

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Articulación entre el Desarrollo Profesional Docente y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar implementado en un contexto de políticas de mercado y *accountability*: El caso de Chile

Yezeña Valdés Briceño<sup>a</sup> y Paulo Guerra Guajardo<sup>b</sup>

Universidad Andrés Bello, Viña del Mar<sup>a</sup>. Universidad Andrés Bello, Viña del Mar<sup>b</sup>, Chile.

*Recibido: 20 de mayo 2022 - Revisado: 09 de septiembre 2022 - Aceptado: 28 de febrero 2023*

---


### RESUMEN

---

En este artículo se presenta un análisis crítico de la articulación organizacional entre el Desarrollo Profesional Docente (Ley N°20.903) y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDyLE), implementado en un contexto de políticas de mercado y *accountability*, que ha operado en las escuelas chilenas conforme a un higiénico enfoque denominado Nuevo *Management* Público (NMP). El abordaje metodológico se basa en una perspectiva crítica, con una técnica de análisis temático bajo el régimen normativo nacional, en contraste con fuentes secundarias, centradas en el Desarrollo Profesional Docente. Lo anterior, da cuenta de ciertos grados de articulación sobre la base de un enarbolado proceso paradójico entre el discurso legitimador del trabajo prescrito; y por otra, la realidad del trabajo concreto; que han tensionado y desafiado el quehacer de los líderes-directivos en relación con gestionar y liderar una formación continua que articule las necesidades de desarrollo gerencial docente y de la escuela, como organización. En consecuencia, es la propia escuela como realidad local y sus actores, que persisten en resistir y desplegar su propia cultura que anhela avanzar hacia una perspectiva más democrática. En este sentido, se desarrolla una propuesta bajo el cobijo de la cuarta vía. Entre las conclusiones, se constata que la articulación acentuó la dimensión pedagógica con un carácter híbrido que no logra un control estatal absoluto sobre la autonomía de las prácticas locales.

---

\*Correspondencia: Yezeña Valdés Briceño (Y. Valdés Briceño).

<sup>a</sup>  <https://orcid.org/0009-0001-0480-3893> (y.valdesbriceo@uandresbello.edu).

<sup>b</sup>  <https://orcid.org/0000-0001-8802-7790> (p.guerraguajardo@uandresbello.edu).

*Palabras claves:* Desarrollo profesional docente; nuevo management público; política educativa; rendición de cuentas; director escolar; liderazgo escolar.

---

## Articulation between the Teacher Professional Development, and the Good Teaching Framework and School Leadership implemented in a context of market policies and *accountability*: The Case of Chile

---

### ABSTRACT

---

This article presents a critical analysis of the organizational articulation of Chilean documents, such as the Teacher Professional Development (Law 20.903), and the Good Teaching Framework and School Leadership (MBDyLE), implemented in a context of market policies and accountability, which has operated in Chilean schools according to an approach called New Public Management (NMP). The methodological approach is based on a critical perspective, with a thematic analysis technique under the national regulatory regime, in contrast to secondary sources, focused on the Teacher Professional Development. The above shows certain degrees of articulation based on a paradoxical process between the legitimizing discourse of the prescribed work and the reality of concrete work, on the other hand, which have strained and challenged the task of leaders-directors in relation to managing and leading a continuous training to articulate the managerial development needs of teachers and the school as an organization. Consequently, it is the school itself as a local reality and its actors who continue to resist and deploy their own culture, seeking to move towards a more democratic perspective. In this sense, a proposal is developed under the shelter of the fourth way. Among the conclusions, it is noted that the articulation accentuated the pedagogical dimension with a hybrid character that does not achieve absolute state control over the autonomy of local practices.

*Keywords:* Teacher professional development; new public management; educational policy; accountability; school principal; school leadership.

---

### 1. Introducción

En la actualidad el Desarrollo Profesional de los/las Docentes en Chile, es un proceso políticamente complejo que ha suscitado un extenso debate académico y público, debido a las exigencias de la política de *Accountability* o rendición de cuentas, ante la consecución de logros por la eficiencia de los resultados académicos (Falabella y De la Vega, 2016). Entre los argumentos que se han señalado en la discusión frente a la normativa y la política educativa docente, cabe destacar el cómo se ha instruido una nueva articulación a nivel organizacional, entre la promulgación de la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (DPD) en el año 2016, y los procesos estandarizados del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDyLE) publicado el 2015 por el Ministerio de Educación.

Esto resulta sumamente relevante para el quehacer de los/las directores/as escolares del país que se desempeñan, específicamente en el sector público (Figueroa et al., 2019), dado que podría enmarcarse en base a un proceso dicotómico, entre la reestructuración discursiva que promueve el reconocimiento de la profesión docente, y que, en la práctica se fortalece con los mecanismos de la política de mercado y *accountability* en función de la segunda vía de la reforma educativa para el cambio (Hargreaves y Shirley, 2012).

En lo que respecta a la tendencia a la reestructuración discursiva, esta cobra sentido a partir de ciertos cambios socioeducativos que emergen desde la política educativa, a través de la Ley N°20.903/2016 que instala un nuevo marco regulatorio que modifica sustancialmente la perspectiva profesional de los/las profesores/as y el modo de gestionar la escuela. En este marco, es posible considerar aspectos que se pueden reconocer como un grado de avance, principalmente en el diseño e instalación de los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente (PLF) y el derecho a la formación continua (Guerra y Plaza, 2021), los cuales deben tributar en la mejora sistemática de los contextos de las escuelas y las necesidades singulares de los/las estudiantes (Carrasco y González, 2017). A su vez, la institucionalización de esta política se ratifica y se complementa con las competencias profesionales de los directivos que prescribe la Ley N°21.040 que crea el Nuevo Sistema de Educación Pública (NEP) en el año 2017.

De acuerdo con ello, se evidencia que este entramado de normas y políticas educativas, tienen la intención de incrementar las funciones y atribuciones de los/las directores/as para liderar y gestionar estratégicamente la articulación del DPD a nivel organizacional, con la convicción de contribuir en la mejora de las escuelas (Ahumada et al., 2017). Esto es posible, puesto que, están alineados a las reglas del mercado escolar, al contar con distintos instrumentos de política pública que regulan el trabajo de los directores escolares, señalando el rumbo por donde avanzar hacia la mejora continua.

Lo anterior se refleja particularmente con el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (2015), que tiene como propósito orientar el rol de los líderes escolares al conceptualizar y sistematizar procesos de mejoramiento mediante un conjunto de prácticas directivas asociadas a un liderazgo efectivo. En dicho marco referencial se explicita, en la dimensión “desarrollando las capacidades profesionales” (MINEDUC, 2015, p. 22), que los directivos deben trabajar permanentemente en distintas modalidades para comprender, mejorar y potenciar las capacidades, las habilidades personales y la motivación de su equipo. Esto mediante la práctica directiva que “Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo” (MINEDUC, 2015, p. 23), en concordancia con el PLF y los lineamientos declarados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), dentro de la proyección estratégica dispuesto en el Plan de Mejoramiento Escolar (PME). Todo ello, se resalta en base a la actualización de las teorías e investigaciones que están desarrollando los mejores resultados de aprendizaje, respecto a esto Ulloa y Cabrera, (2017);

Contribuir a desarrollar profesionalmente a los docentes, es una de las prácticas más relevantes de los directivos (Anderson, 2010; Darling-Hamond, LaPointe, Meyerson, Orr & y Cohen, 2007; Ulloa y Rodríguez, 2014), y una de las prácticas de liderazgo pedagógico de mayor impacto en el logro de aprendizaje de los estudiantes (Robinson, 2009, p. 4).

No obstante, la implementación de la reciente política educativa que promueve el profesionalismo docente en la práctica de aula y a nivel de la gestión escolar, se contraargumenta a partir de la “centralización de resultados a través de los dispositivos de rendición de cuentas externas que luego informan el mercado educativo” (Montecinos y Uribe, 2016, p. 10). Esto fue consolidado mediante la Ley N°20.529/2011, que creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), cuyo foco ha sido la evaluación estandarizada como un mecanismo de mercado que pretende no solo mejorar las dinámicas de oferta/demanda escolar, sino que también, mantener un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias en base al desempeño. Ello se ha fortalecido, a partir de la nueva configuración formativa para los profesores/as (desde la promulgación de la Ley N°20.903/2016) prescrita principalmente en el mérito individual, el encasillamiento y el cumplimiento de los estándares descritos en el Marco para la Buena Enseñanza (MBA), los cuales tributan a una perspectiva profesional gerencial desarrollada por Day y Sachs (2004). Todo esto, articulado a partir de un higiénico enfoque denominado el *New Public Management* (Sisto y Fardella, 2011; Sisto, 2018) que ha condicionado el liderazgo pedagógico de los/las directores/as, ya que son quienes deben rendir cuentas por su gestión, al cumplir con las directrices de los referentes ministeriales, bajo una marcada racionalidad técnico-instrumental.

Es por ello que el presente artículo pretende analizar críticamente la articulación organizacional entre el Desarrollo Profesional Docente (2016), y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), implementado en un contexto de políticas de mercado y *accountability* en Chile (Oyarzún, 2021). Para el logro de este propósito, se utiliza un abordaje metodológico en base a una perspectiva crítica, con una técnica de análisis temático (Braun y Clarke, 2006) focalizado en dicha articulación bajo el régimen normativo nacional. Esto en contraste con la técnica de análisis de datos secundarios de Cea D’Ancona (1996 citado por Guerra y Plaza, 2021), el cual ha señalado que, “[R]epresenta uno de los preliminares esenciales en cualquier indagación empírica, al proporcionar una síntesis del conocimiento existente sobre un tema. Esta “síntesis” resulta de la valoración de la información disponible y su adecuación a los propósitos de la investigación” (pp. 220-221). Aquello en virtud de la perspectiva profesional desarrollada por Day y Sachs (2004), más otros autores/ras claves, con planteamientos de diversas índoles acerca del tema. Con esto, se espera desarrollar el proceso investigativo de tal forma de lograr nutrir la visión crítica a través de la discusión teórica y contextual, no solo en lo que, a simple vista, podría contribuir en las nuevas identidades profesionales en docentes y directores, promovidos por las actuales perspectivas gerenciales, sino también, en sus respectivas hibridaciones ligado al desarrollo de la práctica frente a la implementación de la normativa (Mateluna, 2022a; Molina-Pérez y Luengo-Navas, 2021).

En base a lo anteriormente planteado, el artículo contiene cuatro apartados fundamentales que se abordan a partir de un análisis crítico. El primero de ellos, refiere a los antecedentes contextuales y teóricos que permiten apreciar cómo se han desplegado las políticas educativas en Chile, tanto en docentes como en directivos escolares. En el segundo, se desarrolla la presente **articulación organizacional** y sus implicancias en la implementación de los contextos socioeducativos que rigen hoy para legitimar las prácticas de los líderes escolares. En el tercer apartado, se plasman las propuestas en base a una coherente articulación, entre las Políticas docentes y Políticas de Dirección Escolar para inmiscuirse en el profesionalismo democrático; y, por último, en las conclusiones se pone de relieve una serie de tensiones y desafíos respecto al entramado político en el contexto nacional.

