

MOTIVACIONES Y PERCEPCIONES DE DIRECTORES DEL SERVICIO LOCAL
ANDALIÉN SUR PARA PERMANECER EN SU CARGO

POR: MARÍA CONSUELO BARRIOS BALOCCHI

Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo para optar
al Grado de Magíster en Políticas Públicas, mención Políticas Educativas.

PROFESORES GUÍAS: SR. ISAAC FIERRO SILVA

SRA. GILDA BILBAO VILLEGAS

SEPTIEMBRE, 2023

CONCEPCIÓN

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad acceso abierto para fines académicos o de investigación siempre que se incluya la referencia bibliográfica

ÍNDICE

1. Introducción	4
2. Planteamiento del problema	7
3. Marco teórico y discusión bibliográfica	10
3.1 La importancia de los directores en el aprendizaje	10
3.2 Servicios Locales: Política Pública para el fortalecimiento de la educación pública	22
3.3 Motivaciones y razones para la permanencia o el abandono	29
4. Objetivos de investigación	37
4.1 Objetivo general	37
4.2 Objetivos específicos	37
4.3 Pregunta de investigación	38
4.4 Supuestos cualitativos de investigación.....	38
5. Metodología.....	38
5.1 Objeto de estudio	38
5.2 Criterios Metodológicos.....	39
5.3 Criterios de calidad.....	40
5.4 Muestra	42
5.5 Instrumento	43
5.6 Plan de Análisis.....	46
6. Resultados.....	47
6.1 De compromiso social a motivación personal: razones para permanecer en el cargo directivo	49
6.2 Lentitud y burocracia: la razón que hace dudar	54
6.3 Sostenedores presentes: Factor determinante en la permanencia de los directores	61
7. Conclusiones	66
8. Referencias bibliográficas	75

1. Introducción

Chile ha enfrentado múltiples desafíos en su sistema educativo, respondiendo con sucesivas reformas en las últimas décadas con el objetivo de mejorar el acceso, la calidad y el fortalecimiento de la educación pública en beneficio del aprendizaje y desarrollo de millones de estudiantes a lo largo del territorio nacional.

Para lograr que cada establecimiento alcance los más altos estándares es necesario contar con directores comprometidos con sus estudiantes y comunidades educativas, así como mantenerlos en el sistema el mayor tiempo posible, alcanzando resultados e impactando en las oportunidades y el futuro de niñas, niños y jóvenes.

Sin embargo, la evidencia internacional proyecta una crisis en el reclutamiento y la retención de los directores, especialmente nóveles, en el sistema escolar público (Galdames & González, 2019). Ante esto, y en pleno proceso de implementación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), se vuelve necesario descubrir qué motiva y/o disuade a directores a permanecer en su cargo y qué buenas prácticas o aprendizajes de SLEP ya activos pueden implementarse para prevenir su deserción.

El objetivo de la presente investigación es analizar las motivaciones y percepciones de los directores del Servicio Local Andalién Sur sobre la relación entre sus trayectorias profesionales y su permanencia actual y futura en el cargo de director. Para ello, se proponen tres objetivos específicos:

1. Identificar las motivaciones de directores del Servicio Local Andalién Sur para mantenerse en su cargo durante su convenio vigente y futuros.
2. Identificar los disuasores y barreras que encuentran los directores del Servicio Local Andalién Sur para mantenerse en el cargo durante su convenio vigente y futuros.
3. Describir prácticas que inciden sobre la mantención, permanencia y mejora de los directores en el cargo en el sistema educativo escolar.

La pregunta de investigación que busca responderse es “¿Cómo afectan las motivaciones y nociones de los directores de sus trayectorias profesionales sobre la permanencia de éstos en el cargo de director?” y se basa en tres supuestos cualitativos de investigación:

1. La exigencia de requisitos de postulación desincentiva las motivaciones de directores de establecimientos públicos.
2. La carga administrativa influye en las condiciones de sobrecarga laboral, lo cual se relaciona motivaciones para dejar el cargo.
3. El soporte a equipos directivos tiene resultados en la gestión y fortalecimiento del liderazgo y, con ello, su permanencia en el cargo.

Como se mencionó anteriormente, la presente investigación es de carácter cualitativo, pues está centrada en motivaciones y percepciones del cargo directivo, lo cual la enfoca en aspectos subjetivos de la propia experiencia de los entrevistados desde su rol actual.

Se investiga en particular la percepción de directores pertenecientes al Servicio Local de Educación Pública Andalién Sur en la Región del Biobío. Desde 2019, éste administra 83 establecimientos educacionales, jardines infantiles, escuelas y liceos en las comunas de Concepción, Chiguayante, Florida y Hualqui.

La presente investigación contempla los siguientes capítulos:

Se inicia con el planteamiento del problema, el cual aborda los desafíos que el proceso de implementación de los Servicios Locales de Educación Pública ha generado en la experiencia y percepción de los directores de establecimientos educacionales. Lo anterior, en un contexto en el que se proyecta una crisis en el reclutamiento y retención de líderes educativos, así como un déficit de profesores idóneos, lo cual generaría complicaciones a futuro en la puesta en marcha de dicha política pública.

De manera siguiente, el capítulo dos aborda una revisión exhaustiva de la literatura existente sobre liderazgo educativo, la importancia de los directores de las comunidades escolares, así como sus motivaciones y disuasores para postularse, permanecer o abandonar el cargo.

Le sigue el tercer capítulo, donde se plantean los objetivos de investigación que guiarán este trabajo y, luego, desembocan en la metodología. En este capítulo se propone el plan de trabajo que dará respuesta a los objetivos, supuestos y pregunta de investigación.

Por otro lado, el quinto capítulo presenta los principales hallazgos de manera clara y objetiva que se encuentran tras la realización del plan metodológico. Por último, se finaliza con el capítulo de conclusiones, donde se realiza una interpretación de los resultados en relación a los objetivos planteados y se realizan sugerencias para futuras investigaciones y para la política pública.

2. Planteamiento del problema

Durante décadas Chile ha impulsado diversas iniciativas y políticas públicas con el fin de mejorar el acceso y calidad de la educación, siendo una de las más relevantes es la creación e implementación de la Nueva Educación Pública. “La ‘desmunicipalización’ de la educación constituye una de las reformas institucionales más ambiciosas y relevantes jamás impulsadas en el sistema escolar chileno” (Bellei, et al., 2018).

La Ley 21.040, promulgada en 2017, crea el Sistema de Educación Pública, el cual busca el fortalecimiento de la educación pública en el país a través de 70 Servicios Locales de Educación Pública, administradores de los colegios, liceos, escuelas y jardines infantiles. Dichas instituciones tienen como objetivo principal velar por la calidad educativa en los establecimientos que lo componen, teniendo en consideración las diferentes realidades y necesidades de los contextos a los cuales debe atender, tanto a nivel territorial como en las características específicas de sus estudiantes y comunidades.

Para lograrlo, los directores de establecimientos escolares juegan un rol clave en el cumplimiento de los proyectos educativos, el correcto funcionamiento de las escuelas, liceos y colegios y, especialmente, la calidad de la enseñanza que se le entrega a los estudiantes. Por lo mismo, las investigaciones especializadas coinciden en que “el rol que desempeña el director del establecimiento es un componente relevante sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren al interior de los centros educativos” (Sepúlveda y Aparicio, 2019).

Lo anterior, confirmado por diversos autores, quienes concluyen que el liderazgo directivo es la segunda variable después de “la clase” entre todos los factores

relacionados en la escuela que contribuyen en los aprendizajes y, este efecto, es aún más significativo en las escuelas de contextos difíciles (Bolívar, 2010).

Pero ¿quiénes son los directores de establecimientos educacionales en el sistema escolar chileno? Principalmente profesores de edad avanzada, vasta experiencia en el cargo y alto nivel de formación continua (Rivero, et al., 2018). Y es que los datos muestran que 30,2% de los directores en Chile “tiene 60 o más años, lo cual está por sobre el promedio OCDE (15%)” (Piraino, 2021).

Sin embargo, el panorama se vuelve complejo, pues diversas investigaciones internacionales proyectan una crisis en el reclutamiento y retención de directivos, especialmente en la educación pública, lo cual “demanda con urgencia a los sistemas educativos la necesidad de innovar en sus estrategias para contar con suficientes directivos en todas sus escuelas” (Galdames y González, 2019).

Se suma a lo anterior un creciente desinterés en postular a la dirección escolar, especialmente en establecimientos públicos y mayor rotación y renuncia de directores y directoras (James, et al., 2018). Así, las condiciones de trabajo, la alta carga laboral, las exigencias del cargo, la relación con apoderados y deficiente desempeño de profesores, así como problemas de salud mental y bienestar serían algunas de las razones que desincentivan a profesionales a postularse o permanecer en cargos directivos (Rodríguez, et al., 2023).

Por otro lado, se proyecta un déficit de 26.000 profesores idóneos para 2025, cerca del 19% de los necesarios para el sistema escolar (Elige Educar, 2021). Y es que Chile es uno de los países con mayor tasa de abandono docente por razones diversas como remuneraciones, sobrecarga laboral, dificultades

asociadas al comportamiento y diversidad de sus estudiantes, insatisfacción y sensación de desvalorización docente, entre otras (Gaete, et al., 2017).

Por tanto, a medida que disminuye la cantidad de docentes idóneos, también disminuye la cantidad de posibles candidatos a puestos directivos. Con líderes educativos cercanos a la edad de jubilación, decreciente interés por postularse al cargo y un proyectado déficit de profesores, ¿quién dirigirá las comunidades escolares?

En pleno contexto de implementación de la Nueva Educación Pública en las regiones, las complicaciones anteriormente mencionadas podrían agravarse y dificultar el proceso de instalación de los Servicios Locales en el territorio nacional. Por lo que se vuelve relevante prevenir la falta de directivos en las comunidades escolares públicas a lo largo del país, rol clave en el correcto funcionamiento de los establecimientos, el liderazgo de los equipos, el cumplimiento de objetivos y metas estratégicas y, sobre todo, al aprendizaje de miles de estudiantes.

Para alcanzar el esperado fortalecimiento de la educación pública, se vuelve necesario reflexionar sobre la necesaria permanencia de los directores en el cargo a lo largo del tiempo, logrando avances e impacto en el desarrollo de los proyectos educativos, una correcta gestión administrativa y, a la vez, levantar aprendizajes de las experiencias ya vividas que permitan prevenir problemáticas en el proceso de implementación de los Servicios Locales aún pendientes.

Es así como surgen las preguntas de investigación que se buscan responder: ¿Cómo afectan las motivaciones y nociones de los directores de sus trayectorias profesionales sobre la permanencia de éstos en el cargo de director?

3. Marco teórico y discusión bibliográfica

3.1 La importancia de los directores en el aprendizaje

Al de analizar las motivaciones y percepciones de directores de establecimientos públicos para mantenerse en su cargo, es importante revisar qué plantea la literatura y evidencia empírica sobre el liderazgo educativo, el rol de los directores en el aprendizaje de sus estudiantes y en la gestión y administración de sus comunidades educativas, así como el comprometer y movilizar a sus equipos por metas y propósitos en pos de la mejora continua.

Por lo mismo, diversas investigaciones evidencian que “uno de los principales iniciadores y/o motores de los cambios y el mejoramiento de las escuelas han sido sus directivos” (Bellei, et al., 2015). Quienes han logrado resultados en el liderazgo de la escuela, pero también en lo técnico-pedagógico han mostrado una “visión clara de hacia dónde quieren conducir su escuela, logrando entusiasmar y comprometer a los actores, y teniendo como foco principal el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje” (Bellei, et al., 2015).

Desde la teoría y la política pública, el liderazgo educativo en el sistema escolar chileno converge en tres corrientes contemporáneas que modelan la dirección efectiva en Chile:

En primer lugar, el “Liderazgo Distribuido”, donde todos los actores de la comunidad educativa se unen y aportan al logro de objetivos comunes, expresando “el liderazgo horizontalmente y en todos los niveles de la escuela” (Murillo, 2006). Con esto, se transita desde “una visión centrada en los rasgos personales de eficacia, dinamismo, autoridad, habilidad para gestionar y solucionar problemas a una definición que está más ligada a la capacidad de

aunar voluntades sobre la base de un proyecto común compartido” (Murillo, 2006). Lo anterior “implica una nueva forma de establecer la conducción de la escuela y permite asegurar la instalación de procesos de mejoramiento permanente” (Murillo, 2006).

En segundo lugar, está el “Liderazgo para el aprendizaje”, un enfoque donde el “ejercicio del liderazgo es para el fomento de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes y toda la organización” (Silva, 2022). Desde una mirada colectiva, el aprendizaje es el eje central del trabajo del equipo y se relaciona con el propósito de mejorar la vida de niñas, niños y jóvenes, siendo “el motor del establecimiento y el líder” (Silva, 2022).

Por último, el “Liderazgo para la justicia social” surge desde el rol que tiene el sistema escolar en la búsqueda de la equidad y tiene como propósito revertir los problemas de la desigualdad. En esta corriente “toda la comunidad educativa comparta valores, actitudes y normas que fomentan la inclusión y el aprendizaje de todos y cada uno, evitando toda forma de exclusión, marginación y discriminación” (Bolívar y Murillo, 2017).

“Este trabajo de la escuela para contribuir a una sociedad más justa implica dos elementos mutuamente entrelazados. De un lado que la escuela sea un lugar socialmente justo y, por otro, que forme a los estudiantes como agentes de cambio” (Bolívar y Murillo, 2017).

Pese a la prevalencia de estas corrientes en el sistema escolar chileno, es importante recalcar que el liderazgo educativo no ha sido siempre definido de la misma forma. A continuación, se presenta un cuadro comparativo entre el liderazgo instruccional surgido en la década de los 80, caracterizado por “un

liderazgo fuerte, directivo, un clima de aprendizaje libre de interrupciones, objetivos pedagógicos claros y altas expectativas de los docentes hacia sus estudiantes” (Silva, 2022) y el nuevo marco de liderazgo para el aprendizaje, donde el aprendizaje está “al centro del trabajo del líder escolar” (Silva, 2022).

Tabla 1: Comparación entre marco de “Liderazgo Instruccional” y “Liderazgo para el aprendizaje”

Liderazgo instruccional	Liderazgo para el aprendizaje
Pocos liderando a muchos	Influenciar a otros
Más grande que los individuos reales	Tomar la iniciativa
Alto status	Ofrece un servicio
Roles designados o elegidos	Toma decisiones representando a otros
Competencias especiales	Modela comportamientos de aprendizaje
Control	Toma elecciones morales en función del bien común
Algunos modelos de “buenas prácticas” aplicables a todas las situaciones	Se adapta a las circunstancias
Lo que ocurre en la sala de clases	Influencia y sensibilidad al contexto

Transfiere información desde aquellos que saben a aquellos que no saben	Analiza para comprender
Se reproduce en pruebas y exámenes	Testea ideas
Cumplimiento	Desarrolla una identidad de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia a partir de comparación de María Ester Silva (2022, pág. 70).

