoque de liderazgo adaptativo y distribuido en el contexto de una organización que se caracteriza por la burocracia del sistema público y lógicas normativas que limitan posibilidades de acción. Generar espacios de intercambio de prácticas entre líderes permite abordar este desafío de manera sostenible, dado que es una condición general para todo líder de organizaciones estatales.

- Finalmente, desde la perspectiva de gestión de los programas de formación e iniciativas de desarrollo profesional, un aspecto relevado y transversal entre los entrevistados es la necesidad de lograr diseños que consideren pertinencia, oportunidad, modalidad y contenido de los procesos formativos.

Existe evidencia de la complejidad de la instalación de los SLEP, tanto desde el punto de vista de la agrupación de personas, como de organizar y construir un organismo público nuevo, con una muy alta expectativa de sus resultados. Hay consenso en los estudios preliminares sobre la experiencia de instalación, donde la actual normativa no ayuda a una instalación expedita de la NEP y en consecuencia esto afecta el funcionamiento de las unidades educativas (Uribe et al., 2019; Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2020; Cabezas et al., 2021).

Una de las estrategias para afrontar la complejidad, es contar con una política temprana de desarrollo profesional que permita mejorar las prácticas de liderazgo y gestión de los equipos responsables de los SLEP. Los antecedentes recogidos en el estudio, no sólo nos han dado cuenta de las necesidades del cargo, sino también reflejan, en muchos aspectos, el estado de desarrollo de la organización, generando un entrecruce de planos. Por lo tanto, junto con identificar cuáles son las necesidades desarrollo profesional es necesario distinguir aquellas condiciones organizacionales que permiten su implementación.

Implicancias de los resultados de la investigación para la política pública

La investigación sobre necesidades de formación para el liderazgo de los SLEP nos permite proyectar una política de *formación en servicio para el desarrollo profesional*, no sólo para el equipo directivo del nivel intermedio, sino para la totalidad de los profesionales y técnicos que se vinculan con las unidades educativas.

Esta política de desarrollo implica un conjunto de oportunidades abiertas a los profesionales y técnicos (con o sin roles directivos) del SLEP para ampliar sus conocimientos, mejorar sus prácticas consolidando su compromiso y vocación por la educación pública. Esto supone que el desarrollo de capacidades de los equipos y la profesionalización del Sistema es una prioridad estratégica, integrada a los instrumentos de gestión y que cuenta con recursos que permiten construir una propuesta formativa pertinente a las necesidades de cada territorio.

De la investigación se desprenden 8 ideas a modo de recomendaciones para abordar la formación en *servicio para el desarrollo profesional de la oficina central del SLEP*:

1. No descuidar el Core

En el caso del Sistema de Educación Pública distribuido en los 70 SLEP que tendrá el país, el modelo formativo deberá permitir comprender, vincular y dar coherencia a las metas establecidas en la Estrategia Nacional de Educación Pública (DEP,2020); aquellas propias de cada SLEP (Plan Estratégico Local y Plan Anual) y aquellas concordadas con las comunidades educativas (PME-PEI).

2. Poner atención en el engagement (compromiso)

El término, de uso frecuente en el ámbito de los recursos humanos y el desarrollo organizacional, alude al estado de activación positiva relacionado con el trabajo, caracterizado por altos niveles de energía, entusiasmo y la sensación de estar inmerso en la actividad laboral que se desarrolla. Lo opuesto a este concepto es el agotamiento, una sensación de desgaste y fatiga crónica asociada al estrés, que dificulta la activación en el trabajo (Fundación Chile, 2020). Dado su impacto, se hace prioritario abordar el *engagement* de los equipos a través de estrategias orientadas a proveer espacios de desarrollo profesional que posibilitan la colaboración, mejore la motivación y la confianza relacional en el equipo del SLEP.

3. Contar con un modelo de desarrollo de capacidades transversales para la NEP

La información recogida sugiere la posibilidad de contar con un modelo de desarrollo que implique identificar las competencias laborales para la NEP, que dé cuenta de la realidad específica de las instituciones que la componen y sus características y necesidades. En particular, las competencias transversales son requeridas a las y los miembros de la organización, y se relacionan con objetivos generales, valores, la cultura y la estrategia definida. Al mismo tiempo, el contar con un modelo de capacidades transversales permitirá definir instancias formativas y de acompañamiento que permitan generar sinergia entre los cargos, atendiendo lo administrativo y lo técnico pedagógico a la vez.