## 2. Antecedentes

El sistema educativo chileno, ha sido y continúa experimentando de una u otra manera importantes reformas institucionales, que se han traducido en una gran variedad de políticas de extrema privatización, mercantilización y competencia (Assaél et al., 2015; Bellei y Muñoz, 2021; Cornejo, 2019; Oyarzún y Cornejo, 2020). Las bases de estas políticas en dicho sistema fueron impuestas durante la dictadura cívico-militar (1973-1990), mediante cuatro profundas transformaciones que dieron origen a los mecanismos de mercado que componen el actual modelo neoliberal (Assaél et al., 2015; Cornejo et al., 2015; Mateluna, 2022b), materializado, a través de reformas enfocadas desde los tres niveles de acción; macro, meso y micro.

Entre ellas, cabe mencionar en primer lugar, a la Constitución Política del año 1980 que transformó el rol del Estado, de garante a subsidiario de la educación y estableció la libertad de enseñanza como un derecho que garantiza la propiedad económica en educación (Assaél et al., 2015). En segundo lugar, al traspaso de la administración de las escuelas públicas a los municipios iniciado el año 1981, a partir del cual se creó estratégicamente la figura intermedia, denominada “sostenedor educativo”, una entidad pública o privada con la potestad absoluta para mantener el funcionamiento de las escuelas en base a la lógica mercantil; la subvención estatal, los contratos laborales y los ajustes curriculares (Cornejo et al., 2015). En tercer lugar, la instalación de un ambicioso sistema de financiamiento competitivo entre las escuelas, a través de la adopción de subsidios a la demanda (vouchers). Esta modalidad permite que los recursos públicos de las escuelas dependieran directamente del número de estudiantes y de su asistencia a clases. Es así como, en el año 1990, surge la cuarta transformación estructural, operando con más fuerza esta lógica de competencia en el mercado con la creación, implementación y perfeccionamiento de un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Esta medición es una prueba estandarizada de tipo censal, destinada en evaluar el rendimiento de los/las estudiantes, cuyos resultados están vinculados actualmente con la clasificación del desempeño de las escuelas según su eficacia (Cornejo et al., 2015). Generando desde esta óptica, que se normalicen una de las prácticas de competencia más arraigada entre las escuelas en base a la elección de los padres para elegir escuelas (Rojas y Carrasco, 2021).

Estas sucesivas transformaciones produjeron, a su vez, diversas modificaciones estructurales de forma significativa en los ejecutores de las políticas educativas, tanto en docentes como directivos, evidenciando prescripciones articuladas entre sus prácticas, como factores determinantes de la efectividad por la mejora escolar, centrados en los mecanismos de *accountability* y la competencia de mercado, pero al mismo tiempo, contradictorios al contexto de la escuela (Ganon-Shilon y Shechter, 2019).

Respecto de las políticas que han institucionalizado el quehacer de los/las docentes, se sostienen en concordancia con las transformaciones que adquirió el sistema educativo. Así pues, entre ellas, la más importante, fue que la noción de Estado Docente se fracturó completamente, lo que significó que los/las docentes perdieran el carácter de funcionario público para pasar a ser trabajadores regidos por las leyes laborales y dependientes de las municipalidades (Manzi et al., 2011). Esta situación, conllevó a una flexibilidad laboral, baja sustantiva de sus salarios y de sus condiciones de trabajo ante el nuevo contexto normativo.

Como consecuencia de esta desprotección extrema, y tras el retorno de la democracia, en el año 1991 se promulgó la Ley N°19.070 que creó el Estatuto Docente, con el propósito de instaurar ciertos mecanismos de carrera burocrática en los profesionales de la educación (Cornejo et al., 2015). Para ello, tuvo la membresía en conservar el régimen laboral dual, regido por las normas del código de trabajo (Oyarzún, 2020). Más tarde, este Estatuto su-

frió ciertas modificaciones que exigían fortalecer la flexibilidad laboral, a través de las leyes N°19.715/2001 y N°19.933/2004, las cuales tuvieron como resolución garantizar remuneraciones especiales para el profesorado. De igual modo, estas normativas se acentuaron, cuando se impuso un nuevo mecanismo de *accountability*, por medio de la Ley sobre Evaluación docente (2005), que se sustentó en clasificar el desempeño individual de los/las profesores/as del sector público de acuerdo con el cumplimiento de los estándares estipulados en el MBE. Con esto, se agudizaron los procesos de desprofesionalización sobre la docencia, en cuanto a sus consecuencias de alto impacto entre un aumento en la remuneración para quienes logran mejores resultados o despidos por el mal desempeño reiterado (Oyarzún, 2020). Esto implicó para los profesionales de la educación una sobre carga laboral que atenta contra su identidad y sus condiciones laborales (Ávalos, 2017); y paralelamente, una resistencia crítica y colectiva frente a la Evaluación Docente por su carácter punitivo, subjetivo y obsoleto (Galaz et al., 2019). Por esto, en el año 2015 el Colegio de Profesores interpela a las autoridades responsables de la política de evaluación, con el fin de generar acuerdos en su modificación; en particular, eliminar su carácter técnico-sancionador. Sin embargo, ello nunca se presentó a discusión del Congreso, más bien desarrollaron un proyecto de Ley bajo un marco regulador sobre el trabajo docente (Cornejo et al., 2015).

Es en este contexto sociopolítico que surgió como necesidad imperante, consolidar la política de *accountability* en la docencia de una forma estratégica, bajo los mecanismos de mercado. Para este fin, en el año 2016 se llevó a cabo la promulgación de la Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (SDPD), describiendo a priori, una lógica comprensiva de la labor docente. A partir de ello, esta ley introdujo un sistema híbrido, orientado al reconocimiento del desarrollo de la carrera profesional, lo que a su vez está sujeta con cierta tensión a la Evaluación del Desempeño; siendo estos aplicables de forma obligatoria, tanto para los/las profesores/as que se desempeñan en el sistema municipal, así como aquellos que ejercen en el sector Particular Subvencionado (Ávalos, 2017; Cornejo et al., 2015; Guerra y Plaza, 2021; Ruffinelli, 2016).

En lo que respecta al desarrollo de la carrera profesional docente, la ley prescribe sus propios grados de avances, no solo en consagrar el derecho a una formación continua (Ley 20.903, 2016, Art. N°1, Numeral 12), sino en reconocer y promover el carácter colectivo de la profesión, con especial énfasis en dos ejes; el aprendizaje situado y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (Ley 20.903, 2016, Título III, Párrafo I, Art. N°19, Principio D y F). Estos ejes desde la normativa han sido articulados en los planes locales, para promover el trabajo colaborativo entre los profesionales de la educación y con ello, mejorar sus necesidades formativas y su desempeño profesional (Carrasco y González, 2017). No obstante, esto resulta contradictorio, dado que el reconocimiento de la carrera profesional en la práctica ha sido condicionado de manera coherente con la lógica del desempeño individual, a través de la Evaluación Docente, conforme en cómo fue concebido desde una impronta histórico-socio-cultural, guiado por la política de *accountability* (Ávalos, 2017; Ruffinelli, 2016).

A la luz de esto, la Carrera Docente ha quedado prescrita con la Evaluación Docente y sus consecuencias de alto impacto (Ley 19.070, Art. 70), dado que se constituye como un sistema de estímulo/respuesta que ha obligado a los/las docentes a evaluarse cada 4 años, para que puedan rendir cuentas por su desempeño efectivo, particularmente dirigido sobre el rendimiento de los/las estudiantes en el SIMCE (Galaz et al., 2019). Ello es debido a que dicha Evaluación, no solo determina cómo enseñan los/las docentes, sino también, en la forma en que aprenden sus estudiantes. Es por este motivo que la ley N°20.903 explicita que el desempeño profesional de los/las docentes, sean medidos a través de dos instrumentos: una prueba de conocimientos pedagógicos y disciplinarios acorde al Currículum vigente; y también, un portafolio que contiene tres módulos, basado en los estándares definidos en MBE: el primero,



considera la planificación, evaluación y reflexión; el segundo, la clase grabada; y, el tercero, se releva el trabajo colaborativo en función de encasillar la labor docente (Ley 20.903, 2016, Párrafo II, Art. N°19K).

En virtud de ello, los resultados obtenidos permiten a los/las profesores/as acceder a un encasillamiento jerarquizado y consecutivo en distintos tramos de su carrera profesional (Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II), siendo estos dos últimos tramos voluntarios. A su vez, cada tramo está regido conforme a los requerimientos de los años de experiencia profesional docente. Con esto la mencionada ley, permite generar mecanismos compensatorios, tanto económicos, presentando mejoras en la remuneración desde un 30%, respecto del salario que recibían antes del nuevo sistema (Fernández y Paz, 2017), como estratégicos, al mantener el mismo Plan de Superación Profesional (PSP), que serán confeccionados por los sostenedores, con el objetivo de brindar oportunidades de perfeccionamiento sujeto al cumplimiento de los estándares disciplinares para los docentes mal evaluados (Guerra y Plaza, 2021). Es decir, aquí se muestra lo que “deben hacer y tener” para cumplir con los requisitos y los resultados predefinidos propios de la ontología del *management* (Varela, 2018). Es más, investigaciones realizadas, han dado cuenta la consecuente resistencia de los/las docentes al *accountability* en sí e incluso a participar en dichos planes por su descontextualización situacional y, por la homogeneización de la enseñanza y sus procesos en recta numérica (Obrique et al., 2019; Sisto et al., 2022).

Como se aprecia, la ley, ha reforzado la lógica de la estandarización desde la carrera Docente por parte del MINEDUC y el CPEIP, al responder con instrumentos psicométricos con altas consecuencias salariales y de estabilidad laboral e incluso despido a partir de rubricas y manual de autoaprendizaje en base al desempeño esperado de los/las docentes de cualquier contexto, independientemente de sus variables intervinientes, debilitando con ello, a las escuelas (Assaél y Cornejo, 2018). Esto ha impulsado movilizaciones contra la estandarización del trabajo docente, evidenciándose no solo a través de los medios escritos del país en los últimos tiempos, sino también, a nivel internacional se han movilizadofrente a los efectos de instalación de políticas estandarizadas en educación (Benson y Weiner, 2021; Bocking, 2019; Casey, 2020; Sisto et al., 2022).

