



Universidad del Desarrollo  
Facultad de Educación

# POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LIDERAZGO ESCOLAR EN CHILE: BASES NORMATIVAS PARA LA MEJORA EDUCATIVA

## EDUCATIONAL POLICIES AND SCHOOL LEADERSHIP IN CHILE: REGULATORY FOUNDATIONS FOR EDUCATIONAL IMPROVEMENT

**Armando Rojas J.**

Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.

**Mauricio Bravo R.**

PhD en Educación Superior, Universidad de Leiden - UDP.



Universidad del Desarrollo  
Facultad de Educación



Centro de Investigación para la  
Mejora de los Aprendizajes  
Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO  
ACREDITADA EN TODAS LAS ÁREAS  
**NIVEL DE EXCELENCIA**  
Gestión Institucional - Docencia de Pregrado - Docencia  
de Postgrado - Vinculación con el Medio - Investigación  
Próxima acreditación: 17 de diciembre 2027

## **ABSTRACT**

Este capítulo analiza la evolución de las políticas educativas y de dirección escolar en Chile, con el propósito de comprender cómo los principales marcos normativos han configurado las condiciones institucionales para el ejercicio del liderazgo escolar y la mejora educativa. A partir de una revisión documental de carácter analítico–descriptivo, se examinan las transformaciones del sistema educacional desde el modelo centralizado previo a 1980 hasta las reformas contemporáneas asociadas a la Ley General de Educación, la Subvención Escolar Preferencial, el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, la Ley de Inclusión Escolar, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la creación del Sistema de Educación Pública. El análisis muestra que, si bien estas reformas han contribuido a fortalecer la institucionalidad, la rendición de cuentas y la profesionalización de la función directiva, persisten tensiones estructurales vinculadas a la fragmentación del sistema, la sobrecarga administrativa y las limitaciones en la autonomía de los establecimientos, especialmente en el contexto de los Servicios Locales de Educación Pública. En este escenario, el capítulo plantea la necesidad de avanzar hacia enfoques de liderazgo sistémico y trabajo en red, que permitan articular de manera más coherente los distintos niveles del sistema y potenciar procesos de colaboración orientados a la mejora continua de la educación pública chilena.

## 1. Antecedentes históricos del sistema educacional chileno

Antes de 1980, el sistema educativo chileno se caracterizaba por su fuerte centralización y por un rol protagónico del Estado en la provisión y regulación de la educación. La administración de los establecimientos escolares estaba a cargo del Ministerio de Educación, que definía el currículo, supervisaba el funcionamiento de las escuelas y gestionaba directamente el financiamiento y la contratación del personal docente (Cox, 2003; Cox, 2012).

En este período, la educación pública tenía un carácter predominantemente estatal y era considerada un pilar fundamental del desarrollo nacional. La formación docente estaba alineada con un modelo estructurado, en el cual los directores y profesores recibían su preparación a través de instituciones normalistas o universidades, con programas diseñados para responder a las demandas del sistema educativo centralizado. El liderazgo escolar se ejercía bajo una estructura jerárquica rígida, en la que los directores cumplían funciones administrativas y operaban como intermediarios entre el Ministerio de Educación y las escuelas, con escasa autonomía en la toma de decisiones (González, 2003; Donoso et al., 2014).

El financiamiento del sistema educativo dependía del presupuesto estatal, y la educación era gratuita en el ámbito público. Las escuelas particulares subvencionadas existían, pero su participación en el sistema era marginal en comparación con la educación fiscal. En términos de regulación, el Estado ejercía un control directo sobre el currículo y la evaluación de los aprendizajes, estableciendo planes y programas de estudio uniformes para todo el país (González, 2003; Bellei, 2003; Donoso et al., 2014).

Sin embargo, a partir de la década de 1970, comenzaron a surgir cuestionamientos sobre la eficiencia del modelo centralizado, argumentando que limitaba la capacidad de los establecimientos para responder a las necesidades específicas de sus comunidades. Estos debates prepararon el terreno para la reforma de 1980, que introdujo un cambio estructural radical al descentralizar la educación y transferir la administración de las escuelas a los municipios, estableciendo un sistema de financiamiento basado en la subvención por asistencia y promoviendo un mayor protagonismo del sector privado en la provisión educativa.

## 2. Políticas educativas de las últimas décadas en Chile

Posteriormente a la reforma de 1980, la gobernanza del sistema educativo chileno se mantuvo relativamente estable, con la municipalización como eje central de la administración escolar y un modelo de financiamiento basado en la subvención por asistencia. Sin embargo, con el inicio del siglo XXI, comenzaron a evidenciarse diversas problemáticas y nuevos desafíos, como la persistencia de desigualdades en la calidad educativa y la fragmentación del sistema. En respuesta a estos desafíos, a partir de la década de 2000 se impulsaron nuevas reformas que redefinieron la institucionalidad educativa en el país (Cox, 2003; González, 2003; Bellei, 2003, Cox, 2006; Donoso et al., 2014; Muñoz, 2021).

En este proceso de reconfiguración de la institucionalidad educativa, un punto de inflexión relevante fue el movimiento estudiantil secundario de 2006, conocido como la “Revolución Pingüina”. Esta movilización puso en cuestión los fundamentos del modelo educativo heredado de la década de 1980, especialmente la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), visibilizando las tensiones entre mercado, equidad y derecho a la educación. Las demandas estudiantiles, centradas en el fortalecimiento de la educación pública, la regulación del sistema y la reducción de las desigualdades, generaron un amplio debate político y social que derivó en la conformación del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación y, posteriormente, en un proceso de reformas que culminó con la promulgación de la Ley General de Educación en 2009. En este sentido, el movimiento de 2006 no solo tuvo un impacto simbólico, sino que operó como un catalizador de cambios estructurales en el marco normativo del sistema educativo chileno.

Entre los hitos legislativos más relevantes de este período, destaca la Ley 20.248 de Subvención Escolar Preferencial (2008), cuyo objetivo principal es mejorar la calidad y equidad educativa mediante una subvención adicional para establecimientos que atienden a los estudiantes más vulnerables. Si bien esta normativa se promulga en un contexto cercano al movimiento estudiantil de 2006, responde a una lógica de política pública previa, centrada en la focalización de recursos y en el fortalecimiento de mecanismos de compensación. En cambio, las reformas estructurales impulsadas con posterioridad —particularmente la Ley General de Educación, promulgada en 2009, y la Ley 20.529 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (2011)— pueden entenderse como consecuencia directa del ciclo de movilización estudiantil, en tanto buscaron reemplazar el marco normativo heredado de la LOCE y redefinir el rol del Estado en la regulación, evaluación y fiscalización del sistema educativo. En este sentido, la creación de la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación introdujo un cambio estructural en la gobernanza del sistema, orientado a fortalecer la institucionalidad pública y a responder a las demandas de mayor equidad, transparencia y responsabilidad estatal surgidas a partir del conflicto social.

En el ámbito de la convivencia escolar, la Ley 20.536 de Violencia Escolar (2011) reforzó la prevención de la violencia en los establecimientos y exigió la formulación de protocolos de actuación. Posteriormente, la Ley 20.845 de Inclusión Escolar (2015) marcó un cambio significativo al eliminar el financiamiento compartido, regular el uso de recursos públicos por parte de los sostenedores y establecer normativas sobre los procesos de admisión escolar.

En lo que respecta al desarrollo profesional docente, la Ley 20.903 creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, con el propósito de reconocer y promover el crecimiento profesional de los educadores, asegurando una trayectoria atractiva dentro del aula. Su implementación, que se extiende entre 2016 y 2026, contempla el incremento del tiempo no lectivo, una nueva escala de remuneraciones vinculada al desarrollo profesional y nuevos derechos, como el acompañamiento en los primeros años de ejercicio y la formación continua. Los docentes podrán progresar a lo largo de cinco tramos (Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II) a través del Sistema de Reconocimiento para la Progresión en Tramos, que evalúa tanto su experiencia como sus competencias profesionales.

Finalmente, la Ley 21.040 de Educación Pública estableció un nuevo modelo de administración para los establecimientos públicos, reemplazando gradualmente la gestión municipal por Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Estos 70 servicios a nivel nacional estarán dirigidos por un director ejecutivo, con apoyo de un Consejo Local y Comités Directivos Locales, integrados por representantes del gobierno regional, autoridades locales y centros de padres y apoderados. Asimismo, la ley creó la Dirección de Educación Pública, un organismo centralizado dependiente del Ministerio de Educación, encargado de coordinar y supervisar la implementación de este nuevo modelo de gestión.

