



Liderazgo educativo de nivel intermedio: Caracterización y relevancia con foco en la EMTP

Autora: Cristina Aziz dos Santos



**Liderazgo educativo de nivel intermedio:
caracterización y relevancia con foco en la EMTP**

Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED)
<https://www.ciled.cl>

Año: 2024

Autora:
Cristina Aziz dos Santos

Dirección Recursos Pedagógicos CILED:
Alejandra Moreno

Diseño gráfico:
Carlos Muñoz (www.cemuma.cl)

Índice

1. Introducción	4
2. Caracterización de los líderes intermedios	6
2.1. Qué es el liderazgo educativo de nivel intermedio	6
2.2. Relevancia del liderazgo intermedio dentro del sistema escolar	10
3. Tipos de líderes intermedios del sistema escolar chileno	12
3.1. Sostenedores educacionales	14
3.2. Entidades estatales territoriales para la mejora escolar	18
4. Rol de los líderes intermedios con relación a la Educación Media Técnico Profesional (EMTP)	22
4.1 Necesidad de intencionar un liderazgo intermedio con mayor foco en las particularidades de la EMTP	22
4.2 Ámbitos específicos de la EMTP que debieran potenciarse desde el liderazgo intermedio	24
5. Otros recursos	29
6. Referencias bibliográficas	30

1. Introducción

Existe suficiente evidencia y acuerdo, tanto a nivel nacional como internacional, sobre **la importancia del liderazgo efectivo para la mejora escolar** (Harris, 2023; Grissom, et al., 2021; Leithwood, et al., 2020; Hattie, 2015; Robinson et al., 2008; Anderson y Wahlstrom, 2004). En la actualidad se identifican como líderes educativos a variados actores que, desde diferentes niveles del sistema escolar, crean y gestionan las condiciones en que la labor educativa se realiza, impactando indirectamente en los aprendizajes integrales de los y las estudiantes.

La Política de Fortalecimiento de Liderazgo Escolar del Ministerio de Educación (DEG, 2021), tiene precisamente este enfoque que **considera como actores clave**, no solo a las y los directores escolares, sino **también a los líderes medios e intermedios del sistema**, con el fin de asegurar la mejora educativa sostenida. Esta mirada contribuye a **legitimar los diferentes tipos y roles de liderazgo**, delimitando aquellos ámbitos de acción donde deben ser apoyados para asegurar que el sistema escolar, en su conjunto y desde un prisma sistémico, tribute de manera virtuosa a lograr que el estudiantado aprenda más y mejor (DEG, 2021).

A su vez, el **Centro de Innovación en Liderazgo Educativo (CILED)**, como parte de dicha política pública, tiene como propósito apoyar el desarrollo de capacidades de liderazgo en el sistema escolar, con foco en la Educación Media Técnico Profesional (EMTP), incluyendo por supuesto a los líderes intermedios.

Con respecto a estos, a pesar de la relevancia que ha ido adquiriendo el nivel educativo intermedio, y de los esfuerzos de diferentes organismos para relevar y apoyar su rol, es posible observar que dentro del ecosistema escolar muchas veces **no se tiene suficiente claridad sobre quiénes son los líderes intermedios o cuál es su rol**. De hecho, muchas veces existe confusión entre este nivel de liderazgo y los líderes “medios”¹. Asimismo, con frecuencia se observa desde el liderazgo intermedio una aproximación más bien general a los establecimientos escolares, bajo la cual no se logra abordar de manera específica los desafíos y también las oportunidades relacionadas con los diferentes modalidad y niveles educativos, entre ellos la educación técnico profesional.

¹ Incluso desde la literatura hay cierta confusión al respecto. Al traducir al inglés “líderes intermedios”, algunos investigadores lo hacen como “middle leadership”, sin embargo, esa nomenclatura normalmente se refiere a los líderes medios, es decir, líderes dentro de los establecimientos educativos que no son los directores/as (como jefe UTP, jefes de departamento, entre otros). Lo anterior, termina por acrecentar la falta de claridad existente por parte de los actores del sistema escolar, aumentando la confusión entre los términos “líderes intermedios” y “líderes medios”. En general, la literatura internacional relacionada con el liderazgo educativo de nivel intermedio es la que hace referencia, principalmente, a los líderes de los distritos escolares o liderazgo educativo locales (“School district leadership”, “Superintendent leadership”, etc.). En los últimos años, también se está usando el término “middle tier” para referirse también al nivel intermedio en el sistema escolar.

El presente documento tiene como propósito, precisamente, realizar una **caracterización del liderazgo educativo de nivel intermedio en Chile**, para distinguirlo de los demás tipos de liderazgos existentes en los otros niveles del sistema escolar y, también, clarificar su rol en relación con la EMTP. Esto con el fin de visibilizar esta figura clave para la mejora educativa desde una mirada sistémica y su rol estratégico para fortalecer la Educación Técnico Profesional como un nivel educativo fundamental para la equidad social y el desarrollo sostenible de países y sociedades (MINEDUC, 2020a; Grupo Educar y CILED, 2023; OECD, 2023; The World Bank, UNESCO and The International Labour Organization, 2023).

2. Caracterización de los líderes intermedios

2.1. Qué es el liderazgo educativo de nivel intermedio

La literatura en liderazgo escolar ha ido evolucionando en el último tiempo, desde una visión sobre escuelas efectivas, en la que se consideraba básicamente el liderazgo del director/a, a una que también pone atención a **otros niveles del sistema escolar** y qué hacen ellos para apoyar la mejora y el aprendizaje significativo de todas y todos los estudiantes (ver, por ejemplo, Harris, Jones y Hashim, 2021; Hargreaves y Shirley, 2020; Harris et. al, 2019; Daly y Finnigan, 2016; Trujillo, 2013; Leithwood, 2013 y 2010; Honig, 2012 y 2010; Waters and Cameron, 2007; Campbell, Fullan y Glaze, 2006; Waters y Marzano, 2006; The Wallace Foundation, 2006; Leithwood et al., 2004).

De acuerdo con esta corriente, el liderazgo debe ser compartido y desarrollado a nivel de sistema, es decir, **ser de alto estándar y estar distribuido entre un amplio espectro de grupos de interés**, para que los resultados de las mejoras escolares sean continuos en el tiempo (Aziz, 2016). Los líderes educativos, tanto escolares, medios como intermedios, tienen un rol fundamental para sostener reformas educativas e impactar de manera sistémica y positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

En el caso de los **líderes intermedios**, su conceptualización se ha vinculado, principalmente, con la literatura sobre gobernanza y rendición de cuentas en el sistema escolar. Esa elaboración conceptual, sin embargo, **ha ido avanzando desde una comprensión de administrador y transmisor de orientaciones centrales, a una de mediador, articulador e implementador de políticas educativas**, cuyo **principal foco debe ser de apoyo pedagógico para la mejora de los establecimientos bajo su responsabilidad** (Aziz, 2016; 2017; Uribe et al., 2017; Anderson, 2017; Hargreaves y Shirley, 2020; Rodríguez, 2023; Tournier et al., 2023; Tintoré, 2024).

Además, el nivel educativo intermedio se caracteriza por ser la institución o agencia que ejerce el liderazgo a nivel “meso” del sistema escolar, es decir, ubicándose entre el nivel macro o central (considerando el Estado a través de su Ministerio de Educación y otras instituciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad Educativa) y el nivel micro o escolar (relacionado a los distintos establecimientos educativos).

Esta ubicación del liderazgo “intermedio” dentro del ecosistema escolar es lo que lo diferencia del liderazgo “medio”, pues éste último se concibe entre el nivel micro (establecimientos educativos) y el aula. Es decir, son aquellos docentes que se ubican en cargos formales al interior de sus establecimien-

tos, como son: Jefes de Unidad Técnico Pedagógica (UTP), Jefes de Departamento o Ciclo, Encargados de Convivencia e Inspectores Generales, entre otros² (Cortéz y Zoro, 2016).

En cambio, los líderes intermedios en general no tienen contacto directo con el aula, sino que su llegada es a través de los líderes escolares (principalmente los directores/as de los establecimientos educativos). En Chile, **el liderazgo intermedio se despliega desde dos figuras principales: “Sostenedores educacionales”** (públicos, particulares subvencionados, privados y de administración delegada) y otras **“Entidades estatales territoriales para la mejora escolar”** (DEPROV y oficinas macrozonales de la Agencia de Calidad de la Educación).

Si bien las funciones de los líderes intermedios pueden variar, considerando las particularidades de la organización, tipo de administración y misión institucional de la entidad donde se desempeñan, la gestión educativa que entregan desde dicho nivel considera la **capacidad de movilizar y articular instituciones, recursos humanos, financieros y de información, así como apoyo técnico-pedagógico, para generar condiciones en diferentes modalidades y niveles de enseñanza, buscando lograr así procesos de mejoramiento en los centros educativos de manera sostenible** (Harris, 2014; Aziz, 2017).

