

Tensiones y desafíos del liderazgo educativo escolar en la pospandemia

Tensions and Challenges of School Educational Leadership in the Post-Pandemic

Tensões e desafios da liderança educacional escolar pós-pandemia

 Sebastián Donoso-Díaz¹

¹ Universidad San Sebastián,
Facultad de Ciencias de la
Educación

Recibido: 31/07/2023
Aceptado: 20/04/2024

Autor de correspondencia:
Sebastián Donoso-Díaz
donoso.sebastian@gmail.com

Cómo citar:

Donoso-Díaz, S. (2024). Tensiones y desafíos del liderazgo educativo escolar en la pospandemia. *Páginas de Educación*, 17(1), e3625.
<https://doi.org/10.22235/pe.v17i1.3625>

Financiamiento: Texto parte del Proyecto de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile N.º 1220045.

Nota: Este artículo forma parte del dossier temático "Imaginando un liderazgo educativo para un mundo nuevo", editado en colaboración con la revista *Perspectiva Educacional* (Chile).

Resumen: El texto se enfoca en el análisis de algunas tensiones claves de la educación escolar latinoamericana, con especial referencia al caso chileno, que emergen tras la pandemia de COVID-19 y que se conectan con situaciones críticas previas. A partir de ello se identifican tensiones intrasistema, a saber, el descenso significativo de los aprendizajes, el creciente aumento de la desescolarización y las situaciones críticas de convivencia en las escuelas, para luego atender cuestiones de macropolítica, vinculados con la rigidez del Estado, la pérdida de valor social de la escuela, autoridades y docentes, y nuevas demandas a las que la escuela no tiene claro cómo responder. Estos elementos derivan en retos mayúsculos de nuevos diseños y de prácticas de la escuela que los líderes educativos han de considerar en perspectiva de las crecientes y simultáneas tareas que cumplen.

Palabras clave: administración educacional; directivos educacionales; desafíos estratégicos; tensiones sociales; pospandemia; formación de directivos escolares.

Abstract: This text focuses on the analysis of key tensions within Latin American school education, with a specific focus on the Chilean context, arising in the wake of the COVID-19 pandemic and intertwining with pre-existing critical situations. It identifies intra-system tensions, namely, a significant decline in learning outcomes, a growing rise in disengagement from schooling, and critical issues regarding school climate. Subsequently, it addresses macropolitical concerns linked to state rigidity, the diminishing social value of schools, authorities, and educators, as well as emerging demands to which schools lack clear responses. These elements present significant challenges for new designs and practices in schools, which educational leaders must consider in light of the increasing and simultaneous tasks they face.

Keywords: educational administration; educational managers; strategic challenges; social tensions; post-pandemic; school management training; school management training.

Resumo: O texto se enfoca na análise de algumas tensões-chave na educação escolar latino-americana, com referência especial ao caso chileno, que surgiram após a pandemia da COVID-19 e que estão relacionadas a situações críticas prévias. A partir disso, são identificadas as tensões intrassistema, a saber, a queda significativa na aprendizagem, o aumento crescente da desescolarização e as situações críticas de convivência nas escolas, para em seguida abordar questões de macropolíticas, relacionadas à rigidez do Estado, à perda de valor social da escola, das autoridades e dos professores, e às novas demandas às quais a escola não sabe como responder. Esses elementos geram grandes desafios para a implementação de novos projetos e de práticas escolares que os líderes educacionais precisam considerar diante das crescentes e simultâneas tarefas que precisam cumprir.

Palavras-chave: administração educacional; diretores educacionais; desafios estratégicos; tensões sociais; pós-pandemia; treinamento em gestão escolar.



Implicaciones prácticas: Se precisan algunas tensiones y desafíos del liderazgo educativo escolar en la pospandemia. Estos son cruciales para el desarrollo próximo de los sistemas escolares latinoamericanos y nos demandan con tareas simultáneas y complejas, tanto de corto plazo (subsistencia de la escuela) como de mediano y largo plazo (proyección de su tarea educativa significativa), que no pueden esperar por condiciones ideales para su instalación. En este camino hay cuestiones internas de los establecimientos escolares, de la relación con sus docentes, que los equipos directivos deben atender sin subterfugios y que son indispensables para revertir la pérdida de aprendizajes y la creciente desescolarización de los estudiantes. La existencia de un clima escolar acogedor en alianza con la comunidad educativa es fundamental para avanzar en la solución a estos problemas. En consonancia con ello, es fundamental que la comunidad nacional, autoridades incluidas, genere las condiciones para implementar aquellas transformaciones urgentes en materia de autonomía de la gestión administrativa y curricular de las escuelas para articular de mejor forma sus respuestas a un reto que, de no responderse prontamente, generará un escenario muy complejo y quizás inmanejable.

Introducción

La pandemia del COVID-19 debería ser una experiencia decisiva para la transformación de la política educacional de cara al futuro, esencialmente en el ámbito escolar, cuyos impactos más profundos están siendo procesados en sus dimensiones más trascendentes por los actores institucionales responsables de la política sectorial chilena.¹ No obstante, a la fecha no se evidencian consensos suficientes —al menos en el corto plazo— más allá del reconocimiento de algunas dificultades como la pérdida de aprendizajes y del ausentismo escolar como consecuencias de esta megacrisis, que han dado lugar a fisuras en el sistema escolar que van desde el nivel escuela² hasta el plano sistémico.

Ciertamente el “terremoto social” generado por la pandemia implicó una crisis total, súbita y profunda del orden social imperante en casi todos los ámbitos y sectores, públicos y privados, de nuestra sociedad. Dejó al descubierto dificultades económicas y sociales (además de las de salud), que por entonces se creían medianamente resueltas, y emergieron otras contrariedades que no se querían ver con la crudeza con la que se revelaron, como la gran desigualdad social que dejó obsoletas —entre otras cosas— diversas prácticas de las instituciones públicas dedicadas a dar sentido de pertenencia, recrear y validar el pacto social vigente. Es decir, aquellos valores, procesos y prácticas que nos unen como colectivo, rol que la institución escolar desempeña en forma casi irremplazable en las sociedades.

El balance inicial de lo experimentado en estos años en América Latina es que se agudizaron las grandes desigualdades sociales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2022; Peñafiel, 2021) y hubo un impacto en el ausentismo escolar, en el deterioro de los aprendizajes y de la convivencia social, dejando fuera de lugar buena parte de las políticas y prácticas educativas. Es un fenómeno complejo que se manifiesta en la pospandemia con respuestas que en muchos casos obvian este suceso, lo cual implica grandes tensiones sociales en la reinserción escolar en estos años, junto a otras prácticas que buscan atender las nuevas demandas, sin registrarse aún avances decisivos (Banco Mundial, 2022).

En este escenario de incertezas, disponemos de un saber insuficiente acerca de los problemas y limitaciones que enfrentan los directivos y líderes educativos de los diversos niveles del sistema y, en razón de ello, también sobre cuáles son las demandas y factores “pro futuro” determinantes de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, atendiendo la profunda crisis del sector educativo en la región. La pandemia puso en jaque las políticas educativas oficiales de muchos países, incluido Chile, sin que encontremos a la fecha soluciones efectivas para dar un salto de calidad importante hacia mejores resultados pedagógicos que sean sustentables en el tiempo.

Siguiendo a Leithwood y Duke (2009), el objetivo del liderazgo educativo es promover las herramientas y los métodos de enseñanza, influyendo en las metas, valores y ejercicios de los docentes

¹ En junio de 2023 se publicaron las recomendaciones del Consejo para la Reactivación Educativa (CRE), instancia generada por el Ministerio de Educación que reunió diversos actores para el análisis del tema.

² Se utiliza el término “escuela” para referirnos genéricamente a todo establecimiento educacional.

y estudiantes como actores claves de aprendizaje en el marco de una educación de calidad (Juma et al., 2021).

En este encuadre los centros educativos y sus equipos de liderazgo escolar han de asumir las diversas caras de la problemática generada. Una de ellas corresponde al nivel macro de la política oficial, que actuó tardía y a veces confusamente en el apoyo a las escuelas, disculpada por la inexperiencia ante esta enorme eventualidad, pero agravada por la incapacidad de aunar voluntades políticas y estimular a los centros escolares en su camino propio —salvo excepciones— ante un escenario de difícil pronóstico.