Entonces, el liderazgo educativo busca “enriquecer la educación, sobresaliendo la importancia de la comunidad educativa en el mejoramiento de los aprendizajes de los educandos” (Varón, 2019). Por tanto, los líderes educativos son todos los actores que participan en el aseguramiento del mejoramiento escolar sostenido “en su conjunto y desde un prisma sistémico, tribute de manera virtuosa a lograr que los estudiantes aprendan más y mejor” (Ministerio de Educación, 2015). Así, se convierten en la segunda variable después de “la clase” entre todos los factores relacionados en la escuela que contribuyen en los aprendizajes y, este efecto, es aún más significativo en las escuelas con entornos difíciles (Bolívar, 2010).

Se consideran entonces líderes educativos los equipos directivos, compuestos por director y Jefe de UTP, pero también orientadores, equipos de convivencia escolar, coordinadores de ciclo, jefes de departamento y docentes mentores. Dichos actores, centrados en lo educativo, “concentrados en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje-enseñanza, se asocia directamente con las mejoras de las prácticas internas y de los resultados del centro educativo” (Parra, 2018).

Pese a que el liderazgo educativo contempla diversos roles dentro de las comunidades escolares, la presente investigación se centra en los directores, quienes son los que ejercen la función de “dirección” del establecimiento y quien

primero ejerce el liderazgo, pues deben movilizar y articular sus escuelas para alcanzar las metas compartidas (Manríquez y Roa, 2022). El director es el responsable de llevar adelante “las prácticas asociadas a la conducción del establecimiento. Además, participa de reuniones con el sostenedor y lidera “sesiones de ajuste o actualización del Proyecto Educativo Institucional” (Contreras, 2017).

La legislación vigente establece que la función docente-directiva se ocupa de “la dirección, administración, supervisión y coordinación de la educación, y que conlleva tuición y responsabilidad adicionales directas sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores y respecto de los alumnos” (Ley 19.070, artículo 7. 1997).

Son entonces los directores “la máxima autoridad del establecimiento, como el responsable del funcionamiento y dirección de los centros educativos” (UNESCO, 2014). Dentro de sus competencias, deben “ser capaces de enseñar y saber que sus alumnos son capaces de aprender. Tienen altas expectativas” (Varón, 2019). Para lograrlo, los directores deben ejercer un “rol activo en la conducción, articulación, apoyo y estímulo de la comunidad educativa” (Ministerio de Educación, 2015).

A lo anterior se suma, desde la práctica, la representación legal de los establecimientos y el cumplimiento del trabajo y gestión administrativa acorde a lo solicitado por el Ministerio de Educación para el correcto funcionamiento de la comunidad educativa. Es entonces quien es “responsable de logros o fracasos de su escuela, incluso en materias en que es evidente su limitado radio de

incidencia (el aumento de la matrícula de los estudiantes, por ejemplo)” (Weinstein y Muñoz, 2012).

Así, “una escuela es efectiva, porque en definitiva sus prácticas directivas y docentes lo son” (Uribe, 2007). Y es que además las investigaciones especializadas coinciden en que “el rol que desempeña el director del establecimiento es un componente relevante sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren al interior de los centros educativos” (Sepúlveda y Aparicio, 2019).

La teoría y la política pública convergen en ciertas prácticas del liderazgo escolar efectivo, las cuales han sido recogidas en el “Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar”. Este documento “es el referente que define las prácticas y los recursos personales que son clave para el desarrollo y fortalecimiento del liderazgo escolar en el país como una de las variables más relevantes en materia de efectividad y mejora escolar” (Ministerio de Educación, 2015). Su “objetivo principal es orientar el desarrollo de un liderazgo escolar efectivo en contextos diversos, así como también los procesos de formación especializada, de modo de fortalecer a los equipos directivos del país” (Rivero, et al., 2018).

Las prácticas concretas que se promueven “se agrupan en cinco dimensiones: Construcción e implementación de una visión estratégica compartida por toda la comunidad educativa, acerca del proyecto educativo institucional y curricular, desarrollo permanente de las capacidades profesionales de los docentes y asistentes de la educación de su establecimiento, guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje, asegurando la calidad de la implementación del currículum, promoción de una convivencia y clima escolar basados en relaciones

de confianza y en la participación activa de la comunidad educativa y desarrollo y gestión del establecimiento que facilite la realización del proyecto educativo institucional” (Contreras, 2017).

Por otro lado, El Ministerio de Educación, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación, establece los Estándares Indicativos de Desempeño, compuesto por “un conjunto de referentes que constituyen un marco orientador para la evaluación de los procesos de gestión educacional de los establecimientos y sus sostenedores” (Ministerio de Educación, 2021) y constituyen la base utilizada por la Agencia de la Calidad de la Educación a realizar la Evaluación Indicativa de Desempeño. En éstos, se establecen orientaciones en liderazgo, gestión pedagógica, formación y convivencia y gestión de recursos (Ministerio de Educación, 2021).

Éste establece que el liderazgo en las comunidades educativas “comprende las funciones de diseño, articulación, conducción y planificación institucional a cargo del sostenedor y los equipos directivos de los establecimientos a su cargo, dirigidas a asegurar el funcionamiento organizado y sinérgico de los establecimientos” (Ministerio de Educación, 2021). Para lograrlo, las principales responsabilidades del director responden a “propiciar que todos los actores educativos se identifiquen con la orientación y objetivos del establecimiento (...) para lo cual es necesario que ejerza un rol activo en la conducción, articulación, apoyo y estímulo de la comunidad educativa” (Ministerio de Educación, 2021).

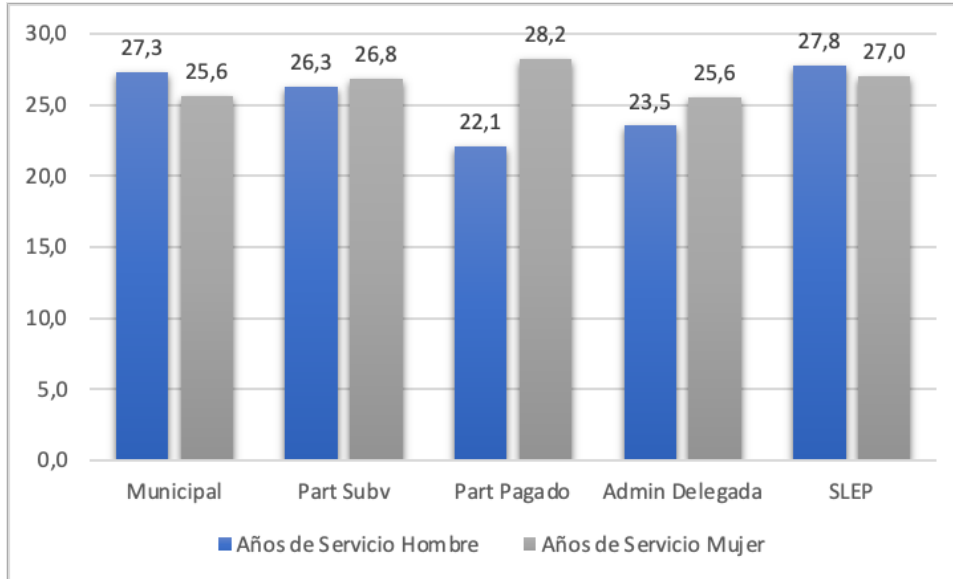
En dicho documento, la subdimensión de Liderazgo describe las principales tareas por las que debiesen velar los directores. Entre ellas, se responsabiliza a su cargo de los resultados formativos y académicos, el correcto funcionamiento

del establecimiento, comprometer a la comunidad con el Proyecto Educativo Institucional, dar cuenta de los resultados, instaurar una cultura de altas expectativas, apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje, informar al sostenedor de avances y desafíos en diversas dimensiones, entre otras (Ministerio de Educación, 2021).

De acuerdo a las bases de datos de docentes provistas públicamente por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación, en Chile existen 6.549 directores de establecimientos educacionales. De ellos, un 57% son mujeres y un 43% son hombres. Del total, el 45% trabaja en establecimientos particulares subvencionados, 40% en municipales, 8% en particulares pagados, 6% en comunidades pertenecientes Servicios Locales y sólo el 1% en Administración Delegada.

Con respecto a su edad, el promedio es de 54 años tanto para hombres como para mujeres. Los directores de edad más avanzada se encuentran en los establecimientos particulares pagados (58 años promedio) y los más jóvenes en Administración Delegada (53 años). Por último, los directores pertenecientes a establecimientos públicos y municipales tienen en promedio 27 años de servicio.

Gráfico 1: Años de servicio según género y tipo de establecimiento



Fuente: Elaboración personal mediante datos del Centro de Estudios del Ministerio de Educación 2023

En cuanto a su profesión, en los establecimientos de los Servicios Locales, el 100% de los directores es docente, seguido por un 99% en municipales, 97% en Particulares Subvencionados, 91% en Particulares Pagados y 76% en Administración Delegada.

Por último, el promedio nacional de horas de contrato es de 43 horas, siendo la educación pública y municipal las únicas en alcanzar las 44 horas. Así, los directores en Chile están “habitualmente contratados por jornada completa, no tienen otro empleo y destinan escasas horas a la labor de docencia en aula” (Weinstein y Muñoz, 2012).

Como muestran los datos, los directores chilenos asumen el cargo a una edad madura, anticipando que un “alto porcentaje se jubilará en los próximos años” (Valenzuela, et al., 2018).

En cuanto a su trayectoria profesional, el 80% de los directores tuvo un cargo directivo antes de asumir el rol actual, aunque antes de ello desempeñaron en su mayoría roles en “la organización de actividades extraprogramáticas y posteriormente en roles de apoyo técnico-pedagógicos” (Galdames, 2019). Además, “un rasgo universal entre los novatos es el haber sido docente de aula. De la misma forma, una aplastante mayoría ha desempeñado algún cargo directivo, siendo más frecuentes el de Jefe de Unidad Técnico-Pedagógica (55%), jefe de departamento, ciclo o nivel (46%) e inspector (24%)” (Weinstein, et al., 2016).

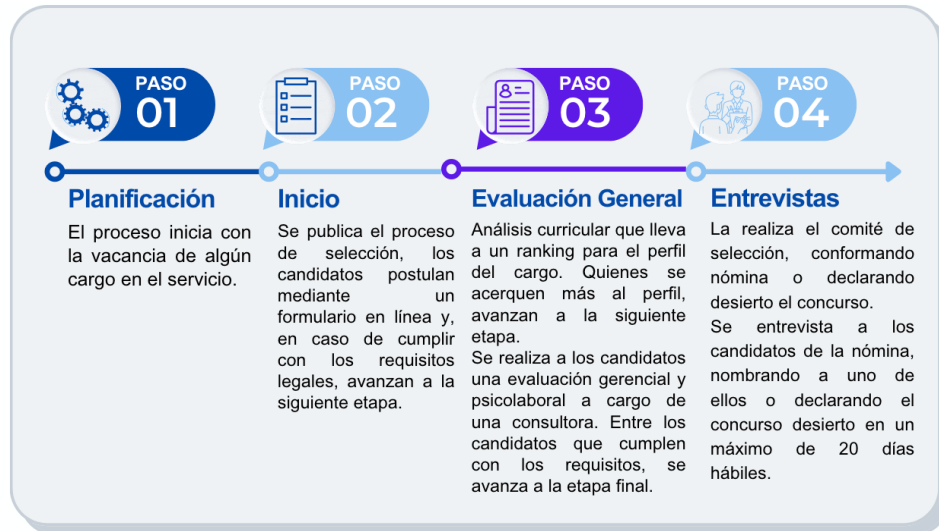
Para postularse al cargo, “la legislación en el país establece, desde comienzos de la década de los 90, que los profesores deben poseer una especialización en gestión directiva lo que provocó que los profesionales interesados en la dirección escolar iniciaran procesos formales de formación” (Muñoz, et al., 2019). Esto ha generado que el 90% de los directores cuenta con algún programa de formación continua (Rivero, et al., 2018). De estos, 22% corresponde a programas de liderazgo o gestión escolar y 36% a temáticas asociadas a educación como, por ejemplo, currículum (Rivero, et al., 2018). Pese a contar con especialización, el 78% de los directores no cuenta con postgrado en el área de liderazgo, predominando programas de formación de menor duración u otras temáticas (Rivero, et al., 2018).

El proceso de selección de los directivos para establecimientos municipales y públicos en Chile se realiza desde 2016 mediante el Sistema de Alta Dirección Pública del Servicio Civil, institución estatal encargada de “dotar a las instituciones de gobierno, a través de concursos públicos y transparentes, de directivos con probada capacidad de gestión y liderazgo para ejecutar de forma eficaz y eficiente las políticas públicas definidas por la autoridad” (Servicio Civil, 2022).

Dentro de sus criterios de selección está el mérito, la participación igualitaria, no discriminación, confidencialidad y transparencia en el proceso. Estos principios son resguardados por el comité de selección designado para cada proceso de selección de segundo nivel jerárquico. Es dicho comité el encargado de construir el perfil del cargo y proponer a los candidatos y se compone por un profesional experto, un representante del servicio que busca contratar y entregar los lineamientos estratégicos de su institución, un representante ministerial, en este caso de la cartera educacional, y, por último, un equipo multidisciplinario (Servicio Civil, 2022).

A continuación, se presenta un modelo con las etapas del proceso de selección realizado por el Sistema de Alta Dirección Pública.

Infografía 1: Etapas del proceso de selección mediante el Sistema de Alta Dirección Pública



Fuente: Elaboración propia a partir de información del Servicio Civil (2022).

En Chile, la selección directiva favorece el reclutamiento de candidatos externos por sobre la promoción interna, lo que conlleva dificultades derivadas de la inserción en una cultura escolar nueva, en un contexto de alta rotación directiva (Galdames y González, 2019).

Pese a la relevancia que los directores tienen en los resultados de los establecimientos y el aprendizaje de los estudiantes, investigaciones nacionales e internacionales recientes “advierten una crisis global en el reclutamiento y retención de directores debido a las complejidades asociadas al cargo” (Galdames y González, 2019). Y es que se evidencia un creciente desinterés en postular a la dirección escolar, especialmente en establecimientos públicos. Al mismo tiempo, se evidencia una mayor rotación y renuncia de directores y directoras (James et al., 2018).

Esta crisis se proyecta en pleno escenario de cambios para el sistema educativo chileno con la promulgación y puesta en marcha de la Ley 21.040 que crea la llamada Nueva Educación Pública y, con ello, los Servicios Locales de Educación Pública.