Para poder visualizar y entender de manera más clara qué es o a quiénes nos referimos cuando hablamos de liderazgo educativo de nivel intermedio, y las diferencias entre los demás niveles del sistema escolar chileno, especialmente entre los líderes de nivel intermedio y los de nivel medio presentamos a continuación, la siguiente tabla:

² Dependiendo del nivel, por ejemplo, si es educación inicial o EMTP, hay cargos de nivel medio específicos.



ROL

Rector y político, hacedores de política pública nacional y aseguradores de la calidad de la educación.

Potenciador, diseñador e implementador de políticas a nivel local/territorial y generador de apoyo pedagógico y condiciones para la mejora del conjunto de establecimientos bajo su dependencia.

Movilizar e influenciar a otros para articular y lograr metas compartidas para la mejora escolar.

Contribuir al desarrollo y mejoramiento de prácticas de enseñanza de sus colegas, incidiendo más directamente en las prácticas de los docentes y por tanto en el aprendizaje del estudiantado.

Mediador principal en la sala de clase, lo que implica no solo la responsabilidad de generar una enseñanza efectiva que lleve al logro de los aprendizajes necesarios en relación a su disciplina, sino también el compromiso de formar y desarrollar actitudes, valores y habilidades que apunten al desarrollo integral de sus estudiantes.

UBICACIÓN

Es el liderazgo que se encuentra a nivel central del sistema, con oficinas en la capital del país, es decir, lejos de los establecimientos educativos.

Es el liderazgo entre el nivel macro y micro del sistema escolar. Responsable, generalmente, por más de un establecimiento educativo ubicado en un cierto territorio o a cargo de una jurisdicción. Su oficina está fuera de los establecimientos.

Es el liderazgo ubicado en la cabeza del establecimiento educativo, estando entre el nivel intermedio y medio del sistema escolar.

Es el liderazgo ubicado dentro del establecimiento educativo, entre el nivel micro y el aula.

Es el liderazgo adulto dentro del aula, estando entre el nivel medio y el estudiante.

INFLUENCIA				
Tiene llegada directa a los líderes intermedios e indirecta a las escuelas y al aula a través de la política pública.	Tiene llegada a otros líderes intermedios, llegada directa a los líderes escolares, principalmente de sus directores/as, con una influencia indirecta en el aula (desarrollo profesional, apoyo pedagógico y administrativo, visitas, supervisión, asesoría y retroalimentación).	Tiene llegada directa a los líderes medios e indirecta en el aula (observación/retroalimentación a docentes).	Tiene llegada directa a los docentes e indirectamente (y algunas veces directamente) en el aula.	Tiene llegada directa al estudiantado.
EJEMPLOS				
<ul style="list-style-type: none"> > Mineduc (DEG, CPEIP; UCE) > Dirección de Educación Pública (DEP) > Agencia de Calidad > Superintendencia de Educación > Consejo Nacional de Educación 	<ul style="list-style-type: none"> > Sostenedores públicos > Sostenedores privados > Sostenedores particulares subvencionados > Sostenedores de Administración Delegada > DEPROV > Macrozonas Agencia de Calidad 	<p>Director/a de:</p> <ul style="list-style-type: none"> > Escuelas > Establecimientos Escolares HC > Establecimientos Escolares TP > Jardines Infantiles > Escuelas Especiales 	<ul style="list-style-type: none"> > Jefe de Unidad Técnico Pedagógica (UTP) > Inspectores Generales > Encargados de Convivencia > Jefes de Departamento o Ciclo > Jefes de especialidad 	<ul style="list-style-type: none"> > Docentes > Educadores
LITERATURA				
<ul style="list-style-type: none"> > Education system > Education Policy markers > Educational leadership policy > Sistema escolar > Reforma educativa > Política educativa 	<ul style="list-style-type: none"> > District Leadership Educational Superintendent Leadership > Middle tier leaders > Local education leadership / Local Government Leadership > School Supervisor Leadership > Liderazgo intermedio > Liderazgo educativo local/municipal > Descentralización educativa 	<ul style="list-style-type: none"> > School leadership > Principal leadership > School management > Effective schools > Liderazgo escolar > Liderazgo del Director/a > Escuelas efectivas > Gestión de la mejora escolar 	<ul style="list-style-type: none"> > School middle leadership > Teacher leadership > Liderazgo del medio > Liderazgo docente 	<ul style="list-style-type: none"> > Teacher leadership in the classroom > Liderazgo docente en el aula

2.2. Relevancia del liderazgo intermedio dentro del sistema escolar

En los últimos años, el nivel intermedio del sistema escolar ha cobrado relevancia en la investigación educativa y en las políticas públicas que promueven un sistema comprometido con el desarrollo de capacidades de líderes escolares y docentes (Hargreaves y Shirley, 2020; Rodríguez, 2023; Tournier et al., 2023; Tintoré, 2024). Su principal función es contextualizar las políticas y los discursos, lo que no implica disminuir ni la iniciativa educacional de docentes y directivos en los establecimientos, ni el papel político del nivel nacional (Aziz, 2016).

Un rol clave es, por tanto, apoyar y coordinar normativas que surgen **desde arriba** (como el currículo, estándares, marcos y otros) con las demandas y necesidades que emanan **desde abajo**, relativas a la docencia, desarrollo profesional, competencias, liderazgo directivo, entre otras (Aziz, 2018). Es decir, **el nivel intermedio tiene un carácter de mediador entre la política y la práctica**, sin ser un mero ejecutor de los programas diseñados desde arriba, lo que en cierta medida evidencia la complejidad de ese nivel de liderazgo (Hargreaves y Shirley, 2020; Rincón-Gallardo, 2018; Leithwood et al., 2004; Román y Carrasco, 2005; Raczynshi, 2012). En ese sentido, tienen un papel fundamental para el sistema escolar, porque son los que movilizan (o no) los apoyos necesarios para implementar y contextualizar las políticas nacionales.

Asimismo, tiene una labor esencial del **conectar y colaborar lateralmente**, articulando con el medio, lo que requiere, entre otras cosas, estructuras horizontales y la generación de vínculos de confianza (Rincón-Gallardo, 2018). Desde esas tres direcciones de influencia (hacia arriba, lateralmente y hacia abajo), los líderes intermedios pueden sostener reformas e impactar en la mejora escolar (Hargreaves y Shirley, 2020; Rodríguez, 2023; Tournier et al., 2023; Tintoré, 2024; Rincón-Gallardo, 2018). El nivel intermedio, desde ese punto de vista, está en una **posición privilegiada para contribuir a la coherencia del sistema escolar**, lo que es vital para el éxito de cualquier reforma o cambio educativo.

A su vez, en la actualidad existe evidencia robusta que muestra resultados estadísticamente significativos que indican una **correlación positiva**, aunque indirecta, **entre la gestión del liderazgo intermedio y el aprendizaje de los estudiantes**, aunque es una variación menor si comparada con la contribución de docentes y líderes escolares con foco en lo pedagógico (Leithwood et al., 2004; Waters y Marzano, 2006; Trujillo, 2013; Anderson, 2017; Medina y Tapia, 2022; Rodríguez, 2022; 2023).

Respecto a Chile, existen varios estudios asociados a buenas prácticas de sostenedores, y una **conclusión general es que la gestión educativa desde ese nivel intermedio logra influenciar de manera positiva** (cuando hay apoyo) o **negativamente** (a falta de apoyo) **la gestión escolar y, consecuentemente, los resultados educativos** (Pavéz, 2004; Paredes y Lizama, 2006;

Politeia, 2008; Salinas y Raczynski, 2009; Raczynski, 2012; González et al., 2015; Román et al. 2016; DEP, 2023).

En términos amplios, y relacionado a lo anterior, existen **ciertas prácticas** de liderazgo de nivel intermedio que logran impactar en la mejora de sus establecimientos y aprendizaje de las y los estudiantes (Leithwood, 2010; Aziz, 2016;2017; Uribe et al., 2017; Raczynski et al., 2019; Rodríguez, 2022):

- **Desarrollo de visión estratégica ampliamente compartida** para mejorar los resultados educativos a nivel general, con foco en altas expectativa, inclusión y equidad entre establecimientos y estudiantes.
- **Desarrollo de un compromiso de carácter estratégico con las políticas y recursos del nivel central**, respondiendo a iniciativas y detectando oportunidades en beneficio de las prioridades de las comunidades educativas.
- **Desarrollo de un enfoque de enseñanza y aprendizaje**, con la implementación de un fuerte proceso de acompañamiento para fortalecer el liderazgo pedagógico a nivel de los establecimientos escolares bajo su jurisdicción.
- **Implementación de un plan de desarrollo profesional** integrado, considerando los puestos de trabajo a nivel intermedio y de todos los establecimientos, tanto para líderes como para docentes, orientado a sus trayectorias formativas profesionales (considerando la idea de “leadership pipelines”³).
- **Desarrollo de sistemas locales de información**, rendición de cuentas, uso de datos y evidencia para la planificación y toma de decisiones, cultura de eficacia y responsabilización compartida por los resultados educativos.
- **Construcción y mantención de comunicación fluida y una cultura de bienestar** y buenas relaciones entre el personal del nivel intermedio, los profesionales de los establecimientos y sus comunidades educativas.
- **Desarrollo de una cultura de participación, trabajo colaborativo y articulación** con actores claves del entorno y las comunidades educativas.

