

LA NUEVA EDUCACION PUBLICA

TENSIONES Y DESAFIOS. LA VOZ DE LOS ACTORES

Editores

Marco Antonio Villalta Paucar.

Universidad de Santiago de Chile

Sergio Martinic Valencia.

Universidad de Aysén



Universidad
de Aysén

Patrocinadores



Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado
de São Paulo (FAPESP) Nº 2021/08719-0



Fondecyt
Fondo Nacional de Desarrollo
Científico y Tecnológico
Proyecto FONDECYT Nº 1240814

Editores

Marco Antonio Villalta Paucar.

Universidad de Santiago de Chile

Sergio Martinic Valencia.

Universidad de Aysén

Expositores

Alexis Moreira Arenas

Jefe División de Desarrollo Educativo

Dirección de Educación Pública

Rodrigo Roco Fossa

Director de Educación I. Municipalidad

de Santiago

Jaime Portales.

Asesor Estratégico Agencia de Calidad

de la Educación

Luis Emilio Echeverría Donaire

Director ejecutivo SLEP Santa Rosa

Choukri Ben Ayed.

GRESO E.A.3815

Groupe de Recherches Sociologiques

sur les Sociétés contemporaines.

Sergio Martinic.

Universidad de Aysén

Marco Villalta.

Universidad de Santiago de Chile

Índice

Presentación	4
DESARROLLO DEL APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA	6
<i>Alexis Moreira Arenas</i> <i>Jefe División de Desarrollo Educativo</i> <i>Dirección de Educación Pública</i>	
CONSTRUIR SERVICIO PÚBLICO PARA EL CAMBIO EDUCATIVO	11
<i>Rodrigo Roco Fossa</i> <i>Director de Educación I. Municipalidad de Santiago</i>	
RESULTADOS EDUCATIVOS: HALLAZGOS EN LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA E HIPÓTESIS EXPLICATIVAS DESDE LO TÉCNICO PEDAGÓGICO	15
<i>Jaime Portales.</i> <i>Asesor Estratégico Agencia de Calidad de la Educación</i>	
PROYECTANDO LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL TERRITORIO SLEP SANTA ROSA	20
<i>Luis Emilio Echeverría Donaire</i> <i>Director ejecutivo SLEP Santa Rosa</i>	
ORGANISATION TERRITORIALE DU SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS	22
(Organización territorial del Sistema Escolar Francés) <i>Choukri Ben Ayed, GRESCO E.A.3815</i> <i>Groupe de Recherches Sociologiques sur les Sociétés contemporaines. 11 de junio, 2024</i>	
LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA CULTURA ESCOLAR EN LOS TERRITORIOS.	27
<i>Sergio Martinic. Universidad de Aysén</i> <i>Marco Villalta. Universidad de Santiago de Chile</i>	
Registro fotográfico	29

LA NUEVA EDUCACION PUBLICA. TENSIONES Y DESAFIOS. LA VOZ DE LOS ACTORES

Editores

Marco Antonio Villalta Paucar.

Universidad de Santiago de Chile

Sergio Martinic Valencia.

Universidad de Aysén

PRESENTACIÓN

Desde el año 2017 se inició la transferencia de los servicios educativos de los municipios a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) y con ello la inauguración de una nueva etapa en la organización del sistema público de educación. La introducción de los SLEP refleja la complejidad de una política que centraliza en un nivel superior el servicio de cientos de municipios distribuidos a lo largo y ancho del país. La nueva organización territorial del sistema educativo pretende garantizar la calidad y la equidad, así como una descentralización adecuada y una proximidad razonable a las realidades locales y a su diversidad. Aumentan las capacidades técnicas y los recursos disponibles, pero al mismo tiempo aumenta la complejidad de la gestión administrativa y pedagógica de un sistema orientado a la calidad de los aprendizajes. Es sin duda, una de las políticas públicas más complejas de los últimos años.

La implementación de los SLEP ha sido objeto de muchos debates en el país. Entre ellos, se han detectado dificultades en el proceso de traspaso de establecimientos, en el financiamiento, la rigidez y sobrecarga de los procesos administrativos y problemas de coordinación entre los distintos actores del sistema, entre otros. Todos estos

problemas están siendo examinados actualmente y son objeto de nuevas propuestas de modificación de la ley vigente.

Sin embargo, el diseño y las acciones destinadas a reforzar las capacidades pedagógicas de las escuelas municipales no han sido objeto de mayor discusión. El gran desafío de los SLEP es poder desarrollar estrategias de acción y apoyo a las escuelas que contribuyan a mejorar las prácticas pedagógicas y los recursos que contribuyan a mejorar los aprendizajes. Hasta ahora los profesores tienen una percepción positiva del apoyo recibido y las últimas mediciones SIMCE indican que se están produciendo mejoras en las escuelas SLEP más antiguas.

A pesar de ello, los SLEP enfrentan el desafío de ampliar y fortalecer sus acciones técnico-pedagógicas. Para ello, deben impulsar programas y proyectos muy cercanos a las realidades de los territorios y que contribuyan a mejorar el desarrollo profesional de los docentes y el aprendizaje de sus alumnos. En tal sentido, el 11 de junio en la Universidad de Santiago de Chile, patrocinado por la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio, la Universidad de Aysén, y la Universidad de Limoge, Francia, se reunieron un grupo de especialistas y actores involucrados en el proceso de cambio

para reflexionar e intercambiar experiencias que permitan identificar los logros y avances en materia de fortalecimiento pedagógico, así como los nudos y tensiones.

¿Cuáles son los problemas de aplicación que afectan a las capacidades técnicas y pedagógicas de los SLEP? ¿Cómo reforzar las capacidades técnicas y pedagógicas de los SLEP? ¿Qué estrategias pueden aplicarse para mejorar el aprendizaje mediante la coordinación de un mayor número de escuelas? ¿Pueden los SLEP y sus territorios generar estrategias que reflejen sus realidades e identidades? Estas son algunas de las preguntas que desde diversas perspectivas y experiencias se buscó responder en la jornada del 11 de junio del 2024, en la Universidad de Santiago de Chile donde se reunieron alrededor de 30 expertos de la educación, entre investigadores, directores de escuelas, coordinadores de Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP). Tres de ellos presentaron su experiencia reflexionada que está contenida en este documento.

Alexis Moreira Arenas, jefe División de Desarrollo Educativo, Dirección de Educación Pública; abordó el tema titulado: Desarrollo del apoyo técnico pedagógico en el sistema de educación pública, que, en una perspectiva histórica macrosocial aborda el proceso de instalación del apoyo técnico pedagógico en el sistema educativo vinculada al desarrollo de capacidades tales como colaboración, liderazgo distribuido, confianza relacional y reflexión crítica. Desde esta aproximación uno de los desafíos a los procesos de gestión pedagógica es la integración y articulación de diversas iniciativas educativas que emergen de los territorios.

Rodrigo Roco Fossa, Director de Educación de la Ilustre Municipalidad de Santiago, desarrolla el tema titulado: Construir servicio público para el cambio educativo, constata que en la actualidad es necesario cambios en educación que le permitan dar respuesta a los desafíos de aprendizaje y formación de ciudadanía; la nueva educación pública es una oportunidad para articular procesos de gestión e iniciativas históricamente dispersas; señala la importancia, entre otros aspectos, de reforzar el liderazgo docente, sustentada en la reflexión de la experiencia, la escucha activa y la participación, que hagan posible la necesaria contextualización curricular que haga posible el ejercicio real del derecho a la educación.

Jaime Portales. Asesor Estratégico Agencia de Calidad de la Educación, presenta el tema: Resultados

Educativos: Hallazgos en la Nueva Educación Pública e hipótesis explicativas desde lo técnico pedagógico; donde presenta algunos resultados que indican que los resultados de rendimiento medidos por la prueba SIMCE en los establecimientos traspasados a los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) tienen una trayectoria que tienden al alza significativa, especialmente en la Educación Básica, señalando que posiblemente esto tiene relación con la presencia de profesionales en terreno, la pertinencia de programas externos que contratan los SLEP, las innovaciones pedagógicas implementadas, la participación de estudiantes, apoderados y representantes de la comunidad, que, en su conjunto, aportan a elevar el logro de resultados de rendimiento escolar.

Por su parte, Luis Emilio Echeverría Donaire, Director Ejecutivo del SLEP Santa Rosa de Región Metropolitana, presenta el tema: Proyectando la nueva educación pública en el territorio SLEP Santa Rosa, donde comparte la experiencia del proceso de implementación de la política de la nueva Educación Pública vinculada al territorio y fuerte componente de diálogo y participación para avanzar en el desarrollo de competencias técnico-pedagógicas que aporten a garantizar el acceso a la educación, la permanencia de estudiantes en el sistema educativo, la mejora en las condiciones de enseñanza, logros de aprendizaje, y con pertinencia local.

El profesor Choukri Ben Ayed, de la universidad de Limoge, Francia, miembro del Groupe de Recherches Sociologiques sur les Sociétés contemporaines presenta el tema de Organización territorial del Sistema Escolar Francés, desde el cual comparte las dinámicas administrativas y políticas del sistema educativo francés ofreciendo nuevas perspectivas para valorar y enriquecer el proceso chileno.

Los temas presentados son un aporte al necesario diálogo pedagógico sobre el rol de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en el mejor funcionamiento de los establecimientos educativos municipales del país. Es un esfuerzo de abordar y vincular las metas educativas con los desafíos de implementación en los territorios.

Esta actividad se realizó gracias al patrocinio de la Vicerrectoría de Vinculación con el Medio (VIME) y la Escuela de Psicología de la Universidad de Santiago de Chile, la Universidad de Aysén, La Universidad de Limoge, Francia, el Proyecto FONDECYT 1200106 de Chile y el Proyecto de la Fundación de Apoyo a la Investigación en Sao Paulo (FAPESP, 2021/08719-0).

DESARROLLO DEL APOYO TÉCNICO PEDAGÓGICO EN EL SISTEMA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Alexis Moreira Arenas
Jefe División de Desarrollo Educativo
Dirección de Educación Pública

En función de la invitación, voy a presentar lo que tiene que ver con el desarrollo educativo, en este caso el apoyo técnico pedagógico, desde una visión un poquito más específica de lo que ha sido el avance de este tema en la instalación del sistema de educación pública, desde el 2016 aproximadamente. Uno podría hacer también un foco particular al trabajo que se ha venido haciendo en el fortalecimiento y desarrollo de capacidades, que para nosotros es transversal al apoyo técnico pedagógico y que de cierta manera es la guía central con relación a lo que promete y entrega un servicio local a las comunidades educativas, es decir, en este caso, jardines infantiles, escuelas y liceos. Esa es una gran novedad del sistema donde ya tenemos avances del trabajo que realizan las unidades de apoyo técnico pedagógico de los Servicios locales.

Para empezar, primero, los antecedentes, propósito y principios de la reforma, en función de dar un marco. Luego, hablaremos de la trayectoria del apoyo técnico, que es la parte central de la presentación que les comentaba al inicio y, posteriormente, los desafíos que nosotros visualizamos. Tratamos de hacer un compendio con relación a lo que se ha avanzado y lo que nosotros creemos que deberíamos hacer en el futuro.

Antecedente, propósito y principio de esta reforma. Aquí como antecedente, yo creo que es importante mirar que la figura del asesor externo o visitador de escuelas existe desde el año 1813, lo cual ha ido variando a lo largo del tiempo, inicialmente partió con un rol más de inspección. Tal vez cuando entra un poquito más claro el tema de apoyo técnico es con la creación de la supervisión ministerial, el año 1982, donde los supervisores, además de hacer apoyo técnico, también tenían una cierta lógica en el rol supervisar o fiscalizar, entre otras cosas, como entregar apoyos normativos y educativos. Entonces, acá hay hitos que son importantes de recordar para efectos de comprender también cómo el apoyo técnico en Chile, de cierta manera, sobre todo desde el año 1990, se ubica y se posiciona en la lógica de

aportar con programas de apoyo pedagógico o con ciertos programas de mejoramiento de aprendizajes. Después, desde el 2003, se comienza a trabajar en la lógica de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar, el SACGE hasta concretar un sistema en la ley 20.529 el 2011. Luego, una cuestión también importante que acá no aparece es que se crean el 2008, con la ley de subvención escolar preferencial, las Asistencias Técnicas Externas, las ATE, que es otro sistema de apoyo técnico que tenemos en el país. Y ya el año 2011, con la creación del Sistema de Aseguramiento que mencionaba, se explicita mucho más el rol y la función del apoyo técnico pedagógico por parte de la supervisión ministerial de los departamentos provinciales.

Y claro, con la reforma de la educación pública en el año 2017, cuando se crean los Servicios Locales, el apoyo técnico pedagógico de cada servicio se aloja en una unidad especializada que pasa a ser el brazo más directo en la conexión con un jardín infantil, Escuela o Liceo. En rigor, el apoyo técnico está ahí, mucho más cercano. ¿Por qué? Porque lógicamente los departamentos provinciales no son administradores de los establecimientos. Es una cuestión más o menos lógica en la comprensión de la gobernanza. Y ahí, se podría señalar que, si bien fue complejo en una primera etapa el tema de las coordinaciones, hoy a nivel nacional, en los 15 servicios locales que están con servicio educativo, no tenemos grandes problemas en la coordinación con la supervisión. Existe información más clara que desde el 2022 se ha explicitado en las orientaciones del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y en las orientaciones propias, particulares del trabajo nuestro como División de Desarrollo Educativo con la División de Educación General del MINEDUC, donde se ha señalado que la supervisión opera con los Servicios Locales en la lógica de la política y normativa educativa. Y el equipo de los Servicios Locales, es el que hace el apoyo técnico pedagógico a los equipos de establecimientos. Esa es la lógica que en rigor opera en general. De todas formas, hay casos donde el Servicio Local puede pedir que el departamento provincial lo apoye. Esto puede pasar en sectores más complicados en el acceso, en el transporte, por ejemplo. Siempre está ese espacio, no es una cuestión tan rígida, pero en rigor se comprende que el apoyo técnico es centro de responsabilidad del servicio local. Por tanto, ahí está centralmente el posicionamiento que tiene un servicio frente a las comunidades educativas. Evidentemente no tiene mucho sentido que sigan operando en la ejecución del apoyo la supervisión, pues sería ineficiente y poco claro para las comunidades educativas.

El propósito central de la reforma busca la formación integral de los estudiantes. Esto tiene que ver con el artículo dos de la ley 21040, que es muy similar al dos de la Ley General. Esto es lo que se espera en el sistema. Ahora bien, acá lo que aparece es un foco en resguardar las trayectorias educativas y la formación integral, entendiendo a las personas en su dimensión amplia. Y como aparece acá en la imagen, que por cierto se hizo en 2018, basado en los pilares de Delors, se muestra de manera explícita el saber ser, el saber convivir, el saber conocer y el saber hacer. Esto para nosotros es bien clave porque se ha impulsado y se ha mantenido en la actualidad. No es menor ya que ha pasado por tres gobiernos.