A continuación, se presenta una descripción detallada de los principales aspectos de estas normativas y su impacto en el sistema educativo chileno.

## 2.1 Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248)

En 2008, se promulgó la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248), con el propósito de mejorar la calidad y equidad del sistema educativo en Chile, a través de una subvención especial destinada a los colegios que atendían a los estudiantes más vulnerables del país, esta política fue diseñada para reducir las brechas socioeconómicas. Su implementación permitió asignar mayores recursos a las instituciones con una alta concentración de alumnos prioritarios, favoreciendo así la equidad en el acceso a una educación de calidad (Mizala, 2008; Weinstein et al., 2010; Sapelli et al., 2020; Valenzuela, 2015).

Para acceder a esta subvención, los administradores de los colegios debían suscribir un Convenio de Igualdad de Oportunidades y Excelencia Educativa, un requisito clave para la asignación de fondos. Paralelamente, de acuerdo con el Decreto 293 de 2009, los centros adscritos fueron categorizados en tres niveles: autónomo, emergente y en recuperación, en función de indicadores específicos que permitieran evaluar su desempeño y la necesidad de apoyo adicional (Gobierno de Chile, 2008).

A partir de la promulgación de esta ley, las escuelas del país debieron comenzar a elaborar un instrumento estratégico denominado Plan de Mejoramiento Educativo (PME), cuyo propósito era establecer un proceso sistemático y objetivo de mejora escolar. Este plan debía diseñarse anualmente, permitiendo monitorear la implementación de acciones orientadas a fortalecer la gestión pedagógica e institucional. Sin embargo, en 2015 se produjo un cambio sustancial en su estructura, pasando de una planificación anual a un enfoque estratégico de cuatro años, denominado ciclo de mejoramiento continuo. Dicho ciclo implicaba que cada comunidad educativa realizara un análisis de su realidad institucional y pedagógica, trazara objetivos estratégicos de mejora y planificara acciones anuales que permitieran alcanzar estos propósitos en coherencia con su Proyecto Educativo Institucional (MINEDUC, 2016).

El PME se consolidó como una herramienta central de planificación y evaluación educativa, organizando y articulando las iniciativas anuales dentro de un marco estratégico a mediano y largo plazo. A través de su implementación, seguimiento y ajuste continuo, este instrumento se convirtió en un eje clave para la gestión escolar orientada a la mejora educativa (DIPRES, 2023).

En perspectiva, es posible identificar fortalezas y debilidades en la implementación de esta normativa a lo largo de más de una década. En 2021 la SEP alcanzó a una población beneficiaria de 2.091.373 estudiantes, cubriendo el 73% de la población potencial. No obstante, se detectó que 774.831 niños, niñas y adolescentes (NNA) prioritarios o preferentes quedaron fuera de los beneficios, principalmente debido a la desescolarización, la exclusión escolar o la decisión de algunos sostenedores de no adscribirse al programa (DIPRES, 2023).

En términos de focalización, el 51% de los beneficiarios eran hombres y el 49% mujeres, con una cobertura levemente superior en el caso de las alumnas (73,9% frente al 72,1% de los alumnos). Además, se observó una mayor presencia de beneficiarios en establecimientos urbanos (88,6%), aunque en el ámbito rural la cobertura de la SEP alcanzó el 97% de la matrícula. En cuanto a la distribución por tipo de establecimiento, el 50,6% de los beneficiarios asistía a colegios particulares subvencionados, el 42,6% a centros municipales y el 6,8% a instituciones administradas por los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP).

A pesar de la adecuada focalización de los beneficiarios, aún existen importantes brechas en la ejecución de los recursos. En 2021, solo se ejecutó el 66,7% del presupuesto disponible, dejando un saldo sin utilizar de \$493.732 millones. Este problema se vio acentuado en los sostenedores municipales y los SLEP, quienes enfrentaron mayores dificultades administrativas para ejecutar los fondos. La pandemia también tuvo un impacto significativo, incrementando los saldos no utilizados.

Otro hallazgo relevante fue que, si bien la SEP fue concebida como un mecanismo para mejorar la calidad educativa, la mayor parte de los recursos (54,3%) se destinó a contratación de personal, mientras que solo un 1,7% del gasto total se usó en asesorías externas (ATE), lo que sugiere una limitada inversión en apoyos pedagógicos especializados.

La evaluación de la SEP ha puesto en evidencia la necesidad de fortalecer ciertos aspectos clave para optimizar su impacto en el sistema educativo. Entre las principales recomendaciones destacan:

1. Revisión de los criterios de focalización: Se sugiere actualizar los parámetros de identificación de estudiantes prioritarios y preferentes, asegurando que todos los niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad puedan acceder al beneficio.
2. Mejora en la ejecución de recursos: Es fundamental desarrollar estrategias para optimizar el uso de los fondos SEP, abordando las barreras administrativas que dificultan su implementación.
3. Fortalecimiento del rol del PME: Se recomienda una mayor articulación entre el PME y el uso de los recursos SEP, garantizando que las acciones financiadas respondan a objetivos estratégicos de mejora educativa.
4. Evaluación del sistema de asesorías externas (ATE): Se propone revisar y mejorar el registro de Asesorías Técnicas Educativas, con el fin de garantizar apoyos de calidad y ajustados a las necesidades de cada establecimiento.

En definitiva, la Subvención Escolar Preferencial ha sido un instrumento clave en la política educativa chilena, permitiendo focalizar recursos en los establecimientos que atienden a los estudiantes más vulnerables. No obstante, la evidencia sugiere que es necesario realizar ajustes para mejorar su implementación y asegurar que su impacto en la calidad y equidad del sistema educativo sea efectivo y sostenible en el tiempo (Mizala, 2008; Weinstein et al., 2010; Sapelli et al., 2020; Valenzuela, 2015).

## **2.2 Ley General de Educación (Ley 20.370)**

La Ley General de Educación (Ley 20.370), promulgada en 2009, constituye el marco normativo fundamental que rige el sistema educativo chileno. Su propósito central es regular los derechos y deberes de todos los integrantes de la comunidad educativa, abarcando estudiantes, padres, apoderados, docentes, directivos y asistentes de la educación (Gobierno de Chile, 2009; Rojas y Mecklenburg, 2022).

Esta ley establece los requisitos mínimos que deben cumplirse en los niveles de educación parvularia, básica y media, definiendo los objetivos de aprendizaje, los contenidos curriculares y los estándares de calidad que deben alcanzar los establecimientos educacionales. Además, dispone el deber del Estado de supervisar el cumplimiento de esta normativa, a través de la Superintendencia de Educación, con el fin de asegurar la equidad y calidad en la educación (Gobierno de Chile, 2009).

Un aspecto clave de la Ley 20.370 es que establece las condiciones y procedimientos para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educativas en todos sus niveles. Este reconocimiento garantiza que los establecimientos cumplan con los requisitos legales y pedagógicos establecidos, y que ofrezcan una educación de calidad a sus estudiantes (Rojas y Mecklenburg, 2022).

## 2.3 Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20.529)

En 2011, se promulgó la Ley 20.529 de Aseguramiento de la Calidad de la Educación, que dio origen al Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC), una nueva institucionalidad que reorganizó las funciones de las instituciones que conforman el sistema educativo chileno, redefiniendo las funciones del Ministerio de Educación y del Consejo Nacional de Educación (que ya existían previo a la promulgación de esta ley) y creando dos nuevos organismos: la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. Esta reforma estructural que redefinió el rol del Ministerio de Educación, transfirió parte de sus responsabilidades a estas nuevas entidades con el objetivo de fortalecer la evaluación, fiscalización y mejora continua de los establecimientos escolares (Gobierno de Chile, 2011b; Ahumada et al., 2009; Rojas y Mecklenburg, 2022; Agencia de la Calidad, 2017).