Para que esos líderes puedan efectivamente generar las condiciones necesarias para mejorar la calidad de la educación en los establecimientos educativos bajo su jurisdicción, **requieren el desarrollo de competencias específicas, relacionadas con las prácticas antes señaladas**, las que necesitan ser potenciadas a través de una formación permanente y pertinente a sus funciones y responsabilidades (Aziz, 2017).

³ Ver, por ejemplo: Goldring et al (2023) <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-09/planning-and-developing-principal-pipelines.pdf> y Gates et al. (2019) <https://wallacefoundation.org/sites/default/files/2023-07/Principal-Pipelines-A-Feasible-Affordable-and-Effective-Way-for-Districts-to-Improve-Schools.pdf>

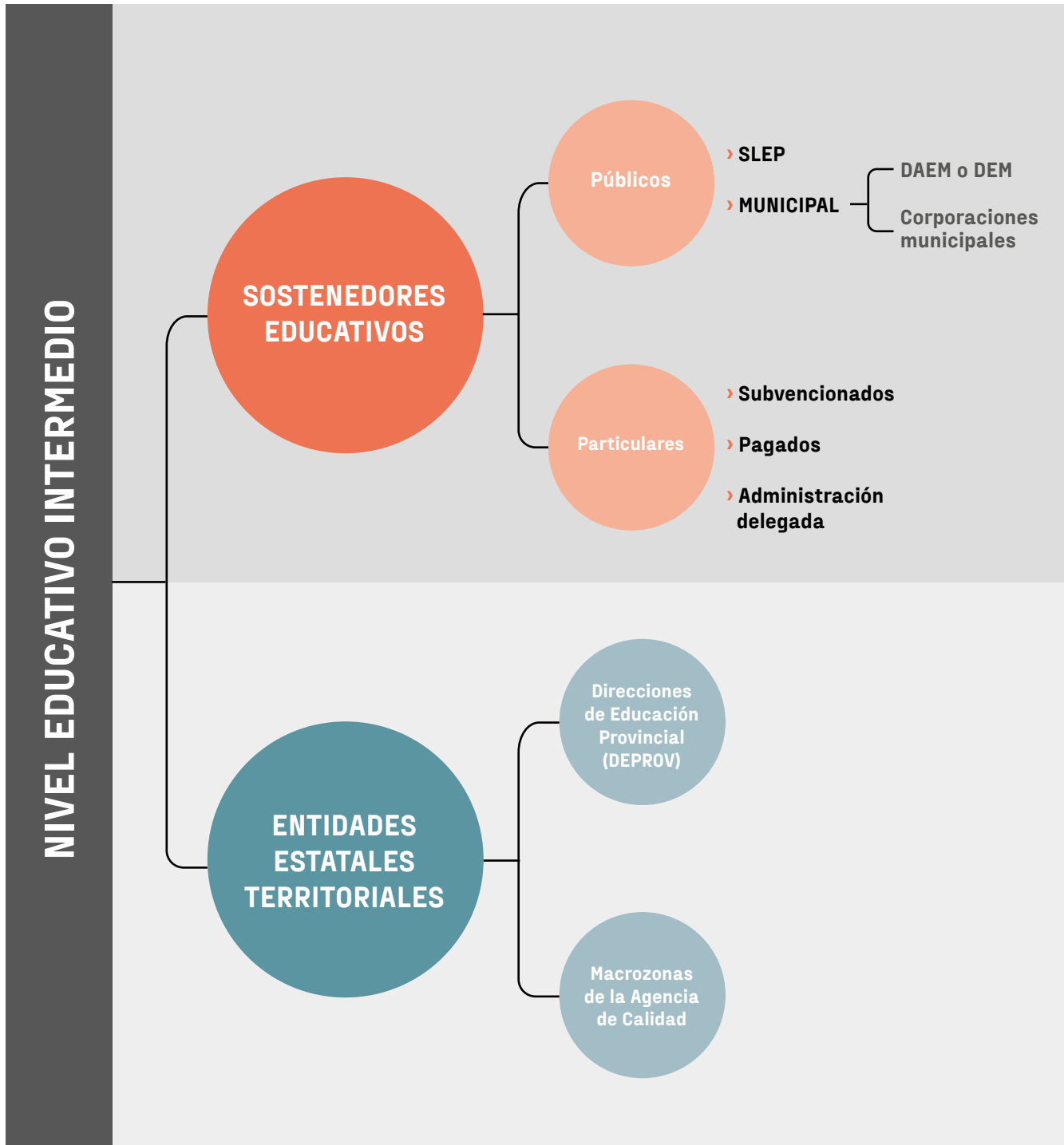
3. Tipos de líderes intermedios del sistema escolar chileno

El sistema escolar chileno, con su régimen de provisión mixta y distintas formas de organización y gestión, es considerado como un caso único en el ámbito internacional. Actualmente, y como mencionado previamente, desde el nivel de liderazgo intermedio, considerando la administración educativa descentralizada y desconcentrada existente, conviven varios tipos de **sostenedores educacionales**, además de **entidades estatales a nivel territorial** con llegada directa a los establecimientos educativos.

Los llamados “sostenedores educacionales” son en Chile los líderes más asociados al nivel intermedio, que en términos de administración pueden ser **públicos, privados o particulares subvencionados**. Los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), por ejemplo, definen al sostenedor como “el responsable último de los resultados de los establecimientos a su cargo, de la viabilidad de éstos y de la generación y el fortalecimiento de alianzas y redes entre establecimientos y con otras instituciones” (Decreto 27, Establece los EID, 2020). Los EID determinan así la importancia de que el liderazgo intermedio asegure el buen funcionamiento de los establecimientos a su cargo, y a la vez, dado que existen diversas formas válidas de organizar el trabajo con los directores, señalan que es necesario que el sostenedor delimite su rol respecto de los equipos directivos de los establecimientos, definiendo claramente las funciones y responsabilidades para trabajar de manera efectiva (Mineduc, 2014, 2020b, 2021).

Por otro lado, además de los sostenedores educacionales, también se puede incluir a **otros actores del sistema escolar** chileno que, desde una gestión educativa territorialmente desconcentrada³ (situándose también entre el nivel macro y el micro) tienen un **rol estratégico de apoyo al mejoramiento de los establecimientos escolares en un determinado territorio**.

A continuación, **se describen en detalle los diferentes tipos de líderes intermedios que se observan en el sistema escolar nacional** (ver la siguiente figura), los que deben convivir y articularse para lograr resultados sistémicos y sostenibles para las comunidades educativas del país.



3.1. Sostenedores educacionales

La Ley General de Educación – LEG (N° 20.370), establece como uno de los requisitos para el reconocimiento oficial de establecimientos educacionales (parvularia, básica y media), contar con un sostenedor. Este es el **responsable del funcionamiento del establecimiento educacional**, y podrá ser una persona jurídica de derecho público (municipalidades y otras entidades creadas o reconocidas por ley) o personas jurídicas de derecho privado, cuyo objeto social único sea la educación. Asimismo, la ley indica que el representante legal y el administrador de las entidades sostenedoras deben cumplir varios requisitos, como, por ejemplo, ser poseedor de título profesional o licenciatura; no haber sido condenados por prácticas antisindicales, por incumplimiento de pago de cotizaciones, entre otras. Cabe señalar, además, que la calidad de sostenedor es intransferible e intransmisible, en ningún caso y bajo ningún título. Sin perjuicio de ello, los bienes muebles e inmuebles que componen cada establecimiento sí son transferibles.

3.1.1. Servicios Locales de Educación Pública (SLEPs)

Con la puesta en marcha de la Nueva Educación Pública (NEP), a partir de la promulgación de la Ley N° 21.040 en noviembre de 2017, se crean los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), como la **nueva institucionalidad de nivel intermedio** responsable de entregar educación, desde el Estado, a más de un millón de niños, niñas, adolescentes y adultos del país.

Esta reforma sigue la lógica de la **administración descentralizada de la educación pública**, pero con una nueva forma de organización en términos de independencia, escala y cobertura territorial. Actualmente, esta reforma educativa está en pleno proceso de instalación, habiendo sido creados a la fecha alrededor del 20% de los 70 SLEPs programados.