La segunda cara corresponde a la muy disímil capacidad de respuesta de los equipos directivos de los centros escolares para enfrentar estas nuevas y complejas tareas y, en muchos casos, frente a la orfandad de orientaciones pertinentes emanadas de los sistemas educativos superiores. Así, no les fue fácil encontrar un camino pronto y adecuado de desarrollo de sus establecimientos, lo que en el caso chileno se agravó por el extenso período de inactividad presencial escolar durante la pandemia.

Una tercera cara es la de los estudiantes y sus familias. En esta dimensión, los fuertes y masivos procesos de desescolarización, la aguda pauperización de las condiciones de vida de la población en América Latina y los nuevos desafíos de supervivencia y reorganización de las actividades laborales se profundizaron en su vertiente más crítica: la baja calidad de la formación escolar de la población vulnerable. Este proceso ha llevado a que hoy la familia popular no tenga claro el aporte de la educación en sus vidas, en lo que respecta al impacto concreto y real de la formación escolar para su presente (Donoso-Díaz, 2023).

En este marco, este artículo busca fortalecer la gobernanza y organización de las escuelas a partir de los principales cambios en los contextos generados por la pandemia. Hay que tener claro que Chile es un caso emblemático de privatización extrema del sistema educativo, donde hay normas y criterios de operación diferentes entre los equipos directivos escolares del sector público y privado que pueden implicar —en materia de estrategias— procesos distintos en su implementación. Estos procesos no siempre son rescatados por la literatura, la cual suele generarse en territorios con contextos y trayectorias muy diferentes que no reflejan las particularidades significativas de estos aspectos.

Perspectiva metodológica

Por tratarse de un ensayo crítico, desde el punto de vista metodológico se suscribe una línea argumentativa que se funda en el relevamiento de antecedentes, a saber, datos cuantitativos secundarios y pertinentes, e ideas y conceptos cualitativos sustentados en referencias de autores sustantivos en las temáticas analizadas, los que fueron precisados a raíz de su índice de citas. Estos aportes se hilan proposicionalmente a partir del reconocimiento de una situación crítica de la educación latinoamericana prepandemia, la cual es profundizada más tarde por los resultados educativos de la pandemia. A la luz de un conjunto de antecedentes disponibles, se identifican situaciones críticas, nudos o desafíos de carácter macroestructural o macropolítico y también de nivel micropolítico. Todo ello deriva en algunas orientaciones para que los líderes educativos de los diversos niveles de los sistemas nacionales de la región, con sus particularidades, puedan evaluar su factibilidad e importancia para su contexto propio.

Esta propuesta se funda en una visión teórica que parte de los aportes de Michael Sandel (2021) sobre el sentido de justicia y la meritocracia, y que se dirigen a la defensa de la escuela como artífice de la educación pública y de esta como un factor clave en la construcción de una sociedad justa y basada en un sólido pacto social (Masschelein & Simons, 2014).

Principales efectos de la pandemia en la educación escolar chilena y sus desafíos para los líderes educativos

Los líderes educativos de la región —que para efectos de análisis se asimilan a los directivos de todos los niveles decisionales del sistema escolar—, desde el plano escuela a unidades subnacionales y nacionales, enfrentan desafíos muy relevantes, precisamente, por las decisiones que deben adoptar para diseñar e implantar propuestas innovadoras de mejoramiento educativo sustentables en el tiempo. Estas propuestas deben atender las urgencias del corto plazo y, paralelamente, alinearse con las medidas de mediano y largo plazo que se requieran para generar impactos relevantes, que refuercen no

solo la recuperación de los aprendizajes, sino además su pertinencia con el nuevo escenario pospandemia, que es más diverso y complejo.

Debido a ello, el enfoque de esta problemática es, teniendo en cuenta el rol de los equipos directivos en la tarea conductora de la educación, caracterizar sus retos en escenarios que muestran aún importantes y persistentes vacíos e incertezas para estructurar respuestas más sólidas. La exposición de los factores analizados sigue una lógica implícita, primero de las responsabilidades sociales que el sistema le asigna a la escuela y, segundo, de su capacidad para atenderlas.

Aprendizajes no logrados y nuevos aprendizajes relevantes no previstos

Es importante señalar que Latinoamérica, producto de la pandemia, enfrenta situaciones educativas muy críticas, lo cual no suele reconocerse con esa calificación. En lo expresado por Claudia Uribe, directora de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO (citada en Consejo para la Reactivación Educativa [CRE], 2023), se evidencia la preocupación por el escenario previo a la crisis y, con mayor razón aún, por las consecuencias de la pandemia:

La pandemia por Covid-19 ha remecido múltiples áreas de la vida. Nos ha evidenciado nuestra vulnerabilidad y nos ha presentado la incertidumbre del futuro. La educación ha sido una de las áreas más críticas y complejas de abordar, debido al cierre prolongado de centros educativos. De esta manera, y considerando que los sistemas educativos en Latinoamérica y El Caribe ya estaban en una situación de estancamiento antes de la pandemia, hoy son necesarias medidas urgentes para abordar la crisis educativa que se ha agudizado, sin perder de vista el largo plazo (CRE, 2023, p. 4).

En Chile, el cierre de las escuelas fue uno de los procesos más prolongados en la región (y del mundo), además de generar fuertes tensiones entre las autoridades del Ministerio de Educación y los gremios de docentes y de trabajadores de la educación. Esta sumatoria —como era presumible— generó efectos negativos de alto impacto para los aprendizajes y la vida de los estudiantes y sus comunidades educativas, y su huella se presentó de manera distinta según las condiciones socioeconómicas personales, familiares y de desarrollo de cada territorio (Agencia de Calidad de la Educación, 2023).

Aquellos lugares más lejanos y de compleja geografía, usualmente asociados a poblaciones de extrema vulnerabilidad, experimentaron dificultades mayores para impulsar procesos formativos sistemáticos de habilidades básicas e insustituibles para la trayectoria escolar. Más allá del esfuerzo de muchos docentes, las dificultades de cobertura y acceso a medios tecnológicos y el aislamiento territorial de estos sectores, además de las escasas orientaciones técnicas brindadas a los docentes y de su mínima preparación para el trabajo *online* (Donoso-Díaz & Reyes, 2021; Figueroa et al., 2021), conspiraron para provocar resultados negativos que se extienden con mucha persistencia en aquellas zonas urbanas dominadas por población vulnerable con dificultades de acceso, cobertura y calidad de los medios tecnológicos (Ávalos, 2009). El trabajo docente en estas condiciones³ fue meritorio pero insuficiente para contrarrestar esta situación, que afectó masivamente a los más vulnerables. Como señalan Izquierdo y Ugarte (2023, p. 7), “un 40.5 % de los hogares estaban carentes de herramientas tecnológicas adecuadas para fines educativos en 2020”.

Los resultados de las pruebas nacionales de logro de aprendizaje (Simce) del año 2022 ratifican los impactos del fenómeno en todas sus dimensiones, niveles y tipos de establecimientos. Es decir, hay retrocesos muy importantes en aprendizajes de asignaturas básicas (lectoescritura y matemática), y hay aumento de brechas negativas hacia los más vulnerables y en los territorios más desprovistos de cobertura de calidad (Agencia de Calidad de la Educación, 2023). Y aunque los resultados del año 2023 muestran una recuperación importante, siguen siendo preocupantes las brechas en los resultados educativos de la población más vulnerable (Agencia de Calidad, 2024). Si bien para un observador objetivo e informado eran resultados muy predecibles, los datos registrados son una base para diseñar estrategias de enfrentamiento de esta problemática por sobre la contingencia. Tampoco es un desahogo que otros países de la región hayan tenido resultados similares, los que en gran parte se acercan a retrocesos a valores de una década atrás, cuya recuperación ha comenzado, pero con muchas

³ Hay innumerables experiencias que rescatan el esfuerzo y dedicación de maestras y maestros en este período.

dificultades para la población más pobre (Banco Mundial, 2022; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] et al., 2022b).

Estudios del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, basados en encuestas de opinión a directores de escuelas, da cuenta de que estos señalan que sus estudiantes tienen, en grado importante, resultados críticos en algunas asignaturas. Los directivos también perciben que 1 de cada 4 estudiantes presenta rezago respecto del nivel de aprendizaje esperado, y que 1 de cada 10 escuelas tiene más de la mitad de sus estudiantes con rezago importante en aprendizaje (CIAE et al., 2020; EligeEducar et al., 2020).