Cuando uno visualiza lo que hoy día tenemos en el apoyo técnico pedagógico de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), y lo voy a decir solamente en la lógica de la valoración de este en distintas evidencias, creo que tiene que ver con trascender gobiernos y mantener una lógica, una claridad de trabajo desde la Dirección de Educación Pública (DEP), desde nuestra División con los servicios locales y, a la vez, desde los servicios locales plasmando algo similar con sus comunidades educativas. Entonces ahí creo que hay una cuestión bien importante a considerar para entender que las cosas positivas también tienen que ver con un esfuerzo sistémico permanente, que es una de las intenciones centrales de esta reforma para trascender los ciclos políticos.

¿Cómo avanzamos a partir de los principios del sistema?



Pertinencia local, diversidad de los proyectos educativos y participación de la comunidad



Colaboración y trabajo en red



Proyectos educativos inclusivos, laicos y de Formación ciudadana



Formación ciudadana y valores republicanos



Desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades



Cobertura nacional y garantía de acceso



Integración con el entorno y la comunidad



Mejora continua de la calidad



Calidad integral



La bidireccionalidad del trabajo como medio central para abordar los principios de la ley

Figura1: Bidireccionalidad del trabajo del: Servicio Local de Educación

Y como aparece acá (Figura 1), en la parte más educativa, pedagógica, siempre hablamos de los principios, porque entendemos que finalmente estos tienen que irradiarse en las comunidades educativas. Es clave vincular los principios y el propósito de la reforma con el quehacer de las comunidades. Esto para concretizarlo y decirlo bien explícito también es mirar por parte de los equipos de los establecimientos su proyecto educativo, su plan de mejoramiento, porque ahí debe existir un plus, una cuestión distinta, no es lo mismo que estar en un DAEM o Corporación, porque ya hay un sistema que busca la conexión y colaboración. También es importante recordar que el servicio local tiene herramientas, como un plan estratégico local a seis años y un plan anual que están al alero de la estrategia nacional. O sea, nivel nacional, nivel intermedio, nivel escuela. Los tres niveles debiesen estar siempre en sinergia para efecto de un trabajo conectado, no solamente a nivel de territorio de un servicio local, sino de territorios de servicios locales. Y acá puse un esquema muy, muy simple. Yo creo que otra cuestión importante que hay que destacar es que en el caso de los servicios locales se opera mucho con la lógica de bidireccionalidad. ¿Qué quiero decir con eso? Que hay mucho aprendizaje que la división ha visualizado y obtenido en el trabajo de los servicios locales, y siempre se ha buscado irradiarlo. O sea, si yo veo una buena práctica, una buena implementación de la política educativa x, o bien, una innovación efectiva es necesario promoverla en el sistema.

Tomando lo dicho anteriormente, en la lógica de la trayectoria de este trabajo, una cuestión más importante en hitos diría yo es señalar que los borradores de esta propuesta de estructura del apoyo técnico pedagógico vienen aproximadamente desde el año 2016-2017, cuando todo esto era un proyecto de ley. Se trabajó en varias ideas y siempre buscando tener un foco en el desarrollo de capacidades. Luego, el 2018, se genera el documento bases para el modelo de apoyo técnico pedagógico, que propuso una estructura de trabajo a cada Servicio Local para contextualizarla. En los avances de esto el 2018-2019 también, en algunos casos, se señaló que esta orientación se comprendía más cargada a lo prescriptivo. Entonces, el 2020-2021, se vuelve a hacer un ajuste, pero ya más centrado en comprender y apuntar a un modelo de desarrollo de capacidades.

Nosotros hablamos mucho del desarrollo de capacidades, pero siempre, y esto viene también de mi experiencia en el ministerio, siempre se terminan preguntando ¿cómo? Porque si uno empieza a mirar

los programas ministeriales, en muchos se menciona el desarrollo de capacidades, pero quedaba más en eso, en la declaración. Entonces el desafío fue avanzar en algo más concreto. Así comenzamos a hacer instrumentos, rúbricas, siempre de forma interna. Esto fue en pandemia, en el 2020-2021 donde se trabajó con los equipos de los SLEP de forma virtual. Si bien estos documentos no son conocidos abiertamente, una de las cuestiones que entró en tensión fue que el instrumento era muy similar a los estándares indicativos de desempeño.

Con esos antecedentes, desde el 2021 al 2022, se empieza a ajustar este instrumento con un apoyo externo de la Universidad Católica de Silva Henríquez, del Centro de Investigación para la Transformación Socio Educativa (CITSE), en función de avanzar con fundamentos y ajustes a la propuesta del modelo que ya existía sobre el desarrollo de capacidades, pero de manera más formal. Hoy, a partir de este ajuste realizado a inicios del 2022, existe un conjunto de materiales y guías prácticas que orientan el ciclo de apoyo técnico pedagógico.

Entonces, a la fecha, se ha trabajado con este modelo de desarrollo de capacidades para el apoyo técnico pedagógico. Y volviendo al 2018, esta estructura de ciclo es lo que teníamos inicialmente, una estructura que se trabajó de forma permanente con los servicios locales. Ojo que esto se fue construyendo durante el primer año, imagínense ustedes que eso fue uno de los problemas que tuvimos en el inicio, partir la instalación de la Dirección de Educación Pública, como una nueva institución y a la par la instalación de servicios locales. Entonces, este ciclo parte con la etapa de involucramiento, que nosotros tenemos de manera transversal a todas las etapas. Al conversar con asesores y equipos directivos, una de las cosas que más se aprecia es esta etapa, lo que se diferencia de un programa x que, en general, viene listo para implementar. En este ciclo se busca generar confianzas y trabajar de manera co-construida, para avanzar posteriormente en un diagnóstico en conjunto, así como las etapas siguientes. Obviamente que ya cuando están en el segundo o tercer año acompañando esa escuela, esta primera parte es más rápida.

Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico (2018)

¿Qué se buscaba?

- **Trascender los programas ministeriales** de las últimas décadas (corto plazo).
- Ahondar de manera efectiva en el **desarrollo de capacidades**.
- **Agilizar una estructura de apoyo de los SLEP a sus EE.**
- Utilizar como referencia la experiencia ministerial de los últimos 10 años, la literatura nacional e internacional y la validación de personas claves (literatura fundamental PNUD 2008).

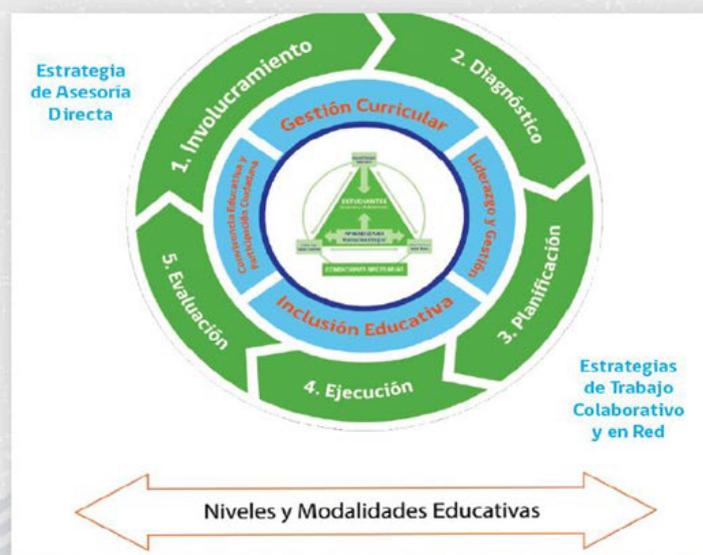


Figura 2: Bases para un Modelo de Apoyo Técnico Pedagógico

Este apoyo no es llegar a una escuela en marzo a decirles “esto hay que hacer”. Y ahí hay una forma que es distinta, porque genera algo más significativo también para los equipos directivos. Entonces, ahí está la ruta (Figura 2). Y si ustedes ven lo que está en celeste, ese también es un cambio, porque estaba mucho más basado en contenidos. Esto estaba así para tratar de ajustarse a los estándares indicativos o a los PME, que son las dimensiones que en general se conocen en el sistema. Solamente había un cambio en la última dimensión que aparece abajo, que en vez de Gestión de recursos le pusimos Inclusión Educativa, pero como ven estaba Convivencia, estaba Gestión Curricular, estaba Liderazgo. Ahora bien, esa fue una de las problemáticas que nosotros teníamos, porque a medida que aparecían estándares nuevos como los de educación parvularia, o en TP, que tenía cinco dimensiones, tú no ibas a estar moviendo el modelo y la estructura según los estándares, ¿vale? Y acá lo que se hace en el 2022 con los ajustes es salirse de eso. En otras palabras, nosotros nos salimos, nos subimos un poquito y dijimos, a partir de los fundamentos que existen en el Modelo de Desarrollo de Capacidades, con cuatro capacidades basales, no entraremos en dimensiones de estándares.

Esto está fundamentado en el documento del Modelo de desarrollo de capacidades para el apoyo técnico pedagógico, donde se definieron cuatro capacidades de base como lo son la colaboración, el liderazgo distribuido, la confianza relacional y la reflexión crítica. Esas cuatro no están encasilladas en una dimensión, no están en gestión pedagógica ni en otra, sino que, según el establecimiento, según la problemática que se defina, es qué capacidad se trabaja. Entonces, no estoy en la lógica de los estándares, sino que estoy en la lógica de las capacidades. Y eso tiene un set de herramientas. Por ejemplo, hay rúbricas, hay guías prácticas y diversos formatos, donde se va aplicando esto. Ahora, esa es la orientación, porque también es cierto que hay servicios locales que han tomado esto y han puesto un foco distintivo, que tiene todo el sentido porque así debiese ser para plasmar sus sellos. Por ejemplo, Costa Araucanía esto lo modificó y puso foco en aprendizaje profundo. Y eso es lo que debería ir pasando. Ya varios servicios locales han ido ajustando esto. Por eso esta propuesta no es rígida.

Además, en la operación nosotros visualizamos que este modelo tiene que conversar sí o sí con toda la propuesta educativa de un SLEP. Por eso yo mencioné

que nosotros tenemos una estrategia nacional y en el nivel del servicio local tenemos dos herramientas clave que son el Plan Estratégico Local y los planes anuales. De cierta manera, los que conocen los planes de mejoramiento, esto es como la fase estratégica y la fase anual, solamente que en la ley aparece en dos artículos distintos y, por supuesto, siempre tenemos un foco en que finalmente esto se visualice en las herramientas de la escuela.

También podemos decir que hoy día estamos tratando más fuertemente de que las conversaciones del apoyo técnico pedagógico se enlacen más claramente con los procesos de gestión pedagógica, con la planificación de la enseñanza-aprendizaje. Entonces esa es la conversación clave para ir profundizando elementos como los resultados del congreso pedagógico, por ejemplo. Hoy día hay muchos dispositivos, evaluaciones, el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) que dispone la Agencia de Calidad, herramientas para monitorear y por eso es súper importante que también el apoyo técnico vaya en la lógica de comprender todo esto para estar aportando lo mejor posible a los establecimientos. Como lo señala este informe de la Universidad Diego Portales (UDP) del 2022, aparece como lo más valorado el Apoyo Técnico Pedagógico dentro de otros componentes. Ahí es preciso decir que tuvimos un promedio de 15 sesiones al año el 2023, en los 11 servicios, y también 140 redes. Y ojo que las 140 redes más allá de nuestras orientaciones generales han surgido de los propios servicios, de las que ya existían y de las que se fueron construyendo por intereses y necesidades que han visto en el territorio. De hecho, una cuestión importante hoy día es que estamos tratando de decirles a los nuevos equipos de los servicios, que donde existan redes en esas comunas, en esos territorios, que funcionen bien, es ideal que sigan. No es la idea cortar las redes que están funcionando bien, sino analizar cómo operan en un servicio local y cómo tal vez van sumando otros actores se puede potenciar lo que ya viene haciéndose.

Esta es la lógica con la que la división trabaja con los servicios locales, una lógica de desarrollo de capacidades y de fortalecer la implementación de la política educativa. Hoy día tenemos un desafío en tratar de integrar, porque hay muchas iniciativas y muchos elementos que en ocasiones se ven dispersos. De hecho, una de las conversaciones que uno siempre tiene con las jefaturas de las Unidades de Apoyo Técnico Pedagógico es sobre la cantidad

de programas o solicitudes que reciben. Y ese es uno de los temas que nosotros tenemos que clarificar en el sistema, para efecto de ir desburocratizando ciertas cosas. El año 2022 nosotros levantamos los programas de los servicios locales y aparecieron 206 iniciativas. El año pasado levantamos 171. Lo clave es visualizar cómo los programas que están en un territorio se van integrando en las herramientas que tiene el Servicio Local. Eso es hacer más eficiente la gestión y transmitir finalmente algo similar a las comunidades educativas. Entonces ahí la conversación gira en torno a cómo uno prioriza con relación a la propuesta educativa del territorio.

Avanzando, acá hay algunos números, desde la división el año pasado telemáticamente se hicieron 120 acompañamientos, 53 visitas territoriales, y las ocho redes nacionales sesionaron 71 veces. O sea, hay más de 200 instancias de interacción con los equipos de los servicios locales, lo cual es un número no menor para ir garantizando que existan ciertos mínimos de trabajo y también ir irradiando estas prácticas positivas que yo decía al inicio.

Y tres temas para finalizar, que creemos que son desafíos actuales. Primero, decir que hoy estamos tratando de priorizar, además de los servicios locales priorizando el trabajo con los establecimientos, nosotros también estamos tratando de priorizar y funcionar en una lógica de proyectos estratégicos, para efecto también de ir garantizando que eso se vaya integrando en las herramientas que hay en el sistema de forma más clara. Hoy día nuestra estrategia nacional está en evaluación, por lo tanto, vamos a tener una estrategia ajustada el próximo año para cuatro años más y eso también debemos conectarlo con estos proyectos en función de tener focos cada vez más claros.

Segundo, la generación de una nueva forma de acompañamiento, esto va a ser inevitable y tiene que ver con la escalabilidad. Nosotros vamos a tener el próximo año 28 servicios locales en régimen, eso se proyecta, y digo 28 independiente de los que puedan quedar en pausa, porque el año pasado tuvimos dos servicios que quedaron en pausa, como Licancabur y Maule Costa, pero esos servicios igual interactúan con nosotros. Estoy hablando de que la Dirección de Educación Pública finalmente trabaja con servicios locales que están en funcionamiento, en traspaso o en pausa. Este es el séptimo año de la reforma, creo que ahora será el cambio más notorio porque entran muchos más servicios locales en plazos acotados y eso requiere cambios en la forma de acompañar.

Por último, profundizar el acompañamiento técnico pedagógico para nosotros es clave, porque entendemos que ya se está haciendo en varias comunidades educativas, desde la asesoría o desde las redes, pero tenemos desafíos como incorporar más claramente a los docentes y asistentes de la educación, porque aparte de ser importante y significativo, es estratégico. Si los profesores, por ejemplo, de un servicio local que ya lleva años operando, no conocen qué hace el Servicio Local y su Unidad de Apoyo técnico, es un gran problema porque ahí está el corazón de esta ley, de esta reforma. Entonces, esa cuestión para nosotros es bien importante y lo venimos diciendo hace un par de años. Tenemos que seguir posicionando los temas técnicos pedagógicos en el territorio de manera masiva, mirando a las comunidades educativas en su plenitud. Eso es.