Los SLEP son liderados por un(a) Director(a) Ejecutivo(a) y, además, cuentan con al menos las siguientes unidades: Apoyo técnico-pedagógico; Planificación y control de gestión; Administración y finanzas; Gestión de personas; e Infraestructura. Cada SLEP deberá contar, también, con **profesionales especializados en los distintos niveles y modalidades educativas, tales como el nivel parvulario y la educación media técnico-profesional**.

Los Directores(as) de los SLEP son nombrados por el presidente de la República, mediante un concurso de Alta Dirección Pública, y su cargo tiene una duración de seis años, pudiendo ser renovado por una sola vez y debiendo rendir cuenta por su gestión en el mes de abril de cada año. Sus responsabilidades son **dirigir, organizar, administrar y gestionar el SLEP, velando por la mejora continua de la calidad de la educación pública en el territorio de su competencia**. Asimismo, y relacionado a lo anterior, le corresponde elaborar e implementar el “Plan Estratégico Local de Educación Pública”, así como contratar y designar al personal del Servicio Local y de los profesionales de la

educación, asistentes de la educación y otros profesionales de los establecimientos educacionales de su dependencia.

Cada SLEP debe **diseñar y prestar apoyo técnico-pedagógico y de gestión a los establecimientos educacionales de su dependencia**. También, debe implementar iniciativas de desarrollo profesional para los equipos directivos, docentes y asistentes de la educación de los establecimientos educacionales a su cargo, así como de los funcionarios del servicio. Asimismo, cada SLEP tiene la facultad de impulsar la apertura, fusión o cierre de establecimientos educacionales bajo su jurisdicción. También puede abrir o cerrar especialidades en sus establecimientos de enseñanza media técnico-profesional.

La Dirección Nacional de Educación Pública (DEP) es la institución encargada de la conducción estratégica y la coordinación de los SLEPs, respondiendo directamente al Ministerio de Educación. Su misión es velar que los SLEP provean una educación de calidad en todo el territorio nacional, fomentando el trabajo colaborativo y en red. Es la responsable de prestar apoyo técnico y administrativo en el marco de sus funciones, así como distribuir los recursos destinados a cada SLEP y sus respectivos establecimientos. Una de sus principales funciones es proponer una Estrategia Nacional de Educación Pública (ENEP), vigilando su efectivo cumplimiento y **evaluando el desempeño de los SLEPs** por medio de los convenios de gestión con su Director(a) Ejecutivo(a).

3.1.2. Sostenedores municipales

La educación municipal presenta dos tipos de administración: la directa desde la Municipalidad a través de una Dirección de Educación Municipal (DEM) o de un Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM), y la delegada a través de Corporaciones Municipales, cuya principal diferencia radica en su marco legislativo. En la actualidad, las municipalidades administran alrededor de 4300 establecimientos, de los cuales aproximadamente un 85% se encuentran a cargo de un DEM o DAEM, mientras que el resto es administrado por Corporaciones Municipales (Benedetti, 2010).

Los DEM o DAEM forman parte de la estructura interna del municipio, mientras las corporaciones municipales son personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro, que funcionan fuera de la estructura municipal, pero lo preside el alcalde la comuna. En general administran y operan los servicios de educación en conjunto con otro servicio comunal (normalmente salud, pero a veces también cultura o atención menor), siendo financiadas principalmente por recursos fiscales.

Estas entidades son las responsables de la administración global de recursos humanos, físicos y financieros asociados a los estudiantes que asisten a los establecimientos municipales de la comuna y también están encargadas de asesorar a los alcaldes y Concejos Municipales en lo relativo a la formulación de políticas en el ámbito educativo. **Les corresponde diseñar e implementar el proyecto educativo de la comuna, mediante la gestión administrativa, financiera y técnica pedagógica de los establecimientos educacionales mu-**

nicipales, con el propósito de mejorar la calidad y equidad de la educación pública en la comuna.

En la administración directa los funcionarios están afectos al Estatuto Administrativo, normativa que aplica a todos los trabajadores del sector público, puesto que los DEM y DAEM son parte de la estructura organizacional del Municipio. Las Corporaciones Municipales, por otro lado, se rigen de acuerdo al Código del Trabajo, lo que permite que posean mayor flexibilidad en su gestión administrativa y financiera, mientras que el accionar desde la Municipalidad se debe ajustar a normas más rígidas. **Con relación a los docentes con funciones en los establecimientos, están afectos al Estatuto Docente (Benedetti, 2010).**

La mayor movilidad en la gestión administrativa y financiera permite a las Corporaciones generar recursos adicionales, y por lo tanto cuentan con más autonomía financiera. Al ser Corporación pueden acceder con mayor libertad a fondos públicos de distinta naturaleza y los reciben directamente, sin pasar por el Municipio. La Corporación no tiene vínculos legales con la Municipalidad, salvo la relación existente con el departamento de finanzas para el pago de la subvención y con el alcalde por ser el presidente de su Directorio. Esta situación **no le permite al Municipio fiscalizar ni controlar el funcionamiento de la Corporación.**

De acuerdo a lo dispuesto en la Ley 21.040, que crea la Nueva Educación Pública del país, habrá un traspaso gradual de la administración de los establecimientos educacionales desde las municipalidades a los SLEP, que se extenderá hasta el año 2027 según el calendario actual.

3.1.3. Sostenedores Particulares

Los sostenedores de los establecimientos educacionales particulares en Chile pueden adquirir diversas formas: desde Sociedades Anónimas y Limitadas que implican la posibilidad de lucro para el caso de colegios privados, hasta Fundaciones y Corporaciones de carácter religioso o social sin fines de lucro, en el caso de los establecimientos subvencionados.

Existe una **gran heterogeneidad entre los sostenedores del sector**, en aspectos como la composición social de los alumnos, distribución geográfica, personalidad jurídica, escalas de operación, misiones declaradas y religiosidad (Corvalán et al., 2008). Según la información disponible, un 54% de los estudiantes de Chile se encuentra matriculado en algún establecimiento particular subvencionado, mientras un 11% en colegios privados. Aproximadamente un 80% de los estudiantes matriculados en el sector particular asiste a establecimientos cuyo sostenedor no administra una red de colegios, es decir, se trata del gestor de solo un centro educativo. Del sector particular subvencionado, específicamente, un 70% de los estudiantes asisten a un colegio católico, un 10% a uno evangélico y un 20% a un establecimiento laico (Corvalán et al., 2008; Estruch, M., en Grupo Educar y CILED, 2023).

Existen otras importantes diferencias entre los sostenedores privados y los particulares subvencionados. En términos de financiamiento, por ejemplo, **los establecimientos privados no obtienen ningún tipo de recurso público** y se financian, básicamente, a través de las mensualidades pagadas por la familia de cada estudiante. En ese sentido, esos sostenedores tienen libertad de decisión en cuanto a la gestión de los recursos y no están sujetos a la fiscalización ni auditoría de la Superintendencia de Educación, en cuanto a sus finanzas.

En el caso de los establecimientos particulares subvencionados, sus recursos provienen de aportes regulares del Estado, a través de la subvención escolar. Por lo anterior, no pueden tener fines de lucro, y los fondos que reciben, así como cualquier otro ingreso, deben ser destinados íntegramente a los fines educativos. Deben, asimismo, rendir cuenta de su uso, y están sujetos a la fiscalización de la Superintendencia de Educación. Además, en razón de las reformas educacionales más recientes, no pueden cobrar copago a los estudiantes y deben contar con un sistema de admisión centralizado y supervisado por el Estado, cuyo principio es precisamente la no selección en este tipo de establecimientos.

Otra gran **diferencia entre el mundo particular subvencionado y el sector privado pagado** está en el hecho de que las relaciones laborales entre el sostenedor y los directivos y docentes son diferentes. En el caso del sector subvencionado, los profesores se rigen por el Estatuto Docente, mientras en el sector privado la relación se rige por el Código del Trabajo. El Estatuto Docente regula aspectos como el cálculo de remuneraciones, carrera funcionaria, condiciones de estabilidad laboral, mecanismos para definir adecuaciones en la planta titular y contratada y el número de horas contratadas.

3.1.4. Sistema de Administración Delegada

El Sistema de Administración Delegada (SAD) se constituyó entre 1981 y 1987 mediante el Decreto Fuerza de Ley N°3.166/1980, donde el Estado autorizó al Ministerio de Educación a delegar la administración y dependencia de 70 establecimientos de educación media técnico profesional a 18 corporaciones privadas (gremios del sector productivo), con el fin de **mejorar los índices de empleabilidad juvenil** (Bravo y Fierro, 2023; CEPPE, 2017). Bajo este esquema, los establecimientos reciben, a través de sus sostenedores, un financiamiento basal previa firma de un convenio, donde el MINEDUC establece propósitos, recursos y obligaciones pedagógicas, instrumentos de gestión y mecanismos de fiscalización, a través de los cuales exige su mejora continua (CEPPE, 2017).