3.2 Servicios Locales: Política Pública para el fortalecimiento de la educación pública

La última década ha traído en Chile diversas reformas educacionales que buscan mejorar el acceso y calidad de ésta. Sin embargo, la promulgación de la llamada Nueva Educación Pública debe ser la más importante. El fin de la administración municipal ha traído múltiples desafíos durante su paulatina puesta en marcha.

La Ley 21.040, promulgada en noviembre de 2017, establece el Sistema de Educación Pública y, con él, las instituciones que lo componen, se regula su funcionamiento y crea una nueva institucionalidad para jardines infantiles, escuelas y liceos públicos. A partir de esta ley y su funcionamiento, la educación estatal “dejará progresivamente de ser administrada directamente por los municipios o a través de las Corporaciones Municipales, traspasando el servicio educacional a una nueva entidad estatal, incluyendo sus bienes muebles e inmuebles, recursos financieros y personas asociadas a la prestación del servicio” (Ley 21.040, 2017).

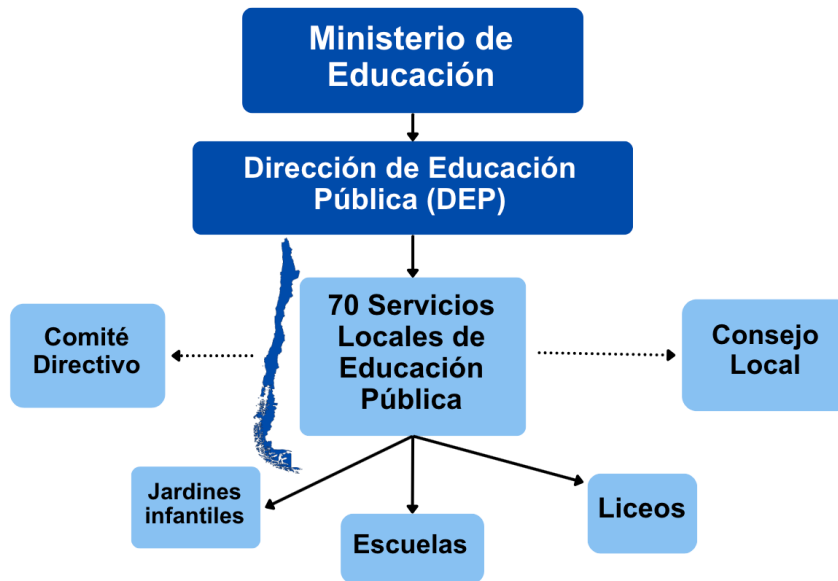
Es mediante dicha ley que se crean 70 Servicios Locales de Educación Pública, liderados por un Director Ejecutivo y apoyados por un Consejo Local y Comités Directivos Locales (compuestos por autoridades, gobierno regional y representantes de los centros de padres y apoderados). Dichas instituciones, presentes en regiones, son lideradas y regidas por la Dirección de Educación

Pública (DEP). Es importante aclarar que, tanto los Servicios Locales como la Dirección de Educación Pública, son entidades autónomas en su actuar, pero pertenecen al Estado. Así, la Educación Pública está integrada por el Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Pública, los Servicios Locales de Educación Pública y los establecimientos educacionales (jardines infantiles, escuelas, liceos y colegios).

La Educación Pública “busca garantizar una educación de calidad, entregando oportunidades y herramientas a los y las estudiantes, que les permita desarrollarse durante su trayectoria educativa, centrándose en aprendizajes para el siglo XXI y en una convivencia sana e inclusiva dentro de la comunidad educativa” (Nueva Educación Pública, 2022). Es así como la búsqueda del bien común “es la razón de ser de la educación pública, es la justificación para que el Estado le dé prioridad y es el criterio evaluativo último para el desempeño de las instituciones y autoridades que tienen a su cargo el control, la gestión y la provisión de la educación pública” (Bellei, et al., 2018).

Es mediante esta reforma que el “Estado provee Educación pública, gratuita y de calidad, mediante los establecimientos educacionales de su propiedad y administración integrados en los Servicios Locales, garantizando el derecho a Educación dispuesto en la Constitución” (Donoso, 2021). Asimismo, “esta reforma propone como alternativa un modelo educativo territorial, con lineamientos a nivel central y una nueva gobernanza que aspire a generar un trabajo en red entre los diferentes actores en el nivel local para la mejora de la educación pública” (Sanfuentes y Garretón, 2019).

Infografía 2: Organización de la Nueva Educación Pública



Fuente: Elaboración personal mediante datos del Ministerio de Educación 2022.

La Dirección de Educación Pública “tendrá la misión de determinar las estrategias y recursos utilizados para mejorar los jardines VTF, escuelas y liceos de los Servicios Locales de Educación. Además, deberá construir y consolidar un sistema local y nacional, cuyo foco sea desarrollar y fortalecer las capacidades de los establecimientos educacionales y sus ciclos de mejora educativa; expresado en la instalación gradual de una red moderna y articulada de servicios de educación pública altamente profesionalizados” (Nueva Educación Pública, 2022).

Los Servicios Locales son definidos por la Ley 21.040 como “servicios públicos distribuidos por todo el país, que cuentan con personalidad jurídica y patrimonio propio. Reemplazan a las municipalidades o corporaciones municipales que

estaban a cargo de la educación en las comunas” (Nueva Educación Pública, 2022). Su principal función es velar por la calidad, la mejora continua y la equidad del servicio educacional de las comunidades educativas que administra; además, cuentan con programas de desarrollo local y dirección, son descentralizados y autónomos.

Son encabezados por una Dirección Ejecutiva, escogida por Alta Dirección Pública y cuenta con diversas unidades, entre ellas la de Apoyo Técnico Pedagógico, Planificación y Control de Gestión y Administración y Finanzas (Nueva Educación Pública, 2022). Dentro de sus responsabilidades está “entregar soporte técnico pedagógico y apoyo a la gestión de los establecimientos, considerando sus proyectos educativos institucionales, la autonomía y necesidades de cada comunidad educativa, atendiendo a las características de sus estudiantes y del territorio” (Donoso, 2021).

Para lograrlo, deben elaborar un Plan Estratégico Local, con foco especial en “el marco del ciclo de mejoramiento continuo de las escuelas y liceos” (Bellei, et al., 2018). Esta planificación es comunicada a las comunidades educativas que componen cada servicio, definiendo los “sellos identitarios para el territorio y una expectativa precisa respecto al desempeño esperado en los establecimientos que lo integran” (Bellei, et al., 2018).

Para lograr llevarlo a cabo, es el Director Ejecutivo de cada Servicio quien prepara, ejecuta y presenta el Plan Anual, principal herramienta de gestión. A través de éste se describe la planificación anual del apoyo técnico pedagógico a los establecimientos, se informa el estado de avance del Plan Estratégico Local

y se define la dotación del personal docente y asistentes de la educación (Bellei, et al., 2018).

Asimismo, la ley establece dos órganos consultivos no vinculantes: un Comité Directivo Local y un Consejo Local de Educación Pública. El primero tiene como misión velar “por el desarrollo estratégico, contribuir a la vinculación de los SLEP con los gobiernos municipales y regionales y supervisar la rendición de cuentas” (Sanfuentes y Garretón, 2019) y lo componen representantes de los municipios del territorio, Gobierno Regional y centros de padres. El segundo, por su parte, representa “los intereses, necesidades y particularidades de las comunidades educativas ante el Director Ejecutivo. Está compuesto por estudiantes, apoderados, profesores y otros profesionales del sistema educativo” (Sanfuentes y Garretón, 2019).

Los responsables de cada comunidad escolar en este nuevo modelo educativo continúan siendo los directores de establecimiento, cuya función principal es “liderar y dirigir el proyecto educativo institucional y los procesos de mejora educativa” (Ley N° 21.040, artículo 9, 2017). Además, deben “proponer al Director Ejecutivo del Servicio Local de Educación Pública, tanto el proyecto educativo institucional y los planes de mejoramiento educativo, como los perfiles profesionales para cargos docentes, participando ahora como instancia final en la selección de los profesores y profesoras” (Weinstein, et al., 2020). Son entonces los responsables de velar “por el buen funcionamiento del establecimiento, propendiendo al desarrollo integral de los estudiantes y sus aprendizajes, de acuerdo con sus características y necesidades educativas. Asimismo, velará por el cumplimiento de los objetivos y metas correspondientes,

establecidas en sus planes de mejoramiento educativo y demás instrumentos que establece la ley” (Ley 21.040, artículo 8, 2017).

Por otro lado, la ley establece diversas responsabilidades asociadas a dirigir y coordinar, junto a su equipo directivo, los distintos aspectos referentes al aprendizaje de los estudiantes y desarrollo profesional de profesores y asistentes de la educación, elaborar y proponer el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo al Director Ejecutivo del Servicio Local, acorde a lo establecido en el Plan Estratégico Local, entre muchas otras (Bellei, et al., 2018).

En este contexto, la implementación de la Nueva Educación Pública presenta importantes desafíos organizacionales, ya que “se proyecta traspasar la administración de establecimientos públicos escolares de los 345 municipios de Chile a 70 territorios donde estos serán gestionados por los respectivos SLEP. Aunque estos territorios han sido definidos siguiendo una lógica de agrupamiento de comunas contiguas que presentan similitudes sociales y económicas, existen importantes diferencias de gestión previa entre municipios, que complejizan la organización conjunta de sus establecimientos escolares” (Sanfuentes y Garretón, 2019).

Actualmente existen 11 Servicios Locales funcionando: Chinchorro, Atacama, Huasco, Puerto Cordillera, Valparaíso, Barrancas, Gabriela Mistral, Colchagua, Andalién Sur, Costa Araucanía y Llanquihue (Nueva Educación Pública, 2022).

El único Servicio Local creado y en funcionamiento en la Región del Biobío es el Servicio Local Andalién Sur, dirigido por Gonzalo Araneda. Éste contempla las comunas de Concepción, Chiguayante, Hualqui y Florida, contando con más de 17.000 estudiantes en 71 establecimientos y 12 jardines infantiles (Servicio Local

Andalién Sur, 2023). Sin embargo, se espera durante 2024 y 2025 la puesta en marcha de Andalién Costa (Coronel, San Pedro de la Paz, Santa Juana y Lota) y Puelche (Antuco, Mulchén, Quilaco, Quilleco, Santa Bárbara, Tucapel y Alto Bío Bío).

El Servicio Local Andalién Sur cuenta con 83 establecimientos, distribuidos en cuatro comunas: 37 de ellos están en Concepción, 20 en Hualqui, 15 en Florida y 11 en Chiguayante. La mayoría ellos se encuentran en zonas urbanas y los rurales tienen mayor presencia en Hualqui y Florida (Servicio Local Andalién Sur, 2023). Asimismo, la mayoría de los establecimientos son escuelas básicas (59), seguido de educación parvularia (42), Educación Media HC (24) y en menor escala Educación Media TP, Escuelas Especiales y Educación para adultos (Servicio Local Andalién Sur, 2023).

De acuerdo a las bases de datos de docentes provistas públicamente por el Centro de Estudios del Ministerio de Educación, existen 46 establecimientos pertenecientes al Servicio que corresponden a escuelas, colegios, liceos técnico-profesionales, liceos polivalentes y liceos humanistas científicos. De estos, 40 son urbanos y 6 son rurales.

Además, de sus 46 directores, 27 son hombres y 19 mujeres, correspondiendo a un 59% y 41%, respectivamente. En cuanto a sus edades, los directores tienen en promedio 56 años y las directoras 52, siendo significativamente más jóvenes. Por otro lado, en promedio llevan 27 años de servicio, teniendo más experiencia los hombres que las mujeres (28 y 25 años, respectivamente).

Del total de establecimientos, 40 de ellos cuentan con “director nombrado bajo la modalidad de Alta Dirección Pública, lo que representa al 56,3% del territorio, por

lo que persiste actualmente un total de 31 establecimientos con directores en calidad de encargados” (Servicio Local Andalíen Sur, 2023).

El Plan Estratégico 2021-2026 de dicho Servicio Local establece un diagnóstico llevado a cabo con diversos actores del sistema. Tras esto, se han propuesto como desafío principal “la calidad de la educación, considerando que ésta, en su estado actual, no responde a las demandas, necesidades e intereses de los estudiantes y al contexto de la educación del Siglo XXI” (Servicio Local Andalíen Sur, 2023).

Para lograr llevarlo a cabo, junto a la correcta implementación de los Servicios Locales de Educación Pública en el país, los directores de establecimiento cumplen un rol clave para el proceso de traspaso y adaptación entre sostenedor municipal y público. Sin embargo, este proceso conlleva dificultades y desafíos que podrían influir en la motivación para la postulación o permanencia de los directores en su cargo.

3.3 Motivaciones y razones para la permanencia o el abandono

Con seis años de implementación a nivel nacional y cinco en Andalíen Sur, la Nueva Educación Pública presenta un escenario de cambio importante en la estrategia, gestión y administración de los establecimientos públicos del país. Como se mencionó anteriormente, faltan más de 50 Servicios Locales por instalarse.

En este contexto, los directores no están ajenos a dificultades y barreras, las cuales podrían influir en su motivación y compromiso de mantenerse en su cargo o incluso en el sistema escolar.

Existen diversas motivaciones por las que un profesor o directivo decide postularse como director de establecimiento. Dentro de ellas, destaca “el interés por hacer un aporte a la educación pública y a la educación de los alumnos más desaventajados” (Weinstein, et al., 2016). En esta línea, la mayoría declara llegar al cargo “con una motivación de orientación pública, como apoyar la gestión de la educación municipal o trabajar con alumnos vulnerables” (Weinstein, et al., 2016). Por otro lado, desde el punto de vista del desarrollo de su carrera profesional, se releva el “deseo de plantearse nuevos desafíos profesionales por sobre los vinculados a los eventuales incentivos propios de la posición, tales como remuneración o estabilidad” (Weinstein, et al., 2016).

Sin embargo, estudios evidencian que dichas motivaciones varían con la edad. “De esta forma, los docentes jóvenes que mantenían algún tipo de actividad como líder medio, formal o informal (jefatura de Unidad Técnica, departamento, ciclo, o coordinador de programas e iniciativas), manifestaron un alto interés en ser directores en el futuro. Por el contrario, a medida que los profesores envejecían y concentraban sus responsabilidades en la enseñanza, este interés disminuía significativamente” (Galdames, 2019).

Existe convergencia entre los directores de establecimientos escolares con respecto al rol de “sus padres como figuras claves para su elección de carrera. “La decisión por una carrera directiva aparece como un fenómeno colectivo, desde sus orígenes con sus padres, su vida como estudiantes (...) y su relación con sus pares y directivos” (Galdames, et al., 2022). En el caso específico de los

*Millennials*¹ se observa que son sus jefes quienes les incentivan a postularse al cargo por primera vez (Galdames, et al., 2022).