Dentro de este marco, el Ministerio de Educación pasó a ser la entidad rectora del sistema educativo en Chile. Su labor incluye la elaboración de las bases curriculares, así como el diseño de planes y programas de estudio, asegurando su adecuada implementación en los establecimientos educativos. Además, es responsable de proponer el Plan Nacional de Evaluaciones (SIMCE) al Consejo Nacional de Educación y brindar asesoría técnico-pedagógica a las comunidades escolares para fortalecer la calidad educativa (Gobierno de Chile, 2011b; Agencia de la Calidad, 2018; MINEDUC, 2025).

La Superintendencia de Educación asume la función de supervisar que los administradores de los centros educativos con Reconocimiento Oficial del Estado cumplan con las disposiciones legales del sistema educativo. Asimismo, fiscaliza el uso adecuado de los recursos públicos destinados a los establecimientos que reciben subvención estatal u otros aportes. Adicionalmente, gestiona denuncias y reclamos de la comunidad educativa, orienta a los establecimientos en la aplicación de la normativa y emite interpretaciones oficiales a través de circulares, dictámenes y otros documentos regulatorios (Gobierno de Chile, 2011b).

La Agencia de Calidad de la Educación asume como función principal la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes mediante la aplicación del SIMCE y otros indicadores de calidad educativa. Además, analiza los procesos de gestión de los establecimientos escolares y, con base en estos resultados, proporciona orientaciones para la mejora continua del sistema educativo.

Por su parte, el Consejo Nacional de Educación desempeña el rol de validación de los lineamientos curriculares del país. Es el organismo encargado de aprobar las bases curriculares, planes y programas de estudio, estándares de desempeño y el Plan Nacional de Evaluación, propuesto por el Ministerio de Educación, garantizando así la coherencia y pertinencia de las políticas educativas a nivel nacional (MINEDUC, 2025).

En este contexto, uno de los elementos centrales de la Ley de Aseguramiento de la Calidad es la creación de un Sistema de Evaluación y Orientación del Desempeño, administrado por la Agencia de Calidad de la Educación. De acuerdo con el artículo 12 de la Ley N.º 20.529, este sistema tiene como propósito fortalecer la capacidad institucional y de autoevaluación de los establecimientos educativos, orientar sus planes de mejoramiento y promover la mejora continua de la calidad de la enseñanza (Agencia de Calidad, 2025).

Para ello, la Agencia de Calidad establece un índice de ordenación, a partir del cual se asigna a cada establecimiento escolar una categoría de desempeño. Esta categorización, que busca promover la mejora educativa, considera múltiples indicadores e insumos de evaluación, organizando a las escuelas y liceos en cuatro niveles de desempeño: Alto-Medio-Medio Bajo-Insuficiente (Agencia de Calidad, 2025).

Esta clasificación no solo proporciona un diagnóstico del estado de cada institución educativa, sino que también determina la periodicidad y el tipo de visitas de evaluación y acompañamiento que la Agencia de Calidad debe realizar. La recurrencia e intensidad de estas intervenciones se definen en función de la categoría de desempeño asignada, asegurando que aquellos establecimientos con mayores dificultades reciban apoyo y seguimiento más frecuente (Agencia de Calidad, 2025).

En síntesis, la Ley 20.529 no solo consolidó una nueva institucionalidad educativa en Chile, sino que también estableció mecanismos de evaluación y fiscalización que buscan garantizar estándares de calidad en el sistema escolar. A través de la categorización de desempeño y los procesos de monitoreo institucional, se pretende fortalecer la capacidad de mejora continua de los establecimientos y contribuir a la equidad educativa en el país ((Agencia de la Calidad, 2018; MINEDUC,2025; Rojas y Mecklenburg, 2022).

## 2.4 Ley de Inclusión Escolar

En 2015, luego de un extenso debate legislativo y social, se aprobó la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845), una normativa que introdujo cambios estructurales en el sistema educativo chileno. Esta ley tiene como fundamento la promoción de una educación más equitativa y accesible, garantizando los principios de integración e inclusión, dignidad del ser humano, educación integral y gratuidad. Dichos principios fueron incorporados en la Ley General de Educación, reafirmando su carácter vinculante dentro del marco normativo del país (Gobierno de Chile, 2015; Rojas y Mecklenburg, 2022; Benavides et al, 2021).

La Ley de Inclusión Escolar se sustenta en tres pilares fundamentales: fin al lucro, fin al copago y fin a la selección escolar. A través de estos ejes, se establecen regulaciones que buscan asegurar que el acceso y financiamiento de la educación sean acordes con criterios de equidad y calidad (MINEDUC, 2021).

### 1. Fin al lucro y regulación del uso de recursos públicos

Uno de los cambios más significativos introducidos por la ley es la prohibición del lucro en establecimientos que reciben financiamiento público. La normativa estipula que todos los sostenedores que perciban subvenciones o aportes regulares del Estado deberán destinar estos recursos exclusivamente a fines educativos. Asimismo, estarán obligados a rendir cuentas públicamente sobre su uso y estarán sujetos a fiscalización y auditoría por parte de la Superintendencia de Educación (Art.1, numeral 9).

Para precisar este mandato, el Decreto 582 de 2016, que reglamenta los fines educativos, establece que dichos recursos deben destinarse a objetivos definidos como esenciales para el desarrollo de la educación. Esto implica que los fondos estatales y cualquier otro ingreso percibido por los sostenedores deben ser utilizados en actividades que contribuyan directamente al aprendizaje y bienestar de los estudiantes, en conformidad con los principios y derechos establecidos en el sistema educativo chileno (Art. 1).

### 2. Fin de la selección escolar

Otro aspecto clave de la Ley de Inclusión Escolar es la prohibición de la selección en los establecimientos subvencionados. La normativa establece que, en ningún caso, los colegios que reciben financiamiento estatal podrán seleccionar a los postulantes en función de su rendimiento académico pasado o potencial. Asimismo, queda prohibida la solicitud de antecedentes socioeconómicos de la familia, tales como nivel de escolaridad, estado civil o situación patrimonial de los padres, madres o apoderados (Art. 1, numeral 6).

Para garantizar la transparencia y equidad en el acceso a la educación, la ley implementó el Sistema de Admisión Escolar (SAE), un sistema centralizado de postulación gestionado por el Ministerio de Educación. A través de esta plataforma, las familias pueden seleccionar los establecimientos educativos de su preferencia, y la asignación de cupos se realiza mediante un procedimiento algorítmico basado en criterios de priorización, las reglas de admisión establecidas por la ley y la disponibilidad de vacantes.

El SAE busca eliminar las barreras de acceso a la educación, asegurando que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para ingresar a los establecimientos de su elección, sin discriminación por rendimiento académico, condición socioeconómica u otros factores.

### **3. Eliminación del financiamiento compartido**

Con la aprobación de la Ley de Inclusión Escolar, se eliminó el financiamiento compartido, garantizando que las familias pudieran elegir libremente el establecimiento para sus hijos sin que su capacidad de pago fuera un factor determinante en el proceso de admisión. Esta medida busca avanzar hacia un sistema educativo más equitativo, donde el acceso a una educación de calidad no esté condicionado por la situación económica de los hogares (Gobierno de Chile, 2015).

### **4. Nuevas subvenciones para fortalecer la gratuidad y equidad educativa**

En el marco de la Ley de Inclusión Escolar, se crearon dos nuevas modalidades de subvención para fortalecer la gratuidad y mejorar la equidad en el sistema educativo:

Subvención para alumnos preferentes: Dirigida a estudiantes que pertenecen al tercer y cuarto quintil de ingresos y que asisten a establecimientos gratuitos que han adherido a la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP).

Aporte por gratuidad: Otorgado a estudiantes de colegios gratuitos que cuenten con convenio SEP vigente y cuyo sostenedor sea una persona jurídica sin fines de lucro.

La implementación de la Ley de Inclusión Escolar estableció un marco regulatorio que promueve la equidad y la eliminación de prácticas discriminatorias en el acceso a la educación. No obstante, su aplicación ha revelado una serie de desafíos estructurales, administrativos y culturales que requieren atención para consolidar sus principios y garantizar su efectividad en el largo (Canales et al., 2020; Rodríguez y Rojas, 2020).

En el ámbito pedagógico, la ley impone un desafío adicional a los docentes y directivos, quienes deben adaptar sus prácticas educativas a contextos de mayor diversidad estudiantil. La llegada de alumnos con distintos niveles de preparación académica, experiencias educativas y realidades socioeconómicas ha generado la necesidad de implementar estrategias de enseñanza más inclusivas, así como de reforzar los programas de acompañamiento y nivelación plazo (Carrasco y González, 2017).