Ese financiamiento por convenio (y no según demanda) propicia una mejor gestión financiera dado que los flujos de recursos son más predecibles si se compara con el resto de subvencionados técnico-profesionales (TP), cuyos montos fluctúan según matrícula/asistencia (CEPPE, 2017). **El régimen de administración delegada permite una rendición de cuentas más directa al Estado, al tiempo que este último conserva para sí la propiedad de la oferta y posee la iniciativa en decisiones de renovación de contrato y convenios.**

Asimismo, según los estudios a la fecha, los liceos SAD logran, en promedio, mejores resultados educativos comparativamente con establecimientos municipales y Particulares Subvencionados de características similares (Bravo y Fierro, 2023; CEPPE, 2017).

De acuerdo con directores de los liceos SAD, sus sostenedores dan **mayores lineamientos a nivel administrativo y pedagógico, con espacios de decisión a los equipos directivos** (CEPPE, 2017). Utilizan más herramientas de planificación estratégica, medidas propias de accountability (o rendición de cuentas) y redes de colaboración entre establecimientos que pertenecen al mismo sostenedor. Además, sus redes externas incluyen instituciones de educación superior, gremios y empresas. Esto da cuenta de un liderazgo fuerte, pero que tiende a ser distribuido entre los miembros de su equipo directivo (CEPPE, 2017).

3.2. Entidades estatales territoriales para la mejora escolar

Aunque los organismos que conforman el SAC⁴ son entidades de nivel macro o central, sus entidades territoriales desconcentradas que llegan directamente a los establecimientos educativos pueden considerarse como de nivel intermedio. Así, **tanto los supervisores de las DEPROV como los evaluadores de la Agencia de Calidad de la Educación ejercen funciones de apoyo a la mejora escolar que son complementarias y relacionadas a la gestión de un liderazgo educativo intermedio**. Estas entidades necesitan, por tanto, trabajar de manera más coordinada y en colaboración entre sí y con los demás líderes intermedios del sistema, teniendo presente el objetivo común que es el mejoramiento de la gestión de los establecimientos educativos bajo su jurisdicción y, de esa manera, los aprendizajes integrales de todas y todos los estudiantes.

3.2.1. Direcciones de Educación Provincial (DEPROV)

La Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa, de la División de Educación General del MINEDUC, es la encargada de coordinar el desarrollo del apoyo técnico-pedagógico en los establecimientos educacionales del país, haciendo de enlace entre las distintas áreas, unidades, niveles y modalidades educativas del MINEDUC, para el **despliegue de la política educativa a través de los equipos de apoyo ubicados en los Departamentos Provinciales de Educación (DEPROV)**.

⁴ Conformados por el Ministerio de Educación (rol rector y coordinador), Consejo Nacional de Educación (rol revisor), la Superintendencia de Educación (rol fiscalizador) y la Agencia de Calidad de la Educación (rol evaluador y orientador).

En ese sentido, la DEPROV es el brazo territorial que da cumplimiento a los objetivos ministeriales considerando las necesidades y contextos desde el nivel provincial, con un total de 42 oficinas, a través de las cuales se realiza la **labor de difusión y retroalimentación de las políticas educativas, gestión del sistema de admisión escolar, supervisión y apoyo técnico-pedagógico, considerando el desarrollo de capacidades en los actores del nivel micro** (establecimientos educacionales públicos y particulares subvencionados), **así como del nivel intermedio** (sostenedores), bajo su jurisdicción.

La jefatura del Departamento Provincial de Educación corresponde a un cargo Directivo de exclusiva confianza, de alta responsabilidad que posee **dependencia jerárquica-administrativa y técnica-funcional** del secretario regional Ministerial de Educación, quien es la autoridad máxima del Ministerio de Educación en cada región del país.

La estructura de los Departamentos Provinciales de Educación se compone por las siguientes unidades funcionales: Unidad Supervisión Técnico-Pedagógica; Unidad Administración Provincial; Área Atención Ciudadana Provincial; Oficina de Partes y Archivos Provincial; Unidad Pago de Subvenciones Provincial.

Los equipos de los DEPROV son los encargados de diseñar, coordinar, planificar e implementar el acompañamiento técnico pedagógico por parte del Mineduc a escuelas y liceos en nuestro país. **Por medio de sus supervisores, llegan a través de asesoría directa a los establecimientos o por medio de las redes de mejoramiento escolar**, considerando el apoyo especialmente a aquellos centros educativos clasificados en categorías insuficientes y/o medio-bajo por la Agencia de Calidad de la Educación.

En ese sentido, los DEPROV para cumplir su rol desde el nivel educativo intermedio del sistema escolar, **deben coordinarse no solo con los establecimientos en su jurisdicción (relación hacia abajo) y con el nivel central (relación hacia arriba), sino también con los otros líderes intermedios relacionados (relación lateral), considerando los respectivos sostenedores (SLEP, Municipios, Particulares Subvencionados) y los otros agentes desconcentrados del SAC** (especialmente los evaluadores de la Agencia de Calidad) para aclarar ámbitos de acción y posibilidades de articulación, definiendo procedimientos de trabajo y desplegando iniciativas conjuntas o complementarias de apoyo técnico y pedagógico en terreno.

3.2.2. Oficinas macrozonales de la Agencia de Calidad de la Educación

Las oficinas territoriales en cinco macrozonas del país (Norte, Centro Norte, Centro Sur, Sur y Austral) son el brazo desconcentrado de la Agencia de Calidad de la Educación⁵, que le permiten llegar a todos los establecimientos escolares de Chile, **cumpliendo los objetivos estratégicos institucionales y atendiendo a las diferentes realidades nacionales**. Cada oficina y sus coordinaciones se encargan de implementar territorialmente las actividades institucionales, considerando los diferentes contextos para el correcto desarrollo del Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño de los establecimientos.

Dichas oficinas **organizan y gestionan administrativamente su propio funcionamiento**; coordinan la realización de las visitas evaluativas y los dispositivos de orientación; desempeñan importantes tareas de despliegue, comunicación y difusión de las diversas iniciativas que desarrolla la Agencia en cada territorio.

A través de sus agentes evaluadores, son los responsables por realizar las visitas para evaluar y orientar el desempeño y la calidad de los procesos institucionales y pedagógicos que ocurren en los establecimientos educacionales de cada macrozona (concentrándose en aquellos que requieren más apoyo), por medio de un diagnóstico completo que toma como referente los Estándares Indicativos de Desempeño (EID). Este dispositivo permite identificar fortalezas y debilidades de la gestión escolar, entregar recomendaciones para su mejoramiento, hacer seguimiento y orientar las acciones implementadas para subsanar dichos procesos, además de determinar facilitadores y obstaculizadores de la gestión.

Las visitas, así, varían según objetivos y los principales tipos son: Visita integral; Visita de aprendizaje; Visita remota; Visita de continuidad; Visita a establecimientos de la EMTP, Visita a establecimientos de la Educación Parvularia. Cada visita contempla el uso o aplicación de diversas técnicas e instrumentos para obtener o entregar información y datos, tales como entrevistas, cuestionarios, observaciones de clases, revisión de documentos, reuniones de seguimiento. En las visitas pueden participar diferentes actores, como el sostenedor y el equipo directivo o de gestión, además de representantes del equipo docente, asistentes de la educación, estudiantes y apoderados.

Cabe destacar que dichas visitas, en la actualidad, buscan promover la **coordinación y colaboración entre las entidades desconcentradas del SAC**, con el fin de enriquecer tanto el trabajo de los evaluadores de la Agencia de la Calidad, como contribuir a que los supervisores del MINEDUC cuenten con nuevos

⁵ La Agencia de Calidad de la Educación fue creada el año 2011 como parte del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) y su rol es evaluar, informar y orientar los procesos y resultados de las comunidades educativas para contribuir al mejora continua y altos estándares educativos para todos niños, niñas, adolescentes y adultos estudiantes del país, y también, movilizar hacia el mejoramiento de una educación integral, equitativa e inclusiva.

insumos para entregar un apoyo más sistemático y contextualizado a los establecimientos educacionales. Aunque es una tarea todavía incipiente, dicha articulación entre ambas instituciones tiene prevista ciertas instancias, tanto previas como posterior a las visitas de evaluación y orientación que realiza la Agencia de la Calidad, entre ellas: 1. Intercambio de información sobre los establecimientos a visitar; 2. Notificación de la visita al establecimiento; 3. Etapa de pre-visita; 4. Participación del supervisor en el inicio y cierre de la visita; 5. Envío y entrega del Informe de Visita; 6. Participación del supervisor en el Taller de Orientación para el Mejoramiento (TOM).