4. Establecer una trayectoria y estructura de Formación en Servicio

Es relevante diseñar un plan que responda al mismo tiempo a necesidades individuales y colectivas y que permita establecer una trayectoria de niveles de experticia en conocimientos y habilidades relacionales de personas y equipos. Para esto es necesario diseñar perfiles, sistematizar necesidades, generar rutas formativas en modalidad de pre-servicio, inducción y en servicio. El implementar estas rutas requiere organizar una institucionalidad que las desarrolle a través de una escuela para la formación de líderes, profesionales y técnicos que trabajan en la educación pública. Esta trayectoria debe considerar procesos de acompañamiento a las personas que son traspasadas desde la administración municipal a la del servicio local, en temáticas como gestión del cambio y capacidades técnicas y funcionales que permitan preparar en capacidades para asumir el nuevo desafío.

5. Ver oportunidades en el contexto para analizar las modalidades de formación

La pandemia nos recordó el carácter predominante que adquiere el contexto en las acciones que emprendemos. En el ámbito de la educación dio origen a tres campos de acción principales (CEPAL/UNESCO, 2020), el despliegue de nuevas modalidades de aprendizaje a distancia, (con o sin uso de tecnología); nuevas alianzas entre la escuela y las comunidades y finalmente, la priorización y carácter integral que debe orientar los procesos formativos.

6. Considerar el trabajo en red como una oportunidad de aprendizaje.

Es relevante considerar a la comunidad como factor que favorece el aprendizaje, por ejemplo, involucrando en las actividades de formación a los miembros del Comité Directivo, Consejos Locales y otras entidades del territorio. Una mención especial para relevar la importancia de promover acciones conjuntas de desarrollo profesional de los integrantes de la oficina central del SLEP con directivos, docentes y asistentes de la educación de las

unidades educativas, aprovechando instancias que establece la normativa como espacios de desarrollo profesional.

7. Considerar la experiencia como herramienta de Gestión del Conocimiento.

Propiciar mayores espacios de diálogos y talleres de intercambio de experiencias entre oficinas centrales de los SLEP respecto a temas técnicos específicos y aprendizajes en los procesos de traspaso. Al mismo tiempo se debe incorporar a entidades que son parte del entorno del Sistema de Educación Pública, como por ejemplo el Ministerio de Educación, la Agencia de la Calidad de la Educación, la Superintendencia de Educación y en otros ámbitos el Servicio Civil o la Contraloría General de la República.

8. Asegurar que los aprendizajes tengan canales de transferencia entre SLEPs

Se hace necesario vincular a los SLEP entre ellos, entendiendo que la transferencia de experiencias es una oportunidad única de desarrollo profesional. Se sugiere avanzar a que los procesos de profesionalización y desarrollo, se implementen a través de acciones entre pares de distintos SLEPs, propiciando la instalación de redes de colaboración y uso de plataformas de comunicación virtual. La relevancia de contar con un modelo particular de desarrollo de capacidades para los SLEPs y la DEP es un factor estratégico que colabora en la instalación del nuevo sistema.

La expectativa social de una *educación pública y de calidad*, requiere un desarrollo profesional avanzado, ya que el implementar en conjunto con las comunidades educativas temas tan variados y complejos como son el currículum, las políticas de inclusión, el bienestar integral y socioemocional, así como desarrollar estrategias de integración de las comunidades educativa, en particular a profesores y directivos a los propósitos de la NEP implicará el desarrollo permanente de sus capacidades. Se trata de un desafío de gran complejidad para los cuales el sistema tiene la obligación de prepararse y fortalecerse. El no hacerlo, finalmente repercutirá en las trayectorias educativas de las y los estudiantes.

Agradecimientos

Queremos agradecer a los representantes de los SLEPs y profesionales de la DEP que, con generosidad y visión, participaron en el estudio compartiendo el sueño de una mejor educación pública para todos. También a los investigadores(ras) que trabajaron intensamente en los resultados preliminares de la investigación que insuma este artículo: Isabel Núñez, Fernanda del Pozo, Barbara Zoro, Claudio Montoya y Marcela Arellano.

Referencias

- Anderson, S. (2017) *El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar*. Informe Técnico N° 1 2017. LIDERES EDUCATIVOS. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. Chile
- Anderson, S., & Cuglievan, G. (2018). *Revisión de la literatura internacional para el estudio sobre el proceso de Transición de la gestión de la Educación Pública de los Municipios a los SLEP*. LIDERES EDUCATIVOS. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y Centro de Investigación Avanzada en Educación Universidad de Chile.
- Anderson, S., Uribe, M., & Valenzuela, J. P. (2021). *Reforming public education in Chile: The*

- creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143220983327>
- Arar, K., & Avidov-Ungar, O. (2019). Superintendents' perception of their role and their professional development in an era of changing organizational environment. *Leadership and Policy in Schools*, 19, 462-476. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1585550>
- Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica N.º 2. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- Aziz dos Santos, C. (2019). La construcción de relaciones de confianza y su evaluación: Desafíos y oportunidades para el fortalecimiento de la educación pública en Chile. Nota Técnica N° 4. LÍDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Bolívar, Antonio. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica. *Contexto Educativo: Revista Digital de Investigación y Nuevas Tecnologías*, (18), 2001.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Burns, T. & Köster, F. & Fuster, M. (2016). *Education governance in action: Lessons from case studies*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/97892642628294-en>
- Cabezas, V., Irrarrazaval, I. y Muñoz, N. (2021) Nueva Educación Pública: Desafíos de Implementación. En *Ideas en educación II: definiciones en tiempos de cambio* / Ignacio Sánchez D., editor. CEPPE -UC.
- CEPAL/UNESCO (Comisión Económica para América Latina y el Caribe / Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC/UNESCO Santiago). (2020). Informe COVID 19. Biblioteca Digital UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>
- Cerda, D. y Triviño, D. (2016) Experiencia chilena en modelos y estrategias de formación y capacitación. XXI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Santiago, Chile, 8 - 11 nov. 2016. <https://documentos.serviciocivil.cl/actas/dnsc/documentService/downloadWs?uuid=b7fd7ce7-f94f-44df-92c2-39cd3e1e5bc6>
- Chhuon, V., Gilkey, E. M., Gonzalez, M., Daly, A. J., & Chrispeels, J. H. (2008). The little district that could: The process of building district-school trust. *Educational Administration Quarterly*, 44(2), 227–281. <https://doi.org/10.1177/0013161X07311410>
- Coleman, A. (2021). A systematic review of research into executive headship, 2001–2021. *Educational Management Administration and Leadership*, 1–16. <https://doi.org/10.1177/17411432211042880>
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública (2020). *Informe anual de seguimiento de la puesta en marcha del Sistema de Educación Pública 2019*. https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2020/10/Informe-Anual-Consejo-de-Evaluacio%CC%81n-del-Sistema-de-Educacio%CC%81n-Pu%CC%81blica_2019.pdf
- Coburn, C. (2005). Shaping Teacher Sensemaking: School Leaders and the Enactment of Reading Policy. *Educational Policy: An Interdisciplinary Journal of Policy and Practice*, 19(3), 476-509.

- Daly, A. J., & Finnigan, K. S. (2016). Explorando al Interior: Las Redes Sociales, la Confianza y los Líderes de las Escuelas de Distrito Urbanas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 12(4). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2840>
- DEP (2018a). *Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico en Educación Pública. Departamento de Innovación y Mejoramiento Educativo*. <https://educacionpublica.cl/wp-content/uploads/2018/11/18.11.22-Bases-para-el-modelo-Apoyo-Técnico-Pedagógico.pdf>
- DEP (2018b). *Estudio Diagnóstico de las variables asociadas a las condiciones para la conformación de redes de establecimientos educacionales en los primeros 4 SLEP. Orientaciones nacionales para la conformación y gestión de redes*. Dirección de Educación Pública, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso PUCV, en colaboración con Melanie Ehren del Institute of Education, University College London.
- DEP (2020). *Primera Estrategia Nacional de Educación Pública 2020-2028*. Santiago: Ministerio de Educación. <https://educacionpublica.cl/centro-de-documentacion>
- Dickson, J. (2014). Shifting the Role: School-District Superintendents' Experiences As They Build a Learning Community. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 158, 1–31. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1029333.pdf>
- Finch, D. P. (2013). Superintendent leadership during economic austerity: A multiple case study. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 74(6-A(E)), No-Specified. <https://digitalscholarship.unlv.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2736&context=thesesdissertations>
- Fullan, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*. <https://michaelfullan.ca/leadership-from-the-middle-a-system-strategy/>
- Fullan, M. y Quinn, J. (2016). *Coherence*. Toronto: Corwin
- Fundación Chile. (Diciembre de 2020). Engagement y agotamiento docente: ¿qué energiza y agota a los profesores en contexto pandemia? Santiago. <https://fch.cl/wp-content/uploads/2020/09/final-estudio-engagement-docentes.pdf>
- Fusarelli, L. D., Jackson, B. L., Poster, J., & Cooper, B. S. (2002). Is Superintendent Preparation an Oxymoron? Analyzing Changes in Programs, Certification, and Control. *Leadership and Policy in Schools*, 1(3), 242–255. <https://doi.org/10.1076/1pos.1.3.242.7888>
- Garretón, M., Sanfuentes, M, Valenzuela, J.P., Núñez, I.M. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.10>
- Goldring, E. B., Grissom, J. A., Rogers, L. K., & Neel, M. (2018). *A new role emerges for principal supervisors*. New York, NY. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Pages/A-New-Role-Emerges-for-Principal-Supervisors.aspx>.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. y Ainscow, M. (2015). The top and Bottom of Leadership and Change. *Phi Delta Kappan*. 97(3) pp. 42-48.

