

SERVICIOS LOCALES DE EDUCACIÓN PÚBLICA: PRINCIPALES TENSIONES Y DESAFÍOS PARA LOS DIRECTORES ESCOLARES

María Verónica Leiva-Guerrero¹ ,
Matías Benavides-Meneses² 

RESUMEN

La Ley 21.040 de 2017 crea el Sistema de Educación Pública en Chile, conformado por el Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Pública y los Servicios Locales de Educación Pública. Estos últimos reemplazan la gestión y responsabilidad que tenían a cargo las municipalidades y los establecimientos educacionales, constituyendo organismos públicos especializados en la gestión educacional, descentralizados funcional y territorialmente, con planta propia de personal profesionalizado, personalidad jurídica y patrimonio propio. Como objetivo se plantea comprender cómo los directores de centros escolares han vivido y gestionado la desmunicipalización y traspaso a los Servicios Locales, qué tensiones y desafíos abordan. Para ello, se propone un estudio mixto cuali-cuanti, con diseño secuencial explicatorio, aplicación de encuestas y entrevistas a directores/as de establecimientos pertenecientes a los Servicios Locales. Los resultados evidencian que los/as directores/as son consistentes en manifestar como principal tensión la gestión administrativa, referida a la disposición oportuna de recursos (63%), el involucramiento de los Servicios Locales con las escuelas (58%), los planteamientos y regulaciones de la convivencia escolar (42%) y el monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje (41%). Se concluye como desafíos la instalación de capacidades y condiciones especializadas en las escuelas y en los SLEP para avanzar hacia una real calidad de la educación chilena.

Conceptos clave: gestión educacional, nueva educación pública, Servicios Locales de Educación, Sistema Escolar.

LOCAL PUBLIC EDUCATION SERVICES: MAIN TENSIONS AND CHALLENGES FOR SCHOOL PRINCIPALS

ABSTRACT

Law 21.040 of 2017 creates the Public Education System in Chile, formed by the Ministry of Education, the Directorate of Public Education, and the Local Public Education Services. The latter replace the management and responsibility that the municipalities and educational establishments were in charge of, constituting public bodies specialized in educational management, functionally and territorially decentralized, with their own professionalized staff, legal personality and their own assets. The objective is to understand how school principals

-
- 1 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile. Contacto: veronica.leiva@pucv.cl
 - 2 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Contacto: matiasbmeneses@gmail.com

have experienced and managed the de-municipalization and transfer to Local Services, what tensions and challenges they face. A mixed quali-quantitative study is proposed, with a sequential explanatory design, application of surveys and interviews to school principals belonging to Local Services. The results show that the principals are consistent in stating as main tension the administrative management, referred to the timely availability of resources, the approaches and regulations of school coexistence, the involvement of the Local Services with the schools and the monitoring of teaching and learning. We conclude that the challenges are the installation of specialized capacities and conditions in schools and SLEPs, in order to advance towards a real quality of Chilean education.

Key concepts: educational management, new public education, Local Education Services, School System.

1. Introducción

Desde que fuese iniciado el proceso de municipalización de la educación pública, consolidado en la reforma educativa de los años ochenta, en Chile se configuró un sistema educativo con una lógica de mercado (Villalobos, 2015) que fue manifestando progresivamente diversas tensiones que llevaron a cuestionar su viabilidad y efectividad en la entrega de una educación de calidad para todos. Durante el retorno a la democracia, los gobiernos de transición introdujeron reformas parciales con el fin de integrar mayores regulaciones al mercado educacional, reformas que no lograron revertir las consecuencias de un sistema educativo que tendía a la profundización de las desigualdades (García-Huidobro y Bellei, 2003) y la segregación escolar (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010; Bellei, 2013), produciendo un profundo malestar social que se manifestó críticamente en la llamada “revolución pingüina” (Bellei, Contreras y Valenzuela, 2010) y las posteriores protestas estudiantiles de 2011.

Habiendo llegado un punto de no retorno frente al fracaso del modelo mantenido hasta entonces, el país inicia una serie de reformas (MINEDUC, 2011; MINEDUC, 2015a) y creación de estándares (MINEDUC, 2015b, MINEDUC, 2020a), con el propósito de plantear un sistema que permitiese mayor equidad y la entrega de una educación de calidad. Entre otras reformas transversales se aprueba en 2017 la ley 21.040, que crea la Nueva Educación Pública (NEP), nuevo sistema que crea la Dirección de Educación Pública (DEP) y establece la desmunicipalización progresiva de la educación a través de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

La razón de esta modificación estructural reside en que la administración municipal de la educación presentaba una serie de falencias administrativo-financieras y de apoyo pedagógico que aumentaban la brecha de aprendizajes entre establecimientos públicos, subvencionados y particulares (Bellei, 2018; Chávez, Parra y Villagra, 2011), lo que se tradujo en una disminución drástica de la matrícula, que pasó de un 61,2% en 1990 a un 36,7% en 2022, dejando establecimientos al borde del cierre por falta de estudiantes (Maureira y Horn, 2018; Biblioteca del Congreso Nacional, 2012; 2023).

Entre las problemáticas asociadas a la municipalización estaban, entre otras, un distanciamiento respecto de la responsabilidad, coordinación y administración del nivel central (Zoro et al., 2017); inequidad en la gestión, producto de la heterogeneidad de capacidades técnicas y profesionales (Donoso y Benavides, 2017); ausencia de una mirada con visión estratégica dada la dependencia política de las autoridades (Maureira y Horn, 2018; Raczyński, Rivero y Yáñez, 2019; Elacqua, Martínez y Aninat, 2010; Valdivia, 2018); una desigual disponibilidad de infraestructura y recursos (Cerro, 2020), y la conformación de relaciones competitivas más que colaborativas entre escuelas y municipios (Chávez et al., 2011; Sanfuentes y Garretón, 2019). Todo lo anterior produjo un desprestigio de la educación pública, instalándose una percepción de incapacidad de cumplimiento de las expectativas sociales de la misma (Donoso, Díaz y Benavides, 2018).

Ante el escenario descrito, la ley 21.040, proclama el proceso de desmunicipalización y transición a los SLEP, organismos que tendrán por principal propósito la gestión, el desarrollo y la mejora educativa de todos los establecimientos educativos de su territorio. En conjunción con los SLEP se crea la DEP, entidad pública centralizada, dependiente del Ministerio de Educación, encargada de la gestión y dirección de la nueva institucionalidad.