4. Rol de los líderes intermedios con relación a la Educación Media Técnico Profesional (EMTP)

4.1 Necesidad de intencionar un liderazgo intermedio con mayor foco en las particularidades de la EMTP

Una de las responsabilidades de los líderes intermedios que muchas veces queda soslayada o difuminada dentro de sus múltiples funciones, es su rol estratégico para potenciar la Educación Media Técnico Profesional (EMTP).

En la mayoría de los casos, los niveles intermedios tienen bajo su jurisdicción varios establecimientos escolares, de diferentes modalidades y niveles (parvulario, básico, medio HC y TP, educación especial y de adultos). Actualmente, existen 934 liceos técnico-profesionales en el país, representando una matrícula del 37% del total de estudiantes de tercero y cuarto año medio. Aunque es un número bastante relevante, **muchas veces los líderes intermedios terminan implementando políticas y entregando apoyos muy generales**, priorizando la educación científica y humanista, sin considerar las necesidades propias de ese nivel educativo.

La EMTP tiene desafíos importantes a abordar, por lo que necesita no solo de un liderazgo potente a nivel de cada establecimiento educativo, sino que en todos los niveles del sistema escolar para lograr un mejoramiento sostenible. Los principales retos (DIPRES, 2023; Grupo Educar y CILED, 2023; MINEDUC, 2020a) que hay que tener en cuenta son:

1. Valoración social: Tradicionalmente, la educación académica se considera más prestigiosa y valiosa que la educación técnica. Esto ocurre principalmente, porque la EMTP concentra estudiantes de los sectores más vulnerables, que a menudo tienen menos acceso a la educación superior. La valoración de la educación TP, sin embargo, ha ido en aumento en los últimos años, considerando el rol que ese nivel educativo juega en el desarrollo de los países y sociedades.

2. Vinculación con el medio: Existe una brecha entre las habilidades que se enseñan y las que demandan el mundo actual. Es necesario mejorar la articulación con el entorno, principalmente con las empresas y las instituciones educativas de nivel superior, para asegurar que los estudiantes se formen en áreas pertinentes y con los conocimientos y habilidades actualizadas.

3. Actualización curricular: Muchas veces los programas de estudio no se actualizan y tampoco se contextualizan lo suficiente para incorporar las nuevas tecnologías, así como habilidades y metodologías innovadoras, lo que puede generar que los egresados no cuenten con las competencias más demandadas.

4. Capacitación docente: Muchos profesores de la EMTP necesitan capacitación constante para mantenerse actualizados con los avances tecnológicos y las necesidades del mercado. Asimismo, muchos no tienen formación pedagógica lo que impacta en el proceso de enseñanza y la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

5. Infraestructura: Algunas instituciones carecen de equipamientos y tecnología adecuada para que los estudiantes puedan adquirir los conocimientos y habilidades prácticas requeridos en la actualidad.

6. Práctica laboral: La escasez de cupos alineados a las especialidades o la falta de calidad en la realización o supervisión de prácticas, termina por generar desigualdad de oportunidades entre los estudiantes, lo que tiene impacto negativo en sus trayectorias de vida.

7. Continuidad de estudios: muchas veces la falta de orientación vocacional e información adecuada y pertinente impide una transición fluida hacia la educación superior de los egresados de la EMTP, impactando negativamente en sus trayectorias educativas.

A pesar de estos desafíos, **la importancia de la EMTP se ha visto acentuada en los últimos años**, con el aumento del requerimiento por una formación de técnicos y profesionales capacitados, especialmente en el contexto post-pandemia, con una mayor demanda por habilidades prácticas y la necesidad de una recuperación económica rápida y sostenida (Grupo Educar y CILED, 2023; OECD, 2023; The World Bank, UNESCO and ILO, 2023; MINEDUC, 2020a). Asimismo, la EMTP puede contribuir a una mayor inclusión y equidad a nivel país, a través de la reducción del desempleo juvenil y por su posibilidad de continuidad educativa tanto a nivel universitario como técnico, a través de convenios con instituciones de educación superior que permiten a los estudiantes seguir sus estudios y obtener títulos avanzados (Grupo Educar y CILED, 2023; OECD, 2023; The World Bank, UNESCO and ILO, 2023).

Por lo mismo, es clave que, desde el nivel educativo intermedio, se pase a considerar las necesidades específicas de ese nivel educativo, **estableciendo metas particulares, desarrollo profesional y articulaciones pertinentes, para potenciar la educación TP**, entendiendo la implicancia de ese nivel educativo para el desarrollo sostenible de una región y del país.

4.2 Ámbitos específicos de la EMTP que debieran potenciarse desde el liderazgo intermedio

Respecto a la Educación Media Técnico Profesional (EMTP), el liderazgo de nivel intermedio puede y debe realizar acciones intencionadas para promover y potenciar dicho nivel educativo en el territorio, así como nacionalmente. Considerando los desafíos antes mencionados, cualquier de sus acciones debe tener siempre en cuenta el objetivo mayor de **potenciar las trayectorias educativo-laborales de las y los estudiantes**.

Como mencionado previamente, **el rol de los líderes intermedios es estratégico y tiene la capacidad de potenciar la EMTP** en la medida que puede desplegar una influencia deliberada para aumentar la coherencia interna del sistema escolar, para lo cual debe **movilizar su liderazgo desde tres direcciones**:

- **Hacia abajo:** apoyando las unidades y comunidades educativas en su proceso de mejora técnico-pedagógicas con foco en las necesidades específicas de la EMTP y el contexto territorial.
- **Lateralmente:** fortaleciendo la vinculación con el medio, colaborando y articulando con el entorno social y productivo.
- **Hacia arriba:** aprovechando oportunidades e influyendo en la política educativa, siendo un socio eficaz, implementador local de las políticas públicas para la EMTP diseñadas en el nivel macro, contextualizándolas a las necesidades del territorio y de los establecimientos bajo su jurisdicción.

En vista de lo anterior, y teniendo presente los cuatro ejes de trabajo que darán forma a la educación TP de los próximos 25 años, de acuerdo con lo establecido por el Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional⁶, **las acciones desde el liderazgo educativo de nivel intermedio deberían centrarse en:**

- Gobernanza participativa y coordinada.
- Aprendizajes para la vida y el trabajo.
- Vinculación con el territorio para el desarrollo sostenible.
- Capacidades y condiciones del sistema TP

⁶ Instancia intersectorial, público-privada, en la que participa el sector productivo (CPC, Sofofa); las trabajadoras y trabajadores (CUT), instituciones de educación superior, sostenedores de liceos TP, docentes, entre otros.

4.2.1 Gobernanza participativa y coordinada

La gobernanza de un sistema se refiere a la **distribución de las decisiones y ámbitos de responsabilidad entre los niveles y órganos que lo integran**. En su sentido más práctico, la gobernanza corresponde al **conjunto de mecanismos, prácticas y procedimientos que abordan la interdependencia de actores en un sistema social complejo, con miras a coordinar acciones para la solución de problemas comunes o el logro de fines compartidos** (Lincovil et al., 2019).

La gobernanza del sistema escolar desde el liderazgo educativo intermedio debe, por una parte, tomar en cuenta la realidad donde está inmerso y dialogar con las normas nacionales y locales, y por otra, debe identificar las principales particularidades y semejanzas de cada comunidad escolar bajo su jurisdicción para incorporarlas en el proyecto educativo del territorio.

En el caso de la **gobernanza del sistema de educación técnico profesional, específicamente de la EMTP**, los líderes educativos de nivel intermedio son agentes clave, especialmente porque desde su rol tiene más posibilidades de lograr la participación y coordinación de los sectores público y privado del territorio, así como potenciar la **articulación del mundo del trabajo y de educación superior** para potenciar la educación TP en los establecimientos bajo su jurisdicción. Una de las maneras de hacerlo es orientando y apoyando el **trabajo colaborativo y en red** de los establecimientos a su cargo que ofrecen EMTP para, entre otras cosas, implementar un **Consejo Asesor para el Desarrollo Educativo TP (CADE-TP)**.

El CADE es, justamente, una instancia o mecanismo formal de vinculación con el medio, entre los establecimientos educativos, organismos públicos y privados relacionados con la o las especialidades y/o sectores económicos de la EMTP, tales como Institutos Profesionales, Centros de Formación Técnica, Universidades, Organismos No Gubernamentales y de la sociedad civil, centros de investigación y actores del mundo de la empresa, como empleadores y organizaciones de trabajadores. El CADE es una instancia promovida desde el Mineduc el 2024, y que reemplaza a los Consejos Asesores Empresariales (CAE). El CAE ha sido una estrategia para promover la pertinencia y actualización de las especialidades de la Educación Media Técnico Profesional (EMTP), que se ha desarrollado desde hace al menos tres décadas en el país. En ese sentido, estos tipos de organismos son clave para la gobernanza de la educación TP a nivel territorial, ya que su propósito es contribuir **a la pertinencia de la EMTP**. Esto se expresa de diferentes maneras, entendiendo que la pertinencia corresponde a la forma en que la EMTP responde a las necesidades de estudiantes, para la construcción de sus trayectorias de vida, y al desarrollo local y nacional, considerando las dimensiones económica y social. También se puede definir como la correspondencia entre las demandas y requerimientos del entorno socioeconómico territorial y las competencias en las que efectivamente forman los programas formativos de las especialidades TP.