- Harris, A. (2012). Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela. Centro de Innovación en Educación, Fundación Chile. Santiago de Chile.
- Harris, A. y Jones, M. (2017). Middle Leaders Matter: Reflections, Recognition, and Renaissance. *School Leadership and Management*, 37(3), pp. 213-216. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1323398>
- Heifetz, R., Grashow, A. y Linsky, M. (2012). La práctica del liderazgo adaptativo: las herramientas y tácticas para cambiar las organizaciones y el mundo. Primera Edición Buenos Aires: Paidós.
- Honig, M.I. (2013). From tinkering to transformation: Strengthening school district central office performance. American Enterprise Institute for Public Policy Research No. 4.
- Honig, M.I., Copland, M., Rainey, L, Lorton, J. & Newton, M. (2010). *Central office transformation for district-wide teaching and learning improvement*. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Honig, M. I. (2013). *Central Office Transformation Toolkit Strengthening school district central offices in the service of improved teaching and learning Tools*. University of Washington, The Wallace Foundation. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Central-Office-Transformation-Toolkit.pdf>
- Laloux, F. (2016) *Reinventar las organizaciones. Cómo crear organizaciones inspiradas en el siguiente estadio de la conciencia humana*. Arpa Editores.
- Ley Nº21.040 (2017). Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 24 de noviembre de 2017. <http://bcn.cl/2f72w>
- Marsh, J. (2002). How districts relate to states, schools, and communities: A review of emerging literature. In A. M. Hightower, M. S. Knapp, J. A. Marsh, & M. W. McLaughlin (Eds.), *School districts and instructional renewal* (pp. 25-40). Teachers College Press.
- Meyers, C., Wronowski, M., & LaMonica, L. (2021). Evidence That In-Service Professional Learning for Educational Leaders Matters. *Journal of Research on Leadership Education*, 1-29. <https://doi.org/10.1177/194277512111042060>
- Meyers, C. V. (2020). District-Led School Turnaround: A Case Study Of One U.S. District's Turnaround Launch For Multiple Schools. *Leadership and Policy in Schools*, 19(4), 710–729. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1637902>
- MINEDUC (2011). Ley 29.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 27 de agosto de 2011. <http://bcn.cl/30j71>
- Mourshed, M., Chijoke, C. & Barber, M. (2010), *How the World's most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey and Company.
- Muñoz, G. (2021). Sense making y liderazgo escolar en el inicio de una reforma a gran escala: el caso de la Nueva Educación Pública en Chile. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3), 111-135. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.22668>
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 213–232. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200013>
- Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En José Weinstein y Gonzalo Muñoz (editores); *Cómo cultivar el liderazgo educativo*:

trece miradas. Ediciones Universidad Diego Portales.

- Ruiz, José Ignacio (2007). *Sociología de las Organizaciones Complejas*. Serie Ciencias Sociales (Vol. 24). Universidad de Deusto. Bilbao
- Seashore Louis, K., y Lee, M. (2016). Teachers' capacity for organizational learning: The effects of school culture and context. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(4), 534–556. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1189437>
- Servicio Civil (2016) *Revisión, diagnóstico y comparación y análisis de modelos de formación: academias, escuelas y programas de servicios públicos chilenos*. Informe.
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change* 10, 115–127.
- Turner, E. O. (2015). Districts' Responses to Demographic Change: Making Sense of Race, Class, and Immigration in Political and Organizational Context. *American Educational Research Journal*, 52(1), 4–39. <https://doi.org/10.3102/0002831214561469>
- Uribe, M., Castillo, P., Berkowitz, D., & Galdames, S. (2016). Panorámica sobre el liderazgo y gestión local de educación. Lo que sabemos de la investigación internacional y la evidencia nacional. Informe técnico N° 4. *Líderes Educativos*. <http://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2016/05/IT-4.pdf>
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., Núñez, I., Hernández, C., Anderson, S., & Cuglievan, G. (2019). El primer año de los Servicios Locales de Educación Pública: Reflexiones desde la voz de los actores. Informe Técnico N° 6. *Líderes Educativos*. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/el-primer-ano-de-los-servicios-locales-de-educacion-publica-reflexiones-desde-la-voz-de-los-actores/>
- Valenzuela, J.P., Bellei, C., & Ríos, D. de los (2014). Socioeconomic school segregation in a market oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241.