Pese a que varios autores coinciden en que esta reforma no necesariamente implica un abandono de las lógicas de mercado en la educación (Donoso et al., 2019; Arredondo, Ugarte y Muñoz, 2021), el cambio en la arquitectura política del sistema propuesto constituye una reestructuración sin precedente en el panorama internacional (Uribe et al., 2019; Sanfuentes y Garretón, 2019).

1.1. Los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y su implementación

Los SLEP se constituyen con el objetivo de articular las políticas y normativas nacionales y regionales; desarrollar las capacidades en los establecimientos a través de acompañamiento y desarrollo profesional; apoyar la gestión administrativa y financiera de los establecimientos, y vincular la comunidad educativa e instituciones del entorno (MINEDUC, 2017). A grandes rasgos, estas dimensiones

de acción abarcan las falencias evidenciadas en el funcionamiento municipalizado, incorporando otros componentes, como el trabajo territorial, el foco en la participación, un apoyo técnico-pedagógico contextualizado y la liberación de responsabilidades administrativas a los directivos.

Al momento de la realización del presente estudio existían once SLEP activos que habían ido progresivamente instalándose en el territorio nacional, proceso que no estuvo exento de problemáticas y conflictos, que llevaron incluso a la reevaluación de los plazos de la puesta en marcha de la ley (Aranda y Rivera, 2021). Originalmente, esta contemplaba la instalación de cuatro SLEP al primer año (2018), tres al segundo (2019), cuatro al tercero (2020) y, tras un año de evaluación (2021), quince por año hasta completar los setenta SLEP comprometidos el año 2025. En 2021 se cerró la primera etapa, en la que se otorgaba al presidente de la República la facultad de, con base en una evaluación de los primeros años, prorrogar el tiempo de implementación en la cantidad de años que se estimasen necesarios, con plazo máximo de 2030. Aranda y Rivera (2021), en el estudio de planificación de la segunda etapa, propusieron que, dada la cantidad de riesgos proyectados sobre la base de la experiencia de los primeros SLEP, sería irresponsable mantener el plazo proyectado inicialmente y estimaron que la mejor opción, en consideración de una multiplicidad de variables, sería establecer una implementación progresiva hacia el año 2028.

Dada la magnitud sin precedentes de la reestructuración que implicaba este cambio, ya en la antesala de la implementación de los SLEP se advertían algunos desafíos. Zoro et al. (2017) identificaron doce que se avizoraban para la transformación de los liderazgos intermedios, entre los que destacan: construir la misión y visión de los SLEP estratégicamente; transformar culturalmente las comunidades para movilizar capacidades y recursos (Maureira y Horn, 2018); constituir equipos profesionales interdisciplinarios; desarrollar planes de desarrollo profesional docente con mirada territorial (Solar et al., 2017); contextualizar el currículum; articular una gestión pedagógica en consideración de todos los niveles y tipos de establecimientos, y diseñar un sistema de monitoreo y evaluación (Donoso et al., 2018).

A un año de su implementación, Uribe et al. (2019) evidenciaron los primeros nudos críticos que hacían eco de la complejidad de los desafíos previstos. En relación con la construcción de una visión estratégica territorial compartida, observaron que ningún SLEP había desarrollado su Proyecto Educativo Local (MINEDUC, 2020b). Asimismo, en la instalación de la nueva institucionalidad detectaron otras dificultades vinculadas a falta del personal idóneo, ausencia de planes de anticipación, problemas de financiamiento y conflictos asociados a la rotación de directivos. Por otra parte, en el funcionamiento de los SLEP develaron problemas en la planificación, el monitoreo y el apoyo a las trayectorias educativas y profesionales, bajos niveles de participación, falta de comunicación interinstitucional y carencias en infraestructura y equipamiento.

En lo sucesivo, Donoso et al. (2019) detectan importantes brechas en la ejecución presupuestaria entre 2018 y 2019, concluyendo que los datos “debieran preocupar a sus ciudadanos debido a la inversión de recursos financieros, de tiempo y por el costo/oportunidad de mejoramiento que se está desperdiciando” (Donoso-Díaz et al., 2019, p. 49). Sanfuentes y Garretón (2019) añaden que “existe una brecha considerable entre los objetivos de la NEP, definidos en las leyes promulgadas para su implementación, y las posibilidades concretas que tienen los SLEP para ponerlos en práctica” (p. 11). Además, detectan una sobrecarga laboral en los funcionarios de los SLEP, aunada a una desorientación y sensación de abandono respecto de la institucionalidad central, que exige una colaboración más activa de parte de la DEP y el MINEDUC, misma recomendación entregada por Palma (2020) sobre la realidad en los liceos técnicos profesionales.

En la evaluación intermedia de la Implementación de la ley 21.040 que crea el sistema de educación pública (Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública, 2021), se señala que ha habido problemas en los traspasos a los SLEP, dado que las delimitaciones territoriales para los mismos no son coincidentes con los gobiernos provinciales, lo que genera complejidades respecto de la jurisdicción de los departamentos provinciales de Educación (DEPROV). Asimismo, se ha detectado conflictos en los roles y funciones que competen a ambas entidades respecto del apoyo técnico

pedagógico, dado que, de acuerdo con la ley, esta función compete a los DEPROV, sin embargo, también se incorpora a los SLEP una Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico (UATP), generando conflictos en el correcto desarrollo de este. Situación similar sucede con la Agencia de la Calidad, que forma parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), ya que esta también cumple una función de acompañamiento pedagógico para los establecimientos.

Donoso (2021) describe algunos desafíos a implementar basados en la experiencia para los SLEP, entre los que menciona: la integración de profesionales con características laborales y contractuales distintas a los municipales (Asenjo, 2022); la modificación de mecanismos de operación y comunicaciones en los territorios más grandes, principalmente entre la DEP y los municipios; el diagnosticar los problemas financieros municipales e incorporar sus conflictos al plan de integración, y la realización de procesos de inducción a nuevos profesionales con poca experiencia en gestión pública.

La encuesta “La voz de los directores y directoras de la Nueva Educación Pública” (Muñoz, Weinstein y Álvarez, 2022) develó que, dentro de las preocupaciones de los/las directores/as estaba la “falta de recursos para la gestión de sus establecimientos, la sobrecarga de trabajo administrativo y el aumento del número de estudiantes con problemas socioemocionales” (Muñoz et al., 2022, p. 29). En dicha encuesta se evidencia que, en general, la visión de los/las directores/as respecto de la NEP es positiva. Sin embargo, enfatizan que los principales problemas de la implementación se vinculan a sus preocupaciones centrales, como gestión de recursos y sobrecarga administrativa.