Muchas gracias.

CONSTRUIR SERVICIO PÚBLICO PARA EL CAMBIO EDUCATIVO

Rodrigo Roco Fossa
Director de Educación I. Municipalidad de Santiago

Mi punto central es la idea de construir servicio público para el cambio educativo. Detrás de esto hay una hipótesis y es que Chile nunca se ha dado realmente la oportunidad de construir en profundidad un servicio público educativo, cosa que sí hizo en salud, gracias a lo cual y pese a todas las insuficiencias, tenemos indicadores destacables en términos de la salud general de la población. Y por qué para el cambio educativo, porque hoy en día la institución escolar está, a nivel planetario, exigida ante una necesidad de cambio que, o la toma o corre el riesgo de ir quedando obsoleta. No es que las escuelas van a desaparecer, pero van a empezar a ser foco solo de problemas y no de respuestas ni soluciones a sus propios desafíos de aprendizaje y formación de ciudadanía. Este sería mi aporte a la problematización que se nos planteó para el taller y la conversación a la que fuimos invitados y que agradecemos mucho.

En primer lugar, constatemos que es cierto que, a propósito de los traspasos desde los municipios hacia estas nuevas estructuras y servicios públicos que son los SLEP (Servicios Locales de Educación

Pública), han aparecido un montón de problemas. Una hipótesis plausible es que la mayor parte de esos problemas ya existían, lo que ocurre es que ahora se han hecho visibles porque los ha tomado el Estado central. Antes estaban relegados al nivel de los municipios y no los veíamos, porque los arbitrajes políticos para resolver esos problemas finalmente recaían en las autoridades locales. Y Atacama creo que es un buen ejemplo a propósito de la no solución o arrastre de problemas, en particular desde el aluvión de 2015 y con un municipio –Copiapó– que en distintos momentos fue denunciado por corrupción. Entonces, los problemas ya estaban ahí, no los creó el traspaso al Servicio Local.

En segundo lugar, creo que hay otros problemas más de fondo, como por ejemplo la crisis curricular, la crisis de sentido en nuestra educación, que es bastante notoria en el caso de la educación media chilena; o en el modelo de financiamiento, que se muestra incapaz de sostener la institución escolar dado lo inadecuado de financiar gastos fijos con ingresos variables. En ese marco, veo otra hipótesis para la discusión y es que en la nueva educación pública tenemos una reforma al Estado de Chile que el propio Estado (y sus Gobiernos) no ha querido tomarse en serio. Mi hipótesis es que la DIPRES juega un rol fundamental en esto. Chile va a ser descentralizado o va a tener mayores capacidades en sus territorios cuando la DIPRES se decida a que eso ocurra. Y hoy estamos muy lejos de eso, desgraciadamente; y consideremos además que esta reforma fue criticada desde una arista propagandística, por ejemplo, cuando se decía que íbamos a re-centralizar, y que aquí venía el Estado Leviatán a decirnos lo que tiene que hacerse en cada escuela. Claramente el problema no es ese. El problema es justamente que aquí hay una oportunidad para repensar la relación local-centro, y esa oportunidad no la estamos todavía aprovechando a cabalidad. Obviamente tenemos nuevas estructuras, nuevos servicios que deben hacer su camino, tenemos gente que está trabajando en eso. Y creo que todos estamos preocupados, y este seminario también es expresión de eso. Por lo tanto, no es una oportunidad perdida, pensando que se trata, sobre todo, de una oportunidad para modernizar el Estado y sus servicios, lo que hacen y cómo lo hacen.

Que hoy día, por ejemplo, un profesor tenga que ir a dejar presencialmente una licencia, es algo que podríamos asumir que estamos, tecnológicamente y socialmente, en condiciones de poder superarlo. Por lo mismo, tenemos que abocarnos desde todas

las áreas y dimensiones a aprovechar esta reforma como una oportunidad de mejora para el trabajo del Estado. Si tomamos la presentación de Rodrigo Egaña de hace unos días, cuando llegemos a régimen con la nueva educación pública, el Estado de Chile va a haber crecido en un 35 % en términos de su cantidad de servicios públicos y en un 40 % en cantidad de funcionarios. Entonces tenemos que aplicarnos en esto. Ahora bien, esos funcionarios ya existían. El país pagaba ya el personal de las escuelas y una capa de nivel intermedio, que era la de los municipios, una capa funcionaria que crecía o no crecía, que se perfeccionaba o no, dependiendo de las voluntades políticas, las visiones y capacidades de los sostenedores municipales.

Sin entrar en el detalle, creo que la Reforma Procesal Penal, que es probablemente la otra gran Reforma del Estado que Chile se ha planteado en los últimos 30 años, es justamente un buen ejemplo de lo que no nos pasa en la educación pública. Primero porque fue una reforma que tuvo mucho consenso político y consenso en su propia base. Dejo aquí unas citas de Guillermo Piedrabuena quien hacía una reflexión a los 10 años de esa reforma.

“Sin la gradualidad yo no digo que esta reforma habría fracasado, pero si habría sido muy difícil (...). Esta implementación gradual permitió ir corrigiendo prácticas, avizorando problemas y fue de a poco preparando a la gente.”

“No hubo nada fácil, aun cuando hubo cosas más difíciles que otras. Pero yo los ocho años que fui fiscal nacional nunca estuve tranquilo, sino que fue un desafío continuo y empezaron a surgir dificultades que nadie había imaginado. (...). Esto porque, no obstante, se había estudiado la reforma y las leyes se habían demorado bastante tiempo en prepararse y en aprobarse en el Congreso, siempre hay un período de rodaje en que hay que pasar de la teoría a la práctica.”¹

Y aprovecho esta cita para resaltar un punto que creo central. Contrariamente a lo que un cierto sector político y social reclama, de que nos hemos dedicado a pensar la superestructura y nos hemos olvidado “del aula”, creo que esa es una visión falaz. Primero, porque todo está conectado; el aula no existe en el vacío; y para que lleguen a ocurrir cosas allí y para que la educación sea sostenible en los territorios y pueda mejorar, se necesita todo un andamiaje, todo un sistema de decisiones y acciones que funciona hacia el aula y que debe también

funcionar desde el aula; y esto, entendiendo el aula en sentido amplio, el patio, la calle, el consejo de profesores, en fin, distintos espacios y no solo el aula cerrada del docente que cierra la puerta y pasa a ser dueño absoluto de ese espacio como si esos niños y niñas no estuvieran conectados con otras cosas y momentos.

Insisto, oponer lo estructural al aula es una falacia que nos hace mucho daño. Y los últimos 20 años han sido de reformas estructurales, una muy grande que hizo el gobierno del presidente Piñera fue el SAC (sistema de aseguramiento de la calidad). El SAC deriva de un acuerdo a propósito del pingüinazo de 2006 y la posterior Ley General de Educación. Y el SAC es una reforma estructural, sistémica. Y no nos vengan a contar el cuento pues esa fue una reforma estructural, como también lo fueron varias de las reformas que emprendió la presidenta Bachelet. Dentro de las más importantes de su periodo está la que llamamos desmunicipalización, también la llamada ley de inclusión, que finalmente era como establecer un estándar mínimo: “mire, el Estado les pasa plata a muchos agentes privados para educar; ok, entonces vamos a poner algunas condiciones: usted que recibe subvención educa a toda la población y no solo a la parte más aventajada en capital cultural o social; y usted reinvierte los recursos”.

Tomé una referencia que tiene ya algo de antigüedad, se trata de un estudio del 2019, que muestra que el SAC es aún poco conocido y comprendido por las y los directores escolares. Y eso permite ver que hay una superposición de roles que todavía nos pesa. Y creo que ese es uno de los problemas grandes que tiene hoy la Nueva Educación Pública, y que no hemos logrado resolver políticamente. Me refiero a la superposición que se genera con la “histórica” supervisión del Ministerio de Educación, que finalmente se revela como una estructura obsoleta a mi juicio, o bien, que necesita repensarse en la medida que el MINEDUC cumple roles para el conjunto del sistema. Y el sistema chileno es mayoritariamente privado, entonces efectivamente el Ministerio debe tener herramientas y maneras de guiar, orientar la normativa, y una serie de procedimientos regulares como la obtención de certificados de notas, etc., los que no pueden depender de los oferentes, sean públicos o privados. Pero otra cosa radicalmente diferente es seguir creyendo que el Ministerio, a través de la supervisión, debe o puede dar apoyo técnico o prescribir directrices de forma directa a las escuelas. El apoyo y acompañamiento técnico pedagógico a las escuelas públicas debe ser función exclusiva de los SLEP.

¹ Guillermo Piedrabuena en Revista 93, “10 Años Reforma Procesal Penal en Chile” (p.16). Dic. 2009

El punto es que en esta superposición de roles tenemos un macrosistema, incluido el SAC, que no tiene músculo y por tanto tiene también pocas conexiones neuronales. La fragmentación y la atomización son la herencia que nos deja la reforma estructural de *los chico boys* y la dictadura, entonces el sistema se hace débil, no tiene capacidad real de impulsar políticas ni de evaluarlas desde su propio hacer, y eso empobrece también la normativa, porque la mirada de los actores es episódica y no va acumulando saber. Entonces, sufrimos aún la ambigüedad en las líneas de mando, en los roles de cada cual y la sinergia que necesitan; y esto se reproduce a todo nivel y genera desarticulación, descoordinación y ciertamente implica una enorme barrera para asentar vínculos, prácticas, protocolos de trabajo que permanezcan y se vayan perfeccionando en el tiempo. En esa línea la nueva educación pública nos propone el desafío y la posibilidad de construir un sistema articulado e inteligente, con músculos y conexiones neuronales.

Pero debemos considerar que sigue pesando el carácter fuertemente fragmentado de nuestro no-sistema de los últimos 50 años. En un taller que me tocó hacer con directores, les pedí que respondieran la pregunta sobre cuál es, a su juicio, el organismo o nivel más crítico respecto de su rol como director o directora. 8 indican que es el nivel intermedio, pero 4 responden que es la Superintendencia de Educación (¡imagínense!) mientras 2 responden que es el Ministerio en sentido general. Pese a que se trata de una muestra sin valor estadístico, estas respuestas corroboran lo que muestra el estudio de la UDP de 2019, respecto a la falta de comprensión sobre los roles del macrosistema. Y a propósito de la hipótesis de que la desmunicipalización deja en evidencia problemas que ya existían, otro estudio nos muestra que la mayor cantidad de funciones que se le han entregado a los directores y directoras de escuela se genera en el periodo 2010-2017; es en ese periodo que se produce la recarga de funciones y hoy nos quejamos de ella y algunos buscan culpar a los SLEP.

En una jornada que hicimos con nuestra red de directores de los 44 establecimientos públicos de Santiago en enero de 2022, les preguntábamos cuáles eran sus dolores y lo que ellos nos mencionaban era: a) que el estudiante no está al centro; b) que hay burocracia administrativa; c) que hay procesos poco eficientes; d) que no llegan las compras y que faltan recursos; e) que falta formación en liderazgo; f) que hay desmotivación; y g) que hay malos climas laborales. Volvemos al mismo problema. Los directores y directoras de escuelas y liceos **son el**

punto de articulación de todo el sistema educativo y son un nodo neuronal fundamental junto a sus equipos; pero por lo mismo, no podemos obviar a quién los busca y nombra, a quien los acompaña y da soporte para que su trabajo sea posible, a quien los evalúa, etc. Pero por desgracia la mayor parte de nuestra normativa y muchas políticas conciben a la escuela como una entidad en sí misma, aislada. Entonces no es de extrañar que, en los equipos directivos, y en general en las y los trabajadores de la educación, exista una baja comprensión del sistema en su conjunto y de la articulación de roles. Señalo todo esto porque, ante las preguntas que nos hace el presente taller, sobre cuáles son los problemas de aplicación, el cómo reforzar capacidades técnicas, qué estrategias podrían aplicarse para mejorar el aprendizaje, etc.; a mi juicio requerimos mirar un poco más atrás y ver los problemas sistémicos y su abordaje como condición para ir respondiendo adecuadamente estas preguntas.

Entre los problemas troncales que identifiqué, insisto en que tenemos un sistema que se ha configurado por décadas desde la atomización y la fragmentación. Esto es evidente en el sector público con la municipalización, pero lo es aún más en el particular subvencionado, donde casi el 90% de escuelas, es decir, más de 5.000 colegios, corresponde a un sostenedor - un colegio. Y no digamos que se trata de un escenario donde florecen mil diferentes flores. Hay experiencias interesantes sin duda, pero no es que el sistema sea bullente en términos de innovación. Y el problema de que nuestra normativa fuera crecientemente visualizando al establecimiento como una unidad en solitario, es hoy un gran lastre ante los desafíos educativos frente al abandono escolar, los bajos aprendizajes, la poca coordinación con el intersector respecto a niñeces y juventudes, o una reflexión pedagógica que permee los niveles superiores y pueda hacer síntesis. Por eso hoy la normativa es muchas veces incoherente y hay una lejanía y baja densidad en su construcción, precisamente por esa falta de sistema. Leyes que son construidas obviamente con buenas intenciones y con consulta a expertos a distintos niveles, pero que al no existir un sistema que esté en permanente reflexión-acción ante los problemas, la legislación termina siendo insuficiente o incluso superficial a veces, por más que los cambios planteados sean necesarios y urgentes.

Por otro lado, ciertamente hay un modelo de financiamiento que es inviable y que dificulta todo. Y también hay una baja profesionalización, y la baja profesionalización lleva a la burocratización y a la

pérdida de sentido y la desconfianza permanente. La contrarreforma de Ibáñez en 1928 derivó en que el profesor fue concebido solo como un funcionario público. Si vamos a los documentos de la época, veremos que estaba normado hasta por dónde tenían que caminar los chicos a la salida del colegio. Es una cosa impresionante. Pero eso revela la lógica burocrática que existió y que formateó al sistema chileno en el siglo XX. A esa lógica se le superpuso la fuerte desprofesionalización que se instala desde los años 80, caracterizada por la relegación del rol docente al de un aplicador de un currículum prestablecido y por una expansión de las pedagogías, sobre todo entre 1990 y 2010, como carrera de tiza y pizarrón funcional al gran negocio de muchas universidades privadas.

Hoy tenemos muy poca visión territorial más allá del establecimiento en sí y para sí; y ciertamente hay un verticalismo y autoritarismo muy instalados a propósito de la lógica funcionaria. Y esas lógicas generan también espacios de comodidad y de desresponsabilización también, porque lo que tengo que hacer finalmente depende del quién me tiene que ordenar o instruir. Yo no me hago responsable. Y este es un problema troncal de nuestro sistema: no estamos en una lógica de desarrollo curricular, estamos en una lógica de cobertura curricular. Lo importante es que todo el sistema controle que "el profesor pasó libro, pasó la materia", si los niños aprendieron no es mi problema; si el profesor se coordinó y colaboró con otros docentes u otros equipos para analizar las dificultades específicas de aprendizaje que tenía cada niño, todo eso, no es tan relevante; y si a los estudiantes les generan interés la vida y los contenidos escolares, tampoco es algo relevante.