En el caso del Servicio Local Barrancas (Cerro Navia, Lo Prado y Pudahuel), uno de los primeros en funcionamiento a nivel nacional, la evidencia destaca como motivación de sus directores “una fuerte vocación de servicio que emerge del sentido de trascendencia por el trabajo realizado y se alimenta del desafío de “recuperar” la educación pública, en un intento de darle un nuevo status al sistema educacional que esté al servicio de los niños y niñas más vulnerables del país” (Sanfuentes y Garretón, 2019). Es así como “la responsabilidad por generar un aporte pedagógico en las comunidades escolares se instala como un foco importante que orienta el trabajo” (Sanfuentes y Garretón, 2019).

Pero, pese a las motivaciones personales y profesionales y el compromiso con la educación pública que presentan los directores del país, se evidencia un creciente desinterés en postular a la dirección escolar, y, al mismo tiempo, una mayor rotación y renuncia (James et al., 2018). Esto se debe a diversos factores, siendo uno de ellos las tensiones que se presentan en el ejercicio profesional del rol de director de establecimiento a partir de algunas políticas nacionales y locales que dificultaron el ejercicio de la función directiva (Donoso, et al., 2019).

Así, las condiciones de trabajo, la alta carga laboral, las exigencias del cargo, la relación con apoderados y deficiente desempeño de profesores, así como problemas de salud mental y bienestar serían algunas de las razones que desincentivan a profesionales a postularse o permanecer en cargos directivos (Rodríguez, et al., 2023). Existe una “serie de tensiones en el ejercicio profesional

¹ Nacidos entre 1980 y 1990

de estos directivos, principalmente a partir de políticas nacionales y locales que dificultaron el ejercicio de su función y, eventualmente, los llevaron a la interrupción de su carrera” (Galdames, 2019).

Dentro de los disuasores que la literatura y evidencia empírica han detectado para la permanencia de los directores en su cargo, está el reconocimiento a su trayectoria. “Un director puede continuar en el cargo en el mismo establecimiento o en otro, pero sin que se reconozca esa trayectoria” (Weinstein, et al., 2020).

Lo anterior podría convertirse en un desincentivo a postular una o más veces al cargo, puesto que “no se perciben expectativas de desarrollo y reconocimiento profesional, y más aún existe la posibilidad de simplemente quedar fuera del servicio al no ganar un nuevo concurso, luego de transcurridos cinco años de ejercicio” (Weinstein, et al., 2020). Y es que, además, el reclutamiento y la selección directiva en Chile favorece el reclutamiento de candidatos externos por sobre la promoción interna, lo que conlleva dificultades derivadas de la inserción en una cultura escolar nueva, en un contexto de alta rotación directiva (Galdames y González, 2019).

Asimismo, la evidencia muestra que la Generación X² es “especialmente sensible a las condiciones laborales, en especial en lo que respecta a las relaciones con sus superiores directos, reconociendo que es ésta la cohorte que mayores tensiones enfrenta en su relación con las jefaturas y tomadores de decisiones” (Galdames, et al., 2022).

² Nacidos entre 1962 y 1979

Por otro lado, para los directores noveles³, “un aspecto que marca su experiencia es la sorpresa y escasa anticipación que poseen respecto de la complejidad del rol, así como las múltiples exigencias y demandas que provienen desde actores internos y externos al establecimiento” (Weinstein, et al., 2016). A esto se suma la “soledad, aislamiento y abandono percibido” (Weinstein, et al., 2016). Y es que “la labor de los directores no se realiza autónomamente en las escuelas, sino que está subordinada a las directrices que les entregan los sostenedores, quienes les fijan ciertas metas a alcanzar, así como les facilitan –o no– ciertos recursos para su gestión” (Weinstein, & Muñoz, 2012).

Es así como dentro de las principales preocupaciones de los directores de la Nueva Educación Pública están la “falta de recursos para la gestión del establecimiento (37,3%). A esto le sigue el aumento en el número de los estudiantes con problemas emocionales (28,1%), la sobrecarga de trabajo administrativo (27,3%), la matrícula del establecimiento (23,9%), y los resultados académicos del mismo (23,1%)” (Muñoz, et al., 2022). Ante esto, los autores sugieren que la pandemia y el traspaso hacia la Nueva Educación Pública influyeron en las preocupaciones de los directivos.

Los factores antes descritos influyen en la permanencia en el cargo directivo. La decisión de renunciar al cargo, no re-postularse o ser parte de un concurso para otro establecimiento e incluso desertar del sistema escolar corresponden a situaciones de abandono. Dentro de los factores más relevantes en la renuncia de los directores se identifica la sobrecarga laboral y el *burnout*, especialmente

³ Aquellos que ocupan el cargo por primera vez

en establecimientos más vulnerables y/o con bajos resultados (Grissom y Bartanen, 2019).

El abandono escolar se define como “cuando un director no regresa al mismo establecimiento entre un año y otro” (Snodgrass, 2018). Es posible identificar diversas formas de renuncia en los directores: quienes se cambian de establecimiento, quienes asumen cargos en otras instituciones del sistema y quienes dejan definitivamente el sistema (Grissom y Bartanen, 2019).

La literatura evidencia que la pérdida de un director con experiencia genera un impacto negativo en la comunidad educativa a través de “dos mecanismos en los que la renuncia de los directores puede afectar el desempeño de la escuela: efectos disruptivos en los resultados de las comunidades educativas y efectos del reemplazo que se asocian a adquirir un nuevo director que puede ser más o menos efectivo que el saliente” (Bartanen, et al., 2019).

Pese a que directores con bajo desempeño son más propensos a renunciar y salir del sistema escolar o ser puestos en cargos de menor rango, las tasas de directores con buen desempeño que abandonan el cargo están al alza, especialmente en comunidades de escasos recursos (Grissom y Bartanen, 2019). Las renuncias traen como consecuencia una baja en los resultados académicos de los estudiantes y un aumento en la tasa de renuncia de los docentes del colegio (Grissom y Bartanen, 2019).

“El abandono de los directores es preocupante por el rol que tienen y se espera que cumplan en la mejora progresiva de los establecimientos que lideran” (Snodgrass, 2018). Dentro de las razones principales de la renuncia se encuentran “las características del director, la naturaleza del cargo, las

características de la escuela y los estudiantes y la política pública” (Snodgrass, 2018). En este último punto, se identifican factores como el salario, el desafío de contratar y despedir profesores, cambios en el distrito donde se encuentra el establecimiento (sistema escolar estadounidense), desarrollo profesional, entre otros (Snodgrass, 2018).

Otro aspecto que influye en su motivación e interés de permanecer en el cargo, los directores manifiestan no sentirse atraídos por el sueldo (Weinstein, et al., 2016). A lo anterior se suma que la Carrera Docente no incluye a los directores, por lo que “docentes de mayor experiencia y capacidades tendrían un desincentivo económico a continuar en una carrera directiva” (Piraino, 2021), igualando las remuneraciones promedio de un docente en tramo Experto I y Experto II (Piraino, 2021).

En el contexto nacional, 70% de los directores de establecimientos municipales no está en su cargo cinco años después, lo cual viene acompañado de “una alta tasa de abandono del sistema escolar por parte de directores de escuelas públicas” (Valenzuela, et al., 2018). En el sistema municipal chileno es más probable que “los directores que no continúan en el mismo establecimiento lo hagan como director en otra escuela o liceo, o bien, ocupen otro cargo en el mismo centro escolar o en otro” (Valenzuela, et al., 2018). Esto puede relacionarse con que “tienen limitadas oportunidades para diseñar e implementar estrategias de apoyo enfocadas en lograr trayectorias de mejoramiento escolar sostenido, y mayor efectividad en el trabajo de los docentes y los aprendizajes de los estudiantes” (Valenzuela, et al., 2018).

El escenario descrito demuestra que "la movilidad de los directores chilenos es mucho más alta de lo que sucede en otros países" (Valenzuela, et al., 2018). Sin embargo, esto se produce probablemente por la jubilación y la puesta en marcha de la selección mediante el Sistema de Alta Dirección Pública (Valenzuela, et al., 2018).

El escenario anteriormente descrito podría generar dificultades en el proceso de implementación de los Servicios Locales de Educación Pública al no contar con directores idóneos que lideren sus comunidades educativas. Asimismo, la proyectada crisis en el reclutamiento podría traer consigo concursos desiertos o dificultades en la colocación de los directores en las vacantes existentes dentro del servicio.

En este contexto nacional, es posible detectar un vacío en el conocimiento de la nueva educación pública, el cual se justifica por su novedad, pues es un proceso que continúa en marcha blanca. En primer lugar, no existen investigaciones regionales sobre la crisis de reclutamiento y retención de directivos aplicadas a la reforma que pone en marcha la Nueva Educación Pública. Por otro lado, la implementación de los Servicios Locales y sus fortalezas y desafíos, al estar aún en proceso, han sido poco exploradas, especialmente en regiones, siendo un buen momento para aportar en la materia y así al fortalecimiento de la educación pública.

Por lo mismo, la presente investigación busca ser un aporte teórico, pues pocas investigaciones relacionan la proyección de crisis de reclutamiento de directores con la implementación de la política pública. Ante esto, se podría entregar

información valiosa que levante percepciones y procesos que puedan generar evidencia para la mejora en la puesta en marcha de los Servicios Locales.

Desde la metodología, permite identificar motivaciones y disuasores que influyen en la permanencia de los directores en su cargo, rescatando aprendizajes para compartirse con futuros Servicios Locales. Además, la escasez de estudios sobre la materia aporta especialmente a la Región del Biobío en el proceso de implementación de Andalién Costa y Puelche en 2024 y 2025, respectivamente.

Por último, desde el punto de vista práctico, se busca aportar a la prevención de falta de directores de establecimientos proyectada en investigaciones nacionales e internacionales. Este rol es relevante en el correcto funcionamiento de los establecimientos educacionales desde el desarrollo de los diversos proyectos educativos, así como la gestión administrativa y el aprendizaje de los estudiantes.

4. Objetivos de investigación

4.1 Objetivo general

Analizar las motivaciones y percepciones de los directores del Servicio Local Andalién Sur en la relación entre sus trayectorias profesionales y su permanencia, tanto actual como futura, en el cargo de Director.

4.2 Objetivos específicos

4.2.1 Identificar las motivaciones de directores del Servicio Local Andalién Sur para mantenerse en su cargo durante su convenio vigente y futuros.

4.2.2 Identificar los disuasores y barreras que encuentran los directores del Servicio Local Andalién Sur para mantenerse en el cargo durante su convenio vigente y futuros.

4.2.3 Describir prácticas que inciden sobre la mantención, permanencia y mejora de los directores en el cargo en el sistema educativo escolar.

4.3 Pregunta de investigación

¿Cómo afectan las motivaciones y nociones de los directores de sus trayectorias profesionales sobre la permanencia de éstos en el cargo de director?

4.4 Supuestos cualitativos de investigación

1. La exigencia de requisitos de postulación dificulta las motivaciones de directores de establecimientos públicos.
2. La carga administrativa influye en la deserción de los directores al cargo.
3. El apoyo del sostenedor a los directores tiene resultados en la gestión y fortalecimiento del liderazgo y, con ello, su permanencia en el cargo.

5. Metodología

A continuación, se presenta el diseño del Plan Metodológico que se desarrolla en la presente investigación:

5.1 Objeto de estudio

El objeto de estudio del presente trabajo son las motivaciones y percepciones de directores de la educación pública para permanecer en el cargo.

- a) **Contexto espacial:** Se analiza la experiencia de directores de establecimientos del Servicio Local Andalién Sur en la Región del Biobío.
- b) **Contexto temporal:** Se analiza la evidencia existente desde 2006, pues desde entonces surgen sucesivas reformas educacionales, programas y políticas públicas.
- c) **Unidad de análisis:** Las motivaciones y percepciones para permanecer en el cargo de dirección.
- d) **Tipo de muestra:** La muestra es homogénea, dado que se selecciona a participantes con características similares: directores escogidos por el Sistema de Alta Dirección Pública que pertenezcan a establecimientos educacionales pertenecientes al Servicio Local Andalién Sur.
- e) **Accesibilidad a terreno y problemas éticos:** La experiencia laboral y trabajo actual de la investigadora tiene relación de colaboración con equipos directivos. Es importante recalcar que la relación a establecerse es estrictamente profesional y ética, pues no se daña ni perjudica a los entrevistados durante el desarrollo de la investigación o posterior a su publicación.
- f) **Limitaciones del estudio:** El tamaño de la muestra puede dificultar encontrar a directivos dispuestos a participar de la investigación, considerando el perfil específico requerido. Por otro lado, al ser una muestra reducida, no es posible generalizar y los patrones y tendencias podrían ser difíciles de encontrar.

5.2 Criterios Metodológicos

A continuación, se presentan los principales elementos metodológicos de la investigación:

a. Finalidad: La finalidad de la presente investigación es básica, pues lo que busca es identificar las motivaciones y percepciones de directores de establecimientos públicos para mantenerse en su cargo. Por ende, se espera comprender la experiencia de directivos a través de la recolección de datos mediante entrevistas a los involucrados y revisión y análisis de documentos oficiales.

b. Alcance Temporal: Esta investigación tiene un alcance temporal transversal, pues analiza un momento específico y limitado de tiempo, igual o menor a seis meses. Es relevante considerar que la investigación se desarrolla durante la instalación de nuevos Servicios Locales en el país.

c. Profundidad: La profundidad de esta investigación es descriptiva, pues se centra en las características del fenómeno y busca aportar con una descripción detallada de las motivaciones y percepciones del cargo directivo.

d. Fuentes: Se utilizan fuentes primarias, al entrevistar directamente a directivos.

e. Carácter: La investigación descrita es de carácter cualitativo, pues está centrada en aspectos subjetivos de la propia experiencia de los entrevistados desde su cargo actual.

f. Grado de control del investigador: Esta investigación tiene un grado de control no experimental, puesto que la observación y posterior análisis descriptivo se realiza sin manipulación ni control de las condiciones de la investigación.

5.3 Criterios de calidad

La presente investigación cuenta con los siguientes criterios de calidad:

5.3.1 Credibilidad - Autenticidad: Las principales estrategias para lograr credibilidad en la investigación son la supervisión y retroalimentación constante. Por otro lado, se busca obtener datos actualizados teóricamente y se asume un responsable compromiso con el trabajo de campo, se redactan notas exactas, completas y precisas, con respaldo a través de grabación de audio de las entrevistas realizadas, transcripción exacta y se diferencian los datos recabados con las interpretaciones de la investigadora. Por último, el instrumento fue puesto a prueba con un directivo que cumple con los criterios de inclusión, pero que abandonó el Servicio Local Andalién Sur en febrero de 2023. El objetivo de lo anterior fue probar si las preguntas eran claras, el lenguaje utilizado adecuado y común entre entrevistados y la investigadora y, por último, saber si el sistema de recopilación de datos era útil y efectivo.