Por otra parte, los/las directores/as valoran positivamente el apoyo técnico pedagógico y de planificación estratégica, percepción que es respaldada por los indicadores educativos en MINEDUC (2024), en los que se evidencia que los resultados educativos de los establecimientos adscritos a SLEP han mejorado sus indicadores, tanto en asistencia como en resultados de aprendizaje y rendimiento en pruebas estandarizadas, respecto de la administración previa. No obstante, son críticos respecto de instancias de participación,

que, perciben, no han significado una real contribución, como el Comité Directivo, el Consejo Local y la Conferencia de Directores. Conflictos respecto de esta nueva orgánica de gobernanza también son evidenciados por Viancos, Ganga y Valdés (2023).

Los antecedentes presentados dan cuenta del proceso que se ha desarrollado en la búsqueda de un mejor sistema que permita fortalecer la educación pública chilena. Se han expuesto los nudos críticos evidenciados en el sistema de gestión a cargo de los municipios, la propuesta de la NEP y los SLEP como parte de la nueva institucionalidad y las problemáticas que han debido enfrentar estos últimos, tanto en su instalación como en su funcionamiento.

Ante el escenario, surge la necesidad de evidenciar tensiones y desafíos del proceso de transformación, desarrollado desde la perspectiva de los actores claves que han debido experimentar la transición desde el sistema municipal a esta nueva institucionalidad. Para tal efecto, se propone una investigación que busca analizar la perspectiva de los/las directivos/as educativos de establecimientos de los SLEP Barrancas, Puerto Cordillera, Huasco y Araucanía, primeros en ser implementados en Chile, con el fin de obtener información respecto de las dificultades y complejidades que han debido enfrentar desde su rol de líderes educativos, en distintas dimensiones de su quehacer, análisis que no ha sido profundizado por investigaciones previas.

1.3. Metodología

1.3.1. Diseño

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados, se realizó una investigación con un diseño mixto: cuantitativo-cualitativo, con estrategia secuencial explicatoria, en la que los resultados cualitativos se utilizaron para explicar los resultados cuantitativos (Creswell, 2008) a través de la aplicación de una encuesta web y, luego, de entrevistas cualitativas en profundidad para una mayor comprensión sobre cómo los directores de centros escolares han vivido y gestionado la desmunicipalización y el traspaso a los Servicios Locales: qué tensiones y desafíos abordan (Creswell, 2005). Tanto las encuestas

cuantitativas como las entrevistas cualitativas fueron aplicadas a directores/as de centros escolares públicos de los SLEP en cuestión.

1.3.2. Estudio 1, cuantitativo, encuesta web

La aplicación de una encuesta en modalidad web entregó diversos beneficios para los objetivos del proyecto (Dillman, Smyth & Christian, 2016). Por una parte, permitió llegar a ubicaciones territorialmente dispersas en el territorio nacional y ofreció mayores niveles de confidencialidad a los entrevistados que participaron del estudio. Adicionalmente, este modo de aplicación implica reducir costos, tiempos y tareas de digitación de datos.

Además, la encuesta web permitió cumplir con la obtención de datos cuantitativos necesarios para identificar y caracterizar las mayores tensiones y desafíos generados a partir del proceso de desmunicipalización y traspaso de los centros escolares a los SLEP. Adicionalmente, los datos y hallazgos entregados por la encuesta orientaron la profundización de dichas tensiones y desafíos para los directores y las directoras en la etapa cualitativa de entrevistas.

La encuesta consideró la operacionalización de la siguiente información:

- Datos sociodemográficos (región, escuela, sexo, edad, cargo, años en el cargo).
- Percepciones sobre las mayores tensiones y desafíos generados a partir del proceso de desmunicipalización y traspaso de los centros escolares a los SLEP (planificación, gestión de recursos materiales, financieros y de personas, participación y comunicación, convivencia escolar, condiciones profesionales, aprendizaje integral y equitativo y monitoreo de aprendizajes), con ítems elaborados *ad hoc*.

Se elaboró una primera versión del instrumento basada en las recomendaciones de la literatura (Albert, 2007). Esta versión fue sometida a validación de juicio de expertos (dos investigadores universitarios en educación y dos directivos escolares) (Cohen y Swerdik, 2001). Posteriormente se aplicó a una muestra piloto (N=115) a sujetos similares a la muestra (directivos de centros

escolares de otros SLEP). Esta aplicación fue sometida a análisis de confiabilidad (fiabilidad 0,95 para el coeficiente de Alfa y 0,93 para la prueba de dos mitades). A partir de esta aplicación piloto se redactó la versión final de la encuesta.

1.3.3. Poblaciones y estrategia de muestreo

La población en estudio consideró a directivos de centros escolares pertenecientes a los servicios locales Puerto Cordillera, Barrancas, Costa Araucanía y Huasco, que comenzaron a funcionar en 2018. El tipo de muestreo fue no probabilístico, por accesibilidad y consideró en esta primera fase a 126 directivos de centros escolares, de la totalidad de 252 pertenecientes a los 4 servicios locales en estudio.

La estrategia de participación de directores y directoras de centros infantiles, escuelas y liceos implicó: a) obtención de autorizaciones de secretarías regionales de Educación, b) elaboración de marco de selección muestra con datos institucionales de los establecimientos educacionales (nombre, teléfonos de contacto y correos electrónicos de sus equipos directivos), c) contacto telefónico al director o directora para solicitar consentimiento informado, d) envío de encuestas web a los directores y directoras de las escuelas que aceptaran participar, e) envío encuesta web a los directores o directoras.

1.3.4. Procedimiento de análisis

Estudio 1 (cuantitativo): encuesta Web

Los datos fueron consolidados en una base de datos para su posterior tratamiento. El análisis de datos se realizó con los softwares estadísticos SPSS (V28). Se utilizaron técnicas gráficas, exploratorias y descriptivas de tendencia central y distribución (Aldenderfer & Blashfield, 1984). Adicionalmente, la información obtenida en esta etapa fue sistematizada y empleada para orientar las preguntas de la entrevista de la fase cualitativa.