Y todas esas diferentes lógicas, que coexisten en un marco de desfinanciamiento crónico, son las que están haciendo crisis hoy día; sin duda, porque la realidad de la sociedad y sus necesidades educativas va infinitamente más rápida que un no-sistema con baja o nula capacidad de crear respuestas desde su base, que se expresen en su práctica y que permitan el diálogo sustantivo entre los niveles escuela-local-nacional. Esos son efectos concretos de la falta de músculo y de conexiones neuronales y esa es también la oportunidad que ofrece la nueva educación pública: superar este estado de cosas y construir un sistema profesionalizado.

En Santiago estamos permanentemente enfrentando el problema de "lo higiénico": las dificultades de mantención, la infraestructura deteriorada y que

requiere inversiones cuantiosas, los procesos precarios... en fin. La municipalización vino aparejada también de la disolución de la Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos en 1987. Puede que ese no haya sido el mejor modelo, pero al menos había un modelo para enfrentar el tema de la infraestructura escolar pública y su mantención. El deterioro generalizado que vino después con la municipalización es conocido y lo sufrimos hasta el día de hoy, y se trata de un problema relevante para las comunidades educativas: la calidad del baño, la calidad del espacio donde trabajan los profes; etc. Y cuesta mucho salir de eso, de lo higiénico, para poder ir a la discusión importante que es la discusión pedagógica y curricular. Por eso el país necesita volver a tener un modelo de mantención de la infraestructura escolar pública, que, dicho sea de paso, lo tiene en otras áreas. Entonces, quizás no hay que inventar la pólvora, solo hay que generar una voluntad política.

Tenemos un macrosistema punitivo y rígido, con instituciones que están muy auto centradas en lo que cada una hace, en su propia burocracia o dinámicas; digamos que el SAC (la Superintendencia, la Agencia y el MINEDUC) es un muy buen ejemplo de eso: baja articulación, superposición de roles, poca mirada de sistema porque a fin de cuentas el SAC fue concebido como un modelo para la regulación de un mercado... con oferentes altamente fragmentados y poca mirada de lo público.

¿Cómo salir de esto?

Creo que un elemento fundamental es el liderazgo, en todos los niveles. ¿Pero el liderazgo para qué?: para reforzar al cuerpo docente en su propia experiencia concreta, en su reflexión, intercambio y colaboración para dar cuenta de los Objetivos de Aprendizaje que el país ha definido, pero a partir de respuestas situadas y por lo mismo eficaces. Si hay algo que debiera ser un mantra no es decir "aplique tal o cual programa que da resultados para que los niños aprendan más rápido inglés." No es ese el rol de la Dirección de Educación Pública ni de la DEM. El rol es cómo hacemos para que los profesores discutan eso. Son ellas y ellos quienes van a generar las respuestas porque ellos están ahí. Si no confiamos en los profes, que son el ejército que constituye este sistema, entonces cerremos por fuera, dicho en buen chileno.

Necesitamos profundizar en los roles y desarrollar capacidades. Necesitamos que se comprendan los roles de todos y en todos los niveles. Hay mucha

ignorancia respecto a cómo funciona la normativa y las instituciones. Y esa es, a veces, una ignorancia cómoda: “yo no sé cómo funciona el sistema, no sé cuál es el rol del equipo directivo, no sé cómo se hacen los debidos procesos, no sé cómo se pagan o calculan los salarios... Entonces, me hago a un lado”. Necesitamos instalar a todo nivel dinámicas de apoyo, de acompañamiento y colaboración que no sean de supervisión ni punición. Y ahí entra el tema de las redes, de las comunidades de aprendizaje. Ojalá todo lo pudiéramos enfocar con una visión de red y de comunidad de aprendizaje. Y el que está “arriba” debe estar siempre actuando y diciendo a su subalterno “¿cómo te ayudo a cumplir tu rol?”.

Debemos promover gestiones basadas en la participación y la escucha activa, lo que no significa que no haya dirección ni decisiones según los roles. La gente reclama también que haya dirección, que se tomen decisiones, pero eso no significa, insisto, que no haya una dinámica democrática o de liderazgo distribuido. Entonces, si uno pensara cuáles debieran ser los sellos de liderazgo del nuevo sistema es necesario considerar la participación y la escucha activa. En el fondo, ir construyendo inteligencia sistémica y eso nos va a permitir ir mejorando la normativa y las políticas a partir de la experiencia y la reflexión.

Desde una dinámica de formación para la vida y la democracia, de construcción de comunidad y formación ciudadanía, desde el desarrollo de las llamadas habilidades del siglo 21 que son, a fin de cuentas, el rol más antiguo y esencial de la escuela. Ahí es donde la noción y la práctica del desarrollo curricular y de la contextualización curricular pasan a ser herramientas fundamentales. Esa es la experiencia que hemos tenido en Santiago y créanme que, pese a todas las dificultades, nos ha ayudado bastante a avanzar tras las parálisis que significaron el estallido social y la pandemia. Avanzar hacia una escuela basada en el enfoque de derechos, que no sea adulto-céntrica, que sea capaz de resignificar conceptos que algunos reclaman con alarde que se han abandonado, conceptos como el esfuerzo, el mérito —que es diferente a la meritocracia—, la evaluación para el aprendizaje, en fin. Asegurar y materializar esta complejidad que es hoy el derecho a la educación, que según la UNESCO tiene al menos tres componentes: acceso, derecho a los aprendizajes, derecho al buen trato. En el fondo es trabajar en lo que declara la ley n°21.040.

Si uno va y ve la LGE, en su artículo dos, concentra unas declaraciones maravillosas respecto de lo que

es y debe ser la educación. Bueno, la pregunta es ¿cómo somos capaces de honrar eso? Ese sería el punto: cambio educativo y pedagógico-curricular junto a desarrollo institucional y de capacidades como dos caras de la misma moneda.

RESULTADOS EDUCATIVOS: HALLAZGOS EN LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA E HIPÓTESIS EXPLICATIVAS DESDE LO TÉCNICO PEDAGÓGICO

Jaime Portales.

Asesor Estratégico Agencia de Calidad de la Educación

Lo que yo les voy a presentar ahora son algunos resultados educativos de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) en comparación con el sistema municipal, o de establecimientos educativos aún no traspasados, y con el sector particular subvencionado. Y, a partir de esos resultados, poder definir o poder plantear algunas hipótesis explicativas de cómo el componente técnico pedagógico y las acciones técnico pedagógicas desde el nivel intermedio, ya sea municipio, red de particular subvencionado o Servicio Local de Educación Pública (SLEP), puede marcar una diferencia para mejorar los procesos y resultados educativos.

Con respecto a esto, lo primero, algunos indicadores educativos de los Servicios Locales en régimen a 2023, o sea, de los 11 SLEP funcionando. Primero, decir que 10 de los 11 servicios en funcionamiento a 2023 presentan porcentajes más altos de aprobación desde su traspaso a antes del traspaso, o sea, han mejorado su porcentaje de aprobación de los estudiantes. Dos de las tres cohortes de Servicios Locales han mejorado la asistencia en comparación con los establecimientos municipales, en términos de su comparación antes de pandemia y después de la pandemia. En particular, las cohortes más antiguas, o sea, las cohortes de Servicios Locales que entraron a funcionar en el año 2018 y el 2019, han mejorado su asistencia con respecto a indicadores pre pandemia y pandemia a 2023. Lo tercero es que ocho de los 11 SLEP en régimen presentan mejores indicadores de permanencia, o sea, sus estudiantes que no han salido del sistema, no han sido excluidos

de la educación y han permanecido estudiando y, por ende, sus porcentajes de permanencia educativa son iguales o mejores.

Junto con lo anterior, también se observan evidentes mejoras en los resultados educativos medidos por el sistema de evaluación SIMCE en los establecimientos pertenecientes a Servicios Locales de las cohortes 2018 y 2019, y un poco menos, como vamos a ver en los datos, de la cohorte 2020. Con respecto a estos resultados educativos medidos por el SIMCE, déjenme mostrarle algunos gráficos.

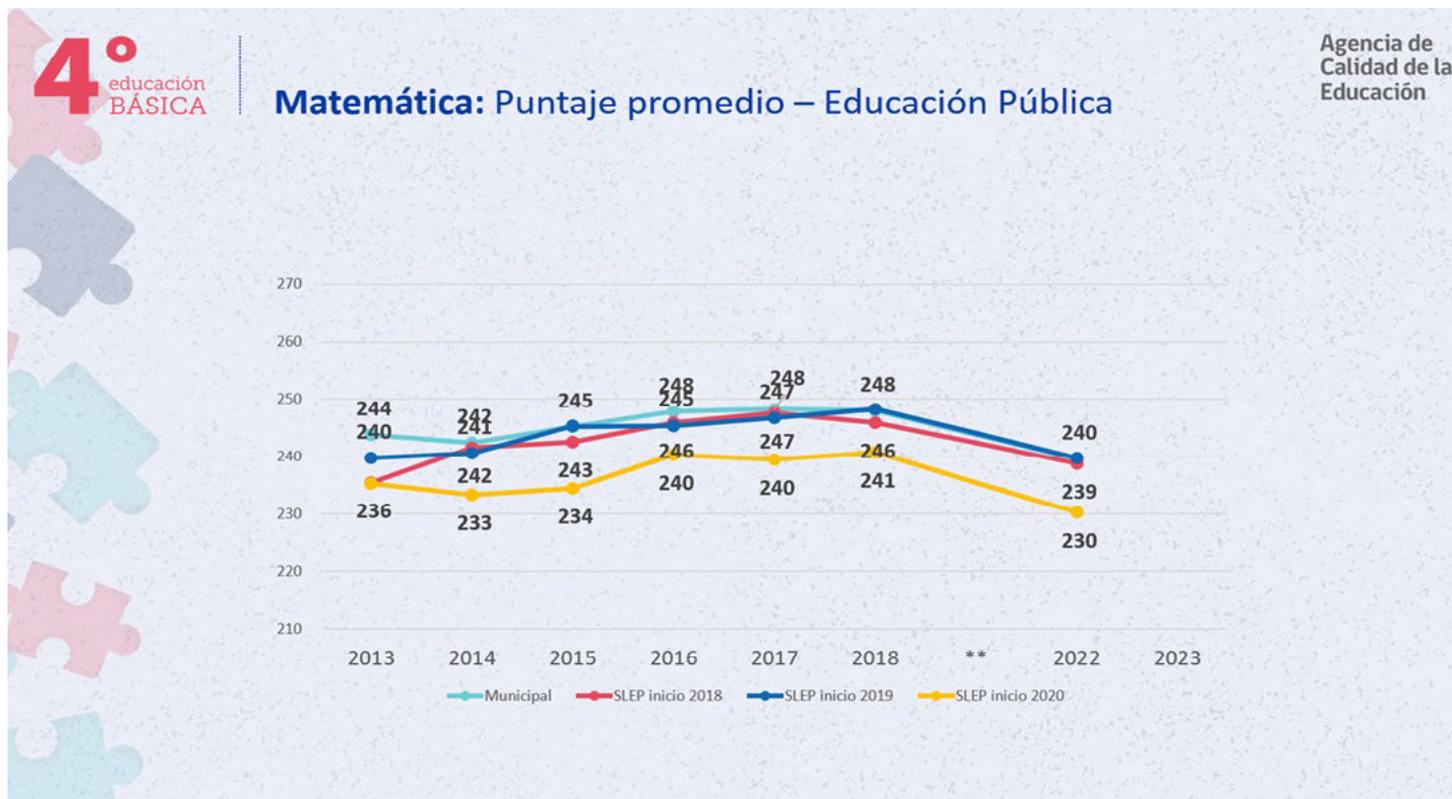


Figura 1: Matemática: Puntaje promedio-Educación Pública

Aquí tenemos un gráfico que compara establecimientos (Figura 1). La línea celeste son los establecimientos municipales que aún no han sido traspasados, o sea, es el conjunto de establecimientos de la educación municipal que todavía no son SLEP. Acá se incluyen todos los establecimientos menos los pertenecientes a los 11 servicios traspasados hasta el año 2020. Luego tenemos los traspasados en 2018 en la línea roja, la cohorte 2019 en la línea azul marino y la cohorte 2020 en la línea amarilla. Aquí tenemos la trayectoria de resultados educativos SIMCE del 2013 al 2022. Recordar que aquí hubo una pausa de evaluaciones SIMCE entre el 2018 y el 2022 por el estallido social del 2019 y luego la pandemia. ¿Qué es lo que vemos aquí? Vemos que hay una baja en 2022 con respecto a la trayectoria anterior en todos los grupos que se están comparando, pero luego hay un alza muy significativa en todos los establecimientos en 2023.

Estamos hablando de matemáticas 4º básico. En matemáticas 4º básico vemos un salto importante en todos los grupos que se están comparando en sus resultados educativos en 2023. Acá cuando ven una flecha hacia arriba, significa que se produce una diferencia significativa, o sea, un alza significativa en todos los casos para matemática 4º básico. Así se leen estos gráficos. Entonces, en matemática 4º básico hubo una baja importante con respecto a la trayectoria anterior en 2022, y luego un alza muy significativa en todos los grupos comparados en 2023.

¿Qué pasa en matemáticas II medio? La misma situación, una baja en 2022 y un alza importante en 2023 en los resultados SIMCE. Ahora, aquí sí decir que los municipales, y la cohorte SLEP 2019 y 2020 tiene un aumento, pero no es significativo. La única que tiene un aumento significativo en matemática II medio con respecto al año anterior, comparando 2022 con 2023, es en la cohorte 2018.

¿Qué sucede con lectura 4° básico? No hay una baja tan significativa entre 2018 y 2022 en ninguno de los casos, salvo levemente en los SLEP de la cohorte 2020, y luego un alza importante en 2023 para todos los casos.

Con respecto a los resultados de lectura en II medio aquí vemos un comportamiento irregular de los establecimientos que pertenecen a los Servicios Locales, siempre más bajo que el sector municipal, pero las cohortes 2018 y 2019 en particular llegando a un puntaje casi idéntico al promedio de los municipales en el año 2023.

Ahora, si se fijan, otro dato importante es que la brecha entre el conjunto de los municipales y los establecimientos de los actuales SLEP en matemática y lectura, en todos los casos, es mayor antes del traspaso que después es él. Es decir, siempre el desempeño de los establecimientos educativos ya traspasados había sido más bajo con respecto al conjunto de los municipales en la trayectoria anterior. Pero luego vemos que en el caso de 2022-2023 hay un efecto positivo, digámoslo así, de pertenecer a un SLEP en estos establecimientos, porque las cohortes 2018 y 2019 superan el promedio de los municipales o los igualan, salvo la 2020 que siempre está un poquito más abajo. En síntesis, un análisis más de trayectoria para el caso de los gráficos anteriores, es que el conjunto de establecimientos que pertenecen a los 11 Servicios Locales en régimen, en general en su trayectoria antes del traspaso tenían resultados bastante más bajos y significativamente más bajos que el conjunto de los municipales. Y hoy día no es así. Hoy día vemos que en 2022 y 2023 los puntajes obtenidos por estos grupos, salvo la corte 2020, son iguales o superiores al conjunto de los municipales, tanto en matemática como en lectura, en 4° básico y II medio.