5.3.2 Transferibilidad: El proceso de implementación de los Servicios Locales de Educación Pública está en desarrollo, por lo tanto, la transferibilidad que se busca es compartir hallazgos y conclusiones con otros sostenedores para poder aportar a dicho proceso. Asimismo, es posible compartir el contenido con autoridades regionales educacionales como el mismo Servicio Local Andalién Sur. Por último, la investigación y su metodología y hallazgos pueden ser transferidos a más investigadores para profundizar la teoría en dicho campo.

5.3.3 Seguridad-Auditabilidad: Para lograr la confiabilidad de los datos obtenidos, se busca la repetición de los datos a través del aseguramiento de la saturación en las respuestas de directivos. Por otro lado, los procedimientos de investigación son pautados para obtener los datos de la manera más similar posible a través de pautas de correo de convocatoria, libreto de llamado de invitación, pautas de entrevista, registro de audio de las entrevistas,

transcripciones exactas de las entrevistas y se intenta resguardar el ambiente en el que fue aplicado el instrumento para cuidar la calidad de las respuestas y la confianza de los entrevistados al responder.

5.3.4 Confirmabilidad: Para resguardar la confirmabilidad de la investigación se realiza la consulta aleatoria a los entrevistados sobre su participación en la investigación.

5.4 Muestra

Para la presente investigación la muestra es no probabilística, pues los individuos escogidos para ser parte de ésta son parte de una base de datos limitada y con características que dificultan su disponibilidad para el poco tiempo de duración de esta investigación. Pese a que lo anterior impedirá generalizar los resultados, sí permite entregar percepciones que buscan aportar a la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública.

Al ser esta investigación de carácter cualitativo, el tipo de muestreo es homogéneo, dado que se selecciona a participantes con características similares: directores escogidos por el Sistema de Alta Dirección Pública que pertenezcan a establecimientos educacionales pertenecientes al Servicio Local Andalién Sur.

Por otro lado, los criterios de inclusión de los participantes son, como se mencionó anteriormente, asociados al cargo que tienen en la comunidad escolar, que el establecimiento en el que trabajan pertenezca al Servicio Local Andalién Sur, la zona geográfica en la cual se desempeñan y que hayan sido escogidos hace mínimo tres años mediante el Sistema de Alta Dirección Pública como directores.

Por último, los criterios de exclusión aplicados a esta muestra consideran a directivos que pertenezcan a establecimientos particulares y públicos, a cargos distintos director y a profesores encargados de establecimientos, y, por último, a quienes lleven menos de 12 meses en el rol.

5.5 Instrumento

Para poder identificar las motivaciones y percepciones para permanecer en el cargo de dirección, se busca explorar la experiencia de los participantes. Para ello, el instrumento utilizado es la entrevista semiestructurada. Ésta consiste en una guía de preguntas abiertas, donde “el entrevistado puede responder de acuerdo al conocimiento que tiene inmediatamente a mano y pudiendo responder libremente” (Silva, 2022).

En cuanto a la profundidad y temáticas del instrumento, la pauta de preguntas contempla dimensiones asociadas a los objetivos específicos de la investigación y datos demográficos de los entrevistados como, por ejemplo: trayectoria profesional, motivaciones, percepciones del cargo, relación con su sostenedor, entre otras.

Por último, el instrumento es aplicado y validado con un director de colegio que trabajó en un establecimiento del Servicio Local Andalién Sur hasta febrero 2023. Tras ello, se realizaron ajustes en el orden de algunas preguntas asociadas a percepción del cargo para darle mayor fluidez a la conversación.

A continuación, se presenta el instrumento final utilizado:

Tabla 2: Dimensiones y preguntas del instrumento

Dimensión	Preguntas
<p>Datos demográficos y trayectoria profesional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre 2. Edad 3. Género 4. ¿Qué experiencia laboral tuvo antes de convertirse en director de establecimiento? 5. ¿Tuvo experiencia en otros cargos directivos antes de convertirse en director? 6. ¿Cuántos años lleva trabajando como director? 7. ¿Cuántos años lleva en su actual cargo de director?
<p>Expectativas en la llegada al cargo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué le motivó a postularse como director de establecimiento mediante el Sistema de Alta Dirección Pública? 2. ¿Cuáles eran sus expectativas iniciales del cargo? 3. A nivel general, ¿Se han cumplido? ¿Cree que eran realistas con lo que ha vivido después? 4. ¿Qué habilidades y/o competencias cree que desarrolló en el día a día de director, que no era posible de anticipar previo a su llegada? 5. ¿Considera que sus motivaciones para postularse al cargo se han mantenido a lo largo del tiempo?

<p>Percepciones sobre el cargo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describa las principales responsabilidades y desafíos asociadas a su cargo en el contexto del servicio local. Si lo desea, puede comparar con experiencias anteriores 2. ¿Qué aspectos de su cargo le generan mayor satisfacción personal y profesional?
<p>Permanencia en el cargo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué experiencias y factores de su trayectoria profesional influyen en su permanencia en el cargo? 2. ¿Cuáles son los apoyos que ha recibido como director por parte de su actual sostenedor, que aportan en la permanencia en el cargo? 3. ¿Ha experimentado momentos en los que ha considerado dejar de ser director de colegio? Si es así, ¿podría describir las situaciones o factores que lo han llevado a pensarlo? 4. ¿A qué factor le da mayor peso para mantenerse en el cargo? ¿Motivación personal, clima laboral y relación con el sostenedor, o las políticas públicas de apoyo a directores? Justifique por qué de su selección.
<p>Reflexión final y recomendaciones</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué recomendaciones haría a su sostenedor para retener a los directivos en el cargo? 2. ¿Qué tipo de políticas, programas o iniciativas considera que han impactado en su permanencia como director?

Fuente: Elaboración propia

Para convocar a los entrevistados, se contacta en primer lugar a directores de una base de datos construida por la investigadora, filtrando a aquellos perfiles que cumplieran con los criterios de inclusión de la muestra. En una segunda etapa, se contacta a referidos de los ya entrevistados y, por último, el Servicio Local Andalién Sur entrega una base de datos de correos electrónicos, permitiendo contactar a los directores para invitar a participar de la investigación. Para lograr la información necesaria, se entrevista a siete directores. Las entrevistas fueron realizadas entre el 14 y 24 de julio de 2023 mediante la plataforma Zoom.

Por último, el instrumento permite alcanzar la saturación en las respuestas, mediante la convergencia en las respuestas de los entrevistados a la totalidad de las preguntas y dimensiones, con sólo una excepción en la pregunta “¿Qué tipo de políticas, programas o iniciativas considera que han impactado en su permanencia como director?”, donde no existen similitudes.

5.6 Plan de Análisis

Al finalizar el período de aplicación del instrumento, se realiza el análisis de los datos en tres etapas:

5.6.1 Preparación de los datos: Tras cada una de las entrevistas se realiza la transcripción de los audios y el traspaso de los textos a la matriz de análisis, la cual contempla las dimensiones y preguntas del instrumento.

5.6.2 Análisis axial: Con la etapa anterior finalizada, se identifican opiniones convergentes y divergentes en las distintas preguntas y dimensiones. Luego se busca la relación entre temas y categorías para buscar variaciones en las

experiencias de los participantes, conectando las temáticas del instrumento con los objetivos de investigación.

5.6.3 Interpretación de los resultados: La verificación de los resultados se realiza mediante un análisis comparativo con otras investigaciones similares y la triangulación de los datos obtenidos de fuentes diversas. Se busca que los hallazgos respondan a convergencia de narrativas comunes y no a la experiencia individual de cada entrevistado.

6. Resultados

En esta sección se presentan los resultados obtenidos tras realizar la entrevista semi estructurada a siete directores de escuelas, liceos y colegios pertenecientes al Servicio Local Andalíen Sur. Los entrevistados, dos mujeres y cinco hombres, tienen entre 41 y 63 años, llevan más de 10 años en el cargo y lideran establecimientos ubicados en las comunas de Hualqui, Concepción y Chiguayante.

A continuación, se presentan detalles del perfil de los directores participantes:

Tabla 3: Datos demográficos de los directores entrevistados

Entrevistado	Edad	Años en el cargo actual	Años en el cargo de Director/a	Experiencia previa en cargo directivo
Director 1	58	5 años	13 años	Jefe UTP
Director 2	63	10 años	14 años	Orientador y Coordinador CRA e Inspector General

Director 3	41	3 años	7 años	Jefe UTP, Inspector General y Coordinador de Ciclo
Director 4	56	3 años	15 años	Inspector General y Asesor centro de estudiantes
Director 5	62	5 años	5 años	No tiene experiencia previa en comunidades escolares
Director 6	52	3 años	11 años	Jefe UTP y Director en colegio particular subvencionado
Director 7	50	5 años	10 años	Jefe UTP, Inspector General y Coordinador académico

Fuente: Elaboración propia

El instrumento alcanza la saturación de las respuestas al, en primer lugar, lograr la muestra prevista. Asimismo, las preguntas son comprendidas y respondidas sin complicaciones por los entrevistados, logrando aplicar la totalidad del instrumento a todos los directores participantes. La información de cada una de las dimensiones que componen el instrumento es levantada, alcanzando convergencia en la mayoría de las respuestas. La única pregunta con divergencia es la última, correspondiente a políticas públicas o iniciativas que influyen en su permanencia en el cargo, donde no existió acuerdo entre los directores.

En la siguiente sección se presentan los principales datos obtenidos en las entrevistas realizadas.

6.1 De compromiso social a motivación personal: razones para permanecer en el cargo directivo

Mejorar la calidad de la educación pública: ésta es una de las principales motivaciones que tienen los directores para postularse al cargo, buscando entregar más y mejores oportunidades a los estudiantes que la componen. La convicción de impactar positivamente sus comunidades educativas y, con ello, las trayectorias de vida de niñas, niños y jóvenes no sólo los impulsa a asumir el rol de liderazgo en sus colegios, sino también a permanecer en éste pese a las dificultades que el mismo conlleva.

Esto se traduce en vocación y compromiso con el poder transformador que la educación genera en los alumnos, especialmente en los contextos más desfavorecidos del país, donde la desigualdad tiene consecuencias en la vida y oportunidades de estudiantes, familias y comunidades.

Las motivaciones iniciales de los directores se mantienen a lo largo del tiempo, especialmente por el compromiso con sus estudiantes y equipos, lo cual se relaciona con su permanencia en el cargo a lo largo del tiempo. Así lo demuestran los directores participantes de la presente investigación.

Al preguntar a los entrevistados por su motivación para postularse al cargo, las razones varían. Dos de ellos declaran que les interesa trabajar y aportar a la educación como una manera de devolver la mano, al haber estudiado en establecimientos públicos. Dos entrevistados afirman que debían retribuir la beca que les permitió cursar un magíster en gestión y liderazgo educativo como una de las exigencias del beneficio. Por último, sólo uno de los entrevistados

menciona la búsqueda de estabilidad laboral y querer generar cambios en el colegio, liceo o escuela que lideran.

Lo anterior se relaciona con las expectativas iniciales del cargo que los directores afirman tener como motivaciones personales. En esta pregunta la gran mayoría de los participantes declara querer aportar a la educación pública y al desarrollo de sus estudiantes y comunidades educativas. Por otro lado, dos directores afirman querer un desafío a nivel profesional.

“La expectativa siempre ha sido mejorar las condiciones de los niños que van a la educación pública. (...) Que sea un peldaño para las mejoras sociales de la gente. Ésa es mi motivación: ser un aporte para la sociedad, jóvenes, niñas y niños”, declara el Director 1. Asimismo, el Director 4 explica que “mi expectativa era trabajar en establecimientos vulnerables y llevarlos a una condición mejor y superior”. Por último, el Director 7, afirma que buscaba “ser un agente en mis equipos y comunidad y eso sigue siendo mi motivación para seguir trabajando en esto”.

Al profundizar si éstas se han cumplido estando ya en el cargo, la mayoría de los entrevistados asegura que sí. Pero, pese a manifestar que se han cumplido, la mayoría de los entrevistados resaltan las dificultades del contexto y del cargo en la educación pública. El Director 5 profundiza que no imaginaba un contexto tan complejo en la comunidad escolar. El Director 6 menciona que, en su opinión, se idealiza el cargo directivo antes de tenerlo, pero que el rol es difícil. Sólo uno de los entrevistados declara desmotivación por la poca injerencia que tienen en la administración del establecimiento, el manejo del presupuesto y las dificultades del contexto en el cual viven sus estudiantes.

"Sí, de verdad que sí, se cumplieron. Me costó muchísimo en todo caso. Los dos primeros años me costaron bastante. El sistema público desde lo administrativo es lento, muy burocrático, lo que no pasa en colegios particulares subvencionados", argumenta el Director 3. Por su parte, el Director 4 explica que "en los colegios municipales y públicos se trabaja con lo más complejo y me saco el sombrero por docentes, paradocentes, equipo PIE, auxiliares, porque se trabaja en las condiciones más vulnerables y complejas".

Al consultar a los entrevistados si sus motivaciones se han mantenido en el tiempo, seis de ellos aseguran que sí, aunque dos detallan que han vivido periodos complejos y con dificultades. Uno de los entrevistados menciona que sus motivaciones no se han mantenido por desilusión al manejo de los recursos en el sistema público y otro declara que, pese a continuar motivado, está pensando retirarse del cargo directivo. Así, el Director 3 afirma que "en este colegio el cumplimiento de objetivos se dio antes de lo esperado y eso es movilizador para seguir, con lo que sufrí sí se puede, sí se logra, sí puedo movilizar a los estudiantes. Mis motivaciones continúan".

Por otro lado, a la pregunta "¿A qué factor le da mayor peso para mantenerse en el cargo? ¿Motivación personal, clima laboral y relación con el sostenedor, o las políticas públicas de apoyo a directores?", la mayoría de los entrevistados señala la motivación personal en primer lugar, tres de ellos mencionan dentro de sus opciones la relación con el sostenedor y sólo uno explica las políticas públicas asociadas a educación pública y cargo directivo.

El Director 1 plantea que "el clima laboral y mi motivación personal hacen el todo. El sostenedor influye y tenemos buena relación, pero he pasado por muchas

políticas educativas, unas buenas y otras no, pero si no tienes un clima laboral agradable y motivación personal, ¿para qué me quedo?”. El Director 7 responde que “primero mi motivación. Eso para mí es lo que me mueve: aportar, generar cambios”.