Para la distribución y aplicación de encuestas se utilizó Google Forms.

Estudio 2 (cualitativo): entrevista cualitativa en profundidad

Esta fase del estudio se orientó a profundizar en hallazgos identificados en la etapa cuantitativa. Específicamente, se esperó caracterizar las mayores tensiones y desafíos generados a partir del proceso de desmunicipalización y traspaso de los centros escolares a los SLEP. En la tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías de mayores tensiones y desafíos.

Tabla 1.
Categorías y subcategorías del estudio tensiones y desafíos

Categorías	Subcategorías
Planificación, anticipación	Conocimiento de la realidad local y del territorio Respuesta oportuna a necesidades Disponibilidad de recursos
Gestión recursos materiales, financieros y humanos	Profesionalización Autonomía Dotación Gestión sistémica
Participación y comunicación	Involucramiento de la comunidad escolar Visibilidad del sostenedor Vinculación con el medio (redes) Orgánica de participación escolar
Condiciones profesionales	Promoción vida saludable y recreación Tiempos y espacios
Convivencia escolar	Regulación de la convivencia escolar formativa Institucionalizar prácticas Enfoque de desarrollo socioemocional
Aprendizaje integral y equitativo	Apoyos para el aprendizaje Capacitación, asesoría Personal PIE
Monitoreo de aprendizajes	Uso de datos Instrumento DIA Mecanismos de monitoreo de aprendizajes

Nota: Elaboración propia.

Selección de participantes en entrevista

Se trabajó intencionadamente, consultando la participación en entrevista a aquellas escuelas que presentaron más bajas valoraciones a los reactivos de la encuesta (N=26), de las cuales accedieron 14. Para tener una participación representativa de escuelas por

SLEP, finalmente se optó por considerar 9. La tabla 2 muestra la caracterización de los directivos participantes en entrevista.

Tabla 2.
Caracterización de los Directores/as participantes

Servicio local	N° Centros	Nivel Educativo Centro	Cargo Directivo	Sexo	Años experiencia en el cargo
Huasco	1	Educación Básica	Directora	Femenino	8
Puerto Cordillera	1	Educación Básica	Directora	Femenino	10
	2	Educación Básica y Media	Directora	Femenino	9
Costa Araucanía	1	Educación Básica	Director	Masculino	15
	2	Educación Básica	Directora	Femenino	12
	3	Educación Básica	Directora	Femenino	1
Barrancas	1	Educación Básica y Media	Director	Masculino	8
	2	Educación Básica	Directora	Femenino	3
	3	Educación Parvularia (Prebásica)	Directora	Femenino	6

Nota: Elaboración propia.

Técnicas y procedimientos para producir datos

La técnica utilizada fue la entrevista en profundidad, para lo cual se realizó una sesión de entrevista extensa, usando la técnica activa-reflexiva (Valles, 1999; Holstein & Gubrium, 1995). Esto implicó una interacción en la cual los participantes, entrevistado/a y entrevistador/a, son asumidos como personas que interactúan abiertamente, guiados por una pauta flexible de conversación.

La pauta para la entrevista consideró al menos los siguientes temas:

- Contexto personal y opinión general sobre el funcionamiento de la escuela.
- Evaluación de la implementación de los Servicios Locales de Educación.
- Tensiones y desafíos en la gestión de las escuelas.

Registro y preparación de datos de entrevista

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas de manera íntegra para su posterior procesamiento y análisis. Para la transcripción y registro de información se siguió las recomendaciones de McLellan et al. (2003).

Procedimiento de análisis

La información se procesó mediante un análisis de contenido de tipo temático (Valles, 1999; Bardín, 1986). Se consideraron tanto categorías deductivas como inductivas; las primeras se derivaron de la literatura revisada como también de los hallazgos de la etapa cuantitativa; las categorías inductivas consideraron los descubrimientos realizados en la etapa cualitativa (Mayring, 2000). Debido al volumen de información obtenido en las entrevistas, se construyó un libro de códigos (Macqueen et al., 1998) que orientó el trabajo grupal de análisis. Para realizar el análisis de datos cualitativos se utilizó el software Atlas ti (Friese, 2019).

1.4. Resultados

1.4.1. Datos sociodemográficos

La encuesta fue respondida por 126 directores y directoras de centros escolares de los cuatro SLEP en estudio, con mayor participación de los SLEP Costa Araucanía y Barrancas, y menor participación de los de Puerto Cordillera y Huasco, como se observa en la tabla 3.

Tabla 3.
Distribución de directoras y directores participantes de los SLEP

SLEP	N.º	%
Costa Araucanía	52	41%
Barrancas	48	39%
Puerto Cordillera	18	14%
Huasco	8	6%
4	126	100%

Nota: Elaboración propia.

El 35% de los directores y las participantes tienen entre 6 meses y 5 años de experiencia en el cargo, el 27% de 6 a 10 años,

el 23% de 11 a 20 años y el 15% tiene más de 20 años. El 16% de los directivos dirige un centro de educación infantil (nominación “educación parvularia” en Chile), el 51% de educación básica, el 11% educación media y el 22% educación completa: básica y media. El 69% son directoras y el 31% directores.

1.4.2. Tensiones para los directivos de centros escolares con la nueva administración bajo los SLEP

1.4.2.1. Datos arrojados por encuesta Web

La encuesta aplicada a los directivos escolares arrojó que las mayores tensiones que han debido enfrentar directores y directoras de los centros escolares pertenecientes a los Servicios Locales de Barranca, Huasco, Cordillera y Araucanía dice relación con la gestión de recursos — materiales, financieros y de personas—, participación y comunicación, convivencia escolar, monitoreo de los aprendizajes y planificación-anticipación de necesidades. Como se observa en la tabla 4.

Tabla 4.
Ítems con menor valoración asociados a categorías y subcategorías del estudio

Categoría	Subcategoría	% Valoración A veces/Nunca
Planificación, anticipación	Respuesta oportuna a necesidades	40%
Gestión recursos materiales, financieros y humanos	Profesionalización	45%
	Autonomía	58%
	Dotación de personas	54%
	Gestión sistémica	54%
Participación y Comunicación	Visibilidad del sostenedor SLEP	58%
	Involucramiento de la comunidad escolar	41%
Convivencia escolar	Regulación de la convivencia escolar	42%
Monitoreo de aprendizajes	Mecanismos de monitoreo de aprendizajes	41%
	Uso de datos	47%

Nota: Elaboración propia.