O sea, con esta información podemos hipotetizar un efecto, una correlación positiva de pertenecer a un SLEP y aumentar los puntajes posteriores al traspaso, desde 2018 en adelante. Cuando se realice un estudio de efectos (la Agencia está preparando un estudio de efectos para calcular efectivamente si los cambios han sido significativos o no), vamos a tener más información con estadísticas más complejas. Por ahora, lo que les estoy mostrando más bien son datos descriptivos, pero consistentes en el tiempo con respecto a una reducción de la brecha entre los establecimientos de SLEP y el conjunto de los municipales aún no traspasados.

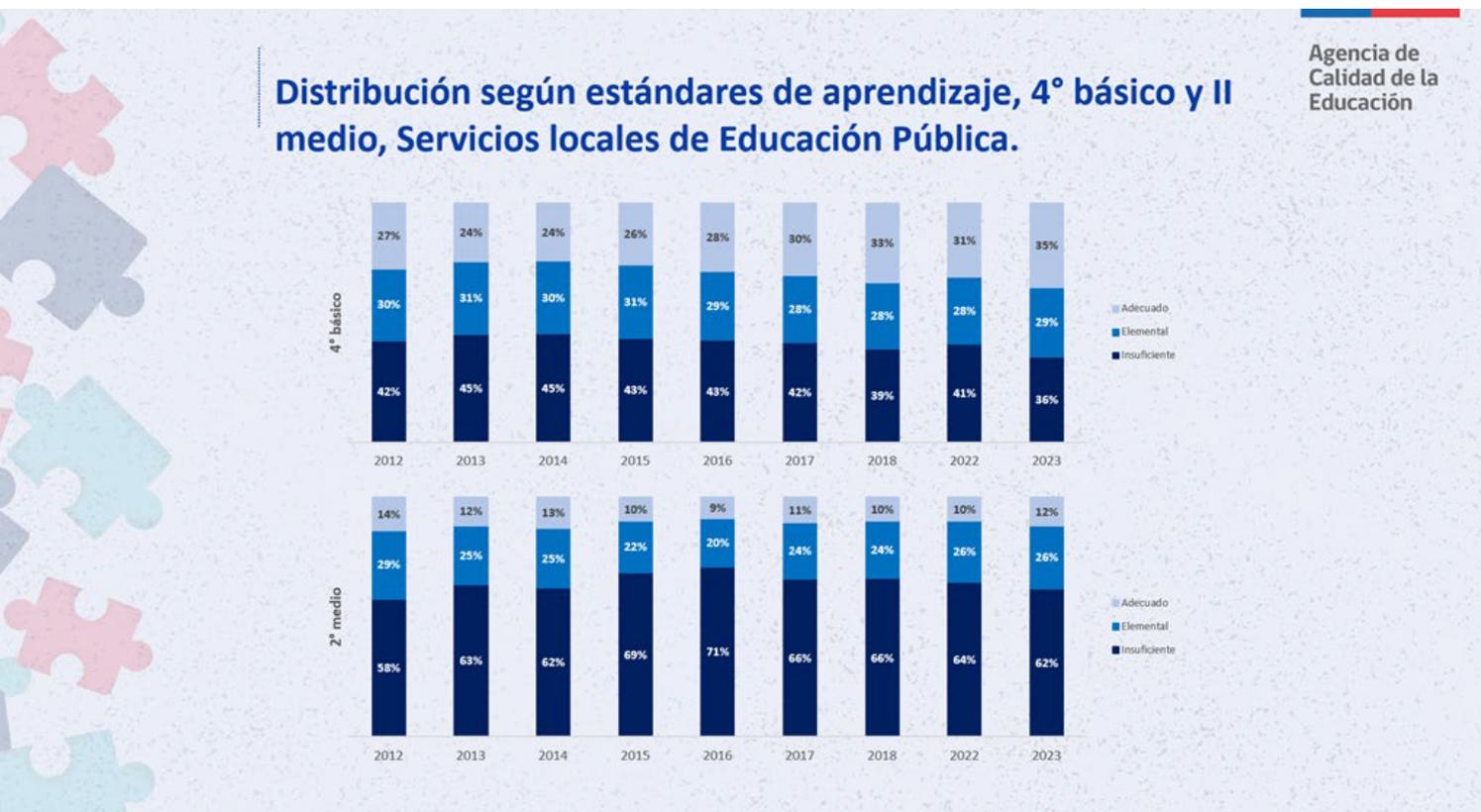


Figura 2: Distribución según estándares de aprendizaje

Ahora, bien, si observamos un gráfico de distribución de estándares de aprendizaje (Figura 2), o sea, el reporte con respecto al nivel de desempeño alcanzado por las y los estudiantes en los niveles de logro de las evaluaciones SIMCE, podemos ver cómo van cambiando los porcentajes de distribución en los gráficos de barra.

Podemos decir varias cosas con respecto a los establecimientos pertenecientes a SLEP. En primer lugar, vemos que en 4° básico hay un aumento importante a través del tiempo, y sobre todo después del año 2017 en adelante, del porcentaje de estudiantes que está en el nivel adecuado, que es el más alto del que calcula el SIMCE, desde 27,24 % a un 31,35. En segundo lugar, en 4° básico se observa una mantención del nivel elemental y una baja en el insuficiente, de 42% en 2017 a 36% en 2023. Sin embargo, esta buena noticia no se repite en enseñanza media. En II medio vemos una relativa estabilidad en la distribución de las y los estudiantes en los tres niveles de logro, con un predominio de estudiantes en el nivel de logro insuficiente que alcanzó su punto más alto en 2018 con 66%, pero que en 2023 sigue siendo muy alto con 62% en el nivel insuficiente.

Considerando todo lo anterior, podemos decir que los Servicios Locales están haciendo un trabajo importante, o hay algo positivo que pasa en los Servicios Locales especialmente en el primer ciclo básico, que los puntajes SIMCE y porcentajes de logro están variando positivamente. Sin embargo, existe un pendiente en educación media que no sabemos qué es.

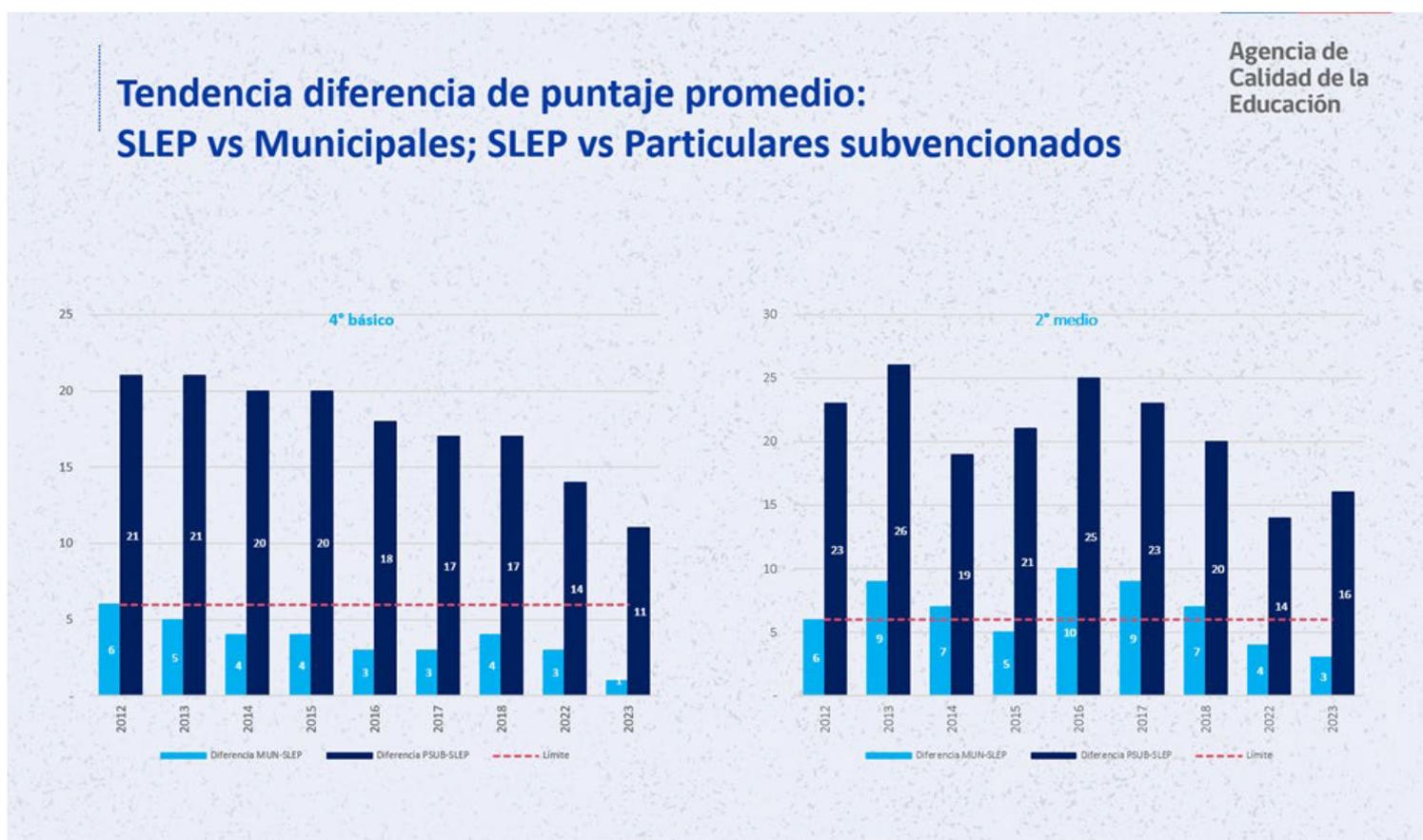


Figura 3: Tendencia diferencia de puntajes promedio: SLEP vs Municipales; SLEP vs Particulares subvencionados

Por otra parte, podemos decir que cuando comparamos la diferencia de puntaje promedio y la tendencia a lo largo del tiempo (Figura 3), los gráficos en 4° básico muestran que la diferencia entre el conjunto de establecimientos de los 11 Servicios Locales y el conjunto de los municipales aún no traspasados se ha ido acortando. O sea, los municipales tienen seis puntos más en promedio en 2012 que los Servicios Locales, y en 2023 los municipales en promedio tienen sólo un punto más. En otras palabras, ha habido una mejoría con respecto a la brecha entre los 11 Servicios Locales en régimen y el promedio de los municipales a lo largo del tiempo. Y con respecto al sector particular subvencionado, en 4° básico sucede lo mismo, ha habido una disminución en la brecha de puntajes.

Hay una situación similar en el caso de la comparación en el medio para la diferencia entre SLEP y municipalidades. Cuando comparamos desde 2017 en adelante, vemos una reducción de la brecha entre estas dependencias. Sin embargo, cuando comparamos los Servicios Locales con los particulares subvencionados, la disminución de la brecha no es tan clara y consistente en el tiempo. De todas maneras, hay una reducción de la brecha de lo que veíamos antes de 2017 con respecto a lo que ocurrió después de 2017-2018 cuando ya ocurrió el traspaso.

Ahora, considerando estos buenos resultados, sobre todo en la medición de 4º básico, ¿qué hipótesis podemos plantear desde lo técnico pedagógico para explicar estas mejoras?

El Consejo de Evaluación de Educación Pública, que es un órgano que está mandatado por la ley 21.040, hace evaluaciones anuales del funcionamiento de la nueva educación pública de los Servicios Locales y ellos todos los años identifican dificultades y fortalezas del sistema, aspectos a mejorar y aspectos que deben ser fortalecidos. Déjenme mostrarles algunos de los elementos que ellos destacan en su informe 2023. Dicen, por ejemplo, que persisten dificultades para ejecutar recursos que le son asignados los SLEP, que hay inconsistencias entre el periodo de ejecución del gasto que establece la ley de presupuesto, que es anual, y la temporalidad con que funciona el sector educativo, que es más allá de un año.

Entonces ahí hay dificultades. Hay ingresos variables durante el año debido al financiamiento por asistencia, dificultades para utilizar recursos asociados a licencias médicas para el reemplazo docente, etc. Hay una serie de problemáticas, fundamentalmente de uso de recursos, de ejecución de gastos, de organización de infraestructura, de equipamiento, de deudas, etc. Cosas que más o menos todos saben.

¿Cuáles son las fortalezas que destaca el Consejo de Evaluación de la Educación Pública? El fomento y apoyo del trabajo en red de los Servicios Locales entre establecimiento, entre directivos, entre docentes, con las y los estudiantes. Un poco algo que ya mencionaba Alexis en su presentación en la primera parte. Mayor presencia de profesionales en el territorio y en las escuelas, asesores técnico-pedagógicos y lo que se llaman gestores territoriales que cumplen una función de enlace territorial. Hay una evaluación positiva del acompañamiento

técnico pedagógico por parte de los profesionales que trabajan en el SLEP con las escuelas y se valora el modelo de desarrollo de capacidades que explicaba muy bien Alexis Moreira en la primera parte.

O sea, cuando se conversa con las personas que trabajan en los Servicios Locales y en las escuelas, se valoran estos elementos. Hay una valoración de la política de reactivación educativa y de programas externos de apoyo que contrata el SLEP o que provienen desde el mismo Ministerio de Educación. Se valoran los equipos PIE y hay cambios positivos en las prácticas docentes de quienes participan, que fomentan la participación estudiantil.

Entonces, tenemos, por un lado, debilidades y, por otra parte, fortalezas percibidas y documentadas con evidencia, por parte del Consejo de Evaluación de la Educación Pública. Y luego, también tenemos una preocupación desde la Dirección de Educación Pública con respecto a los Servicios Locales por rescatar prácticas pedagógicas y experiencias técnico-pedagógicas o de innovación en lo técnico pedagógico importantes, que son difundidas, socializadas y que son compartidas en el sistema entre los Servicios Locales.

Todo esto lleva a plantear algunas hipótesis, y con esto termino, para para que podamos plantear algunas hipótesis explicativas. Los siguientes factores, dice la hipótesis, los siguientes factores contribuyen directamente a obtener resultados educativos positivos en la educación pública desde lo educativo y técnico pedagógico, en base a la evidencia que acabo de mostrar. Uno sería el trabajo colaborativo y en red. Parece que hay algo ahí. Algo que hacer con potenciar la colaboración y el trabajo en red que puede generar resultados positivos. Hay profesionales desplegados en el territorio y en las escuelas que estarían marcando una diferencia.

Algunos municipios tienen estos equipos técnicos y estos equipos desplegados en el territorio y otros no tienen la capacidad suficiente para hacerlo. Los Servicios Locales lo están teniendo y parece que hay algo ahí que está dando resultados. Hay un acompañamiento técnico pedagógico, un modelo de desarrollo de capacidades que hace sentido y que se está implementando en el quehacer de las UATP de los servicios. Hay políticas públicas nacionales actuando; un plan de reactivación educativa. Hay programas educativos externos con pertinencias locales que está aportando algo importante para el mejoramiento.