Finalmente, en términos de equidad, si bien la Ley de Inclusión Escolar ha avanzado en la eliminación de barreras económicas y selectivas, el sistema escolar chileno aún enfrenta desafíos estructurales relacionados con la segmentación educativa y las brechas de calidad entre establecimientos públicos y privados. La concentración de estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad social sigue siendo una realidad en algunas comunas, lo que indica que la equidad en el acceso debe ir acompañada de políticas más amplias que fortalezcan las condiciones de enseñanza y aprendizaje en todos los establecimientos del país (Canales et al., 2020; Rodríguez y Rojas, 2020). En este sentido, la consolidación de un sistema educativo realmente inclusivo requiere un enfoque integral que abarque tanto la normativa como su implementación efectiva en las escuelas. Esto implica no solo la vigilancia del cumplimiento de la ley, sino también el desarrollo de políticas complementarias que garanticen una educación de calidad para todos, independiente de su origen socioeconómico o contexto de aprendizaje.

## **2.5 Ley de Desarrollo Profesional Docente**

El Sistema de Desarrollo Profesional Docente fue establecido en abril de 2016 a través de la Ley 20.903, con el propósito de fortalecer y revalorizar la labor docente, promoviendo su reconocimiento y apoyo a lo largo de su trayectoria profesional. Para ello, introduce transformaciones significativas en la formación y ejercicio de la docencia, abarcando desde el ingreso a los programas de pedagogía hasta la consolidación de una carrera profesional basada en el aprendizaje entre pares y el trabajo colaborativo en redes de maestros (Gobierno de Chile, 2016).

Su implementación, programada para desarrollarse entre 2016 y 2026, contempla medidas clave como el aumento del tiempo no lectivo, la creación de una nueva escala de remuneraciones diferenciada según niveles de desarrollo profesional y la incorporación de nuevos derechos para los docentes. Entre estos, destacan el acompañamiento durante los primeros años de ejercicio y el derecho a la formación continua, aspectos esenciales para el fortalecimiento de la enseñanza y la mejora de los aprendizajes (CPEIP, 2025).

La Carrera Docente se concibe como un proceso de desarrollo profesional que busca reconocer y valorar la experiencia, las competencias y los conocimientos adquiridos por los docentes a lo largo de su ejercicio. Su diseño está orientado a fomentar la mejora continua y el crecimiento dentro del sistema educativo (Gobierno de Chile, 2016; CPEIP, 2025).

Para ello, establece cinco tramos de desarrollo profesional, en los cuales los docentes pueden avanzar en función de la acreditación de sus competencias y conocimientos. Adicionalmente, se contempla un tramo provisorio, denominado Acceso, dirigido a aquellos profesionales con más de cuatro años de experiencia pero que aún no cuentan con resultados en evaluaciones previas del Ministerio de Educación (CPEIP, 2025). A continuación, se describen los tramos que componen la carrera docente:

Análisis de datos: Dado el carácter descriptivo de la investigación, el análisis se centró en calcular frecuencias absolutas y porcentajes para cada ítem de la encuesta. Los resultados se organizaron en tablas de distribución de frecuencias (ver sección siguiente).

### **Tramos en la Carrera Docente**

<b>Tramo</b>	<b>Definición</b>
<b>En Acceso</b>	Tramo provisorio donde se ubican los profesores que tienen 4 o más años de experiencia profesional, pero no cuentan con resultados vigentes en instrumentos de evaluación del Ministerio de Educación. Los docentes que se ubican en este tramo pueden avanzar en la Carrera Docente participando voluntariamente del Sistema de Reconocimiento el año en que son convocados (no es obligatoria su participación en el mismo).
<b>Inicial</b>	Es la etapa de inmersión en el ejercicio profesional, en la cual el docente recibe un fuerte apoyo formativo y acompañamiento. Para los docentes en este tramo, es obligación participar del Sistema de Reconocimiento el año en que son convocados.
<b>Temprano</b>	Es la etapa de avance hacia la consolidación de las competencias profesionales, donde la enseñanza que se realiza evidencia un mayor desarrollo en todos sus aspectos: preparación, actividades pedagógicas, evaluación e interacción con los estudiantes, entre otros. La práctica de enseñanza en el aula se complementa progresivamente con nuevas iniciativas y tareas que el docente asume en la institución escolar. Para los docentes en este tramo, es obligación participar del Sistema de Reconocimiento el año en que son convocados.
<b>Avanzado</b>	El docente consolida su identidad profesional, logrando un nivel esperado de saberes y competencias profesionales, de acuerdo con los criterios señalados en el Marco para la Buena Enseñanza. El docente que se encuentra en este tramo demuestra no solamente habilidades para la enseñanza en el aula, sino que es capaz de hacer una reflexión profunda sobre su práctica y asumir progresivamente nuevas responsabilidades profesionales relacionadas con el acompañamiento y liderazgo pedagógico, y con los planes de mejoramiento escolar. Los docentes que se ubican en este tramo pueden avanzar en la Carrera Docente participando voluntariamente del Sistema de Reconocimiento el año en que son convocados.
<b>Experto I</b>	Tramo voluntario que da cuenta de un docente que cuenta con experiencia, competencias pedagógicas y conocimientos disciplinarios por sobre lo esperado para un buen ejercicio profesional docente. Los docentes que se encuentren en este tramo tienen acceso preferente a funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico. Los docentes que se ubican en este tramo pueden avanzar en la Carrera Docente participando voluntariamente del Sistema de Reconocimiento el año en que son convocados.
<b>Experto II</b>	Tramo voluntario y más alto de la Carrera Docente, que refiere a un profesor con experiencia, competencias pedagógicas y conocimientos disciplinarios de excelencia para el ejercicio profesional docente. Los docentes que se encuentren en este tramo tendrán acceso preferente a funciones de acompañamiento y liderazgo pedagógico.

Es importante destacar que todos los docentes que ejercen en establecimientos educativos que reciben financiamiento estatal—incluyendo escuelas municipales, colegios particulares subvencionados, establecimientos de administración delegada, Servicios Locales de Educación y jardines infantiles de diversas dependencias—forman parte de la Carrera Docente, regulada por la Ley 20.903.

El avance dentro de esta trayectoria profesional está determinado por un proceso de evaluación denominado Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual implica la rendición de una prueba de conocimientos y la elaboración de un portafolio de desempeño. A medida que los docentes obtienen los resultados requeridos en estas instancias evaluativas, tienen la posibilidad de progresar en los distintos tramos de la carrera, accediendo a nuevas oportunidades de desarrollo y reconocimiento profesional.

La coexistencia de estos sistemas de evaluación, condujo a la necesidad de hacer ajustes en la normativa. Con la promulgación de la Ley N° 21.625, se consolidó el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente como el único mecanismo de evaluación para los docentes, eliminando así la denominada doble evaluación. Esta unificación busca reducir la carga administrativa de los docentes, hacer más eficiente el proceso evaluativo y garantizar que la evaluación tenga un impacto más directo en el desarrollo profesional y la mejora de la enseñanza (Gobierno de Chile, 2023).

Todos los docentes que ejercen en establecimientos educativos que reciben financiamiento estatal—incluyendo escuelas municipales, colegios particulares subvencionados, establecimientos de administración delegada, Servicios Locales de Educación y jardines infantiles de diversas dependencias—ingresan a la Carrera Docente, regulada por la Ley 20.903.

El avance dentro de esta trayectoria profesional está determinado por el Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, que ahora es el único mecanismo de evaluación oficial. Para progresar en la carrera, los docentes deben someterse a un proceso de evaluación que incluye la elaboración de un portafolio de desempeño y la rendición de la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos. A medida que los docentes alcanzan los resultados requeridos en estos instrumentos, pueden acceder a los tramos superiores de la Carrera Docente, lo que les permite obtener mejoras en sus condiciones laborales y en su desarrollo profesional (CPEIP, 2025).

## **2.6 Ley de Educación Pública**

La Ley 21.040, que establece el Sistema de Educación Pública, redefinió la educación pública en Chile, con un enfoque centrado en el desarrollo integral de los estudiantes y en la atención a sus necesidades y características individuales. Esta legislación busca superar el modelo tradicional, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa (Gobierno de Chile, 2017; Muñoz, 2021).