1.4.2.2. Datos de entrevista

A continuación se presentan los datos arrojados por las entrevistas en función de las categorías y subcategorías del estudio con mayor tensión.

Gestión de recursos materiales, financieros y de personas

Al profundizar en este aspecto los directores y directoras señalan que la tensión sobre la gestión de recursos humanos, financieros y materiales se debe a la burocracia y escasa celeridad del Servicio Local de Educación.

El servicio local es súper burocrático y no resuelve las cosas con prontitud. Ellos compran lo que ellos quieren, en los tiempos que ellos quieren. (DIPC1)

La gestión de recursos es un tema que tenemos hoy en día. El trámite es muy engorroso... (DIAR1)

Todo el tema administrativo y de remuneraciones, yo creo que ahí estamos “al debe”. Siento que hay que potenciar más los equipos jurídicos, para apoyar este tema. (DIPC2)

Además, en la gestión de recursos humanos se declaran tensiones referidas a la dotación de personal y aumento de licencias médicas, lo que dificulta los procesos formativos en los centros escolares, al no disponer del personal en términos de cantidad, tiempo y calificación. Los asistentes de la educación también surgen como tensión, ya que la ley presenta vacíos acerca de su retiro y desvinculación.

Me contratan a alguien haciendo el reemplazo solamente por la hora de clase (...), pero ellos no ven que, aunque está haciendo un reemplazo, tiene que participar en todas las actividades del colegio. (DIAR2)

Otra problemática es la cantidad de licencias médicas, que subió. Pienso que ahí hay una falencia, en el sentido de que no descuentan a la gente. Imagínate, yo tengo tías que llevan como tres años con licencia. (DIBA3)

Actualmente, el docente, el asistente de la educación, está respaldado por la ley, haga bien o no haga bien su trabajo. Nosotros hacemos acompañamiento, tratamos de movilizar a los profesores, entendiendo que no todos tienen el mismo nivel técnico, y eso nos ha dado los resultados, pero qué significa eso, un desgaste tremendo para para mi equipo de gestión. (DPC1)

Participación y comunicación: vinculación y visibilidad del sostenedor y orgánica de participación escolar

Al realizar la entrevista y profundizar en estos aspectos, los directivos señalan que el Servicio Local debe vincularse más con las escuelas, visitarlas, conocer las problemáticas en su contexto.

Lo que le falta un poco más al Servicio Local es vincularlo con la comunidad. Aunque hay un letrado grande ahí, “Departamento de vinculación con el medio”, pero en realidad no se da. (DIAR1)

Los SLEP realmente no bajan a ver cómo están las escuelas, lo que realmente está pasando, los temas de licencias médicas de los profesores, los conflictos por la violencia que se están dando, etcétera. (DIBA1)

Sobre los espacios y condiciones para reunirse con los representantes de la comunidad escolar los directivos observan:

Tenemos un Consejo Local de Administración, que se compone por director y representantes de distintos estamentos, pero qué nos falta ahí, un tema cultural, por ejemplo, les cuesta a los apoderados y a los alumnos participar en esto, les cuesta encontrar el sentido, que es importante la participación... (DIBA 2)

Yo creo que ahí los servicios locales se tienen que hacer presentes, porque si no la educación no va a cambiar nunca (...), todos deben tener espacio y cabida en la escuela para opinar y ayudar. (DIAR3)

Convivencia escolar: regulación de la convivencia escolar formativa, institucionalizar prácticas y enfoque de desarrollo socioemocional

En atención a la tensión de la convivencia escolar, los directores señalan que no es suficiente abordar ésta solo con la modalidad en red, sino que debe generarse un trabajo con toda la comunidad, profesores, estudiantes, padres y/o apoderados, para tomar conciencia frente al problema y normar al respecto, institucionalizar prácticas, pero desde una perspectiva formativa y no sancionadora.

El Servicio Local trabaja con redes, tiene una red de convivencia escolar y hace mensualmente una reunión donde participan encargados de convivencia escolar, pero creo tiene que ir mucho más allá. Hacer conciencia en nuestros apoderados, profesores, sobre la convivencia. Falta, por ejemplo, un reglamento aprobado por todos, un trabajo fuerte formativo con los profesores jefes, que son los que reciben toda la problemática a diario. (DIPC1)

Por otra parte, los directores y las directoras señalan la necesidad en un enfoque de desarrollo socioemocional.

Falta más trabajar con los estudiantes en apearse a la política de convivencia escolar. Cómo debemos trabajar lo socioemocional con toda la comunidad. Porque, no pedir a los profesores que proporcionen contención a los niños si ellos también están tristes (...), no se sienten bien. Falta más bajada a los centros escolares, que haya más presencia del equipo de convivencia escolar del Servicio Local. (DIAR2)

Monitoreo de aprendizajes: mecanismos de monitoreo de aprendizajes, uso de datos, instrumento DIA

Sobre el monitoreo de aprendizajes, los directores y directoras indican que no hay mecanismos claros y constancia en su aplicación. Están las pruebas DIA (Diagnóstico Integral de Aprendizaje), que aplica la Agencia de la Calidad de la Educación y que se valoran positivamente, pero falta avanzar aún en mecanismos para el uso de datos y sistematización sobre el currículum aprendido por los estudiantes.

Pero ellos, como Servicio Local, no tienen un trabajo con lineamientos para el monitoreo de los aprendizajes de los estudiantes. Claro, están la prueba DIA, SIMCE, pero analizar los aprendizajes específicos de cada asignatura sobre lo que aprendieron los estudiantes, no hay nada. (DIAR 1)

Nos llenan de documentos que hay que completar y estadística, pero qué sacan con que nosotros tengamos que llenar estadísticas, números, números, si no hay acciones remediales para eso (...) nos llenan de documentos, de datos estadísticos, pero nunca hay un análisis de esos datos estadísticos, no hay remediales para esos datos. (DIH1)

Valoración de la gestión global de los SLEP

Por otra parte, al consultar a directores y directoras sobre la gestión global de los SLEP, se observa que un 63% declara estar en desacuerdo en que los Servicios Locales administran de forma más eficiente la educación pública, seguido de un 62% que señala que el centro escolar, con el traspaso al sostenedor Servicio Local, no ha logrado una mayor participación de la comunidad en la gestión educativa, y un 60% que señala que no ha alcanzado mayor autonomía en su gestión directiva (figura 1).