Hay innovaciones pedagógicas y nuevas prácticas docentes, equipos psicosociales y PIE reforzados de alguna manera en los Servicios Locales. Mayor participación estudiantil en procesos educativos y formativos y, por último, mayor participación de apoderados y representantes del territorio en la provisión educativa. Pensemos en la conformación del Consejo Local de Educación Pública o los Comités Directivos Locales. Entonces, de alguna manera, y con esto termino, al parecer hay aquí una serie de factores claves que pueden estar explicando estos resultados que yo les mostraba en láminas anteriores. ¿Cuál de estos factores es la clave?

Al parecer, y aquí esto es una opinión mía, no creo que tenga que ver con decidir cuáles de estos factores es el más importante, sino que como todos juntos se van coordinando y potenciando mutuamente para que, digamos, orquestadamente, estos factores y estos componentes potencien lo técnico pedagógico, potencien la educación integral, la formación integral y los aprendizajes, y por esa vía, finalmente, en conjunto, se generen una mejora de los procesos y los resultados educativos.

Los resultados SIMCE 2023 parecen ser promisorios, pero no sabemos qué va a pasar después. Es responsabilidad de todos, del sistema en su conjunto, de preocuparnos de este conjunto de elementos para ver si por aquí están las teclas de la mejora.

Muchas gracias.

PROYECTANDO LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA EN EL TERRITORIO SLEP SANTA ROSA

Luis Emilio Echeverría Donaire
Director ejecutivo SLEP Santa Rosa

Lo que yo les voy a presentar ahora son algunos muy buenos días, agradecer la invitación de la Universidad de Santiago de Chile a exponer sobre los desafíos de la Nueva Educación Pública. Mi nombre es Luis Emilio Echeverría Donaire, desde septiembre del año 2023 el primer Director Ejecutivo del Servicio Local de Educación Pública Santa Rosa, que es una entidad en etapa de implementación y que en enero de 2025 administrará 87 jardines, escuelas y liceos públicos de las comunas de La Cisterna, Lo Espejo, Pedro Aguirre Cerda, San Miguel y San Ramón.

Este territorio, abarca un total de medio millón de habitantes en contextos y entornos netamente urbanos y caracterizados por altos índices de violencia urbana y vulnerabilidad psicosocial; dentro de este tenemos poblaciones emblemáticas como La Victoria, La José María Caro, La Bandera, El Barrio Chino de Lo Espejo, que lamentablemente suelen salir en las crónicas rojas de la televisión. Asimismo, cuenta con tres fronteras urbanas en su interior, que son las autopistas central y Vespucio sur, junto con la línea férrea; todas ellas generan también situaciones complejas en sus respectivos entornos. Todo esto genera sub-territorios marcados por la segregación urbana y social.

A nivel educacional, el SLEP Santa Rosa administrará 87 establecimientos educacionales, entre los que se contemplan salas cunas, jardines infantiles, escuelas básicas, liceos científico-humanistas y técnico-profesionales, escuelas de adulto, escuelas especiales y una escuela en contexto de encierro. La matrícula es aproximadamente de 20.000 estudiantes, sumados 2.200 niños y niñas en salas cunas y jardines infantiles; con una dotación de 3.500 funcionarios, entre docentes, asistentes de la educación, educadoras y técnicas en atención de párvulos, entre otros. Por lo tanto, es una institución pública-estatal de gran envergadura en lo relativo a su dotación y cantidad de establecimientos.

En este proceso de implementación, una de las primeras cosas ha sido el ir reconociendo las características del territorio, las diferencias y similitudes entre las distintas comunas, aunque siempre con la convicción que los que nos unirá como entidad es el compromiso por la Educación Pública. Debo señalar que fui bastante crítico del nombre "Santa Rosa", ya que a mi juicio el SLEP debería llamarse "Lo Ovalle", ya que esa es la avenida que efectivamente cruza las cinco comunas, a diferencia de la primera que sólo cruza dos. Pero esto será parte también de los desafíos de nuestro SLEP en generar una cultura e identidad institucional, en que nuestros directores y directoras de establecimientos, sus comunidades, se sientan parte de este sistema; que ya no hablamos del SLEP como una entidad externa, sino todos y todas somos representantes de este nuevo sostenedor en cada uno de los territorios que lo conforman.

Otro ámbito clave es reconocer y asumir que esta implementación y la política de la nueva educación pública es gradual y compleja; y que en ese marco requiere un fuerte componente de diálogo y

participación, porque muchas de las respuestas que la sociedad está exigiendo requiere de un sostenedor que hable permanentemente con sus comunidades, con sus equipos directivos, de convivencia escolar, integración. Desde ese aspecto debemos asumir la pregunta ¿cómo avanzaremos en las competencias técnico-pedagógicas requeridas para enfrentar este gran desafío?

Nosotros ahora como SLEP hemos trabajado con los directores y directoras en una propuesta preliminar de cadena de valor, algo que sintetice los procesos y la dirección que queremos entregar en esta implementación; sobre todo, porque muchas veces el foco de la discusión se va en ámbitos urgentes y contingentes como la infraestructura y el pago de remuneraciones, pero es poco lo que discutimos realmente sobre mejoramiento continuo de prácticas, procesos y logros pedagógicos.

En esta cadena de valor, lo primero es **garantizar el acceso a la educación pública**, temática muy atingente y que incluso por sí misma sería un tema para un seminario; ustedes saben que actualmente la Educación Pública en Chile no abarca un porcentaje importante de la matrícula nacional, por lo que la pregunta radica en cómo hacemos nosotros para recobrar la confianza de la ciudadanía para que así vuelvan a matricular a sus hijos e hijas en nuestro sistema. Esto se ve tensionado porque tras la promulgación de la Ley de Inclusión, que definió el fin del copago y el lucro, han cerrado algunas escuelas particulares subvencionadas. Igualmente, en nuestro territorio hay una situación disímil con respecto a esto, debido a que por un lado, nos faltan cupos en la comuna de San Miguel, y por otro, tenemos déficit de matrícula en San Ramón, Lo Espejo y Pedro Aguirre Cerda.

Lo segundo es la **permanencia de los y las estudiantes en el sistema escolar público**, no sólo es aumentar los indicadores de matrícula, sino asegurar la trayectoria escolar de todos los y las estudiantes, que un niño o niña del territorio que ingresa a sala cuna finalice su etapa escolar en cuarto medio en cualquier establecimiento del SLEP.

En tercer lugar, apuntamos a **generar condiciones de enseñanza** mediante acciones de soporte como son: infraestructura, gestión de personas, adquisiciones, equipamiento, etc. Es decir, cómo los diversos profesionales del SLEP aportan al proceso educativo, por ejemplo, mediante un trabajo que permita a un arquitecto pensar su labor también desde lo técnico-pedagógico, y como su trabajo incide

finalmente en mejores condiciones de enseñanza para las y los profesores. Otro ejemplo, nosotros en un proceso de reclutamiento y selección escogimos a un profesional de compras que señaló cómo a él le daba pena cuando un bus no llegaba a recoger a los y las estudiantes para realizar una salida pedagógica; ese tipo de compromiso y sensibilidad es la que requiere el nuevo sistema.

Y finalmente, apuntamos también al **logro de aprendizajes integrales**. Estuve hace poco hablando con el director ejecutivo del SLEP Barrancas, Patricio Canales, quién lleva ya cinco años dirigiendo ese servicio; y relevábamos la formación integral como parte fundamental de los proyectos educativos, curriculares, de los ámbitos de evaluación. Desde ahí debemos hacer definiciones con los equipos directivos y técnicos sobre en qué consisten estos logros, qué queremos formar y cómo vamos a formar; cómo fortaleceremos el arte, la cultura, el deporte, las ciencias, la ciudadanía y el medio ambiente.

En paralelo, nuestra cadena de valor también habla de principios de gestión, es decir, de elementos que debemos asegurar al momento de ejecutar las acciones que definamos. En ese ámbito asoma como primer punto la **participación de la comunidad** y la **vinculación territorial y pertenencia local**. Es necesario señalar que, al igual que la experiencia francesa, el mapa de nuestro territorio y de los SLEP en general es bastante complejo. En nuestro caso, debemos relacionarnos con cinco comunas y sus respectivos alcaldes y alcaldesas; dos departamentos provinciales de educación, diversas autoridades políticas y regionales, etc. El mapa del territorio del SLEP se cruza con otros mapas de división político-administrativo, que muchas veces no están alineados con otras instituciones públicas, y de eso debemos hacernos cargo.

A nivel de recursos, la probidad, transparencia y eficiencia; junto con siempre hacer prevalecer el uso pedagógico de estos es clave. Fue parte también esta situación de la crisis del modelo educativo municipal. A ello, sumamos el uso de datos para la toma de decisiones que ha sido uno de los grandes aportes del SLEP a la Educación Pública, el ir monitoreando sistemáticamente los avances y tener una mirada al mediano y largo plazo de los indicadores de mejoramiento. Este sistema tiene como foco que todos los establecimientos mejoren e ir midiendo ese avance. Ocurría en el sistema anterior que jardines, escuelas y liceos presentaban malos indicadores y no había acciones remediales o propuestas de mejoramiento, ahora

hay una preocupación porque el sistema en su conjunto avance.

A lo anterior, se suman otros principios como asegurar el bienestar del personal docente y asistente de la educación, hay actualmente un alto ausentismo laboral del personal de las escuelas; la inclusión, interculturalidad y el enfoque y perspectiva de género.

Antes de finalizar, quiero comentar que antes de asumir el desafío del SLEP Santa Rosa fui dos años director de educación en la comuna de Maipú. Un día en una escuela encontré un acta de fiscalización del año 1912, firmada en ese entonces por el Ministerio de Educación Pública, donde acusaba el ausentismo laboral, la inasistencia de los estudiantes y problemas de convivencia. Es decir, aún como país hay desafíos pendientes que, algunas veces, pensamos que son fenómenos nuevos, pero que siempre han sido parte de las problemáticas de la gestión escolar; y en eso finalmente están hoy centrados los SLEP, a fortalecer capacidades de los sostenedores, equipos directivos, técnicos y docentes en abordar estas situaciones. Porque, finalmente, somos todos los actores co-responsables de la gestión y éxito de este sistema.

Muchas gracias.

ORGANISATION TERRITORIALE DU SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS (Organización territorial del Sistema Escolar Francés)¹

Choukri Ben Ayed, GRESCO E.A.3815
Groupe de Recherches Sociologiques sur les Sociétés contemporaines. 11 de junio, 2024

El año pasado, más precisamente en noviembre, tuve la oportunidad de venir a Chile para poder conocer con más detalle de qué se trataba el sistema educativo. Sergio Martinic, profesor de la Universidad de Aysén, me invitó a Coyhaique donde tuve la oportunidad de reunirme con el Director y equipo técnico-pedagógico del reciente Servicio Local de Educación de Aysén.

Para mí fue muy interesante poder conocer la creación de esta nueva organización del sistema

público de Educación y me dieron muchas ganas de continuar trabajando sobre este tema con nuestra contraparte en Chile formada por los equipos de investigación de Sergio Martinic y Marco Villalta.

El equipo SLEP de Aysén me presentó de una manera muy detallada cómo se estaba realizando el proceso de instalación de ese Servicio Local. Al comparara estos servicios con la organización del sistema educativo en Brasil y en Francia destaco elementos comunes y otros originales sobre los que me gustaría profundizar.

Primeramente, la palabra o el concepto de servicio público se opone al mercado y al neoliberalismo. En Francia el concepto de Servicio Público tiene relación directa con el tema de la democracia. Democracia en temas de salud, de educación. Entonces para nosotros es un término que tiene mucho sentido.

El concepto de servicio público supone una preocupación muy fuerte por la igualdad de acceso a una escuela de calidad. Ello supone, al mismo tiempo, la gratuidad. En Francia, el servicio público no es pagado, es gratuito. Gracias a este concepto los niños, sobre todo de medios más desfavorecidos, pueden acceder a la educación como un derecho.

Entonces, este término de servicio público incluye, en su definición, muchas dimensiones y que son verdaderos desafíos para la democracia, contra las tentaciones antidemocráticas y contra las lógicas de mercado.

Otra dimensión que también llamó mucho mi atención es la palabra local. La palabra local en Chile no tiene el mismo sentido que en Francia y en Brasil. Yo mismo en Francia he realizado muchos trabajos con relación al tema de lo local ya que en nuestro sistema educativo no es tan centralizado como se suele pensar. La problemática local o del territorio es importante tanto en Francia como en Chile, Brasil y numerosos países.

Un último elemento que llamó mi atención respecto a los servicios locales de educación pública es su organización. Se trata de una organización colaborativa que integra a diferentes actores tales como profesores, padres, instituciones comunales y regionales, entre otras, en instancias consultivas y de toma de decisiones. Pude apreciar en Coyhaique que el SLEP de Aysén está en un periodo de instalación lo que implica muchas negociaciones entre actores diferentes. La mayor parte de ellos cuestionaban la

¹ Traducción revisada por el Dr. Sergio Martinic Valencia. Universidad de Aysén

dependencia municipal y se beneficiarán, sin duda, con el cambio propuesto.

Para terminar esta introducción creo interesante comparar los procesos de organización y de instalación de los SLEP. Por ejemplo, el proceso vivido en Santiago, en comunas urbanas que concentran alta población y el proceso en Aysén que es una región con población dispersas y alta presencia de escuelas rurales. Sin duda un SLEP antiguo de Santiago no tendrá las mismas características de un SLEP nuevo como el de Aysén.

Por otra parte, es interesante tomar en cuenta las controversias políticas -entre ellos los del parlamento en la discusión de esta ley desde el 2018- que están asociados a estos procesos de reorganización y comprender el sentido de la discusión e identificar los obstáculos, las condiciones y los requerimientos que se deben tomar en cuenta para que estas estructuras se puedan instalar y consolidar en el tiempo.

Sería muy interesante, y más allá de la situación particular de Chile, estudiar los procesos de construcción de una organización local de la Educación y sus dinámicas particulares de funcionamiento. Comparar la efectividad de las mismas en el quehacer pedagógico y en los aprendizajes de los estudiantes.

He trabajado largo tiempo en varios países del mundo estudiando sus dispositivos locales en educación. Entre ellos EE.UU, Grecia, Bélgica, República Checa. Me he dado cuenta que en prácticamente ningún lugar se ha diseñado un dispositivo local que otorgue una satisfacción total a los actores y población involucrada. Salvo el caso de Quebec que es un caso especial y particular.

Yo no puedo decir a priori que los SLEP de Chile serían uno de los mejores dispositivos locales en educación. No es posible para mí formular esta idea de una manera completa, ya que es un dispositivo muy poco conocido en la literatura científica, y por ende es muy importante para mí comprender mucho mejor este dispositivo y que, a priori, me parece muy valioso.

Hasta aquí esta introducción. Ahora voy a explicar el contexto, y presentaré la situación territorial del sistema educativo francés.

En el extranjero se tiene la impresión que el sistema de educación en Francia es un sistema muy bien organizado, muy centralizado, un sistema fantástico. Pero mi intención en esta presentación es entregar una perspectiva un poco más compleja, para que se puedan apreciar también los problemas que tiene.

Debo precisar que esta intervención para mí es muy difícil, no por el tema que se aborda, sino que por la complejidad que tiene la organización territorial del sistema educativo en Francia que, incluso para los mismos franceses, es muy difícil de explicar y de comprender con todas sus sutilezas.