La ley establece que los establecimientos públicos, ahora bajo la administración de organismos estatales especializados, deben proporcionar una formación integral que abarque las dimensiones espiritual, social, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física de las comunidades educativas. Este enfoque busca formar ciudadanos con pensamiento crítico, creatividad y capacidad de participación democrática, fomentando valores cívicos y una conciencia social activa (Gobierno de Chile, 2017; Donoso, 2014; Uribe et al., 2019).

Para alcanzar estos objetivos, la Ley 21.040 introduce una nueva estructura institucional orientada a fortalecer la educación pública. Esta estructura abarca jardines infantiles, escuelas y liceos públicos, que de manera progresiva han ido transitando desde la administración municipal hacia los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Este proceso implica la transferencia de bienes, recursos financieros y personal, con el propósito de optimizar la gestión y garantizar una distribución más equitativa de los recursos (Gobierno de Chile, 2017; Muñoz, 2021; Donoso, 2020).

Además, la ley crea la Dirección de Educación Pública, un servicio centralizado dependiente del Ministerio de Educación, encargado de la conducción estratégica del nuevo sistema y de la coordinación de los SLEP. La implementación de 70 SLEP, en reemplazo de los 345 sostenedores municipales, busca simplificar la administración y mejorar la eficiencia. Cada SLEP es liderado por un director ejecutivo, con el apoyo de un Consejo Local y Comités Directivos Locales, conformados por representantes de autoridades locales, regionales y de la comunidad educativa, con el fin de fortalecer la participación y la rendición de cuentas (Gobierno de Chile, 2017; Uribe et al., 2019).

Uno de los componentes más innovadores de la ley es la Estrategia Nacional de Educación Pública, un instrumento de planificación a ocho años que orienta las acciones de mejora en los SLEP. Esta estrategia establece objetivos, metas y medidas en áreas clave como cobertura, retención escolar, convivencia, apoyo al aprendizaje, inclusión, implementación curricular y articulación intersectorial. Este enfoque estratégico y de largo plazo busca asegurar mejoras sostenibles y sistemáticas en la educación pública (Gobierno de Chile, 2017; Muñoz, 2021; Donoso, 2020; Uribe et al., 2019).

La implementación de la Ley 21.040 ha seguido un proceso gradual, con la puesta en marcha de 23 SLEP hasta enero de 2025. No obstante, su éxito dependerá de una implementación cuidadosa, una gestión eficiente y una colaboración efectiva entre todos los actores involucrados.

La Ley 21.040 enfrenta múltiples nudos críticos que desafían su implementación efectiva. Uno de los principales problemas radica en la falta de preparación y planificación en el proceso de instalación de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). A pesar de los esfuerzos por fortalecer la institucionalidad pública, la reciente centralización de la gestión educativa genera tensiones con el enfoque descentralizador que la ley pretende establecer. Según Donoso (2020), esta recentralización se traduce en una dependencia excesiva de la Dirección de Educación Pública (DEP), lo que obstaculiza la autonomía y la capacidad de gestión local de los SLEP, dificultando la toma de decisiones contextualizadas y adecuadas a las realidades territoriales.

Otro nudo crítico relevante es la fragmentación y heterogeneidad en la composición de los equipos técnicos y administrativos de los SLEP. Muchos profesionales provienen del sector privado y carecen de experiencia en la gestión pública, lo que ha llevado a demoras en la ejecución de tareas administrativas esenciales, como el pago de remuneraciones y la gestión de adquisiciones. Asimismo, la rotación de autoridades ha afectado la continuidad y eficiencia en la administración de los SLEP, lo que se ha traducido en una ejecución presupuestaria deficiente. Por ejemplo, en 2019, la DEP ejecutó solo el 21% de su presupuesto a mitad de año, lo que refleja la complejidad de gestionar un cambio institucional de esta envergadura en plazos tan acotados (Donoso, 2020; Centro Políticas Públicas UC, 2021). La falta de experiencia en gestión pública es un problema significativo, ya que la gestión pública requiere un conocimiento específico de los procesos administrativos, normativas y dinámicas institucionales. La inexperiencia puede llevar a ineficiencias y errores, como se evidencia en las demoras administrativas y la baja ejecución presupuestaria. La rotación de autoridades agrava este problema, ya que la continuidad y la acumulación de experiencia son fundamentales para una gestión eficiente.

De cara al futuro, uno de los principales desafíos es consolidar una gestión efectiva y autónoma en los SLEP, que permita equilibrar la participación local con el soporte técnico del nivel central. Para ello, es fundamental fortalecer las capacidades de gestión y liderazgo de los equipos técnicos, promoviendo una formación continua que asegure el dominio de los procesos administrativos y pedagógicos. Asimismo, es necesario profundizar en estrategias de comunicación y coordinación entre los SLEP y los municipios para evitar problemas de coordinación y garantizar una transición fluida y eficiente hacia el nuevo sistema de administración educativa. Además, será clave mantener un monitoreo constante y flexible que permita ajustar las estrategias en función de los aprendizajes acumulados y los desafíos emergentes, consolidando una educación pública de calidad, equitativa y acorde a las necesidades territoriales. Para lograr esto, es crucial encontrar un equilibrio entre el apoyo técnico del nivel central y la capacidad de decisión local. La formación continua de los equipos técnicos es esencial para asegurar que tengan las habilidades y conocimientos necesarios para gestionar eficazmente los procesos administrativos y pedagógicos. Mejorar la comunicación y coordinación con los municipios es crucial para evitar problemas de coordinación y asegurar una transición fluida. Finalmente, el monitoreo constante y flexible permitirá ajustar las estrategias y adaptarse a los desafíos emergentes, lo que es esencial para lograr una educación pública de calidad y equitativa (Donoso, 2020).

### 3. Políticas de Dirección Escolar

A lo largo de los últimos años, el liderazgo escolar en Chile ha experimentado profundas transformaciones impulsadas por cambios normativos y políticas educativas orientadas a fortalecer la función directiva. La Ley 20.501 sobre Calidad y Equidad de la Educación, promulgada en 2011, introdujo un nuevo marco regulador para la selección y concursabilidad de directores municipales, estableciendo criterios más exigentes para su designación y otorgando a los directivos la facultad de proponer la desvinculación de docentes con evaluaciones insatisfactorias. Estas modificaciones, junto con otras iniciativas, han redefinido el papel del director en la gestión educativa, consolidando su rol como líder pedagógico y gestor institucional (Gobierno de Chile, 2011a).

Desde una perspectiva histórica, diversos estudios han analizado la evolución del liderazgo escolar en Chile, identificando distintas etapas que reflejan cambios en la concepción y ejercicio de la dirección educativa. Investigaciones como la de Núñez, Weinstein y Muñoz (2012) han examinado el desarrollo del rol directivo a lo largo de ocho décadas, distinguiendo cuatro grandes períodos. En un primer momento, entre 1929 y 1949, se establecieron las bases normativas que regularon la función directiva, en un contexto en el que la educación respondía a un modelo centralizado. Posteriormente, entre 1949 y 1978, la acumulación de regulaciones generó una sobreabundancia normativa que, paradójicamente, dejó sin claridad el verdadero alcance de la labor directiva. A partir de 1978 y hasta 1990, con la municipalización de la educación, la función del director se fragmentó y su rol quedó desdibujado en un contexto de incertidumbre y escasos incentivos para el ejercicio del liderazgo escolar. Sin embargo, desde 1991, con la promulgación del Estatuto Docente y la implementación de nuevas políticas, se transitó desde un modelo de dirección invisibilizado hacia uno en el que el liderazgo pedagógico comenzó a ganar reconocimiento como un factor clave en la mejora educativa.

En este proceso de transformación, uno de los principales desafíos para los directivos ha sido encontrar un equilibrio entre la gestión pedagógica y las tareas administrativas, una tensión que ha acompañado la evolución del rol directivo. Con el tiempo, la función del director ha dejado de concebirse como una responsabilidad individual para dar paso a un modelo basado en equipos de liderazgo, donde las responsabilidades se diversifican y especializan, promoviendo la complementariedad entre sus integrantes. Esta reconfiguración ha impactado también en los procesos de formación directiva. Mientras que durante décadas la preparación de los líderes escolares estuvo estructurada en una malla curricular rígida y alineada con las directrices ministeriales, en la actualidad se han promovido programas más flexibles e integradores que buscan desarrollar una visión holística y sistémica del liderazgo educativo.