Existe, en la mayor parte de nuestros países, información de diversas fuentes en aspectos determinantes sobre los aprendizajes y los actuales niveles de logro de los estudiantes, para que los líderes escolares puedan adoptar decisiones acerca de las medidas que hay que implementar sin esperar más tiempo, independiente de que se deban elaborar planes y estrategias que vayan más allá de la situación actual. En este plano hay abundante literatura que ilustra las presunciones previas de bajos resultados (España, 2022).

Una segunda dimensión de los aprendizajes proviene de identificar aquellos logros de los estudiantes que no están en el currículo oficial, y determinar su significación y forma de potenciarles para este nuevo escenario. Se destacan principalmente aquellos derivados de los procesos *online* sincrónicos y diacrónicos y del trabajo autónomo (Moreira-Arenas, 2021; Moorhouse & Wong, 2022), donde se precisaron diversas estrategias de organización y soporte de la familia al trabajo escolar remoto, en varios casos con innovaciones, y a partir de ello apoyar tanto con mayor autonomía de gestión de las escuelas como con recursos tecnológicos. Los establecimientos escolares, ante la emergencia, asumieron nuevas tareas y prácticas para atender las necesidades del estudiantado en diversos ámbitos (Ávalos, 2009), lo que invita a pensar la innovación como un puente para la reactivación educativa (Muñoz, 2022; Darling-Hammond et al., 2020; EligeEducar et al., 2020).

Es necesario resaltar que en el marco pospandemia un camino a explorar es la innovación en las prácticas educativas. Los sucesos de comienzo del año escolar en Chile del 2022 —expuestos más adelante— fueron determinantes para revelar que se requerían cambios pronto y efectivos; no obstante, estos han sido más bien puntuales y esporádicos, por lo que es un desafío sustantivo para los líderes escolares dar cuenta de este requerimiento transformacional (Álvarez & Trujillo, 2023).

La Ley n.º 20.903 de Desarrollo Profesional Docente (Chile, 2016) otorga un rol decisivo a la escuela, representada por sus equipos directivos, como factor clave de los aprendizajes de los estudiantes y, por tanto, del desempeño profesional en el aula para su concreción. Si se entiende que el sentido final del desarrollo profesional docente es impactar en los aprendizajes de los estudiantes, aduciéndose que es una variable decisiva al respecto, entonces la escuela —liderada por su equipo directivo— debería definir caminos para su implementación, evaluando sus resultados con hitos conocidos, pertinentes y relevantes.⁴

La silenciosa, invisible y creciente desescolarización

La deserción escolar apareció en el horizonte de la educación latinoamericana tras haberse superado, aunque parcialmente, la gran problemática de los años 60 del siglo pasado, que era la repitencia escolar en los niveles iniciales de la enseñanza primaria, cuando se comenzó a trabajar con más atención en desarrollar la universalización de la educación pública (Schieffelbein & Farrell, 1982). En los decenios siguientes este fenómeno se ha reducido, pero no ha dejado de tener una presencia relevante en los sistemas educativos, esencialmente asociada a los grupos más vulnerables, cuya expresión más aguda es su persistencia en el primer año de enseñanza secundaria (Donoso-Díaz, 2023).

⁴ Mientras se continúe evaluando la docencia en aula por portafolios es claro que se dejan fuera dimensiones muy sustantivas. El portafolio en un conjunto de materiales que elabora el docente sobre la planificación que realiza del proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollo escolar de un curso determinado, así como de la evidencia que obtiene de los resultados de los estudiantes. Este documento pesa un 80 % en su evaluación, mientras que un 5 % es su autoevaluación, otro tanto el informe de terceros y un 10 % la entrevista.

El enfoque dominante del abandono escolar sigue la lógica de la *deserción escolar*⁵ (Cortés et al., 2020), una lógica bajo la cual se responsabiliza principalmente al estudiante, atribuyendo a las variables individuales del sujeto —usualmente de menores habilidades para el estudio— la explicación del fenómeno. A este enfoque Terigi (2009) le da el nombre de *paradigma patológico individual*, que debería ser superado para dar una respuesta integral a esta problemática (Portales-Olivares et al., 2019). Al centrar la responsabilidad en el estudiante, se reduce el impacto de la familia y se busca eximir en grado mayor a las prácticas educativas de la escuela como responsables del fenómeno. Como señalan Cortés et al. (2020), una de las principales limitaciones de esa perspectiva es que comprende el fenómeno del fracaso y abandono escolar desde supuestos que son insuficientes para dar completamente cuenta de él. En razón de ello, proponen plantear el problema desde la perspectiva de la *desescolarización y exclusión educativa*, que dan cuenta más pertinentemente de la complejidad del fenómeno.

Desde esta perspectiva, la intermitencia o interrupción más permanente del proceso de escolarización de un estudiante no es producto de una serie de características individuales, sino más bien es el resultado de características institucionales, organizacionales y contextuales que, al interactuar con las variables individuales, van generando distintas situaciones de fracaso educativo (asistencias intermitentes, repitencia, rezago escolar por edad o pedagógico) y, finalmente, abandono escolar (Cortés et al., 2020, p. 193).

En Chile antes de la pandemia había importantes discrepancias entre las estadísticas oficiales y los estudios de desescolarización. En parte no existe consenso sobre cuál es el indicador más pertinente para su estimación; los más requeridos son: prevalencia, deserción y tasa de abandono (Centro de Estudios Mineduc, 2013). No obstante, los datos prepandemia señalan que los estudiantes en estas condiciones van del 5 al 10 % del total nacional (Cortés et al., 2020), y en la pospandemia las estadísticas oficiales del año 2022 señalan que la exclusión educativa se incrementa un 0.1 %, lo que significa cerca de 45 mil niños y niñas en esta condición. A ello se suma que, para el mismo año, el 38 % de la matrícula escolar (1.208.124) registró inasistencia grave (asistencia menor al 85 %), lo que representó un alza de 10 % respecto de 2019. La inasistencia grave es un predictor potente de interrupción de las trayectorias educativas (Abizanda et al., 2022; UNESCO et al., 2022a).

La desvinculación de estudiantes de su establecimiento educacional fue mayor en la región metropolitana del país, y su distribución por género es muy similar entre ambos. En términos de niveles, es importante en la enseñanza secundaria y muy determinante en la parvularia. Adicionalmente, estudios en este campo (Centro de Estudios Mineduc, 2023a, 2023b, 2023c) muestran que la percepción de los apoderados de estudiantes con grave inasistencia no es consistente con los resultados reseñados. Solamente 1 de cada 3 apoderados considera que su hijo ha faltado mucho. La principal causa de inasistencias refiere a problemas de salud (no COVID-19).

Desde el año 2019 al 2022 se registró un aumento de 10 % (del 28 % al 38 %) en los estudiantes con inasistencia grave, fenómeno ocurrido en diez regiones con incrementos sobre el promedio nacional. El mayor aumento de inasistencia grave fue en zonas rurales (+13 %) en comparación con zonas urbanas (- 10 %) (Centro de Estudios Mineduc, 2023b).

El conjunto de aspectos reseñados se sintetiza en la siguiente opinión de Angeline Morgado, representante de los estudiantes en el Consejo para la Reactivación Educativa:

Cada estudiante de esta generación azotada por la pandemia tiene algo único en común: que, a diferencia de otras generaciones, tuvo que desarrollar capacidades inmensas de adaptabilidad y flexibilidad, encontrando en la innovación y efectividad la capacidad para sobrellevar una crisis que venía sin manual de preparación. No podemos dejar de abrazar su valentía y resiliencia en estos tiempos, por eso sabemos que ahora que enfrentan una realidad que también necesita adaptaciones, el llamado es entregarles la convicción que ya no están solos, que todo el país está comprometido para que cada estudiante tenga una educación de calidad (CRE, 2023, p. 7).

⁵ Los sistemas de rendición de cuentas masificados gracias a la nueva gestión pública, debido al castigo implícito que conlleva a los directivos han tendido a cambiar la razón de estos factores, reemplazando deserción por retiro temporal u otros conceptos, lo que confunde la visualización de la situación.

Es importante que los equipos directivos escolares se planteen las siguientes interrogantes: ¿qué lugar ocupan los aprendizajes no convencionales de los estudiantes en el plan de desarrollo estratégico de la escuela? ¿Qué aspectos del proceso de desescolarización pueden prever con la suficiente antelación los líderes escolares para ir revirtiendo esta tendencia mundial?