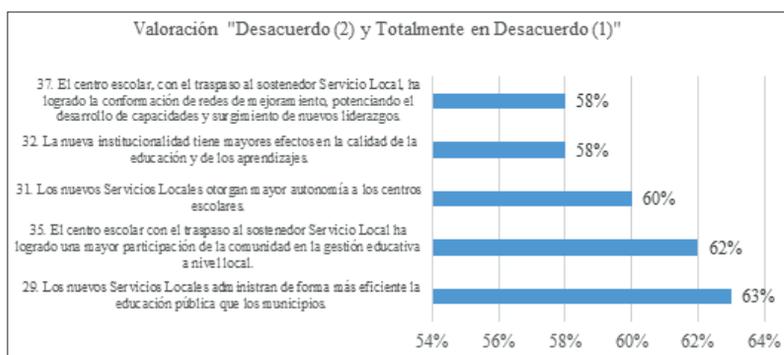


Figura 1. Desacuerdos sobre la gestión global de los SLEP.

Frente a estas valoraciones más descendidas de la gestión de los SLEP, en la entrevista se precisa lo siguiente:

Sobre la promoción de mayor participación de la comunidad escolar:

La participación no está, porque no es participación que te digan en una reunión "hicimos esto y esto otro", no, eso no es participación. Entonces, la participación es escasa, casi nula, yo diría casi nula, nula en los servicios locales. (DIPC1)

...queremos trabajar en un sistema participativo, en donde las comunidades están involucradas en el quehacer, porque cuando la comunidad se involucra, además protege su escuela. (DIBA1)

Sobre la autonomía:

Los directores y directoras declaran la poca decisión que tienen en la gestión de recursos humanos y financieros, y en el cambio en los centros escolares.

...autonomía, los directores no tenemos, o sea, deberíamos ser más autónomos en la toma de decisiones, por ejemplo, no podemos contratar reemplazos... (DIAR2).

Como directora, al postular a la SLEP aspiraba poder hacer un muy buen uso de los recursos, en el sentido genuino de la ley SEP, pero me pegué contra la pared al no tener la autonomía, porque la manera en que está diseñada la política de educación pública coarta las opciones de los SLEP para poder hacer un financiamiento y un manejo del presupuesto real y efectivo. (DIAR3)

El tema está aquí, que estos cambios, qué se necesita (...), muchas veces no son tomados en cuenta (...) no tenemos poder de decisión para estos cambios. (DIPC1)

1.4.3. Principales desafíos para los directivos escolares con la nueva administración SLEP

Finalmente, en la entrevista se preguntó a directores y directoras acerca de los mayores desafíos para los servicios locales en la administración de la educación pública, y refieren cuatro aspectos claves:

1. Mejorar en la gestión administrativa.

Si yo le veo desde el punto de vista del recurso, efectivamente hay una bajada mucho más rápida desde los municipios, que tiene que ver también con las platas del municipio. Este es un tema de gestión, de administración de la persona que está a cargo, pero el Servicio Local tiene una estructura administrativa que no permite que los dineros, las cosas que se requieren comprar, lleguen inmediatamente. (DIBA1)

2. Conocimiento de la realidad local y del territorio por parte de los SLEP, sobre todo por la lejanía de algunos centros escolares, para brindar cobertura en los apoyos y requerimientos.

En el territorio, las escuelas tienen dinámicas y contextos muy distintos, es imposible homogeneizar las acciones desde el Servicio Local, es fundamental, primero, que conozcan el territorio, que es mucho más

amplio ahora, y las características de éste donde están insertas las escuelas, para atender oportunamente nuestras necesidades. (DIAR3)

3. Promoción de la recreación y vida saludable en las comunidades escolares, para atender las condiciones profesionales tan desafiantes de la actualidad, la sobrecarga, el agobio ante el aumento de licencias médicas de los profesores y equipos directivos de las escuelas.

Nadie nos preguntó cómo estábamos, cómo estaban los equipos, cómo estaba en general la comunidad, si necesitábamos algo, cómo estábamos con el tema de la articulación con redes, si los consultorios nos estaban aceptando las derivaciones, cómo lo estábamos haciendo, si estábamos abriendo (...) haciendo convenios con centro de atenciones psicológicas. Cómo se promueve el equilibrio emocional, las condiciones actuales, que son difíciles, pero no se gestionan actividades recreativas, de esparcimiento, a nivel local sí, para lograr los equilibrios. (DIBA1)

4. Mecanismos de monitoreo de la enseñanza y el aprendizaje para evidenciar los reales avances y desafíos de los aprendizajes.

En el monitoreo de los aprendizajes y la enseñanza los servicios locales se tienen que hacer presente, construir lineamientos conjuntos con los equipos de las escuelas al respecto. (DIPC2)

No hay un análisis, una reflexión colegiada, intencionada del Servicio Local sobre lo que realmente están aprendiendo los estudiantes. (DIRH1)

1.5. Discusión y conclusiones

Los directores y directoras de los centros escolares adscritos a los SLEP en estudio manifiestan las tensiones que han experimentado en el ejercicio de su cargo con la nueva administración de la educación pública chilena, señalando como principal tensión la gestión administrativa, en términos de la disposición oportuna de recursos humanos, materiales y financieros, que se dé más autonomía a los directivos y se cubra las necesidades y actividades de mejora que se plantean las comunidades educativas. Garretón et al. (2022) evidencian “en los relatos de los entrevistados la misma tensión de recursos financieros y organizacionales de los SLEP” (p. 15). Así, también, Uribe et al. (2019) plantean el desconocimiento de los

procesos de gestión por parte de los SLEP como nudo crítico. Harris y Jones (2017) señalan que los líderes intermedios (SLEP en el caso de Chile) son los encargados de promover el cambio hacia la mejora en las organizaciones escolares, generando las condiciones y capacidades para ello. Dentro de estas condiciones estaría la gestión financiera, de personas y materiales para el desarrollo institucional (Uribe et al., 2017). Finalmente, sobre esta tensión, Bellei (2018) plantea que los SLEP adoptaron procedimientos menos flexibles y más burocráticos, por las regulaciones de administración del Estado y las instituciones derivadas de este.