Por su parte, Montt (2012) analiza la evolución del marco regulatorio que ha acompañado la función directiva en las últimas dos décadas, identificando cuatro etapas que reflejan la transformación del liderazgo escolar en Chile. Durante los primeros años de la década de 1990, en el contexto de la recuperación de la educación pública, se buscó revalorizar el rol del director dentro de una nueva estructura burocrática. Luego, entre 1995 y 2001, los directivos asumieron un papel más activo en la implementación de políticas de mejoramiento de la calidad educativa. Posteriormente, entre 2002 y 2008, se consolidó su rol como facilitadores del cambio, con un enfoque centrado en apoyar a los docentes en la implementación de reformas curriculares y metodológicas en el aula. Finalmente, desde 2009 en adelante, se ha institucionalizado la idea del liderazgo pedagógico como un elemento estratégico para la mejora de los aprendizajes y el fortalecimiento de las capacidades docentes dentro de los establecimientos educativos.

En el ámbito normativo, la evolución de las políticas de dirección escolar en Chile ha experimentado transformaciones significativas, reflejando un esfuerzo continuo por profesionalizar y fortalecer el liderazgo educativo.

El proceso de consolidación del liderazgo escolar se inició con la promulgación del Estatuto Docente (Ley 19.070) en 1991. Esta ley estableció las primeras disposiciones relativas a las funciones de los docentes directivos, delineando un rol centrado en el desarrollo de competencias del personal, la promoción del compromiso y la resiliencia, elementos considerados esenciales para la consecución de las metas institucionales. Además, se instituyó la asignación de responsabilidad directiva, un incentivo salarial que podía alcanzar hasta un 20% de la Remuneración Básica Mínima Nacional (RBMN), buscando atraer y retener talento en estos roles. Un requisito fundamental para acceder al cargo fue la acreditación de estudios en áreas como administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional, lo que marcó un primer paso hacia la profesionalización de la función directiva (Gobierno de Chile, 1991).

Posteriormente, en 1995, la Ley 19.410 introdujo un sistema de concursabilidad pública para la selección de directores en establecimientos municipales. Este mecanismo, abierto a todos los postulantes que cumplieran con los requisitos establecidos, buscó garantizar mayor transparencia en el proceso de selección, exigiendo además que los directores presentaran un informe de resultados al término de su periodo. Esta medida no solo promovió la rendición de cuentas, sino que también incentivó una gestión orientada a resultados (Gobierno de Chile, 1995).

En 2004, la Ley 19.993 implementó los Convenios de Desempeño Colectivo, una herramienta que incentivaba el logro de metas institucionales a través de un sistema de bonificación voluntaria para los equipos directivos. Este enfoque buscó alinear los incentivos con los objetivos de la organización, fomentando el trabajo en equipo y la colaboración (Gobierno de Chile, 2004).

El proceso de profesionalización continuó avanzando en 2005 con la promulgación de la Ley 20.006, que extendió la obligatoriedad de la concursabilidad a todos los directores de establecimientos municipales, eliminando la figura del "director vitalicio". Esta reforma representó un cambio paradigmático, ya que el administrador debía designar como director a quien obtuviera el primer lugar en la lista de la comisión evaluadora, reduciendo significativamente la discrecionalidad en la selección. Adicionalmente, se incorporó la presentación de un plan de trabajo como parte integral del proceso de selección, lo que permitió evaluar la visión y la capacidad de planificación de los postulantes (Gobierno de Chile, 2005).

En ese mismo año, se publicó el Marco para la Buena Dirección, un documento que estableció cuatro dimensiones clave del liderazgo directivo: liderazgo pedagógico, gestión curricular, gestión de recursos y gestión del clima y la convivencia. Aunque no vinculante, este marco proporcionó un referente valioso para orientar la práctica y fortalecer la labor de los directores, promoviendo una gestión integral y de calidad (MINEDUC, 2025).

La Ley General de Educación de 2009 profundizó la consolidación del liderazgo escolar, estableciendo que los directivos tenían el derecho y la responsabilidad de liderar la implementación del Proyecto Educativo Institucional (PEI). Asimismo, se les encomendó el liderazgo pedagógico del establecimiento, el fomento del desarrollo profesional docente y la supervisión de las prácticas pedagógicas en el aula, reconociendo el rol central de los directivos en la mejora de la calidad educativa (Gobierno de Chile, 2009).

En 2011, la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley 20.501) incorporó nuevos criterios en la selección de directores, incluyendo la participación de un miembro de Alta Dirección Pública (ADP) en las comisiones evaluadoras. Esta medida buscó asegurar la objetividad y la rigurosidad técnica en el proceso de selección. Además, se amplió la atribución del sostenedor en la selección del director y se estableció la posibilidad de declarar desierto un concurso en caso de no encontrarse un candidato idóneo, lo que otorgó mayor flexibilidad al sistema. Otra modificación relevante fue la apertura del cargo de director a profesionales no docentes, siempre que contaran con un título profesional y al menos tres años de experiencia en el ámbito educativo, ampliando el universo de posibles postulantes y reconociendo la importancia de la experiencia en el sector. Adicionalmente, esta ley otorgó a los directores mayor autonomía en la gestión de recursos humanos, permitiéndoles proponer la remoción de hasta un 5% de los docentes con evaluaciones insatisfactorias, así como la designación y remoción de cargos clave dentro del equipo directivo, como el subdirector, el inspector general y el jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP). Estas medidas fortalecieron la capacidad de los directores para conformar equipos de alto rendimiento y gestionar el desempeño del personal (Gobierno de Chile, 2011a).

En ese mismo año, se implementó el Plan de Formación de Directores (Decreto Supremo N° 44 de 2011), cuyo propósito fue desarrollar y fortalecer las competencias directivas a través de programas de formación especializados financiados por el Ministerio de Educación. Esta iniciativa reconoció la importancia de la formación continua como un pilar fundamental para el desarrollo del liderazgo escolar (Gobierno de Chile, 2011c). En 2015, se publicó el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, una versión ampliada y refinada del documento de 2005. Este nuevo marco proporcionó una guía más detallada para la gestión y el desarrollo del liderazgo en los establecimientos educativos, profundizando en las competencias directivas y ofreciendo herramientas prácticas para su implementación.

Por otro lado, la promulgación de la Ley 20.903 en 2016, que creó el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, otorgó nuevas responsabilidades a los directores y sus equipos en materia de formación y desarrollo docente. Se les confirió la facultad de diseñar y proponer planes locales de formación, fomentar la innovación pedagógica, coordinar el trabajo colaborativo entre docentes y definir estrategias para la inducción de docentes principiantes. Además, se estableció como requisito que los directores, jefes de UTP y otros cargos directivos se encontraran, al menos, en el tramo avanzado de la Carrera Docente, lo que vinculó el liderazgo escolar con el desarrollo profesional docente (Gobierno de Chile, 2016).

En ese mismo año, se crearon los Centros de Liderazgo Escolar, con el propósito de apoyar al Ministerio de Educación en la investigación, diseño e implementación de políticas de fortalecimiento del liderazgo directivo. Esta iniciativa permitió generar conocimiento aplicado sobre las mejores prácticas en gestión escolar, promoviendo la innovación y la mejora continua.

En 2017, la promulgación de la Ley que crea el Sistema de Nueva Educación Pública reforzó la autonomía de los establecimientos educativos, asignándoles la responsabilidad de elaborar su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su Plan de Mejoramiento Educativo (PME) con la participación de la comunidad escolar. Además, se introdujeron mecanismos de evaluación anual para el PME y se fortaleció el rol de los directores dentro de la estructura de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), consolidando su papel como líderes pedagógicos y gestores del cambio (Gobierno de Chile, 2017). En los últimos años, se ha continuado con el fortalecimiento del liderazgo escolar a través de diversas iniciativas. En 2020, se ampliaron los Centros de Liderazgo Escolar, consolidando la investigación y la innovación en la gestión directiva (Gobierno de Chile, 2021). En 2021, se presentó una versión actualizada de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo, la cual define los ejes estratégicos para el desarrollo del liderazgo escolar, incorporando principios de equidad, mejora continua y liderazgo distribuido dentro de las comunidades educativas. Esta política refleja una visión integral del liderazgo escolar, reconociendo su importancia para la transformación educativa (Gobierno de Chile, 2021).