Del reencuentro pospandemia a la crisis de convivencia en las escuelas

El extenso confinamiento de los estudiantes y sus familias en sus hogares —se pensaba— debía traducirse, cuando ocurriese el retorno a clases, en una revalorización de los espacios escolares. Esta cuestión fue cierta parcialmente, pues si bien existía ese sentir de manera generalizada, en los hechos prontamente surgieron signos evidentes de tensión y conflicto social por la readaptación al desconfinamiento (Muñoz, 2022; Ávalos, 2009). Pareciera que había una necesidad manifiesta de reencuentro, pero no era equivalente a la de asumir las tareas regulares del ámbito escolar.

Esta situación no fue percibida a tiempo por las autoridades sectoriales chilenas, por lo cual tras iniciarse el año escolar, en marzo de 2022, se registraron importantes manifestaciones de violencia en diversos establecimientos en muchas ciudades, algunas masivas y otras menos concurridas pero sí violentas. Esto significó que las autoridades ministeriales adoptaran en forma drástica la reducción del tiempo diario de permanencia de los estudiantes en la escuela y, paralelamente, se implementaron medidas para que las comunidades educativas dialogaran sobre las tensiones que enfrentaban. Ello confirmaba que debía ponerse especial atención a la convivencia en cada escuela (Superintendencia de Educación, comunicación personal, 2023).

Entonces, el país tomó contacto de manera tosca con un nudo problemático muy complejo que no ha sido plenamente abordado. Por una parte, la disminución de los niveles o logros de aprendizaje de los estudiantes, que eran muy severos y que les tensionaban en su regreso a la escuela por la incerteza a lo que se enfrentaban. Esto estaba mezclado con un fuerte debilitamiento del vínculo entre los y las estudiantes y en otros casos también con sus familias, con el proceso educativo anterior y actual.

Estos hechos confirmaron lo que se había manifestado *sottovoce*: la pandemia había tenido un impacto significativo en la salud mental de muchos estudiantes, con expresiones simples y manejables y, en otros casos, de mayor complejidad (Larraguibel et al., 2021; Villegas, 2022; Salvo, 2022).

La Superintendencia de Educación (comunicación personal, 2023) informó del aumento (aprox. 5 % sobre el año 2019) de las denuncias por convivencia escolar del año 2022. De ellas, algo más de la mitad eran en establecimientos particulares subvencionados y un 33 % establecimientos públicos. Las principales denuncias correspondían a maltrato entre estudiantes (63 %), diversas situaciones de discriminación (10 %) y a medidas disciplinarias (10 %). Esta información es coincidente con estudios centrados en estudiantes que manifiestan situaciones análogas a la descrita y confirman el deterioro de la salud mental de los estudiantes y en oportunidades de su núcleo familiar, hecho que también tuvo expresiones diferentes en algunos casos debido a la escolaridad de sus integrantes (Abizanda et al., 2022; Izquierdo et al., 2023; Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, 2022; UNICEF Office of Research Innocenti, 2021).

En el plano internacional, esta problemática también se registró con expresiones como aumento en los niveles de depresión, miedo, ansiedad, ira, irritabilidad, negatividad, trastorno de conducta y adicciones, comparadas con la situación previa a la pandemia (UNICEF Office of Research Innocenti, 2021; Kauhanen et al., 2023).

Por otra parte, un fenómeno menos visibilizado al inicio de este proceso, aunque posteriormente fue muy relevante, fueron las distintas manifestaciones de estrés de los docentes, derivadas de que debieron atender esta emergencia desde sus hogares, compartiendo responsabilidades laborales y familiares, sin la preparación técnica ni dominio tecnológico ni soporte técnico adecuado para ello. Esto repercutió en mayor cansancio, menor motivación, mayor ausentismo docente, entre otros factores. Estas manifestaciones también se evidencian en integrantes de los equipos directivos escolares (Canales et al., 2022; Ibáñez, 2022).

Pareciera que esta dimensión del hacer cotidiano de la escuela, usualmente relegada a tareas más rutinarias, tras la pandemia se ha visto exigida en aspectos muy tensionantes que ponen a los líderes educativos ante nuevos desafíos de fortalecimiento de la gobernanza en sus escuelas. Para estos desafíos no son efectivas las antiguas prácticas; se requieren nuevos procedimientos particularizados a cada contexto, que con seguridad serán decisivos para su viabilidad institucional futura.

Limitantes y desafíos de la macropolítica para los líderes escolares

Las visiones tradicionales del fenómeno de la gobernanza de los establecimientos escolares, y del papel que desempeñan sus líderes, suelen otorgar un peso menor a los aspectos macropolíticos de la educación. No obstante, estos se estiman muy relevantes para la problemática aquí analizada, razón por la cual se exponen a continuación cuatro dimensiones a considerar.

Nuevo rol del Estado y rediseño de la relación “público y privado”

Tener en cuenta los efectos negativos de la reforma educacional de 1980 aplicada en Chile ayuda a una adecuada comprensión de la temática que se analiza. Esta fue una iniciativa central del proyecto dictatorial neoliberal, la cual reconfigura el rol del Estado y de la escuela pública desde su dependencia, organización y financiamiento, al traspasar el personal docente, la infraestructura y su equipamiento de la órbita del gobierno nacional a los municipios. Se trata de una medida basal del proceso privatizador (Jofré, 1988), validada en democracia con cambios que no alteraron cabalmente la lógica de mercado (Cox, 2012). Estas transformaciones impactaron decisivamente en el rol y funciones de los equipos de liderazgo, restándoles atribuciones relevantes y autonomía decisional e instalando así tensiones en la organización escolar. Varias de esas tensiones permanecen hasta hoy y no permiten enfrentar satisfactoriamente las necesidades de los estudiantes, familias y comunidades derivadas de la desescolarización, que ha incidido decisivamente en la desigualdad, segmentación e inequidad social del sistema escolar y social del país.

La reforma obligó a las escuelas públicas a operar bajo una lógica de mercado —como agentes privados— para subsistir, lo que no solo tensiona su racional de funcionamiento sino que distorsiona el sentido más profundo de su actuar como institución pública en una sociedad democrática (Núñez, 2015; Masschelein & Simons, 2014).

En estas últimas décadas se han impulsado nuevas visiones del Estado a partir de las demandas por mayores derechos sociales y de las limitaciones del Estado en la orientación subsidiaria para atender nuevos y más complejos requerimientos en materias claves de interés público, las que involucran en parte sustantiva a la escuela (Aguilar, 2022; Masschelein & Simons, 2014; Donoso-Díaz, 2023). Este proceso ha implicado importantes transformaciones en la aplicación de las concepciones de educación pública y privada para el medio chileno, no exentas de dificultades de implementación y de conflictos políticos entre el derecho a educación y el de la libertad de enseñanza. Estos cambios gravan las nuevas figuras de organización de la escuela derivadas de la Ley de Inclusión Escolar, orientada a suprimir el lucro y la selección de estudiantes en el sector privado subvencionado y, paralelamente, generar un sistema de admisión escolar unificado aplicable a todos los establecimientos que reciben subsidio público (Chile, 2015).⁶

Además, producto de la ley que impulsa el sistema de desarrollo profesional docente (Chile, 2016), que integra el sistema de selección y formación de profesores con su trayectoria y desempeño profesional tanto para el sector público y el privado subvencionado, se otorga a los equipos directivos escolares un papel preponderante en este proceso. Por su parte, la Ley que creó el Sistema de Educación Pública (Chile, 2017) —que traspasa los establecimientos escolares desde los municipios a los nuevos servicios locales de educación pública— es una norma que busca el fortalecimiento del sector público en un escenario global orientado en sentido inverso: en fortalecer la privatización. Esta norma también asigna a los equipos directivos escolares desafíos estratégicos importantes con un horizonte de seis años (Donoso-Díaz, 2021).

Entonces, los equipos directivos se exponen a un escenario desafiante producto del nuevo rol de lo público-privado y de su propio desempeño estratégico, pero paralelamente se asienta sobre un conjunto de medidas históricas adoptadas en los años 80 que, más allá de la transformación radical instalada en el sistema educativo nacional, se continúa en un tortuoso camino de desvalorización social de la educación y de sus profesionales. Esto ha sido producto del rompimiento del rol histórico del Estado hacia la educación pública por privilegiar el sector privado (Núñez, 2015), junto con la decisión de quitarle el rango de profesión exclusivamente universitaria a la formación de profesores, lo que

⁶La posibilidad de que los establecimientos privados seleccionen estudiantes ha sido un factor crucial que los grupos conservadores han sostenido con el argumento de defensa de la libertad de enseñanza; no obstante, la discusión implica preguntarse si con recursos públicos compete este proceder.

habilitó su dictado por otras instituciones de menor rango y generó por ende un deterioro muy importante del proceso formativo de los docentes, que ha impactado fuertemente su calidad profesional (Ávalos, 2018; Bellei, 2015, 2020).