Una segunda tensión son los planteamientos y regulaciones de la convivencia escolar. Si bien durante el primer año de implementación de la Nueva Educación Pública había ciertas directrices sobre el trabajo con distintas redes en los territorios de los SLEP y, dentro de estas, la de encargados de convivencia escolar, los resultados de la encuesta y relatos de los directivos dan cuenta de la falta de un trabajo más profundo con las comunidades escolares de forma directa, y no solo a partir de los encargados de convivencia escolar. En relación a esto, Ascorra et al. (2020) concluyen que existe

una amplia variabilidad de la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores nacionales. Al mismo tiempo, los resultados comparativos muestran diferencias significativas respecto a las horas de dedicación, tamaño de los equipos y capacitación en convivencia escolar. Lo anterior destaca la necesidad de contar con sostenedores que dispongan del tiempo y personal necesarios, y que tengan formación especializada en convivencia escolar para lograr los cambios requeridos por la reforma. (p. 1)

Una tercera tensión es el nivel de involucramiento de los SLEP con los distintos actores de las comunidades escolares: profesores, estudiantes, padres y apoderados, asistentes de la educación, entre otros. Los SLEP no han fomentado el vínculo y la visibilidad con los centros escolares, a través de espacios de participación en los niveles resolutivo y propositivo, que inviten a todos y todas a una reflexión conjunta para la toma de decisiones sobre la mejora de la escuela. Al respecto, Leiva-Guerrero, Loyola Bustos y Halim Donoso, en un

estudio realizado en 53 escuelas públicas, observan que los niveles de participación de los miembros de las comunidades escolares son en su mayoría pasivos, en un nivel informativo o consultivo, y escasamente en los niveles activos, resolutivos o propositivos (2022). El estudio de Uribe et al. (2019) es coincidente con esta tensión, ya que evidencia pocos espacios de participación, “con un involucramiento menor entre profesores, estudiantes y apoderados en el proceso de instalación de los SLEP. Dichos actores se sienten poco informados y señalan poseer un alto desconocimiento sobre los cambios que la NEP implica” (p. 146).

Una cuarta tensión es respecto del monitoreo efectivo del currículum aprendido por los estudiantes y las prácticas pedagógicas de los docentes para su desarrollo y fortalecimiento profesional. Según Leiva- Guerrero et al. (2022), los directivos visualizan el monitoreo “como un proceso complejo, con orientación a la supervisión y con la única finalidad de establecer la cobertura curricular” (p. 96).

Finalmente, ante estas tensiones, la Nueva Educación Pública tiene grandes desafíos, en términos de crear condiciones y capacidades en los distintos actores de las comunidades escolares y de los propios servicios locales de Educación Pública. Sin embargo, estas condiciones y capacidades deben cimentarse primero en el entramado propio de cada escuela y de los SLEP, desarrollando confianzas, trabajo colaborativo, participación activa y una cultura de altas expectativas, que genere sanos espacios de trabajo profesional y apropiación e identidad con el espacio laboral.

Referencias

- Aldenderfer, M. & Blashfield, R. (1984). *Cluster analysis*. Sage Publications.
- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves Teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Aranda, M. y Rivera, M. (2021). *Resumen Ejecutivo. Estudio de planificación de la segunda etapa de implementación de la Ley 21.040*. Santiago: Centro de políticas públicas UC.
- Arredondo, E., Ugarte, M. y Muñoz, M. (2021). Tensiones y debates para desmercantilizar la educación en Chile. *Práxis Educativa*, 16(1), 1-18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.117368.034>

- Ascorra, P., Cuadros, O., Cárdenas, K. y García-Meneses, J. (2020). Autopercepción de la gestión de la convivencia escolar en sostenedores públicos chilenos. *Psicoperspectivas*, 19(1), 60-72. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1827>
- Asenjo, R. (2022). *Análisis de la implementación de los servicios locales de educación pública: traspasos del personal administrativo según la ley 21.040* [Tesis de magíster, Universidad del Desarrollo] Repositorio UDD.
- Bancada PPD. (2017). *Aspectos generales de los Servicios Locales de Educación Pública*. Santiago de Chile: Senado. <https://www.senado.cl/appsenado/index.php?mo=transparencia&rac=doctoInformeAsesoria&xid=5845>
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bellei, C., Contreras, C. y Valenzuela, J. P. (2010). *Ecos de la Revolución Pingüina*. Santiago: Universidad de Chile.
- Bellei, C. (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago: LOM Ediciones.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2012). *Evolución matrícula sistema educacional nacional*. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2023) *Evolución de la matrícula escolar (2004-2022) por dependencia administrativa, nivel y liceos emblemáticos*. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Cerro, C. (2020). *El nuevo Sistema de Educación Pública Chileno: Fundamentos, elementos de su puesta en marcha y situación actual*. Talca: Universidad de Talca.
- Chávez, R., Parra, V. y Villagra, M. (2011). *Reflexiones sobre la desmunicipalización*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Economía y Negocios.
- Cohen, R. y Swerdlick, M. (2001). *Pruebas y Evaluación Psicológicas. Introducción a las Pruebas y a la Medición*. McGrawHill. México.
- Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública. (2021) *Evaluación intermedia de la implementación del Sistema de Educación Pública*. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/4241/evaluacion-intermedia-implementacion-sistema-educacion-publica>
- Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Upper Saddle River: Pearson Education.

- Creswell, J. (2008). *Mixed Methods Research: State of the Art*. [Power Point Presentation]. University of Michigan. http://sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt
- Dillman, D., Smyth, J. & Christian, L. (2016). Internet, Phone, Mail and Mixed-Mode Surveys: The Tailored Design Method. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 154, 161-165.
- Donoso, S. y Arias, O. (2011) Diferencias de escala en los sistemas de educación pública en Chile. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(71), 283-306. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000300004>
- Donoso, S. y Benavides, N. (2017). Descentralización de la gestión de la educación pública e institucionalidad local en Chile: El caso de los directores comunales de educación. *Innovar*, 29-42. <https://doi.org/10.15446/innovar.v27n64.62372>
- Donoso, S., Díaz, G. y Benavides, N. (2018). Propuesta de indicadores para la educación pública local chilena. *Cuadernos de pesquisa*, 48(170), 1062-1087. <https://doi.org/10.1590/198053145524>
- Donoso, S., Reyes, D., Pincheira, G. y Arias, O. (2019). La ejecución del gasto del nuevo Sistema de Educación Escolar Pública en Chile 2018-2019: Disonancias entre la letra y el espíritu de la reforma. *Propuesta educativa*, 2(52), 41-56. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852019000200005
- Donoso, S. (2021). Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: desafíos del proceso de implementación. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 378-398. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>
- Elacqua, G., Martínez, M. y Aninat, C. (2010). ¿Cómo fortalecer la educación municipal? Capacidad y responsabilidad política. En S. Martinic, y G. Elacqua, *¿Fin del ciclo? Cambio en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 101-130). Santiago: Unesco-Santiago- PUCCH.
- Friese, S. (2019) *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Sage Publications Ltd.
- García-Huidobro, J. y Bellei, C. (2003). *Desigualdad educativa en Chile*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. y Núñez, I. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento educativo*, 59(1), 00110. <https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.10>
- Harris, A. & Jones, M. (2017). Professional Learning Communities: A Strategy for School and System Improvement? *Wales Journal of Education*, (19), 16-39.