Para facilitar la comprensión voy a presentar a continuación los puntos esenciales de esta organización sin profundizar en los detalles y sutilezas del sistema.

En primer lugar, al observar un mapa de Francia se constata que, pese a no ser el país más grande del mundo, sí es el país que tiene mayores divisiones territoriales. Son divisiones muy densas a nivel institucional, a nivel político, y no conozco otro país en el mundo que cuente con una organización territorial así de compleja.

El mapa siguiente es bastante simple, voy a intentar explicarles, aunque no tenga todos los elementos que necesito en este mapa.



Figura 1: Mapa de Francia

Por ejemplo, los pequeños territorios o las pequeñas divisiones son Departamentos políticos gobernados por autoridades elegidas. Insisto son departamentos políticos.

Al interior de estos departamentos se encuentran las ciudades. Veamos por ejemplo la Bretagne. En el mapa se aprecia en su interior varias divisiones y todas corresponden a divisiones institucionales. Si aumentamos el zoom encontramos las ciudades. ¿Y por qué existen tantas divisiones? Ello se explica por tres razones principales y que son históricas.

Si nos remontamos al antiguo régimen (l'Ancien Régime), es decir el periodo de la monarquía, cada reino tenía su propia división territorial. La iglesia, igualmente, siempre ha tenido divisiones territoriales más pequeñas llamadas diócesis que corresponden aproximadamente a los departamentos. También tenemos el tema del regionalismo. Cada división, se podría decir, tiene su propia cultura.

Podemos tomar el ejemplo de dos departamentos que se encuentran más bien cerca de la montaña, que durante la monarquía, eran dos territorios diferentes pertenecientes a dos ducados distintos y a dos diócesis diferentes, y hasta hoy día los llamamos los dos Savoie: Alto Savoie y Savoie distinción que corresponde a la monarquía.

Si nos remontamos a la Revolución francesa, el primer acto revolucionario, se podría decir, fue eliminar todas las divisiones geográficas precedentes y crear las condiciones para que no se reconstruyan nuevamente las monarquías. Esto implicaba crear territorialidades que no se correspondían en absoluto con las divisiones monárquicas.

En otras palabras, había que refundar las instituciones sobre divisiones territoriales sin valor cultural ni histórico, para no correr el riesgo de caer de nuevo en el regionalismo y fortalecer lo que se denominó el Estado nación centralizado. No hay más que un solo territorio y ese es el territorio nacional.

Paradójicamente, para permitir una sana centralización, es decir, un territorio con una cultura común, una lengua común, sin ninguna región cultural autónoma, era necesario dividir el territorio muy finamente para que no pudiera existir ninguna alianza territorial. Por ejemplo, si Alto Savoie y Savoie, si un departamento es de derechas, el otro de izquierdas, nunca podrían unir sus fuerzas para unirse contra el Estado. De este modo, cuanto más se divide el territorio de forma casi microscópica, menos pueden organizarse las fuerzas políticas en

contra del Estado. Esa es la historia de Francia y su organización territorial. Sobre este punto hay mucha discusión aún.

La otra particularidad, que quizás no es fácil de entender ya que ello depende de lo que conozcamos de Francia, no sé si es igual en otros países, y que es fundamental en Francia es una clarísima división entre lo político y lo administrativo.

La organización política de Francia a nivel territorial y la organización administrativa de la educación nacional nunca, nunca se superponen. Son los mismos territorios, pero cada uno tiene sus propias divisiones territoriales y su propio lenguaje para expresar las realidades territoriales. LO ilustraré con el siguiente ejemplo.

Por ejemplo, en el mapa tenemos la Bretagne . Pero a nivel político, la Bretagne se llama la región de Bretagne. Para la educación nacional, en cambio, se trata de una academia.

Otro ejemplo que es muy revelador. El vocabulario de ciudades no existe en el lenguaje de la educación nacional. Puede parecer sorprendente, pero las escuelas no existen en las ciudades. Lo que existen son los distritos electorales y, a nivel escolar, lo que existen son las circunscripciones. Con esta división, lo que se quiere, es garantizar que los políticos nunca puedan ejercer presión sobre la administración.

Para mostrar con un poco más de detalle cómo funciona el sistema observemos el siguiente diagrama.

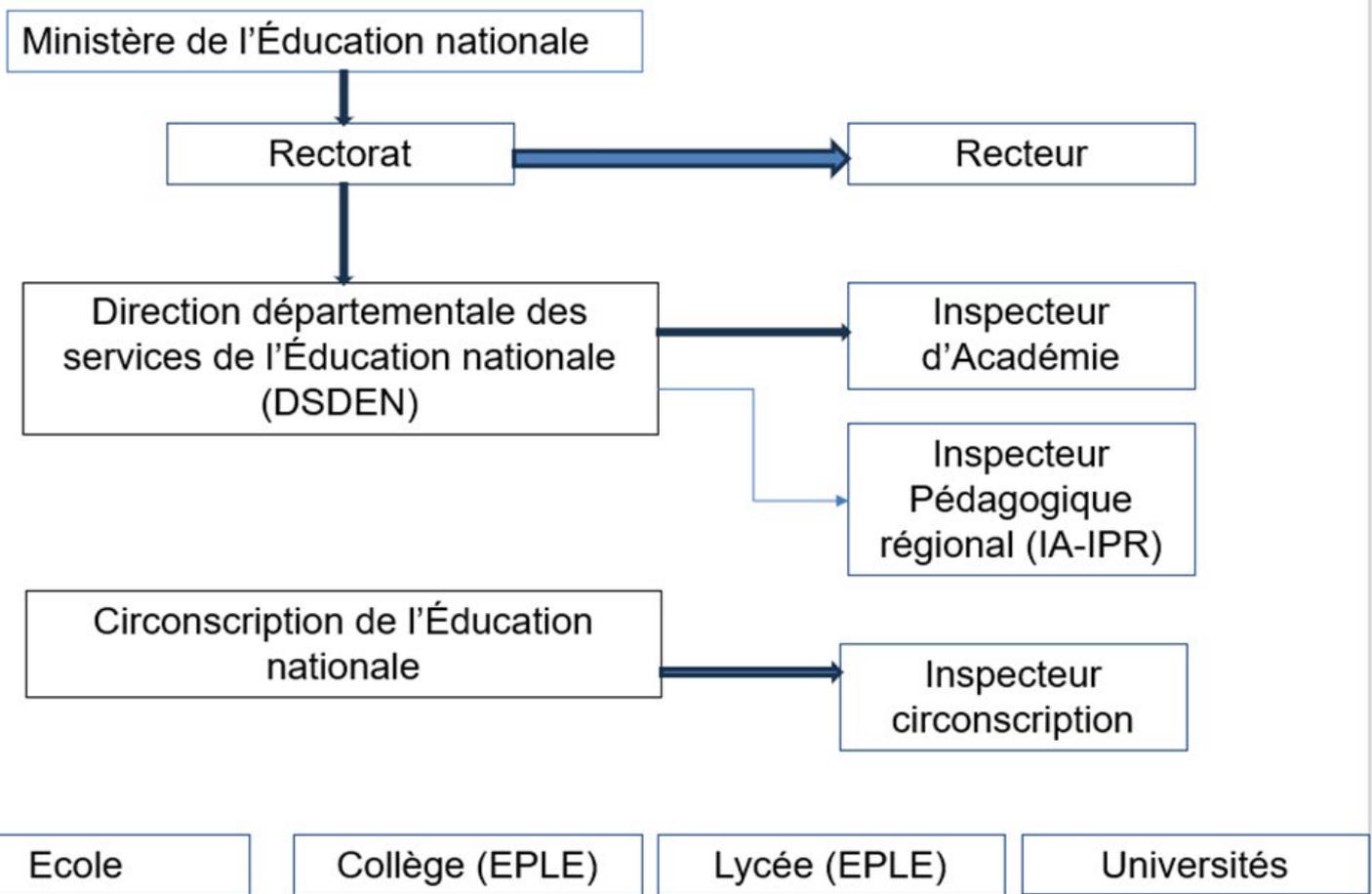


Figura 2: Administración nacional de la Educación Francesa

El diagrama está muy simplificado, pero muestra que la administración nacional de la educación, es completamente independiente de la división política. La administración de la educación se gestiona solo con funcionarios del Estado y es completamente independiente del poder político.

Entonces, una academia, por ejemplo, la Académie de Bretagne, ni siquiera estoy seguro de que se llame así porque a veces el Ministerio de Educación utiliza una expresión territorial diferente, como Bretagne del Oeste, Bretagne Norte o Bretagne occidental.

En la cabeza de una academia hay un rector que es como una especie de secretario de la educación nacional. Es el personaje con más poder a nivel territorial.

Bajo la autoridad del rectorado están las escuelas. Es decir, ocupando las distinciones en Chile, la escuela básica, media, técnico profesional, institutos profesionales estarían bajo su autoridad. También el Rector tiene un rol de canciller en las universidades. En síntesis, el Rector es una autoridad para todos los grados académicos.

El rector es muy importante y es nombrado por un consejo de ministros. No es cualquier funcionario subalterno. Es alguien que tiene el estatus de prefecto, no sé si el concepto se emplea en Chile, pero tiene el mismo estatus que el prefecto y es el representante directo del ministro en un territorio.

Por debajo del rector está la dirección departamental de los servicios educativos nacionales que ya pasa a ser la representación en sí de los departamentos a nivel político y educacional. Este servicio, esta dirección, que también conlleva mucha gestión y muchos funcionarios, está a cargo del inspector de la academia.

Un pequeño detalle que quizá no es tan importante, pero igual es importante mencionar, es que el inspector de academia no lo define el rector.

El inspector es una autoridad educativa seleccionada por concurso al interior del sistema educativo nacional y luego se le destina a una autoridad educativa. Así es que el rector no puede elegir al resto de su equipo, no tiene derecho. Son ramas diferentes de la función pública y el rector suele llegar cuando todos los demás ya están en sus puestos.

Más pequeño, a continuación, tenemos lo que podríamos asociar con la ciudad, que son las circunscripciones, que son pequeños territorios en los que podemos encontrar a lo más tres escuelas.

En el caso de que, por ejemplo, Santiago estuviera en Francia, tendría unas 500 circunscripciones.

Entonces, cuando pedimos estadísticas a la educación nacional, hablemos, por ejemplo, de la ciudad de Lyon, la tercera ciudad más grande de Francia, el ministerio nos diría que no existe Lyon a nivel estadístico. Y podemos decir que el sistema, disculpando la palabra, tiene mucho vicio en ese sentido.

La autoridad educativa nacional puede construir un distrito que va a estar entre Lyon y otra ciudad. La frontera entre las dos ciudades significa añadir dos distritos. Como si para el sistema educativo nacional, las ciudades, no tuvieran ningún interés. Solo existe la circunscripción con una especie de frontera entre cada ciudad.

Por eso, cuando se piden estadísticas de Lyon, hay que reunir datos de todas las circunscripciones y comprobar que están todas en Lyon y no en otra ciudad, y luego sumarlas, lo que es casi imposible de hacer. Para ellos, es casi imposible entregar estadísticas específicas de Lyon si no se trata netamente de la circunscripción. O bien, la Education Nationale nos puede decir que tiene estadísticas sobre la Academia Rhône Alpes. Pero la Academia Rhône Alpes incluye dos regiones. Y, hoy día, con las nuevas regiones, Clermont Ferrand y Lyon forman parte de la misma academia. Quería utilizar este ejemplo para mostrarles cómo está organizado el sistema escolar, destacando que los políticos, es decir, los municipios, quedan excluidos de la gobernanza del sistema educativo.

Ahora, voy a intentar explicarles cómo es posible que lo político quede completamente excluido.

Cuando se hacen trabajos de investigación a nivel internacional, por ejemplo, cuando viajo a Chile o a Brasil, y nos encontramos con las escuelas municipales como Sao Paulo u otras regiones, es imposible encontrar un tipo de organización como la de Francia, por las razones que ya he expuesto.

Si miramos este sistema, la verdad no está para nada centralizado. La organización está muy delegada a nivel local. y el ministro dirige todo el sistema, pero hasta cierto punto. Pero un rector sigue siendo

muy importante, y un director, un inspector de la academia, tiene otras prerrogativas también importantes. Así que hay que pensar en términos de un sistema piramidal.

Y esta organización es un intento de estar cerca del nivel local. Forma parte de un movimiento para intentar ser menos centralizados. Pero la centralización sigue siendo fuerte, y nosotros la llamamos desconcentración. Desconcentrar poderes significa delegar poderes dentro de la propia administración. Las personas tienen poderes delegados, es decir, poderes que les confían sus superiores. No tienen plenos poderes, ni siquiera el rector tiene plenos poderes, sólo el ministro que tiene el poder delega sus poderes en el rector, que a su vez los delega en otros, y así sucesivamente. Esto se llama desconcentración.

Entonces, en esta organización, nos encontramos con este movimiento en que se busca una menor centralización, vale decir que se va delegando el poder según la jerarquía, es decir, nadie tiene un poder pleno en.

En cuanto a la administración política, esto se llama descentralización, y es más que nada dividir el poder en las distintas divisiones territoriales. Podríamos decir que este es un gran debate en Francia, pero los poderes que vamos a dar son poderes que podrían considerarse secundarios de alguna manera. Estos poderes son entonces, por ejemplo, los consejos regionales. Así que la región, que es el nivel más alto, tiene competencias sobre las universidades, los liceos y la formación profesional.

En cuanto el poder que tiene las regiones sobre las universidades es más bien un poder de subvención, cuando se requiere construir un edificio, por ejemplo, pero tiene muy poco poder en cuanto a las funciones de la universidad. Tiene un asiento en el consejo de las universidades, pero no interviene en su funcionamiento.

Lo mismo ocurre con los liceos. Es más, o menos lo mismo. La paradoja, si se me permite decirlo, es que se dice que los equipos políticos no tienen poder cuando se trata de educación. Pero el hecho es que en una región, construir escuelas secundarias, calefaccionarlas, comprar mobiliario, pizarras, y otros recursos educativos cuesta, mucho dinero. Así que la paradoja es que las divisiones políticas no tienen poder sobre la educación. Pero para las autoridades locales, la educación es su mayor presupuesto.

LA NUEVA EDUCACIÓN PÚBLICA Y LA CULTURA ESCOLAR EN LOS TERRITORIOS.

Sergio Martinic. Universidad de Aysén
Marco Villalta. Universidad de Santiago de Chile

Entonces, es un poco al revés de cómo funciona en otros países. El poder administrativo más bien ve al poder regional o el poder político como un prestatario de los servicios. Por ejemplo, si algo no funciona, va a decir esto va en la región de solucionarlo, no de nosotros. Y podemos ver exactamente el mismo funcionamiento con relación a los departamentos con los colegios, y a las municipalidades con las escuelas.

En el caso de la escuela, por ejemplo, son los municipios los que construyen escuelas, financian los casinos, la calefacción, el material pedagógico. Por último, los municipios o comunas también contratan empleados, que van a ser funcionarios locales, contratan personal de limpieza, personal de mantenimiento, y es su primer presupuesto para las escuelas.