En cuanto a la satisfacción con su cargo, los entrevistados identifican que el factor que les genera mayor satisfacción es el logro. Sin embargo, no existe convergencia en qué aspecto. Algunos de los elementos detallados por los directores son: el crecimiento de los estudiantes, los resultados académicos, el ambiente laboral, el logro de metas propuestas, entre otros. "Cuando logramos las metas que nos hemos propuesto. Cuando logramos adjudicar proyectos, cuando hacemos algunas cosas que teníamos pensadas y las estamos trabajando y mandando resultados. Eso es lo maravilloso. Que los estudiantes están teniendo buenas prácticas y tienes un sistema de reglas que funciona. Eso es gratificante" explica el Director 6.

Por último, al indagar en las competencias que han desarrollado en el cargo, tres de los entrevistados mencionan la formación de sus equipos y su liderazgo. “Ser formador de formadores y eso tiene que ver con ser ‘profe’ y me gusta estar contribuyendo a la formación de los profesores. De eso soy consciente: detectar liderazgos en el establecimiento que se pueden convertir en cargos directivos”, afirma el Director 4.

Asimismo, existe convergencia en el desarrollo de habilidades como la empatía, la escucha activa y la construcción de relaciones interpersonales, especialmente en la gestión de sus equipos. “Tuve que desarrollar el saber escuchar, empatizar, me enteré de temas muy personales de mi equipo, saber escuchar atentamente,

escuchar más que nada e informarme de lo que estaba pasando con las personas", explica el Director 5. Sólo una de las entrevistadas menciona la gestión de redes externas al establecimiento como una habilidad desarrollada en durante su trayectoria en el cargo.

Respecto a estos hallazgos, se identifica como motivación principal el compromiso personal con la educación pública y sus estudiantes, las cuales se mantienen en el tiempo. Por otro lado, el logro en distintas áreas de sus comunidades educativas les genera satisfacción en su rol y declaran haber desarrollado en el cargo habilidades asociadas al liderazgo y la construcción de relaciones.

Estos resultados coinciden con la literatura, la cual señala que es posible identificar como motivación para la postulación y permanencia en el cargo directivo el propósito personal, dentro de las cuales se releva el impacto en la vida de sus estudiantes y comunidades educativas y, con ello, en la educación pública. "Influir en el progreso del país y de sus ciudadanos se constituye así en la visión que guía la labor de los profesionales" (Sanfuentes y Garretón, 2019).

Las respuestas de los entrevistados coinciden con otras investigaciones sobre la materia, donde se destaca "el interés por hacer un aporte a la educación pública y a la educación de los alumnos más desaventajados" (Weinstein, et al., 2016). En esta línea, llegan al cargo "con una motivación de orientación pública, como apoyar la gestión de la educación municipal o trabajar con alumnos vulnerables" (Weinstein, et al., 2016), aspectos también mencionados por los directores participantes.

Así, se identifica como principales motivaciones personales y profesionales la convicción de querer impactar positivamente la educación de niñas, niños y jóvenes del sistema público y sus comunidades educativas, alcanzando buenos resultados académicos y socioemocionales que permitan acercar oportunidades a sus estudiantes. Lo anterior también coincide con investigaciones recientes, donde existe en los directores “una fuerte vocación de servicio que emerge del sentido de trascendencia por el trabajo realizado y se alimenta del desafío de “recuperar” la educación pública, en un intento de darle un nuevo status al sistema educacional que esté al servicio de los niños y niñas más vulnerables del país” (Sanfuentes y Garretón, 2019).

En síntesis, las motivaciones de los directores tienen relación con el impacto, sea en la vida de sus estudiantes, en sus comunidades educativas o en la educación pública, pero les incentiva a postularse y permanecer en el cargo el poder ser un aporte social, comprometiéndose con el propósito de la educación pública.

6.2 Lentitud y burocracia: la razón que hace dudar

El cargo directivo en la educación pública es desafiante por diversas razones. Los directores se enfrentan a contextos de alta vulnerabilidad, donde los estudiantes y sus familias enfrentan múltiples necesidades, se hacen cargo de diversas las dificultades de la administración del establecimiento, llevan las políticas públicas y directrices ministeriales y del Servicio Local hacia sus comunidades y salas de clases, debiendo responder de manera contextualizada y con recursos limitados a lo que se les solicita.

Ante esto, surgen disuasores que influyen en la decisión de los directores de permanecer en su cargo, pero también de profesores de postularse a éste.

Diversas investigaciones ya mencionadas en el marco referencial proyectan una crisis en el reclutamiento y retención de los directores de establecimientos públicos debido a las complicaciones asociadas a su rol. Esto trae como consecuencia que los directivos que actualmente están en el sistema público lo abandonan en búsqueda de mejores oportunidades laborales, llevando a algunos a abandonar el sistema escolar.

La muestra de esta investigación cuenta en su mayoría con experiencia en el cargo en establecimientos municipales y sólo uno en particulares subvencionados, por ende, responden comparando con su anterior empleador.

Así, al indagar en los principales desafíos y responsabilidades asociados al cargo, los entrevistados convergen en que tienen relación con la administración del establecimiento, especialmente en las reparaciones de la infraestructura. Cuatro de los entrevistados menciona la burocracia en la solicitud de arreglos y la llegada de materiales o personal calificado para realizarlos. “A veces las soluciones son fáciles de implementar, pero a la hora de pedir los recursos se hace lento. Con los DAEM era menos lento. Con el Servicio hay más burocracia y eso en el fondo te genera angustia, que no te supera, pero sí uno quiere hacer más cosas y es difícil, porque no tienes todos los recursos que quisieras”, afirma el Director 7.

El Director 6 declara que la administración del establecimiento “fue un choque. No me lo esperaba. No tenía experiencia con esta escasez”. Asimismo, compara su experiencia actual con establecimientos particulares y particulares subvencionados y explica cómo cambiaron sus expectativas iniciales: “Pensé que podía tener mayor injerencia, pero te das cuenta de que no administras nada. No

tienes recursos y de repente tienes que hacer completadas y rifas para tener recursos. Todo es un trámite que demora meses y eso es súper complejo. Tienes necesidades y las cosas a la vista y sabes que lo puedes solucionar, pero es administrar algo que no existe y que depende del sostenedor”.

Sobre el punto anterior, el Director 3 plantea que “el sistema público desde lo administrativo es muy lento, muy burocrático, lo que no pasa en colegios particulares subvencionados. Cuando necesitas algo en un particular subvencionado no se demora. Hasta tuve problemas con mi sueldo el primer año”, finaliza. Continuando con las dificultades en la gestión de recursos, el Director 2 menciona que “a veces no llegan los recursos que nosotros quisiéramos para hacer todo lo que tenemos programado y tenemos que buscar por otro lado y se va mucho tiempo en eso”. Concuerta el Director 4, quien relata que “la gestión de recursos es el área más lenta y deficitaria del SLEP. La más lenta, burocrática y la que hace que se me caiga el poco pelo que me queda”. Detalla lo anterior argumentando que “tengo muchas esperanzas en cómo está estructurada la educación pública pueda cumplir esas demandas y se va a generar frustración en quienes trabajan en el Servicio Local, porque por más esfuerzo que pongan los establecimientos no vamos a estar nunca conformes, porque es muy lento. Es demasiado grande”.

Por otro lado, Director 5 transparenta que se ha desilusionado con la llegada y manejo de recursos. “Es mi quinto año y vengo de reunión con el SLEP y me dicen que no tenemos nada. Hay que pedirles confort a los apoderados. Esa parte se podría decir de ‘administrar pobreza’ a mí me produce mucha frustración. Ya

no es tan agradable ser director. La cara de lo bueno y lo malo es el director y la gente cree que no está haciendo lo que tiene que hacer”, finaliza.

Por último, y continuando con la comparación con experiencias anteriores, los entrevistados concuerdan en su mayoría en que la responsabilidad de ser directores en la educación pública es mayor que en la administración municipal. “Te da muchas responsabilidades asociadas a los roles de dirigir, alinear, llevar la batuta. Los desafíos con ellos han sido los números: número de matrículas, cantidad de situaciones denunciadas a la Superintendencia, mantener el clima de convivencia entre la comunidad educativa, etc”, argumenta el Director 4. Asimismo, el Director 5 explica que “si comparo, la responsabilidad es altísima y todo recae en el director”.

Sin embargo, valoran el apoyo entregado por la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico del Servicio Local. “Hay una carga mayor, pero también hay más apoyo, porque en esa carga lo que se busca es el cumplimiento de la normativa, cosa que no pasaba en el DAEM”, explica el Director 3. “Nos apoya en temas de perfeccionamiento, continuamente nos ofrece perfeccionamiento para nosotros y los docentes, te apoyan y te monitorean” relata una entrevistada de 58 años. Así también lo profundiza el Director 7, quien relaciona el apoyo con las dificultades en la gestión de los recursos: “Uno de los pilares de este colegio ha sido la Unidad Técnico-Pedagógica en apoyarnos con directrices y procesos, pero también en generar espacios de confianza, aunque no nos permiten tomar decisiones para el colegio. Desde los recursos, es lo más débil del Servicio Local”.

Al profundizar en factores que influyen en su permanencia en el cargo directivo, cuatro de los entrevistados declaran que la remuneración y el desarrollo de la

carrera profesional son aspectos relevantes en su continuidad en el rol actual: “Que les mejoren el sueldo (...). No existe carrera directiva, entonces puedes pasar 10-15 años donde el tema de remuneraciones no se ha movido. Lamentablemente buenos directores terminan mirando la educación particular subvencionada o privada. Un director no puede pasar toda la vida dirigiendo un colegio. Sería bueno buscar otros espacios donde puedan aportar”, afirma el Director 7.

Dos de los entrevistados relatan estar buscando otras oportunidades laborales. “Si no fuera por las ‘lucas’ sería un trabajo agradable”, explica el Director 6, agregando que “si me sale un trabajo mejor remunerado, yo me voy. Me interesa que los estudiantes con vulnerabilidad aprendan, pero tengo que velar por mí y mi familia”. Por último, el Director 4 recuerda que “cuando uno pasa por periodos bien agobiantes uno dice ‘si me hubiese quedado haciendo clases o en este otro cargo no estaría metido en tanto problema’”.

Con respecto a la trayectoria profesional, dos entrevistados que están finalizando su actual convenio manifiestan incertidumbre en el proceso de postulación: “Es la misma plataforma, pero ha sido distinto. Hay muchas cosas que pueden pasar y eso nos cuestionamos. Creemos que no debiésemos meternos en tantos procesos, sino que debiesen evaluarse los periodos que tenemos, si logramos el convenio de desempeño o no”, explica el Director 2. Concuera con lo anterior el Director 6, quien afirma que “nos falta una carrera directiva. Lo he dicho en todos los tonos, pero de forma amable. Es indigno, poco apropiado, para hacerlo políticamente correcto, que directores después de 20 años haciendo clases, elaborando proyectos, ganando un concurso con Alta Dirección Pública, esté a

tope con Experto 2 en Carrera Docente y con reconocimientos, pero llegar a este periodo en que te quedes sin 'pega', literalmente sin 'pega', eso a mí no me gusta”.

Los hallazgos presentados permiten identificar disuasores que influyen en la motivación y percepción que tienen los directores de su cargo. Lo más repetido por los entrevistados es la lentitud de respuesta del Servicio Local ante la compra de materiales y reparaciones, manifestando sensación de burocracia en los procesos referentes a la administración del establecimiento. Por otro lado, perciben aumento en la carga laboral y las responsabilidades asociadas a su rol, aunque destacan el apoyo brindado por la Unidad de Apoyo Técnico-Pedagógico del sostenedor.

Por último, un tema que también se relaciona con la decisión de continuar en el cargo es el reconocimiento a la trayectoria laboral y las remuneraciones. Los entrevistados manifiestan que sus años de servicio y los logros alcanzados en sus comunidades debiesen ser consideradas a la hora de postularse a su establecimiento u otro.

Los resultados presentados coinciden con la literatura en diversos aspectos como la percepción de lentitud y burocracia en la administración, el aumento en la carga laboral y el poco reconocimiento a la trayectoria. El estudio “La Voz de los directores y directoras de la Nueva Educación Pública” entrevistó a 267 directores pertenecientes al nuevo sistema y existe convergencia en las respuestas, arrojando que “los problemas y preocupaciones más relevantes de los directores de la NEP son la falta de recursos para la gestión de sus establecimientos, la sobrecarga de trabajo administrativo y el aumento del número de estudiantes con

problemas socioemocionales, aunque no dejan de ser preocupaciones relevantes la matrícula y los resultados académicos de los centros que se dirigen (Muñoz, et al., 2022).

Con respecto a las dificultades que enfrentan los directores en la administración de los establecimientos, coinciden con sus pares en la sensación de “falta de recursos, problema que convive con conceptos como ineficiencia y burocratización, todo lo cual redundaría en la dificultad para producir cambios de este nuevo sistema” (Muñoz, et al., 2022). Lo anterior se repite en el Servicio Local Barrancas, uno de los primeros en ponerse en marcha desde el inicio de la reforma: “se suma una insuficiencia severa de recursos financieros y de insumos básicos que impiden cumplir la misión del servicio, lo cual redobla el malestar y la frustración por parte de los profesionales. Estas contradicciones se agudizan por el difícil tránsito desde un régimen privado (de las anteriores corporaciones educacionales) a uno público” (Sanfuentes y Garretón, 2019).

Por otro lado, las respuestas de los entrevistados evidencian una sensación de aumento en las responsabilidades y carga laboral por parte de los directores. Esto nuevamente converge con sus pares en otros Servicios Locales: “70% de los directores considera que el trabajo administrativo ha aumentado, un 61% que el nivel de estrés como director ha aumentado y un 57% que la disponibilidad de recursos materiales y financieros para su establecimiento ha disminuido” (Muñoz, et al., 2022). Así, “las tensiones que se presentan en el ejercicio profesional del rol de director de establecimiento a partir de algunas políticas nacionales y locales dificultaron el ejercicio de la función directiva” (Donoso, et al., 2019).

En síntesis, los disuasores mencionados en las respuestas de los entrevistados, hacen necesario y relevante el acompañamiento permanente de parte de los equipos que componen los Servicios Locales de Educación Pública a los directores y sus establecimientos. Las dificultades del cargo asociadas a la relación con el sostenedor como es la administración del establecimiento, la adquisición de materiales o gestión de reparaciones, la presión del cumplimiento de convenios y metas y la bajada de políticas públicas en sus comunidades influyen en la experiencia de los directores en su cargo y, con ello, en su motivación y permanencia con éste.

Por otro lado, es relevante reflexionar sobre la autonomía que el nuevo modelo de educación pública otorga a los directores de establecimiento, pues existe la sensación de pérdida de ésta en la nueva administración, especialmente entre quienes contaban con experiencia previa en el sistema municipal.

Esta situación necesita una mejora especialmente en los procesos de gestión administrativa de las comunidades educativas. Y es que, como se mencionó anteriormente, una de las motivaciones de los directores para postularse al cargo era tener la posibilidad de tomar decisiones estratégicas sobre la administración, gestión y prioridades del establecimiento.