Las tensiones por la desvalorización social de la escuela, sus directivos y docentes

La recuperación del rol y sentido profesional de los docentes hacia un sitio respetado por la sociedad —y, por extensión, de reconocimiento a sus líderes educativos como conductores validados de hacer formativos que agregan valor a la enseñanza— ha sido un proceso extremadamente parcial y lento. El rol profesional ha sido cuestionado directa e indirectamente desde distintas perspectivas. Por una parte, en la escuela hay prácticas de diverso tipo de violencia —agudizadas en la pospandemia— que evidencian la desprofesionalización a la que se ha llegado, implicando en este proceso a los líderes educativos que ya no gozan del ascendiente socioprofesional que otrora tenían.

Adicionalmente, la Ley n.º 20.529 de Aseguramiento de la Calidad (Chile, 2011) si bien fija criterios de selección más pertinentes de los directivos del sistema público, permite que cualquier tipo de profesional con un mínimo de experiencia docente pueda postular a la dirección de una escuela. Es decir, al abrirse la opción de ejercer cargos directivos escolares a otros profesionales, se desvaloriza a los educadores profesionales en esta función, lo que además empeora con la ausencia, hasta la fecha, de una carrera directiva a la par de la vigente para los docentes, dando cuenta en los hechos de su escasa valía para la sociedad.⁷

La mencionada ley concibe el rol del director escolar como un gerente de empresa, el cual es responsable casi único de los resultados de su establecimiento. Si bien le permite nombrar algunos colaboradores de su equipo directivo (con la anuencia de su sostenedor o propietario), no se basa en el concepto de liderazgo compartido ni de equipos de liderazgo, los que en la tarea educativa suelen ser consistentes con el sentido y alcance del fenómeno formativo.

Finalmente, en esta perspectiva, la instalación de un cambio cultural importante en los profesionales de la educación —que se ha universalizado en el sistema escolar chileno— es la lógica del mérito individual (Sandel, 2021). Ávalos (2010) define esta lógica como una mezcla dinámica de factores que pueden producir una percepción de incompetencia profesional en una parte de los docentes, que se evidencia en un cuestionamiento regular hacia la calidad de su trabajo, considerando además el peso excesivo entregado a las evaluaciones externas sobre su labor profesional. Ello deriva en una percepción negativa de su valor personal, que puede llevar a una pérdida de identidad y vulnerabilidad. Complementa este aspecto la definición difusa y muy diversa de la tarea docente, lo que produce incertidumbre. Por último, impacta en el estrés de los docentes ante las limitaciones de su trabajo y la presión para cumplir con objetivos sociales, institucionales y personales (Trucco & Palma, 2020).

Los aspectos reseñados exponen un complejo macronudo generado a partir del proceso de valorización y de desarrollo profesional de los docentes y directivos en una sociedad que no es simétrica con sus expectativas. Ello pone en tela de juicio la autoridad del docente y de los directivos en las tareas pedagógicas, materia que por cierto es crítica en todo escenario y que debiese llevar a un rediseño del proceso educativo intraestablecimientos, para revertir esta situación y construir nuevas prácticas.

Nuevas demandas hacia los docentes y capacidad de respuesta

Otro complejo macronudo de tensión se genera por la falta de sincronía de las nuevas demandas hacia los docentes, tanto en materia formativa (habilidades competencias y capacidades), como de plazas laborales a cubrir. La tensión se materializa en implementar una política que fomente la selectividad de los postulantes a docentes como dispone la ley, pero ante una baja demanda de matrículas —donde algunos centros superiores velan primero por su financiamiento y luego por las habilidades académicas de los nuevos estudiantes y su impacto en su desempeño profesional futuro— ello se ha relativizado.⁸

⁷ En el momento en que se redactó este artículo (julio de 2023) existía un preproyecto sobre la materia que aún no había iniciado su tramitación en el Parlamento.

⁸ Varias universidades propusieron bajar los requisitos (puntajes) de ingreso a las carreras pedagógicas, lo que podría ser atendido si dichos centros tuviesen la capacidad para formar estudiantes más descendidos, es decir, de los quintiles socioeconómicos más precarios, lo que por cierto no es evidente al revisar quiénes fracasan.

Después del explosivo aumento de matrículas de las carreras pedagógicas ocurrido en la primera década de este siglo —el cual superó el 100 % de la oferta de inicio del período, incluso con carreras que llegaron a más de un 900 % de incremento de su matrícula— en el año 2013 inicia una abrupta caída del interés por estudiar pedagogía en todos sus niveles y especialidades, lo que ha significado la contracción del 50 % de las vacantes en el país al año 2022 (Castro, 2023). Se estima a la fecha un déficit importante de profesores para las décadas siguientes, proceso análogo al experimentado en otros países de la región (EligeEducar et al., 2020). La falta de profesores es un tema clave del presente y futuro de los equipos directivos, un desafío que deberán enfrentar con criterios innovadores pues la oferta de formación universitaria convencional de docentes no será suficiente.

Complementariamente, un fenómeno crítico usualmente no destacado en toda su magnitud es que se registran tasas elevadas y prematuras de abandono de la profesión docente (antes de los 5 años de ejercicio profesional), que implican que al menos un 40 % de los profesores noveles han salido definitivamente del sistema (Ávalos & Valenzuela, 2016). Esto ha ocurrido esencialmente por diferencias entre sus expectativas laborales y de vida, el ambiente de trabajo —regularmente estresante y desprofesionalizado— y también las escasas oportunidades de desarrollo que ofrece la escuela (González, 2018; González et al., 2020), como igualmente otros buscan salir del aula prontamente hacia cargos de gestión (Gaete et al., 2017). Además, existen razones reiteradas de insatisfacción asociadas a las remuneraciones y a la sobrecarga laboral que derivan en un abandono parcial de la profesión y posteriormente en la salida de ella, lo que refuerza la crisis de cobertura de docentes ya señalada.

La reconfiguración de la educación escolar como un sistema

Estructuralmente, el sistema escolar chileno —hasta la reciente implementación de las leyes impulsadas a partir del 2015— operaba como un no-sistema, sin vínculos claros ni relevantes entre los sectores que recibían subsidio público. Hoy está empezando parcialmente a funcionar como un sistema más estructurado a partir de la implementación del sistema de admisión escolar y de la Ley de Desarrollo Profesional Docente (Chile, 2015, 2017), pero requiere de un soporte estratégico, que podría venir de los líderes pedagógicos locales y de las escuelas, para generar procesos de coordinación más sinérgicos en escenarios como el descrito en el apartado anterior. La falta de prácticas comunes y la desconfianza atávica entre los actores directivos de distintas dependencias escolares ha sido una limitación en este sentido.

Un fenómeno propio del sector público, que aún no se manifiesta con la fuerza requerida, es que la nueva Ley de Desarrollo Profesional Docente entrega atribuciones adicionales a los equipos directivos escolares para la organización y desarrollo pedagógico de la escuela, que pueden colisionar con las prácticas que al respecto muestran los directivos de unidades locales de educación. Esto requiere de procesos de armonización que articulen el sistema educativo público local con la necesaria autonomía en materias claves de los equipos directivos de las escuelas, cuyo eje orientador ha de ser el impacto de las medidas adoptadas en los aprendizajes de los estudiantes de la escuela. Esta sería una tarea central de la nueva carrera directiva y del diseño de la trayectoria que deben tener los integrantes de los equipos directivos para asumir responsablemente estas nuevas atribuciones.

Se vislumbran otros nudos críticos más distantes del foco directo de la escuela y la organización del sistema escolar, pero que tienen incidencia sustantiva al menos en el mediano plazo. Usualmente, muchos docentes de los programas de formación de directivos escolares no tienen un contacto fluido y actualizado con la realidad educativa escolar. Por ende, su enseñanza es, a veces, muy abstracta y desligada de las prácticas regulares y actualizadas de la realidad del mundo escolar (Donoso-Díaz & Donoso, 2009). Un factor importante para el país es revisar con mesura los criterios de acreditación de muchos programas de postítulo y posgrado —que, producto de ese proceso, privilegian el formato académico más que el profesional— y otorgar el espacio adecuado para reforzar la perspectiva profesional de dichos programas, con criterios válidos para ese campo de desempeño.