Pero si bien todo esto está a cargo de los municipios estos no tienen derecho a contratar profesores. Esta totalmente prohibido. No tienen derecho a evaluar ni a reunirlos. Las municipales no deciden si se abre o cierra una clase. Esto lo decide el Ministerio. Las municipalidades tampoco tienen derecho a gestionar los programas educativos o los distintos contenidos.

Voy a proceder con un ejemplo para terminar. Hace algunos años, yo fui elegido en una municipalidad para estar a cargo de la educación. Con el alcalde de una pequeña comuna queríamos reunir a los educadores para proponerles un proyecto. La escuela estaba justo al frente de la municipalidad.

En un primer momento dijeron no, no nos vamos a reunir con el alcalde y, después de una negociación, llegamos al acuerdo de hacer la reunión en la escuela y no en la municipalidad.

Llegó el día de la reunión y allí estaba el alcalde con su traje habitual, sentado en sillas de niños. Son las que existen en las escuelas y donde no podíamos escribir, mientras que en el municipio teníamos unas salas de reuniones preciosas. Y yo les dije: ¿no les parece inapropiada la situación de recibir al alcalde en estas condiciones? Ellos nos respondieron que, si nos fuéramos a hacer la reunión en el municipio, sería el alcalde el que nos dirigiría y “nosotros queremos ser totalmente independientes del Alcalde”. Espero comprendan que las relaciones entre la administración y la política en Francia son muy especiales y curiosas.

Muchas gracias y les agradezco a todos por su atención.

En estas notas se realiza una síntesis de las principales problemáticas relevadas en el seminario. No es una síntesis exhaustiva sino una que destaca las principales ideas fuerzas destacadas en las presentaciones y diálogos posteriores,

Chile ha tenido distintos ciclos de políticas educativas desde el retorno a la democracia. El sistema educativo ha experimentado cambios en todos sus niveles de gestión, con sus promesas, ambivalencias e incertidumbres para promover valores y prácticas de inclusión y participación que caracterizan a la nueva educación pública. En la actualidad se vive un proceso de reorganización institucional que trasciende a la escuela. La política de SLEP no es solo una reorganización del sistema educativo sino que es una verdadera Reforma del Estado (Roco,) y que pone el acento en la importancia de los niveles intermedios de gestión del sistema educativo, representado por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) (Inzunza).

La instalación de los SLEP es un proceso complejo. Dicha complejidad se explica, en gran parte, porque su construcción se realiza desde la atomización y fragmentación del sistema. Por ello se requiere de mucho diálogo, conversación y coordinación entre actores y culturas diferentes. Es importante fortalecer liderazgos locales e instalar capacidades de gestión y de innovación en todos los niveles del sistema. Se requiere de un liderazgo que articule la diversidad de actores, con nexos constantes con autoridades locales y centrales, y con capacidades de contextualizar las metas educativas nacionales a nivel local. Los SLEP constituye un espacio que pone en diálogo los diversos actores educativos en función de una transformación de la gestión pública de la educación.

Una de las áreas a priorizar es lo pedagógico. En efecto, en tanto nivel intermedio, los SLEP requieren de capacidades de apoyo pedagógico que articulen las políticas nacionales con las realidades locales. Los SLEP están dando pasos para superar los desafíos de gestión administrativa y tener un rol principalmente pedagógico. El desafío es

que constituyan y desarrollen nuevos modelos de acompañamiento a las escuelas. Modelos cercanos al territorio y centrados en las trayectorias educativas, desarrollo curricular y aprendizajes de los estudiantes (Moreira)..

Existen muchas lecturas sobre la problemática pedagógica según los territorios de pertenencia y los enfoques teóricos que se asuman. Esta diversidad puede conducir a una dispersión de experiencias y a una desprofesionalización de los educadores, quienes comúnmente optan por buscar fuera de sus establecimientos, las soluciones pedagógicas a problemas que requieren la experiencia reflexionada y profesionalizada de quienes están en el territorio. Es sin duda importante “levantar la mirada” para explorar y formarse en nuevas estrategias educativas, pero eso no puede ir en desmedro del valor y confirmación de la experiencia pedagógica reflexionada desarrollada en el territorio, sobre temas como el currículo, las prácticas pedagógicas y también sobre las evaluaciones formativas y sumativas más adecuadas.

Hay una experiencia que tiende a ser positiva en las escuelas que ya llevan un tiempo en el SLEP, con distintos resultados en permanencia, retención y aprendizajes de los estudiantes. UN estudio presentado en el seminario demuestra que el progreso de las escuelas SLEP es mayor al de las escuelas que permanecen en los municipios. Disminuye, también, la brecha con sector privado. Por otra parte, las escuelas SLEP tienen buenos indicadores de eficiencia en cuanto a retención y progreso de los estudiantes. En el seminario se analizaron distintas hipótesis que pueden incidir en estos resultados. Entre ellas, el trabajo colaborativo; trabajo en red, presencia de más profesionales y técnicos en el territorio y las escuelas; el modelo de acompañamiento técnico pedagógico y el modelo de desarrollo de capacidades, entre otros (Portales). Es muy importante la generación de instancias de diálogo y reflexión de la práctica para analizar y evaluar resultados como los señalados.

En cuanto a la gestión que desarrollan los SLEP se constató que no hay un modelo único. Hay diferentes estrategias de inserción, de articulación y coordinación entre actores de acuerdo a las realidades territoriales. Se mencionaron, por ejemplo, diversas experiencias que dan cuenta de tensiones entre culturas territoriales e institucionales al interior de un mismo SLEP. Es el caso, por ejemplo, de comunas grandes que integran territorios cultural y socialmente muy

diferentes entre sí y, en ocasiones, solo divididos por una carretera o línea del tren. Algo similar ocurre cuando un SLEP integran comunas que tienen distintas culturas institucionales y de gestión. El mapa de relaciones es complejo, pero, en base a principios de diálogo, participación y probidad, se pueden construir acuerdos y las coordinaciones adecuadas (Echeverría). Es evidente la complejidad para gestionar un territorio que contiene tantas diversidades.

Entonces, es un desafío desarrollar la capacidad de gestión para poder articular, conversar, generar un espacio de coordinación con estos distintos niveles y cultura bien complejo. Esos son algunos temas, hay mucho más que conversar dado que la vía para construir soluciones a los problemas, pasa por poder reconocerlos y ponerlo sobre la mesa. Este fue el objetivo logrado de esta jornada.

Registro Fotográfico



Foto Panel 1 (de izquierda a derecha: Alexis Moreira, Jefe de la División de Desarrollo Educativo. Dirección de Educación Pública; Rodrigo Roco, Director de Educación de la Municipalidad de Santiago, Región Metropolitana; Choukri Ben-Ayed, Profesor e investigador Universidad de Limoges, Francia, y Paola Antonia Valdez, que ofreció el servicio de traducción diferida Francés-Español.



Foto Panel 2: de izquierda a derecha Luis Emilio Echeverría Donaire, Director ejecutivo del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Santa Rosa, Región Metropolitana; Jaime Portales, Coordinador del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) del Agencia de Calidad de la Educación; y Javier Inzunza, Director de Educación de la Municipalidad de Ñuñoa, Región Metropolitana.



Foto Panel 1 de izquierda a derecha: Rodrigo Roco, Director de Educación de la Municipalidad de Santiago, Región Metropolitana; Alexis Moreira, Jefe de la División de Desarrollo Educativo, Dirección de Educación Pública; Choukri Ben-Ayed, Profesor e investigador Universidad de Limoges, Francia, y Paola Antonia Valdez, que ofreció el servicio de traducción diferida Francés-Español.

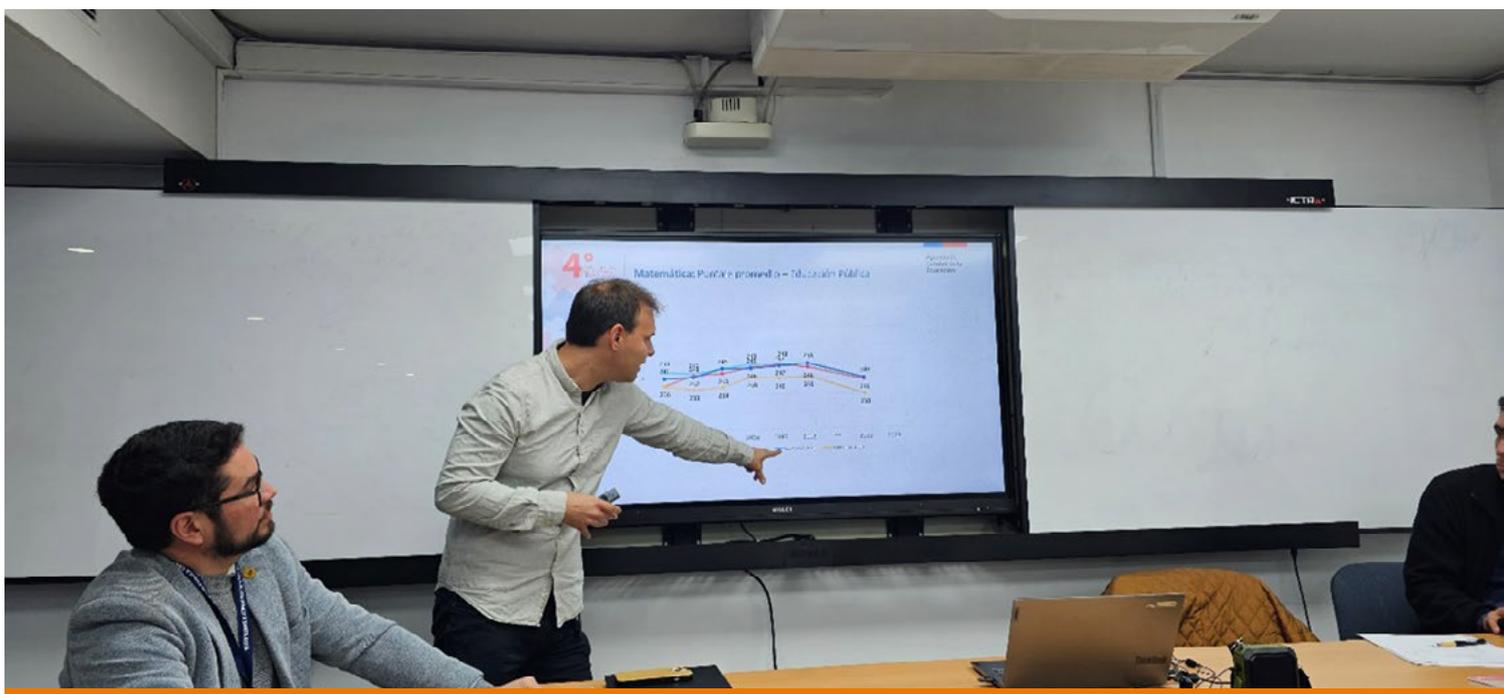


Foto Panel 2: de izquierda a derecha Luis Emilio Echeverría Donaire, Director ejecutivo del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Santa Rosa, Región Metropolitana; Jaime Portales, Coordinador del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) del Agencia de Calidad de la Educación.



Foto Panel 2: de izquierda a derecha: Sergio Martinic, Universidad de Aysén; Luis Emilio Echeverría Donaire, Director ejecutivo del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) Santa Rosa, Región Metropolitana; Jaime Portales, Coordinador del Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC) del Agencia de Calidad de la Educación; y Javier Inzunza, Director de Educación de la Municipalidad de Ñuñoa, Región Metropolitana.

Lista de participantes en Seminario.

Nº	Apellidos	Nombres	Región	Comuna/	Institución	Cargo
1	Alvarez Durán	Carmen Gloria	Metropolitana	María Pinto	Corporación Municipal de María Pinto	Directora Comunal de Educación
2	Uribe González	Liliana	Región Metropolitana	María Pinto	Corporación Municipal de María Pinto	Jefa Técnica Comunal
3	Canales Ríos	Patricio	Metropolitana	Pudahuel	SLEP Barrancas	Director Ejecutivo
4	Hernández Antinao	Laura	Metropolitana	Lo Espejo	Departamento de Educación Lo Espejo	Jefa del Departamento de Educación
5	Candia Parra	Stephanie	Metropolitana	Santiago	DEM STGO	Coordinadora Pedagógica
6	Aranda	Carolina	Metropolitana	Isla de Maipo	Corporación de Educación Isla de Maipo	Coordinadora Académica
7	Céspedes Cerda	Rossana	Metropolitana	Isla de Maipo	Corporación de Educación Isla de Maipo	Directora
8	Ortiz Flores	Sandra	Metropolitana	Isla de Maipo	Corporación de Educación Isla de Maipo	Coordinadora UTP
9	Rodríguez	Carolina	Metropolitana	Renca	Corporación de Educación Isla de Renca	Directora
10	Ben-Ayed	Choukri	Lemosín	Limoges	Universidad de Limoges	Profesor e investigador
11	Villalta Paucar	Marco Antonio	Metropolitana	Santiago	Universidad de Santiago de Chile	Académico
12	Cordoba Calquin	Claudia Alejandra	Metropolitana	Estación Central	USACH	Académica
13	Echeverría Donaire	Luis Emilio	Metropolitana	San Miguel	Servicio Local de Educación Pública Santa Rosa	Director Ejecutivo
14	Martinic	Sergio	Aysen	Coyhaique	Universidad de Aysen	Académico
15	Portales Olivares	Jaime	Metropolitana	Santiago	Agencia de Calidad de la Educación	Asesor estratégico y Coordinador SAC
16	Insunza	Javier	Metropolitana	Ñuñoa	Dirección de Educación Municipal de Ñuñoa	Director de Educación
17	Makida Dyonisio	Cristiane	Brasil / São Paulo	São Paulo	Universidade Cidade de São Paulo	Investigadora
18	Assael	Cecilia	metropolitana	macul	Pontificia Universidad Católica de Chile	Directora Educación Especial
19	Moreira Arenas	Alexis	Metropolitana	Santiago	Dirección de educación Pública	Jefe división desarrollo educativo
20	Rocco	Rodrigo	Metropolitana	Santiago	Municipalidad de Santiago	Director de Educación

LA NUEVA EDUCACION PUBLICA

TENSIONES Y DESAFIOS. LA VOZ DE LOS ACTORES

Editores



Marco Antonio Villalta Paucar.
Universidad de Santiago de Chile

Psicólogo, Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de la Universidad de Santiago de Chile, Escuela de Psicología. Líneas de investigación: análisis de la conversación, cultura escolar y procesos cognitivos, resiliencia y educación.

Correo electrónico:

marco.villalta@usach.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-7553-925X>



Sergio Martinic Valencia.
Universidad de Aysén

Antropólogo, PhD en Sociología. Profesor Titular de la Universidad de Aysén, Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades, Chile. Líneas de investigación: interacciones en el aula y prácticas docentes; uso del tiempo y evaluación de políticas educativas.

Correo:

sergio.martinic@uaysen.cl

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0003-2587-2414>

LA NUEVA EDUCACION PUBLICA

TENSIONES Y DESAFIOS. LA VOZ DE LOS ACTORES



Universidad
de **Aysén**