6.3 Sostenedores presentes: Factor determinante en la permanencia de los directores

La relación con su sostenedor es uno de los factores más relevantes en la permanencia de los directivos en su cargo. El periodo de implementación de los Servicios Locales de Educación Pública ha generado un cambio en la modalidad de trabajo de directores que pasaron del sistema municipal al público.

Los directores entrevistados reconocen recibir mayor acompañamiento del punto de vista técnico pedagógico y en directrices académicas, pero también estratégicas para sus establecimientos, expresando que existe presencia de sus asesores, metas claras y actualización en los conocimientos y herramientas educativas para el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, tal y como se mencionó anteriormente, esto les genera sensación de mayor carga laboral y responsabilidad, traduciéndose percepción en aumento en la exigencia desde el punto de vista de cumplimiento de metas, bajada de políticas educativas centralizadas y rendimiento de cuentas a su sostenedor.

En cuanto al trabajo y la relación que tienen con el Servicio Local Andalíen Sur, existe convergencia entre todos los entrevistados sobre su principal apoyo de parte del sostenedor para su desempeño en el cargo: la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico en términos de directrices, pilares, prioridades en la gestión del establecimiento, entre otros. Concuerdan en recibir acompañamiento constante y tener fluida comunicación con dicha área del Servicio. “Tenemos asesoría, reuniones territoriales y esa gestión del tiempo es súper importante. Mucho apoyo desde el punto de vista técnico pedagógico, pero también de generar espacios de confianza”, declara el Director 7.

Al solicitar a los entrevistados recomendaciones para su sostenedor, la mayoría de los directores menciona mayor velocidad de respuesta en la gestión de los recursos, pero también mayor presencia en los establecimientos. El Director 1 aconseja “hacer más apoyo directo, ir más a los lugares, no sólo a través de los asesores, sino equipos (...). He pensado siempre que algo súper importante es

conversar con la gente, citar a reunión, pero de conversar, de abrir el corazón, de acompañar al equipo y escuchar”.

Concuerda con el punto anterior el Director 4, quien afirma que “los Servicios Locales tienen que cuidar a sus directores y se cuidan manteniendo la comunicación, llamándolos a reuniones, acercándose a los directores reconociendo los logros que tiene la escuela. Un sostenedor que va al colegio a felicitar, a reconocer. Ese reconocimiento va para los profesores y yo también lo sentiría como propio y ayuda a que a uno lo puedan retener”. Asimismo, el Director 7 recomienda “ser retroalimentado por tu sostenedor, que te hagan el refuerzo de que lo estás haciendo bien o si no lo haces bien que te el digan. Eso es súper importante y esas son las cosas que hoy me movilizan en este tema”.

Pese al acuerdo existente en el apoyo recibido, la mayoría de los entrevistados declara que para el Servicio Local es complejo administrar 83 establecimientos educacionales. “Me asusta que somos muchos colegios y tengo la experiencia anterior con 32. Encuentro que siempre tienen muchos requerimientos de muchos lugares y cuando no resulta voy al Servicio directamente”, afirma el Director 2. Relacionado con esto, el Director 3 menciona que el sostenedor tiene que “administrar con sus características bien particulares: Hualqui y Florida no tienen las mismas características de Concepción y Chiguayante. (...) Querer administrar 83 establecimientos con un Servicio Local con el personal que tienen es tratar de movilizar un monstruo demasiado grande con muy pocas personas y los establecimientos empezamos a trabajar en marzo y terminamos en diciembre y en esos 10 meses todo tiene que ser rápido, porque los niños avanzan rápido y las necesidades son rápidas y el sistema es demasiado burocrático”.

Por otro lado, otra recomendación que realizan por los entrevistados es el respeto a la trayectoria, aspecto afirmado por tres de los entrevistados. Especialmente en este punto, se percibe poco reconocimiento a la trayectoria profesional del director tras más de una década en el cargo, sea en uno o más establecimientos. "Yo creo que los SLEP tienen que cuidar a sus directores y se cuidan manteniendo la comunicación, llamándolos a reuniones, acercándose a los directores, reconociendo los logros que tiene una escuela", explica el Director 4.

Dos de los entrevistados, de edades superiores a los 60 años, mencionan que es relevante considerar otros espacios de desarrollo profesional para quienes llevan años en el cargo y con buenos resultados en espacios distintos de desempeño como puestos en el mismo Servicio Local, por ejemplo.

Para finalizar, es importante mencionar que no existe saturación en la pregunta sobre las políticas públicas que han influido en su motivación y permanencia en el cargo. Pese a no lograr convergencia en las respuestas, los entrevistados mencionan las siguientes: Ley 20.501, Programa de Reactivación Educativa, Ley de Inclusión, nuevas concepciones de aprendizaje presentadas por el Servicio Local en capacitaciones a directores y Política de Directores de Excelencia.

Ante estos resultados, y como se mencionó anteriormente, se vuelve importante considerar mejoras a los tiempos de respuesta y procedimientos de parte del Sostenedor hacia las comunidades educativas en procesos de manejo de recursos, compras y reparaciones a la infraestructura. Dado que esto es mencionado en reiteradas ocasiones por los entrevistados como un aspecto que les genera frustración y desmotivación, llevándolos a considerar abandonar el cargo.

Lo anterior coincide con otras investigaciones, donde “los entrevistados manifiestan temor al fracaso de la reforma, debido a la precariedad de recursos financieros, humanos y administrativos” (Garretón, et al., 2022).

Pese a las dificultades administrativas, los directores valoran y reconocen la labor, importancia y presencia de la Unidad de Apoyo Técnico Pedagógico del Servicio Local. Relevan la comunicación permanente, el acompañamiento y las directrices que sus asesores y el equipo les brindan. Esto coincide con sus pares a nivel nacional, quienes “valoran especialmente el aporte del Apoyo Técnico Pedagógico, parte esencial del nuevo sistema, a su quehacer como líderes” (Muñoz, et al., 2022). Y es que el “53% de los directores de la educación pública considera que el apoyo técnico pedagógico desde el sostenedor – una de las promesas más importantes del nuevo sistema – ha aumentado con este proceso de implementación” (Muñoz, et al., 2022).

Otro aspecto mencionado por los entrevistados tiene relación con el reconocimiento a la trayectoria profesional y en el cargo mismo, lo cual no sólo es valorado por los directores, sino también esperado. Tener en cuenta el cumplimiento de sus convenios, los años en el rol y en otros cargos directivos, los buenos resultados y el impacto alcanzados en sus comunidades educativas son aspectos que los entrevistados buscan sean considerados a la hora de postularse a otros cargos o a la renovación del mismo, considerando además la incertidumbre percibida por los entrevistados de mayor edad en este escenario. Lo anterior coincide con la literatura, evidenciando que “no se perciben expectativas de desarrollo y reconocimiento profesional, y más aún existe la

posibilidad de simplemente quedar fuera del servicio al no ganar un nuevo concurso, luego de transcurridos cinco años de ejercicio” (Weinstein, et al., 2020).

Lo anterior, además, se relaciona con el desarrollo profesional y las remuneraciones, aspecto declarado por los entrevistados. Y es que la carrera docente no contempla a los directores, por lo que, como evidencian otras investigaciones, “docentes de mayor experiencia y capacidades tendrían un desincentivo económico a continuar en una carrera directiva” (Piraino, 2021).

En resumen, la percepción del trabajo y funcionamiento del Servicio Local influye en la experiencia de los directivos en su cargo y en el sistema. Iniciativas y prácticas asociadas a la comunicación y presencia constante en las comunidades educativas, el reconocimiento al cumplimiento de convenio y resultados y las buenas prácticas del establecimiento, así como también la consideración de la trayectoria profesional en los concursos por el Sistema de Alta Dirección Pública son aspectos considerados por los directores al momento de evaluar su continuidad.

7. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo de investigación ha sido posible apreciar la perspectiva de los directores respecto a sus motivaciones iniciales para postularse al cargo y las razones para permanecer en éste, así como su reflexión ante situaciones o dificultades que les hacen dudar de su continuidad en la función directiva y el rol que cumple el sostenedor del establecimiento en su decisión y experiencia en el rol. Lo anterior es relevante, considerando que los directores son los responsables de dirigir las comunidades educativas y, con ello,

un factor relevante en el aprendizaje de los estudiantes. Tal y como lo reconoce la literatura, “el liderazgo directivo es la segunda variable después de “la clase” entre todos los factores relacionados en la escuela que contribuyen en los aprendizajes y, este efecto, es aún más significativo en las escuelas de contextos difíciles” (Bolívar, 2010).

Esta investigación se propuso como objetivo general Analizar las motivaciones y percepciones de los directores del Servicio Local Andalién Sur en la relación entre sus trayectorias profesionales y su permanencia, tanto actual como futura, en el cargo de Director. Así, se ha logrado identificar como principal motivación su compromiso personal y social con la educación pública y la convicción de que es posible entregar a sus estudiantes educación de calidad que les permita mejorar su calidad de vida.

Por otro lado, se logra identificar como una dificultad de su gestión la lentitud y burocracia en aspectos relacionados con la administración de las comunidades educativas como, por ejemplo, las compras, las reparaciones de la infraestructura o el reemplazo o contratación de profesores. Los directores entrevistados manifiestan que lo anterior influye en su experiencia en el cargo, su motivación y la relación con el sostenedor.

Y, por último, destacan como un apoyo fundamental en la Unidad de Apoyo Técnico-Pedagógico del Servicio, la cual les entrega lineamientos estratégicos y pedagógicos para poder alcanzar resultados en sus establecimientos.

En cuanto a los objetivos específicos de esta investigación, se propuso, en primer lugar, identificar las motivaciones de directores del Servicio Local Andalién Sur para mantenerse en su cargo durante su convenio vigente y futuros, logrando

reconocer distintas razones. La primera, y más fuerte, es el compromiso social con la educación pública y su tarea de contribuir al desarrollo de estudiantes y comunidades. Los directores sienten motivación por el impacto que genera la educación en la vida de niñas, niños y jóvenes.

Asimismo, este compromiso se mantiene desde su decisión de postular al cargo y como una motivación para permanecer en él a lo largo del tiempo, pese a las dificultades y desafíos que enfrentan diariamente en su rol. Y es que dirigir un establecimiento educacional y liderar grandes equipos multidisciplinarios en contextos de alta vulnerabilidad les ha permitido desarrollar diversas habilidades relacionadas especialmente con la construcción de relaciones interpersonales y la empatía, logrando movilizar a sus equipos en torno a un propósito común: el aprendizaje de los estudiantes.

Lo anterior se relaciona con la última motivación para permanecer en su cargo: la satisfacción personal y profesional que les genera el cumplimiento de metas y la sensación de logro en distintas áreas relacionadas con su liderazgo y los resultados del establecimiento y sus alumnos.

Con respecto al objetivo específico que busca identificar los disuasores y barreras que encuentran los directores del Servicio Local Andalién Sur para mantenerse en el cargo durante su convenio vigente y futuros, logra reconocerse como un factor determinante en la experiencia la burocracia y lentitud en la gestión de recursos.

Los directores expresan frustración por la lentitud en los tiempos de respuesta y los protocolos o pasos a seguir para poder solicitar las soluciones a sus diversas necesidades influye en su satisfacción con el Servicio, pero también en su

experiencia en el cargo, sintiendo que finalmente no pueden responder a las problemáticas de sus establecimientos. Esto se convierte en una de las responsabilidades más desafiantes que deben enfrentar diariamente.

Por otro lado, se identifica una sensación de aumento en la carga laboral y responsabilidades asociadas a su rol, donde las exigencias planteadas por el Servicio Local deben ser lideradas e implementadas en sus colegios por ellos mismos, debiendo además rendir cuentas constantemente. A pesar de sentirse desafiados en este aspecto, destacan el apoyo que reciben de parte de la Unidad de Apoyo Técnico-Pedagógico para poder llevarlo a cabo.

Por último, un factor relevante en su experiencia y que influye en su motivación es el reconocimiento de la trayectoria laboral y el buen desempeño a la hora de re-postularse o concursar por nuevos convenios, lo cual fue mencionado especialmente por los directores en proceso de finalización de su periodo o cercanos a la edad de jubilación.

El tercer y último objetivo específico busca describir prácticas que inciden sobre la mantención, permanencia y mejora de los directores en el cargo en el sistema educativo escolar. En este ámbito lograron identificarse distintas acciones que el Servicio Local está realizando o puede realizar para retener a los líderes en sus roles en el convenio vigente, futuros o incluso en el sistema escolar.

Lo primero a destacar es que el cambio de administración de municipal a público genera en los directores una sensación de pérdida de autonomía al no poder tomar decisiones con tanta libertad como con su sostenedor anterior, pero, al mismo tiempo, agradecen contar con la presencia, acompañamiento y directrices estratégicas que el Servicio Local les ofrece.

Es entonces el trabajo permanente con la Unidad de Apoyo Técnico-Pedagógico una buena práctica a mantener en el tiempo, pues es valorada por los directores e influye en la percepción que tienen de su sostenedor, destacando la claridad estratégica que les entrega para liderar sus establecimientos.

Los directores sugieren que el Servicio Local aumente su presencia y comunicación con las comunidades, más allá del director. Recomiendan mayores visitas a terreno, conversaciones con el resto del equipo directivo y profesores y también el reconocimiento de los logros y avances que la comunidad alcance. Además, recomiendan que se reconozca la trayectoria profesional y el buen desempeño de los directores a la hora de evaluar su continuidad o postulación a nuevos cargos, considerando especialmente a quienes llevan más de una década de servicio.

Una preocupación de los directores y que influye en su percepción del sistema público es la gran cantidad de comunidades que el Servicio Local administra, creyendo que esto podría influir en la implementación de la Nueva Educación Pública y sus objetivos.

En relación con el conocimiento ya existente, esta investigación encuentra similitudes con otras relacionadas a la percepción de directores de la educación pública. La motivación personal y compromiso con la educación pública es un aspecto evidenciado en la literatura. Investigaciones recientes demuestran “una fuerte vocación de servicio que emerge del sentido de trascendencia por el trabajo realizado y se alimenta del desafío de “recuperar” la educación pública” (Sanfuentes y Garretón, 2019).

Sin embargo, existe también convergencia entre otros directores de la educación pública sobre la percepción de burocracia y lentitud en la respuesta del Servicio Local ante sus necesidades. “Los problemas más evidentes tienen que ver con la disponibilidad de recursos para los establecimientos y el aumento de la carga administrativa a la que se ven enfrentados como líderes escolares. Como resultado de estos y otros problemas, una proporción importante de los directores manifiesta que hasta el momento los efectos positivos de la NEP han estado bajo sus expectativas iniciales” (Muñoz, et al., 2022).