Así también, y por añadidura, se ha constatado en la evolución de los procesos sociohistóricos que las políticas de dirección escolar tampoco quedaron exentas frente a la imposición del modelo neoliberal. De hecho, durante la dictadura cívico-militar (1978), se evidenció una profunda fragmentación en la labor directiva y en la relación con el Estado central, producto del proceso de municipalización. Este quiebre significó una modificación en la primera definición sobre cómo habían concebido la función directiva desde un “jefe superior del establecimiento y, por lo tanto, responsable de su dirección, organización y funcionamiento [...] (Decreto Ley N°2327, 1978)” (Núñez et al., 2010, p. 64) para pasar a depender de los sostenedores municipales, bajo políticas sin sentido hacia ellos y, además, regidos por el código laboral privado.

De igual modo, se puso en manifiesto una escasa relevancia para reconstruir el status directivo, a través de la Ley sobre Estatuto Docente (1991), dado que, la labor del director fue concebido como una función docente-directivo responsable meramente por la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación (Ley N°19.070, 1991, Título II, Art. 7). Para este fin, se instalaron no solo requisitos vinculados al cargo, que consistían en contar con estudios adicionales de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional (Ley N°19.070, 1991, Art. 65), sino que también, se fijó un incentivo salarial por el desempeño. A partir de ello, en 1995 con la Ley N°19.410, se introdujo un proceso de concurso público para cubrir vacantes de director en los establecimientos municipales por un periodo de 5 años, siendo estos seleccionados bajo una comisión calificadora. Con esto, se llevó a cabo una

primera aproximación de *accountability* para regular la labor de los/las directores/as, a través de una evaluación de desempeño que les permitiera elaborar un informe que dé cuenta de los resultados alcanzados conforme a sus planes institucionales (Núñez et al., 2010; Sisto, 2018).

Aun así, resultó evidente que el 2004 mediante la Ley Jornada Escolar Completa (JEC), se desplegarán ciertas normas para impulsar la primera noción de liderazgo en la función directiva, estableciendo como foco liderar el PEI. Y para cumplir con ello, se les responsabilizó por la formulación y seguimiento de metas y objetivos de la escuela, así como desarrollar instancias de trabajo técnico-pedagógico y de desarrollo profesional de los/las docentes (Ley N°19.979, 2004, Art.7 bis). Este avance, significó fortalecer el sistema de selección para el cargo de director, mediante la Ley N°20.006/2005. Sin embargo, no se tomó en consideración el desarrollo ni el reconocimiento a la trayectoria profesional de directivos (Weinstein et al., 2020). En su lugar, se optó en difundir el Marco para la Buena Dirección (MBD), un instrumento elaborado por el MINEDUC (2005) que precisa un conjunto de criterios y descriptores estandarizados en base a las nuevas funciones y atribuciones que deseablemente debían ejercer los/las directores en cuanto a sus áreas de acción: Liderazgo, Gestión Curricular, Gestión de Recursos y, Gestión del Clima Organizacional y Convivencia para el Desarrollo Profesional y Evaluación del Desempeño directivo (Campos et al., 2019). Esto fue reafirmado cuatro años después por la Ley General de Educación (Ley N°20.370), en la cual se prescribe el liderazgo con foco en lo pedagógico para que los directores puedan conducir el PEI y promover el desarrollo profesional en los/las docentes, especificando para ello, una supervisión pedagógica en aula (Ley N°20.370, 2009, Párrafo II, Art. 10, Deber E).

A partir del 2011, con la Ley de Calidad y Equidad de la Educación se agregaron nuevas atribuciones que otorgan mayor autonomía a los directivos en ámbitos clave de la gestión escolar (designar y modificar el equipo directivo; contratación y despido de docentes; y proponer asignaciones especiales), pero quedando éstos sujetos a un convenio de desempeño (Ley 20.501, 2011, Art.33). También esta Ley, generó modificaciones en el proceso de selección de directores, en función de la competencia y dominio técnico del modelo neoliberal basado en las demandas del mercado. En ese mismo año, se comienza a cimentar en la gestión escolar del director, los mecanismos de *accountability*, por medio de la Ley SAC.

Para apoyar a estas normativas, el 2015 se rediseñó el MBD, generando el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDyLE) que establece los estándares de desempeño, con respecto a las prácticas de liderazgo que deben guiar el rol de los/las líderes escolares en materia de desarrollo profesional, selección, e incluso de evaluación. Así también, este marco, se releva el liderazgo pedagógico para desarrollar las capacidades profesionales de los/las profesores/as, como una práctica esencial efectiva del establecimiento (Campos et al., 2019; Sisto, 2018). Esto se articula con la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2016) que ratifica la relevancia del rol de los/as directores/as para “desarrollar las competencias profesionales de los equipos docentes” (Ley N°20.903, 2016, Art. 1), pero condicionado sus desempeños a través de un Plan Local que deberá tributar a la actualización del conocimiento disciplinar y pedagógico (Guerra y Plaza, 2021). Posteriormente, en base a la reforma enmarcada dentro de la lógica de mercado, se acentúa con promulgación de la Ley que crea el nuevo Sistema de Educación Pública, la cual ha sesgado la autonomía profesional de los directivos escolares en los encargados de los Servicios Locales de Educación (SLE) (Art. 10) como un proveedor más en competencia (Bellei et al., 2018). Por tanto, estos antecedentes constatan cómo el entramado de reformas y políticas de orden neoliberal, se han asentado paulatinamente sobre la articulación actual entre el desarrollo profesional de los/las docentes, y las prácticas directivas; las cuales han tributado en una identidad profesional meramente prescrita que van en la línea de los enfoques gerenciales o del *New Public Management* (Oyarzún y Cornejo, 2020; Sisto, 2012; Sisto, 2018). Este enfoque, sin duda alguna, no



solo ha conllevado que las prácticas directivas estén preconcebidas por el desempeño profesional de los/las docentes, sino que, a su vez, ha condicionado los posibles cambios futuros en base a los resabios de la cultura de accountability para controlar la eficiencia y eficacia del sistema educativo chileno.

### 3. Desarrollo

Tras la evolución e implementación de las reformas y políticas educacionales del neoliberalismo, y de la matriz cultural-científica-eurocéntrica (Abdalla y Faría, 2017) que han institucionalizado el sistema educativo chileno, particularmente en las últimas dos décadas, ha traído consigo, la impronta de un modelo gerencialista, prescrito por el enfoque denominado Nuevo *Management* Público (NMP). El cual, instruye una elocuente articulación organizacional que ha operado entre los dos iconos concebidos ante la tecnocracia: la política de la carrera docente (Ley 20.903) que se constriñe a la evaluación de desempeño (Ruffinelli, 2017); y, las prescripciones del Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDyLE) que condicionan, de alguna manera, el quehacer de los/las directores/as, sobre todo, en desarrollar el profesionalismo gerencial de los/las docentes (Sisto, 2018; 2019). Esto, sin duda, es un modo lógico de articulación externa enfocado hacia el *management accountability* (Carrasco, 2018) que, gracias a los avances del liderazgo escolar (Campos et al., 2019), contribuye a desafiar a las escuelas encauzar sus acciones en pos del frenesí por los resultados escolares de las diferentes pruebas estandarizadas que se realizan a nivel nacional e internacional.

De acuerdo con ello, Sisto y Fardella (2011) y posteriormente Oyarzún y Cornejo (2020); Sisto (2019) han señalado en sus investigaciones en cómo este enfoque managerial y sus efectos en la política de la docencia y gestión escolar; suelen enmarcarse en un enarbolado proceso dicotómico, entre la reestructuración del discurso legitimador del trabajo prescrito; y por otra, la realidad del trabajo concreto realizado en la escuela.

En lo que atañe a la reestructuración del discurso hegemónico se prescribe legitimando la articulación organizacional, bajo “el buen sentido común” de la autonomía profesional que está supeditado con los diferentes marcos regulatorios conforme a un higienizante modelo gerencialista (Cavieres y Apple, 2016; Oyarzún et al., 2019). Esto abocado principalmente a la normativa de la Ley N°20.903 que promueve el DPD delimitado al ámbito del desempeño individual, producto de su vinculación con la Ley SAC (Escribano, 2018; Falabella y De la Vega, 2016).

Para ello, la ley estipula un Plan Local de Formación Docente (PLF) que ha planteado nuevos desafíos para los directivos escolares, quienes están llamados a convertirse en el gerente-líder, capaz de fortalecer las capacidades técnicas de todos los/las docentes (Bush, 2019) y también, llevar prácticas estandarizadas conforme a los procesos que demanda la segunda vía de mercado y regulación, a pesar que, el discurso de la NMP se haya prescrito acorde a la tercera vía, tal y como lo han analizado reconocidos investigadores, entre los que destacan; Fardella et al. (2016); Sisto (2015; 2019).

Sobre la base de lo anterior, resulta relevante señalar que el discurso retórico de la confección e implementación y evaluación de dicho Plan Local de DPD, concreta consigo un cierto modo de gestionar el trabajo cotidiano de la escuela. Precisamente, debido a que se instruye en lineamientos altamente prescriptivos que están en coherencia con prácticas de dirección escolar vinculadas a la dimensión “desarrollando las capacidades profesionales” descritas en el MBDy-LE. Esto se aprecia específicamente mediante la práctica directiva en que se “identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo” (MINEDUC, 2016, p. 2). Lo descrito, revela que esta práctica que deben ejecu-

tar los directores-gerentes, se ha condicionado en el propósito y contenido del DPD desde el discurso management, para que éstos puedan reproducir lo prescrito en las prácticas locales. Ello, es avalado a través de una herramienta práctica que ha especificado los procesos del PLF, acorde a, “un ciclo de desarrollo profesional con etapas sucesivas que van desde la detección de necesidades de desarrollo profesional, hasta la implementación de actividades y su correspondiente evaluación” en diferentes áreas del desempeño docente (MINEDUC, 2016, p. 4); dando cuenta que el mismo responde a un cierto mecanismo de rendición de cuentas que, condiciona y reduce la autonomía profesional de los/las directores/as, evidenciado acciones adaptativas frente a las exigencias del cometido para lograr la mejora en los resultados.

Con esto, es posible plantear que el cometido cíclico del PLF y sus respectivas cinco etapas en función del MBEyLE, sea visto como un accionar en conjunto que en todo su proceso se propende en contextualizar a las escuelas, bajo el argumento del enfoque managerial. Procurando, de este modo, asegurar la calidad del desempeño individual de los/las docentes en función de la evaluación estandarizada y posterior encasillamiento de su carrera profesional para mejorar los resultados de aprendizaje en los/las estudiantes (Oyarzún y Cornejo, 2020), y con ello, podría incidir en fortalecer el logro de una mayor eficacia y eficiencia de los desempeños de la organización (escuela) (Sisto, 2019). Por eso, se ha estipulado estratégicamente que aquello sea liderado por el director-gerente y su equipo directivo (desde la Ley 20.903, Art. 18 C), quienes en una primera etapa tienen la responsabilidad de levantar un diagnóstico, a partir de técnicas de detección de nudos críticos que permitan consultar e identificar las necesidades formativas con sus docentes, acorde a la actualización y profundización de los conocimientos, tanto disciplinares como pedagógicos. Esto último, se atañe principalmente, a los resultados medidos por instrumentos de evaluación en torno al MBE y a las Bases Curriculares, por sus efectos en mejorar los aprendizajes que requieren los/las estudiantes, en pro de la clasificación del desempeño de los/las docentes y de la escuela (MINEDUC, 2019b).