4.2.2 Aprendizajes para la vida y el trabajo

Preparar a los estudiantes para el trabajo, la ciudadanía y la vida en el siglo XXI constituye un enorme reto. La globalización, las nuevas tecnologías, las migraciones, la competencia internacional, la evolución de los mercados y los desafíos medioambientales y políticos transnacionales son todos contextos que demandan mucho más que competencias de pensamiento y conocimiento de contenidos. **La habilidad de transitar por estos entornos complejos requiere que los estudiantes desarrollen competencias adecuadas para la vida y para el trabajo.**

Dichas competencias se refieren a un **conjunto de experiencias de aprendizaje relevantes para el mundo laboral y más allá de éste**, que incluye el estudio de las tecnologías y las ciencias relacionadas, y la adquisición de competencias prácticas, actitudes, y conocimientos que ayudan a las personas a vivir vidas saludables y satisfactorias.⁷ Estas experiencias de aprendizaje abarcan todos los ámbitos de la vida, es decir, pueden tener lugar en diferentes contextos, fundamentalmente en los centros educativos y los lugares de trabajo, y a lo largo de toda la vida.

Los aprendizajes para el trabajo y la vida están relacionados al desarrollo de conocimientos y competencias, tanto para que las personas sean más productivas en las actividades económicas y sociales, como para que **puedan desarrollar habilidades socioemocionales, percepciones y mentalidades valiosas que permitan aumentar su autoconocimiento y reflexión, de manera que cada uno pueda lograr una vida que sea valorada por sí misma/o.**

El liderazgo educativo del nivel intermedio es clave para **promover el desarrollo profesional y acompañamientos necesarios para fortalecer las capacidades en directivos y docentes de todos los establecimientos TP del territorio**, con el fin de apoyar las trayectorias educativo-laborales de los jóvenes de la EMTP, (dado que estos deben tomar decisiones a muy corta edad), considerando por ejemplo la orientación vocacional, la continuidad de estudios en la educación superior, las vinculaciones entre las especialidades ofrecidas y las empresas/rubros del sector productivo del territorio, entre otras temáticas específicas relacionadas a ese nivel educativo.

4.2.3 Vinculación con el territorio para el desarrollo sostenible

Fortalecer la educación técnico profesional a nivel de territorio es clave para la transición hacia un desarrollo sostenible de la región y el país. Específicamente, la EMTP debe convertirse en una herramienta para el Desarrollo

⁷ Algunas de esas habilidades, actitudes y conocimientos se pueden revisar en https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-86730_recurso_pdf.pdf

Ilo Humano Sostenible, mediante su participación en el robustecimiento de ecosistemas innovadores regionales (Lincovil, 2023; Mineduc, 2020a; OECD, 2023).

En ese sentido, el liderazgo educativo de nivel intermedio tiene la posibilidad de **promover una formación técnica a nivel de territorio y potenciar una red de establecimientos TP orientada a un desarrollo sostenible, considerando los siguientes puntos** (Grupo Educar y CILED, 2023; OECD, 2023; The World Bank, UNESCO and ILO, 2023; MINEDUC, 2020a):

- La centralidad de la articulación de la EMTP con el mundo productivo y social, considerando las necesidades de un entorno en constantes cambios, entendiendo que el futuro de la educación TP está relacionado a **la empleabilidad y la productividad para el desarrollo de países y las sociedades.**
- Las **necesidades socioemocionales de los jóvenes**, entendiendo que la formación técnica también debe desarrollar en el estudiantado capacidades que les permita ser agentes de su propio futuro y puedan vivir una vida que valoren.
- La formación técnica como herramienta para **abordar desafíos y procesos de innovación** con la finalidad de apoyar y acompañar **proyectos con foco social, productivo y territorial.**

La EMTP, por tanto, se relaciona desde varios ángulos con el desarrollo sostenible, a través de objetivos que son complementarios y no excluyentes. Se puede entender, por tanto, como una herramienta para la **toma de decisión** de los estudiantes para su futuro, considerando sus intereses y aspiraciones, a partir de un sentido de pertenencia y de utilidad social, ampliando sus mentalidades y conocimientos sobre sus **posibilidades vocacionales**. Por lo mismo, es un aporte para los desafíos de desarrollo del entorno, al formar ciudadanos locales y globales, conscientes de su impacto para el desarrollo de las comunidades y países (Grupo Educar y CILED, 2023; OECD, 2023; The World Bank, UNESCO and ILO, 2023; MINEDUC, 2020a).

4.2.4. Capacidades y condiciones del sistema TP

Los líderes de nivel intermedio deben **reconocer e interiorizarse de las condiciones organizacionales que permiten iniciar y mantener estrategias de mejora para potenciar la EMTP**. Deben desarrollar las capacidades para enfrentarse a desafíos que plantean ese nivel educativo, estar abiertos a nuevas formas de pensar y hacer las cosas, seguir adquiriendo nuevos conocimientos y habilidades continuamente, para poder apoyar los establecimientos TP con relación a sus necesidades específicas.

Considerando lo anterior, son un “soporte organizacional”, en el sentido que las instituciones educativas de nivel intermedio proveen las condiciones para la mejora educativa en sus establecimientos educativos y, en el caso TP, con

foco en poder cuidar y maximizar las articulaciones y las capacidades específicas para lograr los objetivos más amplio de ese nivel educativo. **Esto está conectado con la idea de apoyar la trayectoria profesional (“principal pipeline initiative”), a través de un plan de desarrollo profesional desde el nivel intermedio con actividades relacionadas a la formación, contratación, desarrollo, evaluación y apoyo de líderes escolares en cada territorio** (Goldring et al, 2023; Gates et al., 2019).

En el caso del mundo TP, esa trayectoria profesional es aún más importante ya que los líderes de la EMTP deben tener o desarrollar habilidades particulares, más allá de las competencias generales para el liderazgo escolar. En ese sentido, no es tan sencillo encontrar un sustituto y, por tanto, es clave implementar procesos sistemáticos para la gestión estratégica de la trayectoria profesional de líderes TP en un territorio, conectada a la visión y objetivos institucionales, de modo que el liderazgo escolar de alta calidad sea la regla en lugar de la excepción en los establecimientos educativos. Lo anterior debe considerar no solo a los directores/as de los Liceos TP, sino también los otros cargos de liderazgos, especialmente los específicos de la educación técnico profesional (jefe de producción, coordinador TP, etc.), los que con una correcta trayectoria profesional podrían llegar a ser futuros directores/as TP.

En ese sentido, el liderazgo educativo del nivel intermedio es clave para **generar condiciones y capacidades al sistema de la EMTP**, desde su jurisdicción, apoyando por ejemplo: 1) Las vinculaciones entre las especialidades ofrecidas y las empresas/rubros del sector productivo del territorio o la actualización y pertinencia de las especialidades ofrecidas; 2) El desarrollo y fortalecimiento de competencias técnicas, conocimientos especializados, trabajo colaborativo, manejo de tecnologías y uso de datos entre los equipos directivos y docentes de los establecimientos TP bajo su jurisdicción; 3) La actualización y acceso a recursos, equipos y herramientas; 4) La contextualización de normativas y regulaciones; 5) El fomento de una cultura de innovación educativa, a través del desarrollo de capacidades profesionales y uso de pedagogías innovadoras; y, finalmente, 6) Una discusión permanente e informada en la evidencia, entregando así las condiciones para el mejoramiento escolar continuo para la EMTP en el territorio.

5. Otros recursos

ENTREVISTA

[Voces desde el territorio. Experiencias de liderazgo intermedio con foco en EMTP. **Visitas de evaluación y orientación a la EMTP. La experiencia de la Agencia de Calidad.**](#)

(2024). CILED

ENTREVISTA

[Voces desde el territorio. Experiencias de liderazgo intermedio con foco en EMTP. **Trabajo en red para fortalecer la EMTP. La experiencia del SLEP Barrancas.**](#)

(2024). CILED

ENTREVISTA

[Voces desde el territorio. Experiencias de liderazgo intermedio con foco en EMTP. **Innovaciones pedagógicas: implementar una nueva especialidad TP. La experiencia de la SIP.**](#)

(2024). CILED

ENTREVISTA

[Voces desde el territorio. Experiencias de liderazgo intermedio con foco en EMTP. **Articulación con el sector productivo y social. La experiencia de la Corporación SOFOFA.**](#)

(2024). CILED

6. Referencias bibliográficas

Alonso, P; Bravo M.; Muñoz, M.; y Ortúzar. S. (2023). Educación Media Técnico Profesional: Desafío TP. Eds. Grupo Educar y CILED.