- Holstein, J. & Gubrium, J. (1995). *The active interview*. Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412986120>
- Leiva-Guerrero, M. V., Loyola Bustos, C. y Halim Donoso, R. (2022). Liderazgo y participación en escuelas públicas chilenas. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 149-167. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.008>
- Leiva-Guerrero, M. V., Sanhueza-Mansilla, J., Soto-Calderón, M. y Muñoz-Lameles, M. (2022). Monitoreo de aprendizajes en escuelas públicas chilenas en contexto COVID-19. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 17(1), 89-102. <https://doi.org/10.17163/alt.v17n1.2022.07>
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Maureira, F. y Horn, A. (2018). Nueva institucionalidad para la educación pública en Chile. Procesos formativos para nuevos actores. *Cuadernos de Educación*, (79). https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuadernos_educacion_79/documentos/articulo_79.pdf
- McLellan, E., Macqueen, K. & Neidig, J. (2003). Beyond the Qualitative Interview: Data Preparation and Transcription. *Field Methods*, 15(1), 63-84.
- Macqueen, K., McLellan-Lemal, E., Kay, K. & Milstein, B. (1998). Codebook Development for Team-Based Qualitative Analysis. *Cultural Anthropology*, 10(2), 31-36. <https://doi.org/10.1177/1525822X980100020301>
- MINEDUC. (2011). *Ley 20529 Sistema Nacional de Aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. 11 de agosto de 2011.
- MINEDUC. (2015a). *Ley 20845 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*. 29 de mayo de 2015.
- MINEDUC. (2015b). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2017). *Minuta Ley Sistema de Educación Pública*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2018). *Diagnóstico de las variables asociadas a las condiciones para la conformación de redes de establecimientos educacionales en los primeros cuatro Servicios Locales de Educación. Orientaciones nacionales para la conformación y gestión de redes*. Ministerio de Educación.

- MINEDUC. (2020a). *Decreto 27. Establece los estándares indicativos de desempeño de los establecimientos educacionales y sus sostenedores a que se refiere el artículo 3º, letra a), de la ley n° 20.529, que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. 12 febrero de 2020.
- MINEDUC. (2020b). *Primera estrategia nacional de Educación Pública*. Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2024). *Servicios Locales de Educación Pública en números: indicadores educativos de servicios en régimen a 2023*. Ministerio de Educación.
- Muñoz, G., Weinstein, J. y Álvarez, N. (2022). *La voz de los directores y directoras de la Nueva Educación Pública. Reporte de resultados*. Programa de Liderazgo Educativo, Universidad Diego Portales.
- Palma, A. (2020). *Liderazgo sistémico en establecimientos educación técnico profesionales de los servicios locales de la Región Metropolitana*. Santiago: Facultad de Gobierno, Universidad del Desarrollo.
- Raczynski, D., Rivero, R. y Yáñez, T. (2019). Nivel intermedio del sistema escolar en Chile: Normativa y visión de los sostenedores acerca de las funciones, preparación para el cargo y las prácticas. *Calidad en la Educación*, (51), 382-420. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.680>
- Sanfuentes, M. y Garretón, M. (2019). Dilemas organizacionales en la gestión de un nuevo sistema de gobernanza territorial para la educación escolar pública de Chile. *Nota COES de política pública*, (18), 1-15. https://coes.cl/wp-content/uploads/19_Dilemas-organizacionales-en-la-gestacion-de-un-nuevo-sistema-de-gobernanza-territorial-para-la-educacion-escolar-publica-de-Chile.pdf
- Solar, H., Treviño, E., San Martín, E. y Ayala, P. (2017). Modelo de apoyo para el desarrollo profesional docente para estructuras de gobierno municipal y Servicios Locales de Educación. En C. d. UC. *Propuestas para Chile* (pp. 75-104). Santiago: PUCCh.
- Uribe, M., Berkowitz, D., Torche, P., Galdames, S. y Zoro, B. (2017) *Marco para la gestión y el liderazgo educativo local: desarrollando prácticas de liderazgo intermedio en el territorio*. Líderes educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Uribe, M., Valenzuela, J., Núñez, I., Hernández, C., Anderson, S. y Cuglievan, G. (2019). *El primer año de los servicios locales de educación pública: reflexiones desde la voz de los actores*. Informe Técnico N.º6. Chile: Líderes educativos. Centro de Liderazgo para la mejora escolar.
- 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*. Santiago: Facultad de gobierno, Universidad del Desarrollo.
- Valdivia, V. (2018). La “alcaldización de la política” en la post dictadura pinochetista. Las comunas de Santiago, Las Condes y Pudahuel. *Izquierdas*, (38), 113-140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492018000100113>
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010). Segregación escolar en Chile. En S. Martinic, y G. Elacqua, *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-229). Santiago: Unesco-Santiago-PUCCh.
- Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Villalobos, C. (2015). El campo educativo en Chile postdictadura (1990-2013): continuidad y ruptura en la implementación del neoliberalismo en educación. En A. Bazzi, *Democracia versus Neoliberalismo 25 años de neoliberalismo en Chile* (pp. 159-178). Santiago: ICAL.
- Viancos, P., Ganga, F. y Valdés, M. (2023). Servicios locales de educación en Chile: Análisis a partir de la teoría de agencia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(104), 1603-1626. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.104.14>
- Zoro, B., Berkowitz, D., Uribe, M. y Osorio, A. (2017). *Desafíos para la transformación del nivel intermedio en educación. Una mirada desde los actores y las experiencias internacionales sobre los temas ineludibles en el proceso de transición a los Servicios Locales de Educación*. Informe Técnico N.º8. Chile: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.