En base a esto, se procede a una segunda etapa con el objeto de que estos puedan diseñar el PLF de acuerdo a las competencias que se requieren desarrollar, en función de un marco pedagógico compartido, incorporando, además, una efectiva comunicación y coordinación con el sostenedor; como un foco clave para asegurar en la tercera etapa los recursos, saberes o experticias externas a la escuela, favoreciendo con ello, la lógica de una carrera de tipo emprendedor (Sisto, 2012). Esto sin duda permite avanzar a una cuarta etapa, para que los líderes-gerentes logren implementar el modelo gerencialista del DPD en las prácticas cotidianas, a partir de una de las modalidades de trabajo colaborativo, que contempló la normativa, “las Comunidades Profesionales de Aprendizajes (CPA)” (Ley N°20.903, Art.19). Aunque el desarrollo de estas en la praxis bajo el contexto de la NMP que regulan el trabajo docente, tanto a nivel organizacional (SAC y SEP) como individual (Evaluación Docente), se traduce, más bien, en una cultura colaborativa de tipo “colegialidad artificiosa”, dado que, la colaboración entre los/las docentes responde a una metodología determinada y burocrática, tendiente a la competencia y al individualismo acorde con la segunda vía. Finalmente, la etapa de evaluación en sí, los líderes-gerentes deben contemplar diferentes instrumentos evaluativos (formativa, sumativa y de resultados) para dar cuenta, en qué grado se logró alcanzar la eficacia y la eficiencia de las acciones y estrategias implementadas en la etapa anterior, con respecto a la detección de las necesidades gerenciales. Aun cuando se visualicen notables contradicciones e incoherencias sobre la efectividad del diseño en las prácticas locales. Por tanto, lo prescrito por el PLF, evidencia cómo cada una de sus etapas para el DPD responde a un ciclo cerrado por el control externo.

Cabe mencionar que además, esta herramienta prescrita sobre el PLF, se materializa de acuerdo a las exigencias del PME, cuyos objetivos estratégicos y metas trazadas permitan contar con una mirada de mediano y largo plazo que deberán estar en sintonía con el PEI (Ley 20.903, Art.18); dado que estos instrumentos, operan desde el asedio del mercado, a través, de la oferta/demanda en función *accountability* de todos los prestadores del sistema educativo, en especial de los directivos-gerentes (Sisto, 2020). Así, lo prescribe la Ley del DPD:

Los planes locales de formación para el desarrollo profesional deberán formar parte de la rendición de cuentas que los directivos realizan sobre el desempeño del establecimiento educacional y sus planes de mejoramiento, según lo establece el Título III, Párrafo 3° de la ley N° 20.529 (Ley 20.903, 2017, Título II, Art 18 E).

De acuerdo con la cita anterior, se evidencia que esta ley DPD en función del PLF busca asegurar la lógica del modelo de la NMP, mediante, la Ley SAC (Ley N°20.529, 2011) que, a su vez, materializa los preceptos de *accountability* de la Ley General de Educación (Ley N°20.370, 2009) y la Ley SEP (Ley N°20.248, 2008); responsabilizando a los propios directivos-gerentes del éxito o fracaso de tales propuestas formativas (Oyarzún y Cornejo, 2020; Sisto, 2019; 2020). Un ejemplo de ello se aprecia en el caso de las escuelas que han sido categorizadas según su Desempeño en “Medio o Medio Bajo” (Emergentes) o “Insuficiente” (En recuperación) acorde a los resultados del SIMCE (67%) y a los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (33%) (MINEDUC, 2019a). Como consecuencia, tanto el diseño como la implementación de su PLF podrían estar centrado en el desarrollo de las capacidades que fortalece el modelo profesional gerencialista, a partir de metas de rendimiento prefijadas por el MINEDUC. De este modo, la Ley SEP cobra sentido al señalar en sus Art. 8 y 30 que los procesos de asesoría pueden ser asumidos por una consultora privada-externa que se denomina “Asistencia Técnico-Educativa” (ATE), que busca contribuir al encasillamiento de los/las docentes, comprendiendo que aquella mejora responde a la progresión de los tramos de la carrera (sintonía con la Ley 20.903) y, por tanto, del éxito de la escuela circunscrito hacia una categorización superior. Así, la evaluación del desempeño de la escuela bajo la labor del director apuntará conforme a los mandatos de la ley SAC en base al Modelo de Calidad de la Gestión Escolar (2004) que a través de los Estándares Indicativos de Desempeño (MINEDUC, 2021a), propenden asegurar y articular el cumplimiento del PLF, avasallando a la escuela a posibles efectos de revocación por fracasos persistentes.

Ahora bien, como es esperable este entramado managerial que articula normativas y leyes impuestas desde afuera, revelan y regulan el rol del director como el único responsable del *accountability*, aun cuando las normativas, muchas veces, habla del “equipo” directivo a este respecto (Figueroa et al., 2019). Aun así, se ha acentuado en este discurso del PLF, cómo el mismo releva otras exigencias que pesan sobre el líder-gerente. Entre ellas, articular coherentemente estas normativas con foco de divergencia a la realidad de las prácticas locales de la escuela. Esto, se aprecia especialmente en cómo el modelo gerencialista se implementa en base a estrategias de gestión que se concentran en una dinámica contextual y situada que paradójicamente son justificadas como medios para la adquisición de competencias eficientes del DPD, conllevando a generar espacios locales ambiguos. Estas estrategias que la ley 20.903 propone, tienden a responder en cierta manera a un grado de avance en relación con el reconocimiento de la profesión docente como una profesión esencialmente colectiva en un contexto local; mediante el “aprendizaje situado”.

En este sentido, la Unesco (2013, citada en Carrasco y González, 2017) reconoce que el “aprendizaje situado”, hace referencia al contexto sociocultural de la escuela, como un foco clave que promueve las necesidades formativas y los recursos del DPD, conforme al PEI y del PME. De acuerdo con esto, pareciera ser que nos acercamos a prácticas que emergen desde lo cotidiano. He aquí que la normativa del DPD ha situado el PLF para que este sea enmarcado a través de dos modalidades; el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica, como “un proceso del cual los/las docentes, en equipo e individualmente, realiza la práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica” (Ley N°20.903, 2016, Art. N°18. Literal B). Esto con la intención que los/las docentes en servicio aprendan a partir de estas simples modalidades, dado que se podrían utilizar de forma colateral para el logro de su propio proceso de aprendizaje que deberá tributar directamente a la lógica del desempeño profesional de estándares comportamentales, y así, “obtener mejores resultados en la evaluación que les permite avanzar de tramos en la carrera docente” (MINEDUC, 2019b, p. 4). Por eso mismo, esta normativa en función del PLE, ha considerado en sus procesos, docentes de aula situados en los tramos más alto de su carrera (Avanzado, Experto I y II) para que puedan aportar y acompañar con sus experiencias, y a su vez, sugerir mejoras que se alineen a la actual economía del conocimiento. Así como también, ha condicionado a los equipos directivos, para que realicen el acompañamiento profesional local, teniendo como status quo la evaluación de sus docentes, con el fin de mostrar lo realizado, y responder al sistema de *management accountability* sobre la consolidación del modelo gerencial en la formación docente.

Para ello, se ha estipulado que una de las condiciones necesarias que requieren los directivos-gerentes para dar cumplimiento antes lo expuesto, tiene relación con un limitado liderazgo técnico-pedagógico que se ha constreñido a las prácticas directivas, según lo prescrito en el MBDyLE y en los EID del SAC. Así como también, se han fijado estándares en las funciones y atribuciones de los líderes pedagógicos, a través de leyes como: la Ley de Jornada Escolar Completa, la Ley de Carrera Docente y, la Ley de Educación Pública; de las cuales, sin duda en ninguna se tomó en cuenta los distintos modelos de liderazgo, de acuerdo, a los avances del siglo XXI que se despliegan en la escuela como respuesta a la pieza faltante para armar el rompecabezas de la calidad en educación. Tal hecho resulta relevante, pero, en cambio para los tomadores de decisiones han revelado que sus prioridades apuntan en condicionar el liderazgo técnico-pedagógico, con el propósito de garantizar el complejo sistema de *accountability*. Esto ha sido constatado mediante ciertos mecanismos que han traducido el cometido managerial, como es la conexión que tiene dicho PLF con otros planes que buscan fortalecer las competencias de liderazgo y de la gestión de los equipos directivos para mejorar las capacidades de sus docentes respecto al DPD.

Para ello, el CPEIP ha dispuesto una serie de estrategias de compensación económica, entre ellas, el Convenio para la Asignación de Desempeño Colectivo (ADECO, Ley N°19.933, Decreto 176). Se trata pues, de un incentivo monetario dirigido a los equipos directivos y técnicos-pedagógicos (con dependencias SLEP) que reconocen sus avances en el mejoramiento de la gestión institucional. El propósito principal de este convenio es fortalecer las prácticas directivas para contribuir en la mejora del desempeño de los/las docentes a través del PFL (MINEDUC, 2021b). Aunque el sentido, esté sujeto al SNED que “involucra a los directores en el cumplimiento de metas e indicadores asumidos de manera voluntaria con el fin de mejorar la remuneración del equipo (Zárate, 2018)” (Figueroa et al., 2019, p. 8). Al respecto, el estudio de Figueroa et al. (2019) evidenciaron que la ADECO, además de aludir a la rendición de cuentas por lo antes mencionado, ha resultado una fuente de conflictos entre los equipos directivos y docentes, entre las razones que se plantean, dan cuenta que éstas tienden a que el incentivo monetario es exclusivamente para los equipos directivos.

Con todo lo anterior, se logra comprender cómo el mandato managerial del DPD responde coherentemente a una analogía del iceberg, cuya superficie es la NMP que se ha forjado en los líderes-gerentes para que estos logren articular el entramado entre la política y sus respectivos preceptos de *accountability* sobre las prácticas locales (Nuestro propio Versalles) (Campos et al., 2019). Esto ciertamente ha operado a partir del rol de los directivos escolares, dado que, en general representan la “bisagra entre las políticas y la escuela (Ganon-Shilon y Schechter, 2019, citado por Weinstein et al., 2020, p. 3). No obstante, como se sabe por debajo del iceberg, se encuentra aquello esencial que ha invisibilizado el mandato managerial, una especie de *Súmmum*. Es decir, las distintas realidades de hacer las cosas en la escuela, propio de un sistema vivo, a pesar de que se ha restringido la autonomía por decreto de los dos iconos claves de la escuela; docentes y directores (Sisto, 2019).