Propuestas para el desarrollo de líderes educativos para nuevos escenarios⁹

Latinoamérica toda, antes de la pandemia, enfrentaba una crisis importante en sus sistemas educativos masivos tanto en materia de cobertura, retención de estudiantes y calidad de la enseñanza.

⁹ Se emplea expofeso el concepto de “escenarios” como reconocimiento de realidades diversas, simultáneas, complejas y cambiantes.

Esta problemática se agudizó notablemente en pandemia y hoy tensiona en forma gravitante los sistemas educativos de la región. Aunque esta no es una temática nueva, se incrementa su relevancia en la actualidad tras la ilusión de muchos actores de que la “vuelta a los formatos conocidos de enseñanza” tras la pandemia era la solución a los problemas, casi sin mayor intervención de otras iniciativas.

Subestimar esta línea de base no es solo negativo para asumir estrategias efectivas de enfrentamiento de tamañas dificultades, sino que además desvía la atención de las nuevas señales de la crisis, lo que puede ser muy complejo de resolver con las herramientas usualmente empleadas para ello. Esto puede llegar a ser muy negativo para el desarrollo de la educación en los escenarios próximos.

Es por ello que una segunda escala de tensiones y desafíos deriva de las transformaciones que deben realizar los sistemas de gestión de la educación en el plano nacional, que a la fecha siguen siendo más bien lentos en su operación, tardíos en sus respuestas y más centrados sobre sí que en las soluciones que demanda la población. Son procesos administrativos que gravitan sobremanera en los equipos de liderazgo de los establecimientos escolares que, por su proximidad con sus comunidades educativas, son más sensibles a sus demandas y conocen en mejor grado las soluciones que estas requieren, pero suelen estar atados de manos por las prácticas atávicas que caracterizan a las administraciones, salvo excepciones.

Partir de un diagnóstico fundado de los aprendizajes y sus factores desencadenantes

Una de las dimensiones más complejas de reconfigurar es la de los aprendizajes relevantes en el ámbito escolar. Primero, porque no existe convicción generalizada sobre su importancia; segundo, porque su rediseño implica dejar de lado muchos procesos ya instalados que incluyen a los docentes; y tercero, porque la instalación de nuevos procesos de gestión en un marco de gran incertidumbre requiere de equipos directivos muy afiatados, sólidos y conscientes del camino que están incursionando. En este sentido, los “incentivos” como se llama a los factores motivantes y limitantes, a saber: criterios de evaluación convencionales (resultados de aprendizaje en pruebas estandarizadas y aumento de matrícula), son una traba más que un aporte al tema. De no mediar cambios profundos en los criterios de evaluación del trabajo de las escuelas, es posible que las tendencias de desescolarización descritas se mantengan por la pérdida gradual de relevancia de los aprendizajes escolares.

Por lo mismo, un diagnóstico certero y fundado de la problemática de los aprendizajes y sus factores desencadenantes es más que necesario para construir, bajo diversos formatos participativos de los principales actores involucrados, propuestas formativas relevantes y validadas con alto consenso social. Estas acciones han de ser muy proactivas y escapar de los márgenes actuales de la escuela, pasando a escalas territoriales mayores de coordinación de los actores institucionales de toda la cadena de producción educativa.

Avanzar en nuevas formas de gobernanza del sistema en todos sus niveles

Aunque no sea explícitamente atingente a la situación analizada, es importante evitar la tentación de solucionar mediante leyes los problemas históricos que atañen al liderazgo educativo en nuestros países. Si bien hay aspectos normativos que demandan soporte en este plano, como la implementación de una carrera profesional directiva, otros elementos necesarios corresponden a prácticas instaladas en el sistema escolar que exigen transformaciones en algún grado.

Para avanzar en la búsqueda de soluciones pertinentes, sería indispensable abandonar prontamente la concepción gerencialista integrada al proceso de selección de líderes de escuelas públicas —que se traslada después como práctica de gestión recurrente de muchos directivos, apoyada además en el sistema de incentivos— y reemplazarla prontamente por la de conductores de equipos de trabajo capaces de guiar a sus docentes e integrantes de la comunidad escolar en la tarea formativa central de la escuela, que es el máximo desarrollo de los aprendizajes de sus estudiantes. Bajo este norte debiésemos organizar el trabajo escolar para abordar los escenarios que se van configurando con sus dinámicas y desafíos. Ello demanda desde los niveles directivos nacionales y subnacionales generar mecanismos de evaluación de la gestión de los establecimientos escolares que sean coherentes con la visión de líderes que se busca afianzar.

El rol del Estado en materia educativa —incluido el período postdictadura— ha sido de evaluador de los procesos y resultados, pero sin un compromiso sólido con la provisión de recursos y

generación de las condiciones de apoyo indispensables para que las escuelas puedan cumplir su tarea formativa de manera adecuada. Esto ha sido así tanto por el hecho de que los recursos financieros provistos por el Estado no tienen un correlato empírico validado con la calidad de la enseñanza exigida por los estándares oficiales, como por el hecho de que el ministerio correspondiente no asume un rol de pleno soporte al liderazgo de los centros educativos más retrasados (Donoso-Díaz et al., 2021).

Esta situación llega a su cenit durante la pandemia, donde se aprecia un Ministerio de Educación básicamente ausente de su tarea primordial, retrasado en las orientaciones fundamentales que ha de entregar a directivos y docentes y, además, ineficaz en estimular —ante su propia tardanza operativa— a que los equipos directivos de las escuelas asumieran un camino propio para enfrentar su tarea, aún con toda la incertidumbre que existía. Esto evidenció su escasa visión estratégica al no privilegiar su apoyo preferente a las escuelas que no habían tenido respuesta alguna en la tarea formativa de sus estudiantes, liberando a los centros educativos más capaces de diseñar su propio camino en esta situación. En este largo proceso, la autoridad educativa nacional se ha centrado más en expiar sus debilidades y ocultar sus errores ante la sociedad que en asumir el liderazgo de los procesos educativos, intentando generar confianza entre los actores claves reconociendo su impericia en esta situación, como fue la de todos para abordar esta compleja problemática.

Atender el desafío de los bajos resultados de aprendizaje y la gran amenaza de la desescolarización

Bajo la lógica de lo que se ha expresado, no es extraño que los sistemas escolares privilegien los saberes definidos en el currículo oficial en vez de explorar aquellos aprendizajes *outsiders* logrados en y por la pandemia, que no han sido debidamente rescatados ni priorizados para apoyarse en ellos en pos de sintonizar la enseñanza con los desafiantes escenarios emergentes. Este es un reto crucial para enfrentar las dificultades de los bajos resultados y de la desescolarización que atañen a algunos sistemas escolares, fenómenos que han sido subestimados como situaciones críticas y que, de no atenderse debidamente, avanzarán hacia realidades más complejas. Por lo mismo, la centralidad de los aprendizajes de los estudiantes excede con largueza el formato del currículo prescrito y debiese integrar las dimensiones citadas. En tanto los nuevos aprendizajes no estén en el radar de la escuela, su transformación educativa se ve muy difícil de alcanzar (Álvarez & Trujillo, 2023).

Los líderes de los distintos niveles del sistema educativo están convocados a contar con un plan estratégico, debidamente sustentado en evidencia sólida y actualizada, que atienda los nuevos desafíos educativos de los diversos contextos, generando respuestas prontas y efectivas a los emplazamientos y embates que experimenta la educación en nuestras sociedades. Esta situación requiere una mejor formación de los equipos directivos en tareas cruciales centradas en potenciar los aprendizajes de sus estudiantes; evitar los procesos de desescolarización y mejorar la convivencia escolar; y una mayor especialización del equipo directivo para atender la simultaneidad y complejidad de las tareas que apuntan a implementar respuestas diferentes.

En términos de la gestión interna de los centros escolares, es fundamental evaluar la capacidad de autonomía que van alcanzado los equipos directivos y, en función de ello, generar los mecanismos de apoyo para desarrollar estas habilidades y, paralelamente, proveerles los recursos necesarios para el logro de los objetivos que son de su responsabilidad institucional.