En síntesis, el liderazgo escolar en Chile ha experimentado una evolución significativa a través de sucesivas reformas que han fortalecido la selección, formación y autonomía de los directivos. Desde la regulación inicial establecida en el Estatuto Docente de 1991 hasta las políticas más recientes, se ha buscado profesionalizar la función directiva y dotar a los directores de mayores herramientas para la gestión pedagógica y administrativa. En la actualidad, el liderazgo escolar es reconocido como un factor clave para la mejora de la educación, y las políticas en curso apuntan a consolidar un sistema de liderazgo basado en la formación continua, la gestión eficaz y la autonomía responsable.

A continuación, se muestra un cuadro sintético con la evolución de las principales normativas sobre dirección escolar en Chile.

**Evolución de las principales normativas sobre dirección escolar en Chile**

Año	Política	Descripción	Foco
1991	Estatuto docente, Ley 19.070	Define que los docentes directivos deben ocuparse de “el conocimiento y las habilidades que requiere el personal para realizar las metas de la organización, así como también, el compromiso y resiliencia, que son las disposiciones que éste necesita para continuar realizándolas.” - Reconoce un incentivo salarial, a través de la asignación de responsabilidad directiva, que puede alcanzar 20% de la remuneración básica mínima nacional (RNM). - Define como requisito para acceder al cargo el contar con estudios de administración, supervisión, evaluación u orientación vocacional	Define las funciones de los docentes directivos
1995	Concursabilidad para nuevos directores, Ley 19.410	Establece un proceso de concursabilidad pública para las nuevas vacantes para el cargo de director de establecimiento municipal, el cual está abierto a todo aquel que cumpla los requisitos fijados. El director es seleccionado por una comisión calificadora para ejercer el cargo por 5 años, luego de lo cual puede ser reelegido a través de un nuevo concurso. Al cabo del período, los directores deben elaborar un documento detallado de los resultados alcanzados y comunicarlo a la comunidad escolar. - Se introduce la posibilidad para los sostenedores de conferir administración delegada a algunos establecimientos, permitiendo al director la gestión autónoma del establecimiento escolar	Establece un proceso de concursabilidad pública para las nuevas vacantes para el cargo de director de establecimiento municipal.
2004	Otorga mejoramiento especial a los profesionales de la educación. Ley 19.993	Se establecen los Convenios de desempeño colectivo, que involucran al conjunto del equipo directivo. Constituye un incentivo, de carácter voluntario, que mejora la remuneración del equipo directivo si éste cumple con las metas comprometidas anualmente con el sostenedor. A través del Convenio de desempeño colectivo, el equipo directivo puede recibir una bonificación de hasta 20% de la RMN	Se establecen los Convenios de desempeño colectivo, que involucran al conjunto del equipo directivo.

2005	Concursabilidad extendida, Ley 20.006	Hace obligatoria la concursabilidad para ingresar y permanecer en la función de director de establecimientos municipales, acabando finalmente con la norma que permitía “directores vitalicios”. - El alcalde debe escoger para el cargo de director a quien ocupe el primer lugar en la lista proporcionada por la comisión evaluadora, restándole discrecionalidad al proceso. - En el proceso de selección se incorpora la propuesta de trabajo que tiene el director para el establecimiento.	Hace obligatoria la concursabilidad para ingresar y permanecer en la función de director de establecimientos municipales.
2005	Marco para la Buena Dirección	Especifica la nueva función directiva definiendo 4 dimensiones clave para su ejercicio: Liderazgo, Gestión curricular, Gestión de recursos y Gestión del clima y la convivencia. Su objetivo, es aportar una definición sobre los ámbitos de acción del rol directivo, que permitan orientar (si bien no es vinculante) la práctica de los líderes escolares y hace converger las expectativas sobre la función.	Especifica la nueva función directiva definiendo 4 dimensiones clave para su ejercicio: Liderazgo, Gestión curricular, Gestión de recursos y Gestión del clima y la convivencia.
2009	Ley General de Educación	Avanza en la definición de funciones y atribuciones del equipo directivo, señalando que “tienen derecho a conducir la realización del proyecto educativo del establecimiento que dirigen. Son deberes de los equipos docentes directivos liderar los establecimientos a su cargo, sobre la base de sus responsabilidades, y propender a elevar la calidad de éstos; desarrollarse profesionalmente; promover en los docentes el desarrollo profesional necesario para el cumplimiento de sus metas educativas; y cumplir y hacer respetar las normas del establecimiento que conducen”. - Establece la obligación para los equipos directivos de realizar supervisión pedagógica en el aula	Avanza en la definición de funciones y atribuciones del equipo directivo.

<p>2011</p>	<p>Ley de Calidad y Equidad de la Educación, Ley 20.501</p>	<p>Las comisiones evaluadoras que seleccionan a los directores incorporan a un miembro de Alta Dirección Pública (ADP). Se amplía la atribución del sostenedor, quien puede elegir al director entre cualquiera de los seleccionados por la comisión e incluso puede declarar que el concurso queda desierto y debe repetirse. - El DAEM o Corporación municipal debe definir el perfil del director, con anterioridad a su selección, a partir de un banco de perfiles elaborado por Ministerio de Educación y que está disponible públicamente. - Se amplía la posibilidad de acceder al cargo de director para profesionales no docentes, estableciendo como requisito para postular contar con un título profesional y al menos tres años de experiencia en un establecimiento educacional.</p> <p>Se aumenta la asignación de responsabilidad directiva para el director y su equipo, la cual puede llegar hasta un 100% de la RMN. - Introduce convenios de desempeño a 5 años, con el fin de orientar y evaluar la función del director. Estos definen metas anuales que se van monitoreando y cuya evaluación puede resultar en la solicitud por parte del sostenedor de la renuncia anticipada al cargo de director. - Entrega al director la facultad de proponer al sostenedor el término de la relación laboral de hasta un 5% de los profesores del establecimiento, siempre y cuando hayan sido mal evaluados. - Faculta al director para designar y remover al Subdirector, Inspector General y el Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica (UTP) (si bien debe contar con la aprobación del sostenedor en caso de tratarse de profesionales externos al establecimiento), para proponer mecanismos para aumentar las asignaciones y debe ser consultado en la contratación de docentes asignados al establecimiento que dirige.</p>	<p>Las comisiones evaluadoras que seleccionan a los directores incorporan a un miembro de Alta Dirección Pública (ADP).</p>
-------------	---	---	---

2011	Plan de Formación de Directores, Decreto Supremo n° 44 de 2011	Se establece un plan de formación de directores con el fin de otorgar, desarrollar y reforzar las competencias para ejercer el cargo de director de un establecimiento educacional. El programa financia la formación especializada de directores en programas e instituciones previamente validados por el Ministerio de Educación, avanzando en la regulación de la calidad y pertinencia de la oferta formativa, así como también garantizando el acceso en condiciones de igualdad.	Se establece un plan de formación de directores con el fin de otorgar, desarrollar y reforzar las competencias para ejercer el cargo de director de un establecimiento educacional.
2015	Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar	El Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar es el referente que define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país. Su propósito, no vinculante, es orientar la acción de los directivos escolares, así como también, su proceso de autodesarrollo y formación especializada.	Define las prácticas, competencias y conocimientos para el desarrollo del liderazgo escolar en el país.
2016	Sistema de Desarrollo profesional docente. Ley 20.903 que modifica el Estatuto Docente.	Modifica las funciones de la dirección escolar, entregándole al director, en conjunto con su equipo directivo, responsabilidades respecto del desarrollo profesional docente, las cuales se materializan en la facultad de proponer al sostenedor planes locales de formación para el desarrollo profesional docente, orientar la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre los docentes y el diseño y aplicación de planes de inducción para docentes principiantes. - Determinar el uso de las horas no lectivas, en el marco de lo establecido por la ley, previa consulta al Consejo de Profesores. - Directores, docentes directivos y jefes de UTP deben encontrarse al menos en el tramo de desarrollo profesional docente avanzado. Solo excepcionalmente podrán saltarse esta condición los docentes directivos y jefes de UTP en caso de no existir docentes avanzados en la dotación, en cuyo caso no	Modifica las funciones de la dirección escolar, entregándole al director, en conjunto con su equipo directivo, responsabilidades respecto del desarrollo profesional docente.
2016	Creación de los Centros de Liderazgo	Creación de dos centros de investigación sobre liderazgo escolar, conformados por varias instituciones nacionales e internacionales.	Apoyar al Ministerio de Educación en la fundamentación, diseño e implementación de la <b>política de fortalecimiento de liderazgo escolar</b> , a partir del desarrollo de la investigación, innovación y experiencia práctica en escuelas y liceos.