En este sentido, se atañe a la realidad de las prácticas locales que van más allá de lo prescrito y que demandan acciones heterogéneas acorde a lo que se construye día a día en la escuela. Lo expuesto se reafirma con el análisis realizado por Sisto (2019) sobre el proceso de evaluación del desempeño individual en política de carrera docente, en base de un trabajo de campo y de 50 entrevistas entre los años 2010 y 2016, que reveló “cómo se construye el trabajo docente día a día, y cómo el instrumento de evaluación docente se instala en ese espacio local” (p. 11); generando como respuesta explícita, que las prácticas locales suelen ser visualizadas como híbridas, entre la resistencia cotidiana versus la reproducción, una condición ambivalente (Mateluna, 2022a). En particular, evidenció que la primera práctica se sostiene y actúa en un complejo inter-conectado que da cuenta de sus diferentes formas de acción que tienen lugar en lo cotidiano para el conocimiento situado. Sin embargo, también constató que los/las docentes se resisten al control codiciado y a los efectos de subjetivación de los entramados discursivos que se satisfacen bajo una práctica de reproducción, que castiga a la realidad educativa. Dinámicas similares, concuerdan con estas investigaciones que nos han señalado que “son los instrumentos los que concretan al NMP en el terreno cotidiano de la escuela” (Sisto, 2020, p. 5); y que, a su vez, ha llevado meramente a tecnificar no solo el ejercicio de los/las docentes, sino que también, de los líderes escolares. Al mismo tiempo, se ha revelado que dicha tecnificación de la NMP apunta a su anhelada consolidación, a través de la articulación organizacional, entre el DPD y el MBDyLE, dando cuenta de que aquello, incide directamente en las prácticas locales que tributan finalmente en una incoherencia y desprofesionalización sistémica. Por eso, aun así, no logra consolidarse, debido a que, la escuela en sí ha persistido en buscar y dejar en claro cuál es la solución: establecer una nueva retórica conceptual y significativa no solo en el profesionalismo docente, sino que también, en el desarrollo del liderazgo directivo; sustentado en el relevo de la cuarta vía. Es decir, un sendero colectivo realmente desafiante que nos acerque a las cumbres de la excelencia profesional y la democracia pública.

Por tanto, he aquí la prueba crítica para la gobernanza chilena: “el modelo del sistema educativo”. Si bien está confinado a la NMP, requerirá una transformación de 360° que permita a sus subsistemas desplegarse, como un sostén de acción pública pertinente con patrones compartidos y co-responsables por el fin último de la educación. Para esto, los líderes promoverán que se respeten otros modos de organización al interior de las escuelas para favorecer lo medular, el fortalecimiento de la autonomía del quehacer profesional docente y su respectiva formación continua acorde a las demandas del contexto sociocultural de cada espacio local. Finalmente, todo esto ha sido una reflexión crítica en términos generales de la Política y sus implicancias en la práctica pedagógica, dado que aquello, parece ser una demanda urgente, frente a la tozudez ministerial de insistir conscientemente con la prescripción y los efectos de los mecanismos e instrumentos del *accountability management*, para restringir articuladamente el carácter profesional de la formación y el ejercicio de la docencia y de la dirección escolar.



#### 4. Propuestas

Actualmente en nuestro país, parece indiscutible que la propia escuela como realidad local y sus actores que lo conforman, demanden rotundamente frenar el “adocctrinamiento” de la articulación organizacional entre las Políticas docentes y las Políticas de Dirección Escolar que ha tributado en un axiomático cuasi DPD. Esta exigencia, hace que el entramado del NMP pueda ser repensado y transformado por otro proyecto político, tendiente a construir ciertas propuestas que den cuenta de un cambio de perspectiva, que apunte en la comprensión de la realidad y la necesidad de abordar los desafíos del contexto sociocultural acorde con la perspectiva teórica de actuación desarrollada por [Hargreaves y Shirley \(2012\)](#), quienes han propuesto una nueva etapa de cambio socioeducativo, “La cuarta vía” para transformar la educación del siglo XXI.

En este sentido, bajo el cobijo de la anhelada cuarta vía, se ha planteado como propuesta una nueva articulación a nivel organizacional, que podría potenciar el DPD más allá de las prácticas profesionales. Su resolución radica entre la perspectiva profesional democrática descrita por [Day y Sachs \(2004\)](#) y, desde un liderazgo eficaz que se requerirá para la comprensión de una cultura de cambio, como lo sostiene [Fullan \(2020\)](#). Aunque, el abordaje en sí mismo focaliza la esencia de la práctica para la renovación del DPD en sus diversas formas heterogéneas, sin la necesidad de tener que recurrir al favor de un grado de centralización o descentralización que conlleva a un pensamiento dualístico excluyente, sino más bien, se ha considerado que ambos procesos, articulados, son necesarios para crear y propiciar el andamiaje estratégico de gestión de cambio para transformar el sistema del DPD.

Siguiendo los postulados de [Hargreaves y Shirley \(2012\)](#) señalan que la cuarta vía “es una vía de inspiración e innovación, de responsabilidad y sostenibilidad. [...] une las políticas gubernamentales, el compromiso profesional y el del público en torno a una visión inspiradora y social de prosperidad, oportunidad y creatividad en un mundo de mayor inclusión, seguridad y humanidad” (p. 111).

En virtud de lo antes expuesto, se puede evidenciar que la cuarta vía apuesta por un cambio de paradigma, fundamentalmente significativo para todos los actores que conforman el sistema educativo. De ahí que el rol de los líderes cobra vital relevancia, y una necesidad que demanda conectar y extender el liderazgo a través del contexto sociocultural y situacional ([Fullan, 2020](#)). Esto implica una nueva comprensión de que el liderazgo distribuido es la clave de esta nueva reforma, cuya acción estratégica está en equilibrar el cambio “de arriba hacia abajo y de abajo hacia arriba” y “de adentro hacia afuera y afuera hacia adentro” en aras de que se logre un mejoramiento sostenido de las escuelas, a través de los seis pilares sobre los cuales se apoya este cambio, tres principios de profesionalidad que nos lleva a este y los cuatro catalizadores de coherencia que articulan el cambio en una sola pieza ([Hargreaves y Shirley, 2012](#); [Weinstein y Muñoz, 2017](#)).

Esta realidad, nos hace suponer entonces, que, a través de todos estos elementos de la cuarta vía, podrían aportar sustancialmente para que la nueva propuesta sea un correlato coherente con la articulación organizacional. Ahora bien, esto dependerá, en primera instancia, de que el liderazgo político esté más centrado en la “*auctoritas*”, que en la “*protestas*” ([Arribas-Álvarez, 2014](#); [Hargreaves y Shirley, 2012](#)), puesto que, se radica en el arte influyente de la democracia. Lo que implica que los líderes políticos estén involucrados en atender las necesidades y los desafíos particulares de las escuelas, específicamente, en formular una política innovadora que asegure que los líderes-directivos y los equipos directivos como creadores de la coherencia en tiempos complejos, desarrollen prácticas de liderazgo distribuido para que puedan empoderar y gestionar el talento de los/las propios docentes, promoviendo oportunidades de DPD continuo a lo largo de la carrera docente conforme a los propósitos de



las prácticas locales. Esto se logra en parte a través del profesionalismo democrático, porque, tal como reconocen Day y Sachs (2004, citado por Flores, 2014) “busca desmitificar el trabajo profesional y construir alianzas entre profesores y otros agentes, enfatizando acción colaborativa y cooperativa” (p. 860). De esta manera, se entiende que este profesionalismo docente alude al carácter profesional pragmático de la formación y del ejercicio docente como un profesional reflexivo y crítico de la práctica propia y la de los demás, generando, por esta vía, aumentar las tres formas del capital profesional (capital humano, capital social y capital de decisión) para potenciar la eficacia colectiva del DPD. Siempre y cuando, los líderes-directivos y sus equipos, tomen en cuenta que dicho proceso demanda liderar una cultura de cambio que desarrolle los seis pilares de propósitos y alianza que Hargreaves y Shirley (2012), han identificado como apoyo del cambio estructural y organizacional para restablecer la experiencia e integridad del profesional de los/las docentes, dentro de los cuales, se destacan:

**1) Una visión inspiradora e inclusiva de educación** que, mediante una alianza colaborativa entre políticos y actores del sistema educativo, se enmarque hacia el éxito de los aprendizajes de los/las estudiantes como un foco común de todos/as acorde con las sociedades del conocimiento (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

**2) Un profundo compromiso público** con el espíritu de la escuela, que signifique desarrollar no solo una profesión pública y cívica como parte fundamental de la identidad de la profesión docente, sino que también, liderazgos empoderados en todos los niveles del sistema para la mejora escolar (Chapman, 2016).

**3) Logros mediante la inversión** en las prioridades de mejora escolar y contextual, por la vía, de nuevas formas de liderazgo educativo, la renovación de la formación profesional continua para los/las docentes y, la responsabilidad compartida entre la escuela-familia y la comunidad (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

**4) Responsabilidad educativa corporativa**, que precisa impulsar la alianza entre el ente público y privado hacia el desarrollo de prácticas de liderazgo con sentido de la justicia y la responsabilidad social para que, de esta manera, apoyen con las necesidades y demandas que requieren las escuelas en pro del desarrollo de escuelas democráticas, heterogéneas y más humanizadas (Angelle, 2017).

**5) La responsabilidad de los estudiantes** como agentes y líderes del cambio tienen una voz activa, formando parte de los planes de mejora y siendo partícipes de las decisiones de la escuela, colaborando en torno de qué y cómo aprenden mejor en pro de las mejoras de sus docentes y, por ende, de su propio aprendizaje (Bolívar y Murillo, 2017).

**6) Una enseñanza y aprendizaje conscientes** que implique ir más allá del aprendizaje de lenguas o matemática. Esto significa fortalecer las prácticas pedagógicas en base a un aprendizaje personalizado, “aprendizaje para toda la vida”, “sobre la vida” y “para la vida” (Murillo y Hernández-Castilla, 2014).