Anderson, S. (2017). El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 1 2017. Valparaíso, Chile: LÍDERES EDUCATIVOS.

Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. New York: The Wallace Foundation.

Aziz dos Santos, C. (2017). Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio: aportes para la formación. Informe técnico N° 4., LÍDERES EDUCATIVOS.

Aziz dos Santos, C (2016). Experiencias innovadoras de formación para líderes educativos de nivel intermedio. Informe Técnico N° 3. LÍDERES EDUCATIVOS.

Campbell, C., Fullan, M y Glaze, A. (2006). Unlocking Potential for Learning: Effective District-Wide Strategies to Raise Student Achievement in Literacy and Numeracy. Informe de proyecto. Toronto, ON.CA.: Ministry of Education of Ontario.

Cortez, M., Zoro, B. (2016). El Rol Estratégico de los Liderazgos Medios al Interior de las Escuelas para la Mejora Escolar: Una Mirada desde la Literatura Internacional. Nota Técnica N°8, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.

DEP, (2023). Experiencias pedagógicas relevantes para la implementación del plan de reactivación educativa. Primera edición, Mineduc, Santiago, Chile.

DIPRES, (2023). Programa de modernización y fortalecimiento de la formación técnico profesional. Departamento de Evaluación, Transparencia y Productividad Fiscal, Dirección de Presupuestos. Santiago, Chile.

Daly, A. y Finnigan, S. (eds.) (2016). Thinking and Acting Systemically: Improving School Districts Under Pressure. Washington, DC: American Educational Research Association Books Editorial Board.

DEG, (2021). Política de fortalecimiento del liderazgo para la mejora escolar. Mineduc, Santiago, Chile.

Gates, S., Baird, M; Master, B. y Chavez-Herrera, E. (2019). Principal Pipelines: A Feasible, Affordable, and Effective Way for Districts to Improve Schools. RAND Corporation and The Wallace Foundation.

Goldring, E.; Rubin, M.; Rogers, L.; Neumerski, C.; Moyer, A. y Cox, A. (2023). Planning and Developing Principal Pipelines: Approaches, Opportunities, and Challenges. The Wallace Foundation.

González, A., González, M. y Galdames, S. (2015). El sostenedor como agente de cambio: el rol de los coordinadores técnicos en el apoyo a establecimientos municipales chilenos. Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana, 52(1), pp. 47-64.

Grissom, Jason A., Anna J. Egalite, and Constance A. Lindsay. (2021). How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research. New York: The Wallace Foundation.

Harris, A. (2014). Distributed Leadership Matters. Thousand Oaks, CA.: Corwin Sage Press.

Leithwood, K., A. Harris, and D. Hopkins. (2020). Seven Strong Claims about Successful School Leadership Revisited. School Leadership & Management 40 (1): 5–22.

Hargreaves, A. & Shirley, D. (2020). Leading from the middle: its nature, origins and importance. Journal of Professional Capital and Community, 5(1), 92-114.

Harris, A. (2023); The importance of school leadership? What we know. School Leadership & Management, VOL. 43, NO. 5, 449–453

Harris, A., Jones, M. & Hashim, N. (2021). System leaders and system leadership: exploring the contemporary evidence base, School Leadership & Management, 41(4-5), 387-408.

Harris, A., Jones, M., Ismail, N. and Nguyen, D. (2019). Middle leaders and middle leadership in schools: Exploring the knowledge base (2003–2017). School Leadership and Management 39(3-4), 255-277.

Hattie, J. (2015). High impact leadership. Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development, N.E.A. 72. 36-40.

Honig, M. (2012). District Central Office Leadership as Teaching: How Central Office Administrators Support Principals' Development as Instructional Leaders. Educational Administration Quarterly, 48(4), 733-774. doi: 10.1177/0013161x12443258

Honig, M., Copland, M., Rainey, L., Lorton, J. A. y Newton, M. (2010). Central Office Transformation for District- Wide Teaching and Learning Improvement. Seattle, WA.: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.

Innova TP (2023). Estrategia Técnico Profesional para la Innovación, Transferencia Tecnológica y Desarrollo Territorial Sostenible. Subsecretaría de Educación Superior. Mineduc, Chile.

Leithwood, K. (2013). Strong Districts & Their Leadership. A Paper Commissioned by The Council of Ontario Directors of Education and The Institute for Education Leadership. Ontario: The Institute for Education Leadership.

Leithwood, K. (2010). Characteristics of school districts that are exceptionally effective in closing the achievement gap. *Leadership and Policies in Schools*, 9(3), 245-291. Leithwood, K., Louis, K. S.

Lincovil, C. (2023). Los desafíos de una EMTP para el desarrollo humano sostenible. En *Desafío TP*. Eds. Alonso, P.; Bravo M.; Muñoz, M.; y Ortúzar. S. Grupo Educar y CILED.

Lincovil, C., Donoso, G. y Herrera, M. (2019). Gobernanza de la formación técnico-profesional en Chile: hacia un modelo coordinado y orientado a resultados. En *Educación Técnico Profesional ¿Hacia dónde vamos?: Políticas, reformas y nuevos contextos de desarrollo* (pp.149-174)
Publisher: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.

MINEDUC (2014). Estándares indicativos de desempeño para establecimientos y sus sostenedores. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

MINEDUC (2020a). Estrategia Nacional Formación Técnico Profesional. Subsecretaría de Educación Superior, Chile.

MINEDUC (2020b). Actualización de estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

MINEDUC (2021). Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Técnico-Profesional y sus Sostenedores. Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), Ministerio de Educación, Santiago, Chile.

Medina, P. y Tapia, V. (2022). Liderazgo educativo en el nivel intermedio. *Leciones para Chile desde experiencias internacionales*. *Rev. estud. exp. educ.* [online]. 2022, vol.21, n.47, pp.336-354.

OECD (2023). Building Future-Ready Vocational Education and Training Systems. *OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing, Paris.

Pavéz, M.A. (2004); Municipios efectivos en Educación. Estudio de Caso N. 81. *Magíster en Gestión y Políticas Públicas*. DII, Universidad de Chile.

Paredes, R. y Lizama, O. (2006). Restricciones, Gestión y Brecha Educativa en Escuelas Municipales. Santiago: Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Politeia (2008). Estudio mejoramiento de la gestión y la calidad de la gestión municipal. Informe ejecutivo por encargo de DIPLAP. Santiago: MINEDUC.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635– 674.

Rodríguez, S. (2022). Agencias de educación pública de nivel intermedio: un campo de investigación en construcción. RLE. *Revista de Liderazgo Educativo*, (1), 112-128.

Rodríguez, (2023). Apoyo del nivel intermedio a líderes escolares: una revisión sistemática. CALIDAD EN LA EDUCACIÓN no 58, pp. 235-267.

Román, M. y Carrasco, A. (2018). Los niveles intermedios del sistema escolar chileno: posibilidades y limitaciones para la equidad. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1).

Román, M., Raczynski, D., García Huidobro, J. E., Guerrero, A., Maureira, F., y Corvalán, J. (2016). Estudio levantamiento de estrategias de gestión territorial en red de establecimientos subvencionados. Informe final. CIDE. Universidad Alberto Hurtado.

Salinas, D. & Raczynski, D. (2009). ¿Cómo se hace realmente gestión educativa municipal? En M. Marcel y D. Raczynski (Eds.), *La asignatura pendiente. Claves para la revalidación de la educación pública de gestión local en Chile*, pp. 177-207.

Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿liderazgo del sostenedor municipal? En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?*, pp. 181-217.

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 no 51, pp. 382-420.

Rincón-Gallardo, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos. En J. Weinstein y G. Muñoz (editores), *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.

The World Bank, UNESCO and The International Labour Organization (2023). Building better formal TVET systems: principles and practice in low -and middle- income countries. International Bank for Reconstruction and Development.

The Wallace Foundation (2006). Leadership for learning: Making the connections among state, district and school policies and practices. PERSPECTIVE. New York, NY.

Tintoré, M. (2024). Liderar desde el nivel medio del sistema: el papel de los middle tiers para desarrollar el liderazgo educativo. Revista Educar. 1-15.

Bravo, M. y Fierro, I. (2023). Liceos EMTP de administración delegada: Efectividad y buenas prácticas en la formación técnico- profesional. Policy Brief N. 7, Universidad del Desarrollo (UDD).

Uribe, N., 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. LIDERES EDUCATIVOS.

Waters, J.T. & Marzano, J. R. (2006). School district leadership that works. The effect of superintendent leadership on student achievement. A Working Paper, McREL.



UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ
Universidad del Estado



CHILE DUAL
FUNDACIÓN EDUCACIONAL



Tecnológico
de Monterrey

www.ciled.cl