En este marco es importante que los equipos directivos estén muy atentos al comportamiento del mercado de formación y laboral de los docentes. En esta línea es válido asumir que Chile va camino a un escenario de gran escasez de maestros, razón por la cual sería positivo que las escuelas, tanto públicas como privadas, diseñen desde ya estrategias activas de enfrentamiento de esta situación, con medidas dirigidas a formar o consorciar por vías alternativas —asociadas con universidades nacionales o extranjeras— la formación de sus nuevos docentes. Dejar este problema en manos de mercado es demostradamente inconducente, al igual que esperar que las universidades solucionen por sí mismas un problema que les excede en todas sus dimensiones.¹⁰

¹⁰ La escasez de docentes tiene impactos negativos en las escuelas más vulnerables. Primero, por sus problemas de recursos financieros, no podrán salir al mercado a pagar salarios más altos para obtener docentes calificados y, por lo mismo, es posible que, de no mediar recursos públicos adicionales para esa tarea, deban asumir su trabajo con sustitutos menos eficaces, lo que incidirá en la calidad de sus resultados pedagógicos.

Consolidar el liderazgo educativo y las nuevas pautas de trabajo con el cuerpo docente del establecimiento

Cuando los docentes se incorporan a un establecimiento, los factores más determinantes para que eventualmente abandonen la profesión son la insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional y, en segundo lugar, la desmotivación frente al proyecto educativo de la escuela, sus condiciones de trabajo y el clima escolar. Por esta razón, los equipos escolares de líderes pedagógicos han de tener muy presente su perfeccionamiento en el diagnóstico de los escenarios próximos (Mazzucato & Penna, 2020) y en el desarrollo de la organización y sus personas, clima o ambiente laboral, por la alta incidencia que estos reportan en el desempeño profesional (Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar & Fundación Compartir, 2014).

Un factor clave del desarrollo profesional docente es la relación entre los equipos directivos y los docentes de la escuela, donde sería prudente que existiera diálogo y evidencias que sustenten las propuestas formativas que los equipos de liderazgo formulen. Idealmente, estas propuestas serían tratadas con los docentes en las instancias normativas que existan para ello y consensuadas con cada docente en específico. Es fundamental que haya bastante coherencia entre los intereses del docente, sus habilidades y los requerimientos de la escuela de carácter más específico.

El sistema de desarrollo profesional docente en Chile otorga a los equipos directivos un papel preponderante en el diseño e implementación de este desarrollo. Ello implica contar con equipos directivos muy afiatados para proyectar la evolución de la escuela en consenso con los proyectos de desarrollo de cada docente y las etapas en las cuales cada uno se encuentre, de forma que esta dimensión sea sustentable en el tiempo y genere bases sólidas al proyecto educativo de la escuela.

En concordancia con lo anterior, mientras más novel sea un docente, más relevante es el apoyo del equipo de liderazgo de su escuela. Entonces, sería importante que, junto con las mentorías en este campo, un integrante del equipo directivo entregue apoyo personalizado a cada docente novel, bajo un plan de trabajo sistematizado sustentado en evidencias, reforzado de ser necesario por otros integrantes del equipo de liderazgo. En relación directa con ello, la mentoría requiere formar y desarrollar adecuadamente a los mentores.

En cuanto a aquellos docentes con mayor trayectoria, los equipos directivos han de generar espacios de autonomía y desarrollo personal en los que el docente se sienta valorado e integrado en su tarea. Es decir, que su proyecto profesional tenga un espacio valioso para la escuela, pero también para el propio docente.

En definitiva, este desafío de los equipos de liderazgo para los nuevos escenarios educativos requiere de una preparación adicional en sus habilidades, reforzar sus capacidades y fortalecer el trabajo de equipo.

Referencias

- Abizanda, B., Almeyda, G., Arias Ortiz, E., Berlanga, C., Bornacelly, I., Bos, M. S., Díaz, E., Dueñas, X., Elacqua, G., Elías, A., Fernández-Coto, R., Frisancho, V., García Moreno, V., Hernández Cardozo, J., Hincapie, D., Margitic, J., Marotta, L., Mateo-Berganza Díaz, M. M., Morduchowicz, A. ... Zoido, P. (2022). *¿Cómo reconstruir la educación postpandemia?: soluciones para cumplir con la promesa de un mejor futuro para la juventud*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0004241>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2023). *Informe de resultados educativos 2022*. Gobierno de Chile.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2024). *Informe de resultados educativos 2023*. Gobierno de Chile.
- Aguilar, L. (2022). *Acerca del gobierno. Propuesta de teoría*. Tirant lo Blanch.
- Álvarez, D., & Trujillo, F. (2023). *Transformación y plan digitales de centro: El reto de la escuela en el siglo XX*. Editorial Grao.
- Ávalos, B. (2009). Los conocimientos y las competencias que subyacen a la tarea docente. En C. Vélez Medrano, & D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 67-78). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Ávalos, B. (2010). Educational Change in Chile: Reform or Improvements? (1990–2007). En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 383–396). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_22
- Ávalos, B. (2018). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.012>
- Banco Mundial. (2022, 19 de septiembre). *El aprendizaje está en crisis: Dar prioridad a la educación y las políticas eficaces para recuperar el aprendizaje perdido*. <https://www.bancomundial.org/es/news/immersive-story/2022/09/16/learning-in-crisis-prioritizing-education-effective-policies-to-recover-lost-learning>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM ediciones.
- Bellei, C. (2020). Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI. ¿Tomamos el tren correcto? En M. Corvera, & G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 78 -103). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Canales, A., Claro, S., Cortés, F., Kuzmanic, D., Undurraga, E., & Valenzuela, P. (2022). *Análisis de Resultados de Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos Escolares en Pandemia: Aprendiendo desde la realidad nacional. Informe de resultados del primer semestre*. Ministerio de Educación; Universidad de Chile; Pontificia Universidad Católica de Chile. https://ciae.uchile.cl/index.php?page=view_recursos_ciae&langSite=es&id=716
- Castro, E. (2023). *Análisis de la oferta/demanda de vacantes en las carreras pedagógicas en las universidades chilenas de la macrozona sur 2013 -2022* [Tesis de Grado]. Universidad de Talca, Chile.
- Centro de Estudios Mineduc. (2013). *Medición la deserción escolar en Chile* (Serie Evidencias N.º 15). Ministerio de Educación del Gobierno de Chile.
- Centro de Estudios Mineduc. (2023a). *Inasistencia escolar en el contexto de la pandemia COVID-19: Resultados de la consulta piloto aplicada a apoderados/as en el año 2022* (Serie Evidencias N.º 56). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19403>
- Centro de Estudios Mineduc. (2023b). *Situación de la desvinculación y la asistencia, año 2022* (Serie Apuntes N.º 25). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19346>
- Centro de Estudios Mineduc. (2023c). *Tendencias longitudinales de la matrícula escolar 2018-2022* (Serie Apuntes N.º 26). <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/19411>
- Centro de Investigación Avanzada en Educación, Centro de Investigación Educación Inclusiva, & EduGlobal. (2020). *COVID-2019. Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile: La Enseñanza vivida por 2.205 docentes de establecimientos educacionales del país*. <https://eduinclusiva.cl/wp-content/uploads/2020/10/CIAE-COVID-VFinal-1.pdf>
- Chile. (2011, 11 de agosto). Ley n.º 20.529. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. <https://bcn.cl/2f7bt>
- Chile. (2015, 29 de mayo). Ley n.º 20.845 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. <https://bcn.cl/2f8t4>
- Chile. (2016, 1 de abril). Ley n.º 20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente. <https://bcn.cl/3jdky>
- Chile (2017, 16 de noviembre). Ley n.º 21.040. Crea el sistema de educación pública. <https://bcn.cl/2f72w>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe 2022*. CEPAL.
- Consejo para la Reactivación Educativa. (2023) *Informe de Recomendaciones*. https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2023/06/Informe_Recomendaciones_ConsejoReactivacionEducativa.pdf
- Cortés, L., Egenau, P., Peters, H., & Portales J. (2020). Desafíos de la política pública en torno a la desescolarización y la exclusión educativa en Chile En M. T. Corvera, G. Muñoz (Eds.), *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 190-205). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencias Políticas*, 21(1), 13-42. <https://www.redalyc.org/pdf/2973/297325499002.pdf>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A., & Edgerton, A. (2020). *Restarting and reinventing school: Learning in the time of COVID and beyond*. Learning Policy Institute.
- Donoso-Díaz, S. (2021). Los nuevos Servicios Locales de Educación Pública en Chile: Desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 378-398. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>
- Donoso-Díaz, S. (2023). Encrucijadas del modelo de desarrollo de la Educación Chilena en el primer cuarto del siglo XXI. *DADOS*, 66(1), e20200298. <https://doi.org/10.1590/dados.2023.66.1.286>
- Donoso-Díaz, S., & Donoso, G. (2009). Políticas de Gestión de la Educación Pública Escolar en Chile (1990 -2010): Una evaluación inicial. *Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação*, 17(64), 421-448. <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/506>
- Donoso-Díaz, S., & Reyes Araya, D. (2021). La Educación Chilena ante la Crisis Sanitaria del COVID-19: balance preliminar desde la política educacional. En J. Gorostiaga, J. Almada, & S. Flach (Orgs.), *Educación*,