A partir de ello, se evidencia que estos seis pilares de propósitos y alianza sobre los que se apoya el cambio y la mejora de la cuarta vía responden de alguna manera, a un diseño formativo y flexible que, si bien cuenta con aspiraciones que son claras, concretas y alcanzables para adecuarse a las necesidades de los contextos locales, resulta ser un proceso de prácticas de liderazgo que requiere sostenibilidad en el tiempo. También hace hincapié en cómo se logra distribuir el liderazgo, a través y entre los líderes políticos, líderes intermedios, líderes de dirección escolar, líderes docentes, entre otros; dado que son quienes logran materializar estratégicamente el cambio y la mejora, con autonomía y co-colaboración efectiva (Fullan, 2020). A su vez, se plantea cómo el reenfoque del ejercicio y formación docente ha sido puesto en lo que es avanzar hacia lo que significa el constructo y la gestión del capital profesional más allá de su núcleo de acción. Es decir, que ha situado a los/las docentes sobre la base del

profesionalismo y de la ética profesional, donde su desarrollo evidentemente, tienden estar en correspondencia con el profesionalismo democrático (Day y Sachs, 2004). Además, en este escenario los pilares antes mencionados denotan que su fundamento es coherente con la filosofía moral y política de Dewey, porque está perfectamente enmarcado en un sistema democrático que más que apuntar a un proceso político es un “modo de vida”, que subyace en torno a los códigos y la ética profesional (Mougan, 2018), lo que ciertamente, podría guiar e impulsar el empoderamiento de actuación de los líderes-directivos, así como en los líderes docentes. Esto es mediante, el reconocimiento de la autonomía profesional y la ética de servicio, los cuales, son la naturaleza para el cambio y la mejora que han demandado las prácticas locales cotidianas, por sus contribuciones; al desarrollo profesional autónomo en pro del fin último de la educación para lograr una sociedad más justa y equitativa.

Por otro lado, cabe señalar que el perfeccionamiento de DPD, tiende a constatar que la transición desde la “prescripción” al “profesionalismo” no es fácil de lograr en la práctica. Por ello, que para conducir ese cambio, la cuarta vía, los autores han señalado tres principios básicos de profesionalidad, por medio de los cuales, activan el rol transformador de los líderes-directivos y los equipos directivos, quienes podrían potenciar el profesionalismo democrático de los/las docentes para sus múltiples propósitos y prácticas en función de la mejora escolar. Estas incluyen:

**a) La calidad del profesorado:** Los líderes-directivos y equipos escolares deben crear y procurar que las condiciones de apoyo estructural del trabajo de la docencia sean proclives a la misión, el status, y la gratificación de la enseñanza, junto con la calidad y tiempo de la formación docente. Esto es para garantizar el derecho de todos los/las docentes a la formación continua (Leithwood et al., 2019).

**b) Asociaciones de profesores positivas y con poder (Profesionales comprometidos):** En estos espacios los líderes comparten su liderazgo para que puedan ser activos de diferentes maneras en un contexto temporal y planificado (Buluc y Gunes, 2014). Su propósito principal es potenciar aspectos de reconocimiento y autorregulación profesional docente acorde al contexto situado en aras de promover el status y desarrollo docente.

**c) Comunidades de aprendizaje vivo:** Constituye una modalidad de trabajo colaborativo que está referida en promover una cultura colaborativa entre y a través de todos/as los/las docentes (Hargreaves y O' Connors, 2020). Por lo que es necesario que los líderes-directivos y los equipos directivos, se transformen en dinamizadores con respecto a crear espacios colectivos para que los/las docentes puedan reflexionar sobre su praxis frente al cambio y la mejora, desarrollando la investigación-acción-colaborativa (Vaillant, 2019).

Curiosamente lo anterior, los principios de profesionalidad nos permiten gestar que el liderazgo de los líderes-directivos y equipos directivos, constituyen un factor determinante para el logro de estos procesos, y así reestructurar las creencias de los/las docentes, al apoyarlos y potenciarlos en su profesionalismo. Por otro lado, también nos posibilita comprender una mayor profundidad de los aspectos medulares del DPD que aportan al modelo democrático, como son, la experiencia personal y colectiva, el tipo de escuela (públicas y privadas), el contexto de la práctica local, los proyectos educativos, así como la calidad del liderazgo en la dirección escolar, que den sentido a los procesos de mejoramiento y de la efectividad escolar (Chapman, 2016; Guerra y Plaza, 2021). Para ello, será necesario que los/las todos líderes educativos que estén dentro y fuera de la escuela, sean partícipes proactivos de las políticas educativas, para que todo lo anteriormente dicho, pueda incidir en el diseño, la implementación y la evaluación sobre el DPD para una carrera docente de calidad, que sea acorde al espectro de la realidad educativa, y no bajo el aprendizaje por condicionamiento, para que en definitiva los/las docentes, puedan recuperar su propia identidad profesional, es decir, lo que al menos ellos/as y las escuelas chilenas han esperado (Fardella et al., 2016; Sisto, 2019; 2020).

Ahora bien, dado al interés sobre esta nueva perspectiva de profesionalismo democrático para un cambio de paradigma, [Zeichner, \(2019, citado en Silva y Zeichner, 2021\)](#) ha señalado que tampoco sería muy preciso ignorar que:

El profesionalismo democrático en la enseñanza y en la formación de profesores puede contribuir potencialmente tanto para la justicia educativa como para el bienestar de la comunidad, pero debido a las presiones actuales sobre las escuelas y las instituciones de formación de profesores, existe el peligro de que se transforme en una moda benigna como el slogan de 'asociaciones' (pp. 30-31).

Es por ello que, como tal, el éxito de este contexto de cambio nos permite profundizar razonablemente que la naturaleza del DPD en función del profesionalismo democrático, de algún modo, dependerá de cuatro catalizadores:

En primer lugar, **el liderazgo sostenible y sistémico**, cumple un rol relevante dentro de las escuelas, especialmente en el ejercicio de los líderes-directores/as y equipos directivos para que sean “capaces no solo de implementar mandatos externos, sino de hacer cambios por sí mismos, aumentando la efectividad al distribuir el liderazgo entre las personas de la organización” ([Arribas-Álvarez, 2014, p. 127](#)). De tal manera, que entre todos sea posible institucionalizar el profesionalismo democrático de los/las docentes, bajo un feedback de 180° o 360° que les posibilite perfeccionar sus talentos acordes con el descriptor de cargo de su escuela. Así pues, será esencial que los líderes del proceso logren transmitir confianza y ponerse al servicio de la formación de formadores. Y solo así se podrá desarrollar una “teoría de acción” ([Aziz y Petrovich, 2019](#)) con alto capital profesional y propósito moral para transformar las prácticas cotidianas ([Fullan, 2020](#)).

En segundo lugar, el sentido de **las redes integradoras** de aprendizajes que permiten de modo compartido y colaborativo, “extender la innovación, estimular el aprendizaje, incrementar la motivación profesional y reducir las desigualdades” ([Hargreaves y Shirley, 2012, p. 150](#)) entre las escuelas locales. Todo ello, con lineamientos de mejora que hacen visible el trípode del liderazgo distribuido, aprendizaje de los/las estudiantes y aprendizaje profesional de los/las docentes para lograr la sostenibilidad del cambio entre las escuelas que apuntan hacia una organización que aprende ([Leclerc, 2012](#)).

En tercer lugar, **la responsabilidad precede por encima de la rendición de cuentas educativa**. [Hargreaves y Shirley \(2012\)](#) sostienen que “la rendición de cuentas es lo que nos recuerda lo que queda por hacer cuando se ha perdido la responsabilidad” (p. 150). Esto significa que los líderes-directivos y equipos directivos, promueven los valores de la responsabilidad y la eficacia de forma compartida entre todos los miembros de la escuela, sobre la comprensión y el propósito del proceso para el progreso de los aprendizajes en los/las estudiantes. No obstante, estos autores también han considerado la rendición de cuentas tipo muestral, como un indicador interno de análisis integral para dilucidar en qué y cómo deben mejorar los/las docentes, guiado, en todo caso, por la realidad local.

En cuarto y último lugar, **la diferenciación y diversidad es muy relevante para la justicia social**. De acuerdo con lo planteado por [Hargreaves y Shirley \(2012\)](#) “Los estudiantes son diversos. También lo son las organizaciones. El cambio en sí es diverso” (p. 153). A partir de esto, la cuarta vía ha rechazado la estandarización de la evaluación excesiva, porque ignora la diversidad y destruye la creatividad de los/las estudiantes. Por eso que en Chile existe la necesidad latente de fortalecer la coherencia, entre las políticas públicas de la inclusión y el DPD conforme a las prácticas locales, para que los líderes-directivos y sus equipos directivos puedan desarrollar estrategias de trabajo que inviten al reconocimiento y a la valoración de la diversidad, como un aspecto central y medular de la formación profesional democrática de los/las docentes ([Ponce y Riveros, 2021](#)).

Tomando en cuenta lo antes expuesto, es posible destacar cómo la cuarta vía logra una mayor coherencia respetando las directrices de cambio, por medio, de la interrelación compartida de estos cuatro catalizadores, que nos permiten suponer posibilidades para derribar los mitos propios del aprendizaje condicionado en las escuelas. Desde esta perspectiva se deja en evidencia que liderar un cambio efectivo, es en parte, un fenómeno cultural que implica formar más líderes de líderes de alta gama, para anclar nuevas articulaciones de reforma, donde se han interpelado a la propia demanda de la realidad local. En este sentido y en razón de ello, se podría dar por hecho que la nueva articulación entre el profesionalismo democrático docente y el liderazgo distribuido de la dirección escolar; ha constatado un alto grado de coherencia, dado que articulados desde la base por la cuarta vía, tributan en escuelas democráticas. Siendo estas, realmente sustentadas bajo un sistema educativo con foco en la colaboración que transite hacia los sistemas educativos de alta plasticidad operativa que se transforman y mejoran su calidad (Hopkins, 2013). Especialmente en este punto de inflexión tan relevante para las escuelas chilenas, las cuales, requieren cambios y no reajustes, pero que sí debe considerar los avances que se han logrado en la política educativa chilena (Hargreaves y Shirley, 2012).

## 5. Conclusión

Lo analizado en este artículo sobre la articulación organizacional entre el Desarrollo Profesional Docente (2016), y el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2015), cobra sentido por su discurso hegemónico que ha condicionado las prácticas locales de las escuelas chilenas, mediante la doctrina del NMP. Lo que se ha fortalecido bajo el contexto de la política de mercado y *accountability* (Sisto y Fardella, 2011), posicionándose como la mejor forma para incrementar la calidad educativa (Sisto, 2020). Sin duda este fortalecimiento de carácter exógeno ha puesto de manifiesto, cómo se desconoce el quehacer cotidiano de las prácticas locales, lo que posibilita cuestionar “el buen sentido común” en base a sus marcos regulatorios gerenciales que, en particular, nos muestran una serie de tensiones y desafíos para la labor de los directivos y el trabajo docente, quienes articulan el mandato managerial. Más aún, si inevitablemente sus profesionalismos están eclipsados en un mero recurso humano emprendedor (Cornejo, 2019). Lo cual conlleva ante todo a una contraposición ambivalente de la praxis situada y vincular (Oyarzún et al., 2019).

Cabe mencionar que las tensiones latentes más importantes, apuntan en cómo la política educativa en Chile ha sido configurada por medio de principios y dispositivos propios de la NMP, que, de manera progresiva, han incrementado las exigencias y la estandarización del desempeño profesional, tanto en dirección escolar como en docencia, restándoles validez a su autonomía profesional.