Así, los hallazgos se relacionan con la literatura en la motivación que sienten los directores con el impacto que su cargo genera en las comunidades que lideran y en sus estudiantes, pese a las dificultades asociadas a la administración. “A pesar de que una mayoría de los directores considera que su labor es altamente exigente, que el ritmo de su trabajo es acelerado, y que no se cuenta con los recursos apropiados para realizar su labor, los y las líderes escolares de la NEP tienen una percepción positiva respecto a su labor como líderes, consideran que su trabajo es relevante y tiene impacto, y están satisfechos con la función que les toca desempeñar” (Muñoz, et al., 2022).

Por último, una recomendación hacia la política pública tiene relación con "reforzar las atribuciones de los directores principalmente en cuanto a sus facultades de administrar recursos para abordar situaciones emergentes (y urgentes de resolver) de la vida escolar, sin tener que esperar la tramitación burocrática de parte del sostenedor” (Weinstein, et al., 2020).

De manera novedosa, esta investigación aporta una mirada regional desde las motivaciones y percepciones de los directores del único Servicio Local de Educación Pública presente en la Región del Biobío.

A nivel metodológico, la Nueva Educación Pública es una política aún en implementación y conocer los desafíos y dificultades que existen en los Servicios Locales que ya están en funcionamiento permite realizar mejoras o prevenir dichas situaciones en los que comenzarán su funcionamiento en los próximos meses.

Ante esto, existen hallazgos sobre la experiencia que tienen hasta la fecha los directores de Andalién Sur con la nueva administración, permitiendo identificar que su motivación permanece a lo largo del tiempo, pese a las dificultades administrativas y de gestión e identificando además prácticas que influyen en su decisión de permanecer en el cargo, el Servicio e incluso el sistema escolar.

Lo anterior, en pleno proceso de implementación de los Servicios Locales en el país, se relaciona directamente con la política pública, pudiendo aportar en la retención de los directores en sus cargos, líder clave en la puesta en marcha de dicha reforma en los establecimientos educacionales del territorio nacional. Asimismo, comparte prácticas que los sostenedores pueden reforzar para mejorar la experiencia y satisfacción de los directivos como es el acompañamiento permanente, el reconocimiento a la trayectoria y los buenos resultados y, por otro lado, reconectándolos con el propósito que comparten: la convicción y compromiso con la educación pública y los estudiantes.

Por otro lado, las buenas prácticas y los disuasores descritos permiten a los Servicios Locales, en especial Andalién Sur, buscar instancias de mejora o de

reforzar aquellos aspectos que son valorados por los directores, como es el apoyo a nivel pedagógico y de acompañamiento. Sin duda, la administración de los establecimientos influye en la percepción y satisfacción de los directivos con su cargo y, por ende, estos hallazgos pueden ser útiles a la hora de realizar mejoras en el sistema.

Es importante considerar los factores motivacionales y disuasores mencionados anteriormente si, en plena puesta en marcha de la política pública, se proyecta además una crisis de reclutamiento y retención de los directores, especialmente en el sistema escolar público.

Pese al aporte de los hallazgos, pueden explorarse nuevas líneas de investigación que permitan profundizar la percepción y experiencia de los directores con el sistema público, con su trayectoria profesional o con las razones de su permanencia. Ante esto, se propone analizar dimensiones similares a las mencionadas, pero en directores nóveles, quienes enfrentan dificultades en sus primeros años en el rol.

Otra sugerencia se relaciona con prácticas para el reconocimiento a la trayectoria de directores que llevan más de una década en el cargo o que estén próximos a la edad de jubilación para poder comprender diversas iniciativas que podrían influir en su permanencia y satisfacción. Lo anterior se relaciona con la necesidad de reflexionar y discutir sobre la carrera directiva, mencionada por los entrevistados como un área de mejora del sistema público.

Por último, se sugiere profundizar en las razones por las que los directores, tanto nóveles como con experiencia, abandonan la educación pública o el sistema escolar, pues esta muestra mantenía su motivación y compromiso pese a las

dificultades. Sin embargo, y como se mencionó anteriormente, se proyecta una crisis en el reclutamiento y retención de los directivos, por lo que, conocer las razones de la deserción podrían permitir prevenirla.

Para finalizar, se sugieren ciertos lineamientos de trabajo que podrían aportar en la ejecución de la política pública, desde el trabajo con los directores de establecimientos. Lo primero es reconectarlos permanentemente con el propósito que los moviliza desde los inicios y que se mantiene a lo largo de su carrera: el compromiso con la educación pública y su impacto y trascendencia en la vida de los estudiantes que componen sus comunidades educativas.

Asimismo, reconocer y visibilizar las buenas prácticas, los resultados y la trayectoria de los directores con buen desempeño; realizar acompañamiento permanente y comunicación constante con el equipo directivo y docente de los establecimientos que componen el Servicio Local, potenciando el trabajo en red y respondiendo más rápidamente a sus necesidades desde el punto de vista de la administración y gestión de recursos.

Por otro lado, la retroalimentación constante, tanto de procesos como de resultados, permite al Servicio Local hacerse cargo de la sensación de los entrevistados de alta exigencia, responsabilidad y rendición de cuentas, vinculándose a lo largo del proceso y en torno a un propósito o meta compartida y no al final de éste como estándares de rendimiento ante determinado objetivo estratégico o política pública.

Por último, se vuelve entonces relevante continuar el debate y reflexión en torno a la necesidad de una Carrera Directiva, lo cual podría convertirse en un incentivo para la postulación al cargo, así como la permanencia en éste, alineada con el

Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar y los Estándares Indicativos del Desempeño. Esto podría ayudar a aminorar la crisis proyectada en el reclutamiento y retención de directores en la educación pública y mejorar el proceso de instalación de los nuevos Servicios Locales.

8. Referencias bibliográficas

- Bartanen, B., Grissom, J. A., y Rogers, L. K. (2019). *The Impacts of Principal Turnover*. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 350–374. <https://doi.org/10.3102/0162373719855044>
- Bellei, C., Alzamora, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M., Martínez, J., Fuente, L., Pozo, F. y Díaz, R. (2018). *Nueva educación pública: contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153153>
- Bellei, C. Valenzuela, J. Vanni, X. y Contreras, D. (2015). *Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile*. <https://www.researchgate.net/publication/319243286> Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile Apuntes sobre Mejora miento Escolar N2 Enero 2015 Anillo de Ciencias Sociales sobre M eioramiento de la Efectividad Escolar en Chile
- Bolívar, A. (2010). *Leadership, improvement and schools*, en Medina, A. (ed.) *Leadership in education*. UNED, Madrid. <https://www.redalyc.org/pdf/1710/171015625002.pdf>
- Bolívar, A. y Murillo, F. (2017). *El efecto escuela: un reto de liderazgo para el aprendizaje y la equidad*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17524/Mejoramiento-y-Liderazgo-en-la-escuela.-Once-miradas.pdf?sequence=1#page=73>
- Contreras, D. (2017) *Liderazgo escolar en Chile: Una mirada a las prácticas directivas*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18794/E17-0001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Donoso, S. (2021). *Los nuevos servicios locales de Educación Pública en Chile: desafíos del proceso de implementación inicial*.

<https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802691>

- Donoso, S., Fernández, J.P. y Reyes, D. (2019). *Directores de escuelas públicas chilenas seleccionados por alta dirección removidos de su cargo antes de finalizar su período de gestión: Lecciones para América Latina*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(43).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3798>
- Elige Educar. (2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*.
<https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/01/deficitactualizado2021.pdf>
- Gaete, A., Castro, M., Pino, F., y Mansilla, D. (2017). *Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 123-138.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Galdames, S. (2019). *Trabajo duro, una sed por aprender y un poco de suerte: la trayectoria laboral de los directores de la generación milenio en las escuelas públicas de Chile*. Perspectiva Educativa, 58(1), 69-91.
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.821>
- Galdames, S., y González, Á. (2019). *Directores fantásticos y dónde encontrarlos: lecciones sobre la promoción interna de directivos elegidos por alta dirección pública en Chile*
<https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.673>
- Galdames, S., Opazo, M. J., y Morales, P. V. (2022). *Una Decisión (inter)Personal: Estudio comparativo generacional de la trayectoria laboral de directores en Chile*. RLE. Revista De Liderazgo Educativa, (1), 85-111. <https://doi.org/10.29393/RLE1-5UDSP30005>
- Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J.P., y Núñez, I. (2022). *Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile*. Pensamiento educativo, 59(1), 00110.
<https://dx.doi.org/10.7764/pel.59.1.2022.10>
- Grissom, J. y Bartanen, B. (2019). *Principal Effectiveness and Principal Turnover*. Education Finance and Policy 2019; 14 (3): 355–382.
https://doi.org/10.1162/edfp_a_00256
- James, C., Fitzgerald, S., Fellows, T., Goodall, J., Costas, I. y Jones, J. (2018). *Primary school headteacher recruitment and selection in England*:

The processes and the problematic aspects. School Leadership & Management, 39(5), 478-495.
<https://doi.org/10.1080/13632434.2018.1525699>

- Ley nº 19070. (1997). *Ley no. 19.070. Estatuto de los Profesionales de la Educación.*
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=60439>
- Ley nº 21040. (2017). *Ley 21040. Crea el Sistema de Educación Pública.*
<https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>
- Manríquez, K. y Roa, M. (2022). *Liderazgo educativo: una mirada desde el rol del director y la directora en tres niveles del sistema educacional chileno.*
Revista Educación, vol. 46, núm. 1, pp. 1-28, 2022.
<https://www.redalyc.org/journal/440/44068165028/html/>
- Ministerio de Educación. (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar.*
<https://liderazgoeducativo.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar-2/>
- Ministerio de Educación. (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena Enseñanza.*
<https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Muñoz, G., Amenábar, J., y Valdebenito, M. J. (2019). *Formación de Directivos Escolares en Chile: Situación Actual, Evolución y Desafíos de su Oferta.* REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 17(2).
<https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.003>
- Muñoz, G., Weinstein, J. y Álvarez, N. (2022). *La Voz de los directores y directoras de la Nueva Educación Pública.* Reporte de resultados. Programa de Liderazgo Educativo. Universidad Diego Portales.
<https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2022/11/UDP-La-voz-de-directores.pdf>
- Murillo, F. (2006). *Dirección escolar para el cambio del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido.* REICE: Revista Iberoamericana

sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación. ISSN-e 1696-4713, Vol. 4, N.º. 4, 2006, págs. 11-24.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2148469>

- Nueva Educación Pública. (2022). *¿Qué es la nueva educación pública y cuál es su compromiso con los y las estudiantes?* Educación Pública. <https://educacionpublica.cl/que-es/>
- Parra, R. (2018). *Efecto Líder: influencia del liderazgo en el clima social escolar en centros educativos en Chile*. Didáctica, innovación y multimedia, Núm. 36 (Marzo 2018) (Articles). <https://ddd.uab.cat/record/195428>
- Piraino, J. (2021). *Remuneraciones de directores de establecimientos educacionales públicos en Chile: ¿Son un desincentivo respecto al trabajo en aula?* <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/181860>
- Rivero, R., Hurtado, C., y Morandé, Á. (2018). *¿Cuán preparados llegan los directores escolares?: Un análisis sobre su formación y trayectorias laborales previas a ejercer su cargo*. Calidad en la educación, (48), 17-49. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n48.478>
- Rodríguez, E., Longás, J., Chamarro, A. y Riera, J. (2023). *¿Es la dirección escolar un trabajo apasionante? Evaluación de la pasión en directivos de Chile y Cataluña*. Estudios sobre Educación, 44, 109-128. <https://doi.org/10.15581/004.44.005>
- Sanfuentes, M. y Garretón, M. (2019). *Dilemas organizacionales en la gestación de un nuevo sistema de gobernanza territorial para la educación escolar pública de Chile*. Nota COES de Política Pública N°18, Abril. ISSN: 0719-8795. https://coes.cl/wp-content/uploads/N%C2%BA18_Renegociando-roles-en-gobiernos-locales-1.pdf
- Sepúlveda, F. y Aparicio, C. (2019). *Habilidades de liderazgo instruccional de directores y sus equipos de gestión de escuelas de la región del Biobío, Chile: fortalezas y desafíos*. Revista de Investigación Educativa, 37 (2), 487-503. <https://revistas.um.es/rie/article/view/329861/266461>
- Servicio Civil. (2022). *Sistema de Alta Dirección Pública*. <https://www.serviciocivil.cl/sistema-de-alta-direccion-publica->

[2/#:~:text=El%20Sistema%20de%20Alta%20Direcci%C3%B3n,p%C3%BAblicas%20definidas%20por%20la%20autoridad](#)

- Servicio Local Andalién Sur. (2023). *Plan Estratégico Local de Educación Pública 2021-2026*.
- Silva, M.E. (2022). *Mentoría de directores novatos: Desarrollo identitario profesional en la escuela*.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/706408>
- Snodgrass, V. (2018). *A Review of the Literature on Principal Turnover*. Review of Educational Research, 88(1), 87–124.
<https://doi.org/10.3102/0034654317743197>
- UNESCO. (2014). *El liderazgo escolar en América latina y el caribe. Un estado del arte con base en ocho sistemas escolares de la región*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232799>
- Uribe, M. (2007). *Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile*. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2007, Vol. 5, No. 5e.
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661095/REICE_5_5_2_1.pdf?sequ
- Valenzuela, J.P., Allende, C., y Vanni, X. (2018). *Trayectoria de los directores chilenos durante la última década: Primeros hallazgos para políticas públicas*. Nota Técnica N°8. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
https://www.researchgate.net/profile/Xavier-Vanni/publication/330142696_Trayectoria_de_los_directores_chilenos_durante_la_ultima_decada_Primeros_hallazgos_para_politicas_publicas/links/5c2f8586458515a4c70bba8a/Trayectoria-de-los-directores-chilenos-durante-la-ultima-decada-Primeros-hallazgos-para-politicas-publicas.pdf
- Varón, E. (2019). *Liderazgo educativo Siglo XXI: Definiciones y características*. Revista Seres & Saberes, edición número 6.
<http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1807>
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Ceppe UC - Fundación Chile
https://www.researchgate.net/publication/347952677_Que_sabemos_sobre_los_directores_de_escuela_en_Chile

- Weinstein, J., Cuéllar, C., Hernández, M., y Fernández, M. (2016). *Director (a) por primera vez: Un estudio sobre la experiencia y socialización de los directores noveles en establecimientos municipales de Chile*. *Calidad en la educación*, (44), 12-45.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652016000100002>
- 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. Biblioteca del Congreso Nacional.
https://www.researchgate.net/publication/347947511_Carrera_Directiva_una_herramienta_decisiva_para_el_liderazgo_en_escuelas_y_liceos