- desigualdad y pandemia en América Latina: miradas desde el campo de la política educativa* (pp. 12-42). CIEPP.
- Donoso-Díaz, S., Arias-Rojas, Ó., & Reyes-Araya, D. (2021). Presupuesto de Educación Pública y macropolítica educacional chilena: Hallazgos y debates. *Cadernos de Pesquisa*, 51, Artículo e07557. <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7557/4285>
- EligeEducar, Centro UC Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación, & Fundación Reimagina. (2020). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia: Necesidades y proyecciones para la labor docente en el marco del escenario sanitario vigente*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/08/docentespandemia.pdf>
- España, A. (2022). *Un terremoto educacional: estimación de la brecha que dejó el cierre de las escuelas*. Horizontal Chile. <https://horizontalchile.cl/assets/uploads/2022/04/Un-terremoto-educacional-estimacio%CC%81n-de-la-brecha-que-dejo%CC%81-el-cierre-de-las-escuelas.pdf>
- Figueroa, C., Straub, C., Villalobos, C., Araneda, S., & González, R. (2021). *Situación de Docentes y Educadores en Contexto de Pandemia: Oportunidades para mejorar condiciones laborales y aprendizajes pedagógicos* (Serie de Policy Briefs N.º 29). Centro UC Estudios de Políticas y Prácticas en Educación. <http://ceppe.uc.cl/images/contenido/policy-briefs/policy-brief29.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente: Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. <https://www.unicef.org/es/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021>
- Fundación Escuela Nacional de Evaluación E-Valuar; Fundación Compartir. (2014). *Estudio sobre las motivaciones de los docentes, incentivos al mejoramiento y Premio Compartir al Maestro*. <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/estudio-sobre-las-motivaciones-de-los-docentes-incentivos-al-mejoramiento-y-premio-compartir-al-maestro.pdf>
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos* 43(1), 123-138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- González, M. (2018). La deserción docente a la luz de las políticas públicas de Chile. *Entramados: Educación y Sociedad*, 5, 91-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6732498>
- González, M., Silva, I., Prech, A., Kelchtermans, G. (2020). Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura. *Cadernos de Pesquisa*, 50(176), 592-604. <https://doi.org/10.1590/198053146706>
- Ibáñez, L. (2022). *Análisis de las principales dinámicas intrafamiliares del trabajo educativo durante la pandemia. El caso del Liceo Bicentenario Pablo Neruda Parral* [Tesis de Grado]. Universidad de Talca, Chile.
- Izquierdo, S., & Ugarte, G. (2023). Crisis educacional escolar pospandemia. *Puntos de referencia*, (641). https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2023/01/pder641_izquierdo_ugarte-1.pdf
- Izquierdo, S., Granese, M., & Maira, A. (2023). Efectos de la pandemia en el bienestar socioemocional e los niños y adolescentes en Chile y en el mundo. *Punto de referencia*, (647). https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2023/03/pder647_granese_et al.pdf
- Jofré, G. (1988). El sistema de subvenciones en educación: la experiencia chilena. *Estudios Públicos*, (32), 193-237.
- Juma, J. J., Ndwiga, Z. N., & Nyaga, M. (2021). Instructional leadership as a controlling function in secondary schools in Rangwe Sub County, Kenya: Influence on students' learning outcomes. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(1), 174114322110152. <https://doi.org/10.1177/17411432211015228>
- Kauhanen, L., Wan Mohd, Y., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J., & Sourander, A. (2023). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 32(6), 995-1013. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02060-0>
- Larraguibel, M., Rojas-Andrade, R., Halpern, M., & Montt, M. E. (2021). Impacto de la pandemia por COVID en la salud mental de los prescolares y escolares en Chile. *Revista Chilena de Psiquiatría y Neurología de la Infancia y la Adolescencia*, 32(1), 12-21. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1377551>
- Leithwood, K., & Duke, D.L. (2009). Mapping the conceptual terrain of leadership: A critical point of departure for cross-cultural studies. *Peabody Journal of Education*, 73(2), 31-50.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *En Defensa de la Escuela. Una Cuestión Pública*. Miño y Dávila.
- Mazzucato, M., & Penna, C. (2020.) *La Era de las Misiones*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ministerio de Educación. (2022). *Política de Reactivación Educativa Integral "Seamos Comunidad"*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/PoliticaSeamosComunidad.pdf>
- Moorhouse, B., & Wong, K. (2022). The COVID19 Pandemic as a catalyst for teacher pedagogical and technological innovation and development: Teachers' perspectives. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(sup.1), 105-120. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1988511>

- Moreira-Arenas, A. (2021). Una respuesta a la pandemia: innovación educativa en las escuelas chilenas. *Revista Saberes Educativos*, (7), 60-72. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.64184>
- Muñoz, E. (2022). *Cambios experimentados en las dinámicas intrafamiliares durante la pandemia muestra Liceo Politécnico Pedro Aguirre Cerda de Cauquenes* [Tesis de Maestría, Universidad de Talca]. DSpace. <http://dspace.otalca.cl/handle/1950/13086>
- Núñez, I. (2015). Educación chilena en la República: Promesas de universalismo y realidades de inequidad en su historia. *Psicoperspectivas*, 14(3), 5-16. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-617>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Banco Mundial, & Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2022a). *De la recuperación del aprendizaje a la transformación de la Educación*. <https://www.unicef.org/es/blog/de-recuperacion-aprendizaje-a-transformacion-educacion>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, & Banco Mundial (2022b). Where are we on Education Recovery? <https://www.unicef.org/reports/where-are-we-education-recovery>
- Peñafiel, L. (2021). Panorama económico, político y sanitario de América Latina y el Caribe al comienzo de la pandemia del COVID-19. *Lecturas de Economía*, 95, 11-44. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n95a344608>
- Portales-Olivares, J., Cortés-Rojas, L., & Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 143-151. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>
- Salvo, C. (2022). *Dinámicas intrafamiliares del proceso educativo en el hogar durante la crisis sanitaria en la escuela José Matta Callejón de Parral* [Trabajo de grado]. Universidad de Talca, Chile.
- Sandel, M. (2021). *La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del Bien común?* Random House Mondadori.
- Schiefelbein, E. & Farrell, J. (1982). *Eighth Years of their lives*. International Development Research Center.
- Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Trucco, D., & Palma, A. (2020). *Infancia y Adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. CEPAL. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45212-childhood-and-adolescence-digital-age-comparative-report-kids-online-surveys>
- UNICEF Office of Research Innocenti. (2021). *Life in lockdown. Child and adolescent mental health and wellbeing in the time of COVID-19*. <https://www.unicef.org/innocenti/reports/life-in-lockdown>
- Villegas, E. (2022). *Análisis de las principales dinámicas intrafamiliares del trabajo educativo durante la pandemia. El caso del liceo Claudina Urrutia de Cauquenes* [Tesis de Maestría, Universidad de Talca]. DSpace. <http://dspace.otalca.cl/handle/1950/13088>

Contribución de los autores (Taxonomía CRediT): 1. Conceptualización; 2. Curación de datos; 3. Análisis formal; 4. Adquisición de fondos; 5. Investigación; 6. Metodología; 7. Administración de proyecto; 8. Recursos; 9. Software; 10. Supervisión; 11. Validación; 12. Visualización; 13. Redacción: borrador original; 14. Redacción: revisión y edición.

S. D.-D. ha contribuido en 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

Editora científica responsable: Dra. Alejandra Balbi.