A pesar de que la escuela en su cotidianeidad despliega otros modos de hacer organización y praxis, relacionados con el acento en el aprendizaje propiamente tal (Assaél et al., 2018). Constituyéndose, además, desde su punto de vista, que el quehacer cotidiano, se vincula a “la verdadera pedagogía” (Oyarzún et al., 2019, p. 15). Aún en cuando, esto se contradice, con el carácter híbrido del diseño político y normativo entre el DPD y el MBDyLE, donde se evidencia una incoherencia persistente con el quehacer cotidiano, pero que están articulados entre sí, desde el *management accountability*, cuyo foco de eficiencia ha estado desde siempre en el control de la Carrera Docente, por eso que ha quedado prescrita con la Evaluación Docente mediante la ley N°20.903. Más aún, resulta relevante enfatizar que la propia ley ha derivado la responsabilidad por los resultados de la evaluación que obtienen los/las docentes en función de su rendimiento gerencial, principalmente a los directivos-gerentes, por su vaivén y sostenibilidad del modelo gerencial; al gestionar y liderar los procesos de acompañamiento técnico-profesional, al interior de la escuela en conformidad con lo prescrito por el MBDyLE

y los EID del SAC. Es por eso que las prácticas directivas han sido preconcebidas y articuladas acorde con el cometido de la condición evaluativa del desempeño docente para la consolidación managerial. Pese a que, la escuela y sus prácticas locales requieren que los equipos directivos gestionen la diversidad formativa y sus múltiples propósitos profesionales como un derecho de los/las docentes. No obstante, estos aspectos han sido considerados por la ley, de manera colateral, mediante la estructuración del cometido cíclico del PLF, el cual tiende a denotar un carácter higienizante bajo un aparente enfoque híbrido (Mateluna, 2022a).

De acuerdo con esto, Ruffinelli (2016) sostiene que la carrera docente no solo contempla aspectos relacionados con el enfoque profesional de tipo gerencialista, sino que también, de tipo orgánico. En este sentido, ambos enfoques han sido ejercidos estratégicamente por los directivos-gerentes a través del PLF en función de las prácticas directivas del MBEyLE, cuyo cometido ha sido generar prácticas de articulación a través de un liderazgo híbrido. Es decir, un liderazgo de tipo gerencial y técnico-pedagógico que están condicionado por el cumplimiento de la normativa. Si bien es cierto que desde el enfoque profesional tipo gerencialista, los directivos-gerentes ejercen un predeterminado liderazgo técnico-pedagógico que articule las necesidades de desarrollo gerencial docente y de la escuela, a nivel organizacional, estos no cuentan con condiciones organizacionales para resguardar la cultura organizacional propia de la escuela que en gran parte condicionan las prácticas locales (Cavieres y Apple, 2016). Por otra parte, los directores-gerentes al materializar el PLF en el PME crean las condiciones y contexto para que los/las docentes aprendan a partir de ciertas técnicas del enfoque profesional tipo orgánico, como son la innovación, la investigación y el trabajo colaborativo, los cuales, lamentablemente quedan relegados al portafolio y a la actualización del contenido disciplinar y pedagógico de la evaluación docente, y no como parte esencial y medular del quehacer docente (Guerra y Plaza, 2021). Dado que, el antisistema educativo requiere que las escuelas cuenten con profesionales de carácter técnico-instrumental, que logran un nivel esperado de saberes y competencias profesionales, de acuerdo con los criterios señalados en los MBE para incrementar los resultados de aprendizajes preestablecidos en los/las estudiantes. Con ello, es evidente que este carácter híbrido con predominancia gerencial tiende a tensar aún más el carácter profesional orgánico no solo del docente, sino que, del directivo, por su desprofesionalización y tecnificación del quehacer cotidiano. Además, en la misma línea Carrasco y Mallegas (2020) señalan que existen diferentes estudios que han evidenciado ciertos hallazgos de carácter híbrido en la ley del DPD y en otras leyes.

Ahora bien, la tensión descrita acerca de la articulación entre DPD y el MBDyLE versus el quehacer cotidiano de la escuela, se da cuenta que dicha articulación managerial, no logra un control estatal absoluto sobre la autonomía de las prácticas locales (Carrasco y Mallegas, 2020), a pesar de que el contexto de mercado y *accountability* sea exigente (Besley, 2019). Esto es posible en la medida que los espacios locales persisten en expresar resistencia, desplegando su propia cultura que reclama la plena autonomía institucional para ejercer otros modos de hacer las cosas, acordes con los aportes transformadores de la cuarta vía (Sisto, 2019). Aquí se expresa lo mencionado por Dussel (2001, citado por Sisto, 2019), en el sentido que, la política, como práctica local, consiste en el arte de construir los ejes organizacionales que son transformados cotidianamente por la propia comunidad. No obstante, se reconoce que dicha articulación, “modo de hacer escuela”, ha acentuado la dimensión pedagógica, con el derecho a la formación docente con sus planes locales, aunque esto no supone, pues, mejores prácticas, al estar normalizadas en un sistema híbrido por la propia Ley (Guerra y Plaza, 2021). De ahí la necesidad de generar un cambio socioeducativo que nos permita avanzar hacia un modelo profesional docente y liderazgo directivo que sea flexible y profesional con las necesarias competencias y formación basada en la vida de la escuela en pro del talento humano de éstos y del todo el sistema vivo, si se desea respetar la cultura organizacional y sus transformaciones acorde con las demandas socioculturales del siglo XXI.



Por ello, el desafío está en cambiar los pilares ajenos a la cultura de las escuelas por una perspectiva más democrática, que permita la coherencia de la praxis dinámica y sus distintos modos organizativos y locales, a través de equipos directivos que logren articular una capacidad colaborativa de un liderazgo sostenible que se extiende y permanece, en que los propios agentes educativos sean los generadores del cambio. Tal y como Hargreaves y Shirley (2012) han propuesto en su cuarta vía que “Debemos tomar una ruta más vertiginosa que nos conduzca a las alturas de la excelencia profesional y la democracia pública” (p. 161). En efecto esto podría ser posible, gracias a un nuevo eje articulador a nivel organizacional entre el DPD democrático (Day y Sachs, 2004) y las prácticas de liderazgo distribuido, porque a través de todos los elementos de la cuarta vía, permiten comprender cómo y cuándo se debe generar una cultura de cambio (Fullan, 2020) que responda a las necesidades y a los procesos complejos del quehacer cotidiano. Por tanto, este desafío sistémico es y continúa siendo una deuda pendiente.

### Referencias bibliográficas

- Abdalla, M. M., y Faria, A. (2017). Em defesa da opção decolonial em adminis-tração/gestão. *Cadernos Ebape*, br, 15, 914-929.
- Ahumada, L., González, Á., Pino-Yancovic, M., y Maureira, O. (2017). *Liderazgo distribuido en establecimientos educacionales: Recurso clave para el mejoramiento escolar. Informe Técnico N° 7*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderazgo-distribuido-en-establecimientos-educacionales-recurso-clave-para-el-mejoramiento-escolar/>.
- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: Claves para una mejor escuela. *Revista Psicoperspectivas*, 9 (2), 34-52.
- Angelle, P. S. (Ed.). (2017). *A global perspective of social justice leadership for school principals*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligueño, S., y Palacios, D. (2015). La crisis del modelo educativo mercantil chileno: un complejo escenario. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 334-335.
- Assaél, J., Albornoz, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.
- Assaél, J., y Cornejo, R. (2018). Work regulations and teacher subjectivity in a context of standardization and Accountability Policies in Chile. *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession: Global and Comparative Perspectives*, 245-257.
- Ávalos, B. (2017). Teacher evaluation in Chile: highlights and complexities in 13 of experience. *Teachers and Teaching*, 24 (3), 297 -31. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1388228>.
- Arribas-Álvarez, J. (2014). La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo. *Revista Participación Educativa del Consejo Escolar del Estado*, 3 (4), 125-129.
- Aziz, C., y Petrovich, F. (2019). *La teoría de la acción, en acción*. Nota Técnica, (1).
- Bellei Carvacho, C. I., Alzamora Muñoz, G. A., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M. P., Martínez, J., y Díaz, R. (2018). *La nueva educación pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153153>.
- Bellei, C., y Muñoz, G. (2021). *Modelos de regulación, políticas educacionales y cambios en el sistema educativo: un análisis de largo plazo del caso chileno*. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>.



- Benson, K. E., y Weiner, L. (2021). Teachers unions and urban education: Resistance amidst research lacunae. *Handbook of Urban Education*, 183-194. <https://doi.org/10.4324/9780429331435-14>.
- Besley, T. (2019). Theorizing Teacher Responsibility in an Age of Neoliberal Accountability. *Beijing International Review of Education*, 1(1), 179–195.
- Bocking, P. (2019). The Mexican teachers' movement in the context of neoliberal education policy and strategies for resistance. *Journal of Labor and Society*, 22(1), 61-76.
- Bolívar, A., y Murillo, F. J. (2017). El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad. Mejoramiento y liderazgo en la escuela. *Once Miradas*, 71-112.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Buluc, B., y Gunes, A. M. (2014). Relationship between organizational justice and organizational commitment in primary schools. *Anthropologist*, 18(1), 145-152.
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo (School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership). *Revista Eletrônica De Educação*, 13(1), 107–122. <https://doi.org/10.14244/198271993067>.
- Campos, F., Valdés, R., y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la Educación*, (51), 53-84. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>.
- Carrasco, A., y González, P. (2017). *Sistema de desarrollo profesional docente en la legislación chilena: El Liderazgo del director/a*. Nota Técnica N°6-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Carrasco Aguilar, C. L. (2018). *Identidad profesional docente en las políticas educativas de rendición de cuentas en Chile*. (Tesis doctoral. Universidad de Granada). <http://hdl.handle.net/10481/54442>.
- Carrasco-Aguilar, C., y Mallegas, S. O. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17.
- Casey, L. (2020). *The teacher insurgency: A strategic and organizing perspective*. Harvard Education Press.
- Cavieres, E., y Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores chilenos. *Cuadernos CEDES*, 36(100), 265-280. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171391>.
- Cea D'Ancona, M. (1996). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis, S.A
- Chapman, C. (2016). Networking for educational equity: rethinking improvement within, between and beyond schools, en Harris, A. and Jones, M. (Eds), *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership* (pp. 148-156). Sage.
- Congreso de la República de Chile (27.06.1991) Ley N° 19.070. Aprueba estatuto de los profesionales de educación. Promulgada en el Diario Oficial 01.07.1991. <http://bcn.cl/2idqn>.
- Congreso de la República de Chile (31.01.2001). Ley N°19.715. Otorga mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación. Promulgada en el Diario Oficial 25.01.2001. <http://bcn.cl/2f9yb>.

- Congreso de la República de Chile (12.02.2004). Ley N°19.333. Otorga un mejoramiento especial a los profesionales de la educación que indica. Promulgada en el Diario Oficial 30.01.2004. <http://bcn.cl/2ewsd>.
- Congreso de la República de Chile (14.08.2004). Ley N°19.961. Sobre la evaluación Docente. Ministerio de Educación. Promulgada en el Diario Oficial 09.08.2004. <https://bcn.cl/2jc37>.
- Congreso de la República de Chile (28.10.2004). Ley N°19.979. Modifica el régimen de Jornada Escolar Completa diurna y otros cuerpos legales. Promulgada en el Diario Oficial 04.11.2004. <http://bcn.cl/2k88b>.
- Congreso de la República de Chile (25.01.2008). Ley N°20.248. Establece Ley de Subvención Preferencial. Promulgada en el Diario Oficial 01.02.2008. <http://bcn.cl/2f6q4>.
- Congreso de la República de Chile (17.08.2009). Ley N°20.370. Establece Ley General de Educación. Promulgada en el Diario Oficial 12.09.2009. <http://bcn.cl/2f73j>.
- Congreso de la República de Chile (27.08.2011). Ley N°20.529. Sistema nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, básica y media y su fiscalización. Promulgada en el Diario Oficial 11.08.2011. <https://bcn.cl/2f7bt>.
- Congreso de la República de Chile (04.03.2016). Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y otras normas. Promulgada en el Diario Oficial 01.04.2016. <http://bcn.cl/2c5l5>.
- Congreso de la República de Chile (16.11.2017). Ley N°21.040. Crea el Sistema de Educación Pública. Promulgada en el Diario Oficial 24.11.2017. <http://bcn.cl/2f72w>.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., y Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue2-fulltext-580>.
- Cornejo, R. (2019). Políticas y reformas escolares: El experimento educativo chileno y su evolución. In: Ruiz, C., Reyes, L., y Herrera, F. *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación* (pp. 237-263) (1ª. Ed). LOM Ediciones. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/168037>.
- Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. T., y Cohen, C. (2007). *Preparing school leaders for a changing world: Lessons from exemplary leadership development programs. School Leadership Study. Final Report*. Stanford Educational Leadership Institute.
- Day, C., y Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. In C. Day, y J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers Maidenhead* (pp. 3 – 32). England: Open University Press.
- Escribano Hervis, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42(2), 717-739.
- Falabella, A., y De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 42(2), 395-413. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023>.
- Fardella, C., Sisto, V., Morales, K., Rivera, G., y Soto, R. (2016). Identidades laborales y ética del trabajo público en tiempos de rendición de cuentas. *Psykhé*, 25(2), 1-11. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96749326007>.

- Fernández, S., y Paz, M. (2017). *¿Hacia dónde avanza el sistema educativo en Chile? Análisis de las recomendaciones OCDE contenidas en Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile (2004-2016) en el contexto de la Reforma en marcha*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18797>.
- Figuroa, D., Valenzuela, J.P., y Vanni, X. (2019). *Coherencia entre los distintos marcos regulatorios y políticas hacia los líderes escolares*. Nota Técnica N° 5. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.
- Flores, M. A. (2014). Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceituais. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (59), 851-869.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Ediciones Morata.
- Galaz Ruiz, A., Jiménez-Vásquez, M. S., y Díaz-Barriga, Á. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización. *Perfiles educativos*, 41(163), 177-199. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.163.58935>.
- Ganon-Shilon, S., y Schechter, C. (2019). School principals'sense-making of their leadership role during reform implementation. *International Journal of Leadership in Education*, 22(3), 279-300.
- Guerra Guajardo, P. R., y Plaza Maldonado, R. (2021). El desarrollo profesional continuo en profesores y profesoras en Chile: ¿Entramado en la política de accountability?. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 3(2), 123-137. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4909>.
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Ediciones Morata.
- Hopkins, D. (2013). *Exploding the Myths of School Reform*. Melbourne, Australia: ACER Press, and Maidenhead, Berkshire: Open University Press / McGraw-Hill Education.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle: guide à l'intention des leaders scolaires*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2019). *Seven strong claims about successful school leadership revisited*. School Leadership and Management.
- Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (2011). *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago, MINE-DUC. [https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La\\_Evaluacion\\_Docente\\_en\\_Chile.pdf](https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf).
- Mateluna, H. (2022a). Ambivalencia subjetiva en profesores chilenos ante políticas neoliberales a la docencia. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 26(3), 415-437. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i3.23483>.
- Mateluna, H. (2022b). *Reforma al modelo educativo neoliberal chileno: Desmercantilización, resistencias, adhesiones y ambivalencias subjetivas hacia las lógicas neoliberales*. (Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona). <http://hdl.handle.net/10803/674868>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBD-LE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/55/2016/04/MBD-LE_2015.pdf).
- Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Diseño de un plan de desarrollo profesional docente: Dimensión: Desarrollando las capacidades profesionales*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18431>.

- Ministerio de Educación de Chile. (2019a). *Informe técnico: Categorías de Desempeño*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4511/InformetecnicoCD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019b). *Orientaciones: sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional de la Escuela*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2264/mono992.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021a). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14361>.
- Ministerio de Educación de Chile. (2021b). *Orientaciones: Etapa de postulación y suscripción, Convenios de Desempeño Colectivo*. <https://www.gestionyliderazgoeducativo.cl/gestioncalidad/asignacion/home/img/Orientacionespostula2021.pdf>.
- Molina Pérez, J., y Luengo Navas, J. J. (2021). Profesionales híbridos: nuevas configuraciones del profesionalismo docente en el contexto político neoliberal. *Foro de Educación*, 19(1), 223-247. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.762>.
- Montecinos, C., y Uribe, M. (2016). *Desarrollo de liderazgos para el aprendizaje en el Siglo XXI, un enfoque sistémico*. Nota Técnica N°1, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Mougan, C. (2018). Ética profesional y ciudadanía democrática: una aproximación pragmática. *Isegoría*, (58), 135–156. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2018.058.07>.
- Murillo, F. J., y Hernández-Castilla, R. (2014). Liderando escuelas justas para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 13-32.
- Núñez, I., Weinstein, J., y Muñoz, G. (2010). ¿Posición Olvidada? una Mirada Desde la Normativa a la Historia de la Dirección Escolar en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-117>.
- Obreque, A. S., Hernández-Mosqueira, C., Peña-Troncoso, S., Agredo, M. A. T., y Salvatierra, M. O. (2019). Evaluación del desempeño docente en Chile: Percepción de profesores mal evaluados. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 144-163. <https://doi.org/10.1590/198053145792>.
- Oyarzún Maldonado, C., Soto González, R., y Moreno Díaz, K. (2019). Tensiones del trabajo docente en un contexto gerencialista: una revisión de literatura sobre el caso chileno. *Educação*, (44), 1-27.
- Oyarzún, C. (2020). Políticas de privatización educativa: tendencias globales y efectos locales. *Cadernos de Pesquisa*, 50 (176), 623-625. <https://doi.org/10.1590/198053146842>.
- Oyarzún, C., y Cornejo, R. (2020). Trabajo docente y nueva gestión pública en Chile: una revisión de la evidencia. *Educação e Sociedade*, 41. <https://doi.org/10.1590/ES.219509>.
- Oyarzún, C. (2021). *La escuela que busco, la escuela que ofrezco: contenidos y racionalidades de la oferta educativa del mercado escolar chileno*. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4992>.
- Ponce Díaz, N., y Riveros Diegues, N. (2021). Construyendo inclusión a través del lenguaje: el valor de la palabra en los espacios educativos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 345-357.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Wellington: Best evidence synthesis iteration [BES].
- Rojas, J., y Carrasco, D. (2021). Cambios en las prácticas de liderazgo escolar bajo un sistema de accountability: El caso de Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(153). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5673>.

- Ruffinelli, A. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>.
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: un enfoque en construcción y disputa. *Educação e Pesquisa*, 43, 97-111.
- Silva, F., y Zeichner, K. (2021). Los desafíos de la formación inicial de profesores de matemáticas como profesionales democráticos. *Revista Paradigma*, 42(Extra 2), 18-39. <http://funes.uniandes.edu.co/23689/1/daSilva2021Los.pdf>.
- Sisto, V., y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudos Universitários-REU*, 37(1). <https://periodicos.uniso.br/reu/article/view/595>.
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>.
- Sisto, V. (2015). ¿Hecho para medir? La práctica pedagógica y la obsesión por la medición. *Revista de Educación*, 10, 8-12.
- Sisto, V. (2018). Managerialismo, autoritarismo y la lucha por el alma de la gestión: el caso de las últimas reformas en políticas de dirección escolar en Chile. *Revista Da FAEBA - Educação E Contemporaneidade*, 27(53), 141-156. <https://doi.org/10.21879/fae-ba2358-0194.2018.v27.n53.p141-156>.
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus Practicas Locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela/Managerialism versus Local Practices. *Revista Cuadernos de Administración*, 32(58). <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=20560207004>.
- Sisto, V. (2020). La escuela abandonada a evaluaciones y estándares, confinada en el managerialismo. *Práxis Educativa*, 15, 1-26. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v15.15777.107>.
- Sisto, V., Núñez-Parra, L., López-Barraza, A., y del Valle, L. R. C. (2022). La rebelión de las bases frente a la estandarización del trabajo pedagógico. El caso de la movilización contra la Ley de Carrera Docente en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 138-13. <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6460>.
- Ulloa, J., y Rodríguez, S. (Eds.). (2014). *Liderazgo escolar y desarrollo profesional de docentes: Aportes para la mejora de la escuela*. RIL editores-Universidad de Concepción.
- Ulloa, J., y Cabrera, C. (2017). *Análisis de los productos de aprendizaje de los estudiantes: Una estrategia de desarrollo profesional docente*. Nota Técnica N°11-2017, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción (Directors and teacher learning communities: a field under construction). *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106.
- Varela, E. (2018). *La hegemonía del management: Una genealogía del poder managerial Barranquilla*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas*. <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf>.

Weinstein, J., Beca, C., y Muñoz, G. (2020). *Carrera directiva: una herramienta decisiva para el liderazgo en escuelas y liceos. Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 256-277). Santiago: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. [https://www.researchgate.net/publication/347947511\\_Carrera\\_Directiva\\_una\\_herramienta\\_decisiva\\_para\\_el\\_liderazgo\\_en\\_escuelas\\_y\\_liceos](https://www.researchgate.net/publication/347947511_Carrera_Directiva_una_herramienta_decisiva_para_el_liderazgo_en_escuelas_y_liceos).

Zeichner, K. (2019). Preparing Teachers as Democratic Professionals. *Action in Teacher Education, London*, 42, 38-48. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1700847>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).