2017	Ley que Crea el Sistema de Nueva Educación Pública	<p>El establecimiento educacional se define como la unidad básica y central de todo el sistema.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribución de elaborar el PEI y el PME, con participación de la comunidad (vía Consejo Escolar y de profesores) - Jornada evaluativa anual del PME (que deberá integrar los diversos planes del establecimiento) y reglamentos internos.</li> <li>- Participar de la conferencia de directores del servicio local (al menos una vez al año), para evaluar desarrollo del Plan estratégico y proponer mejoras.</li> <li>- Atribución de proponer perfiles profesionales docentes (en conjunto con el equipo directivo y docente representante) y luego elegir desde una terna propuesta por el SLE.</li> <li>- Se simplifican procesos de rendición de cuentas (una sola anual, integrada, con el apoyo del SLE)</li> <li>- Uso directo de hasta un 10% de la SEP y subvención de mantenimiento.</li> </ul>	
2020	Creación de los Centros de Liderazgo	Creación de tres nuevos centros de investigación sobre liderazgo escolar, conformados por varias instituciones nacionales e internacionales.	Apoyar al Ministerio de Educación en la fundamentación, diseño e implementación de la política de fortalecimiento de liderazgo escolar, a partir del desarrollo de la investigación, innovación y experiencia práctica en escuelas y liceos.
2021		Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo (Versión actualizada)	Definir los focos de las políticas sobre liderazgo escolar.

A partir de lo expuesto, se hace necesario profundizar en el estudio de las dinámicas colaborativas dentro de los establecimientos educativos dependientes de los SLEP y entre las redes que estos conforman. Esto implica abordar interrogantes como: ¿Qué características definen las prácticas colaborativas al interior de las comunidades escolares? ¿Cómo se ejercen los modelos de liderazgo en las distintas redes que operan dentro de un SLEP? ¿De qué manera se articula el trabajo colaborativo interno de los centros educativos con las estrategias de red impulsadas por el SLEP?

Analizar las prácticas de liderazgo sistémico y las dinámicas de liderazgo en red en establecimientos de un SLEP permitirá enriquecer el debate sobre políticas públicas, específicamente en torno al impacto de la colaboración y el trabajo en red como herramientas para el mejoramiento continuo del sistema educativo en su conjunto.

Este enfoque aportaría evidencia clave para evaluar cómo la articulación colaborativa entre actores educativos — desde las escuelas hasta las redes territoriales— puede potenciar la calidad, equidad e innovación en la educación pública chilena.

## Conclusiones

El análisis desarrollado en este capítulo permite observar que la evolución de las políticas educativas en Chile ha configurado, progresivamente, un desarrollo normativo orientado a fortalecer la gobernanza del sistema escolar, promover la equidad y consolidar mecanismos de aseguramiento de la calidad. Reformas como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), la Ley General de Educación (LGE), la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC), la Ley de Inclusión Escolar, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y la instauración del Sistema de Educación Pública han redefinido las condiciones institucionales en que se ejerce el liderazgo escolar, introduciendo nuevas exigencias de gestión, accountability y mejora continua. En conjunto, estas políticas han contribuido a institucionalizar procesos de evaluación, fiscalización y apoyo técnico a los establecimientos, al tiempo que han impulsado la profesionalización de la función directiva y la instalación de estándares más claros para la conducción pedagógica de las escuelas.

No obstante, el análisis también evidencia que la consolidación de este marco regulatorio ha generado tensiones relevantes para la gestión escolar. La coexistencia de múltiples organismos e instrumentos de política ha incrementado la complejidad del sistema, produciendo en muchos casos una fragmentación de responsabilidades y una sobrecarga administrativa que tensiona el trabajo de los equipos directivos. Asimismo, la implementación de la Nueva Educación Pública, a través de los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), ha abierto un nuevo escenario de gobernanza educativa que aún se encuentra en proceso de maduración institucional. En este contexto, persisten interrogantes respecto de la capacidad de los SLEP para articular eficazmente las políticas nacionales con las realidades territoriales, así como sobre el grado de autonomía con que cuentan las escuelas para desarrollar estrategias de mejora pertinentes a sus contextos educativos.

Desde esta perspectiva, uno de los principales desafíos del sistema educativo chileno radica en avanzar desde un enfoque predominantemente normativo y regulatorio hacia un modelo más coherente de liderazgo sistémico, en el cual los distintos niveles del sistema —escuelas, sostenedores, nivel intermedio y autoridades nacionales— operen de manera articulada en torno a objetivos compartidos de mejora educativa. Ello implica fortalecer las capacidades de liderazgo pedagógico, promover culturas de colaboración profesional y consolidar redes de aprendizaje entre establecimientos, especialmente en el marco de los SLEP y de las comunidades educativas territoriales.

En consecuencia, el futuro desarrollo de las políticas públicas en educación deberá orientarse no solo a perfeccionar los marcos normativos existentes, sino también a generar condiciones institucionales que favorezcan la confianza, la cooperación y el aprendizaje organizacional dentro del sistema escolar. Avanzar hacia formas de gobernanza educativa más integradas, que equilibren regulación, apoyo y autonomía profesional, será fundamental para que el liderazgo escolar pueda desempeñar un papel estratégico en la construcción de una educación pública más equitativa, inclusiva y capaz de responder a los desafíos contemporáneos del desarrollo educativo en Chile.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Panorama de la Gestión Escolar. ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Claves para el mejoramiento escolar. Santiago.
- Agencia de Calidad de la Educación. (2025) Sitio web de la Agencia de Calidad de la Educación. Recuperado el 18 de marzo de 2025, de <https://www.agenciaeducacion.cl/quienessomos>
- Anderson, S. E. (2006). The school district's role in educational change. *International Journal of Educational Reform* 15(1), 13-37.
- Anderson, S. (2017). El nivel intermedio en educación y el mejoramiento escolar. Informe Técnico No. 1. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Chile.
- Ahumada-Figueroa, L., Galdames-Poblete, S., González-Torres, Á., & Herrera-Caballero, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional en el marco de políticas de aseguramiento de la calidad de la gestión escolar en Chile. *Universitas Psychologica*, 8(2), 353-370.
- Bellei, Cristian (2003). "¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena?". En Cristián Cox (Editor), *Políticas educacionales en el cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Benavides-Moreno, Nibaldo, Reyes-Araya, Daniel, & Alarcón-Leiva, Jorge. (2023). Ley de Inclusión Escolar en Chile: desafíos de gestión para establecimientos particulares subvencionados. *Práxis Educativa*, 18, e21840. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v18.21840.074>
- Benavides-Moreno, N., Ortiz-González, G., & Reyes-Araya, D. (2021). La inclusión escolar en Chile: Observada desde la docencia. *Cadernos de Pesquisa*, 51, e06806. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Canales, Manuel, Guajardo, Fabián, Orellana, Víctor, Bellei, Cristián, & Contreras, Mariana. (2020). Fin del copago y nuevo Sistema de Admisión Escolar: duelo de estrato. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(2), 299-319. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000200299>
- Carrasco, A., & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 63-74. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1648>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2025) Sitio web del Ministerio de Educación. Recuperado el 18 de marzo de 2025, de <https://www.cpeip.cl/>
- Centro de Políticas Públicas UC. (2021). Resumen ejecutivo: Estudio de planificación de la segunda etapa de implementación de la Ley N° 21.040. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Cox, Cristián (2003). "Las Políticas Educacionales de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX". En Cristián Cox (Editor), *Políticas educacionales en el cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (Ed.). (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Editorial Universitaria.
- Cox, Cristián (2006). "Construcción política de las reformas curriculares: el caso de Chile en los Noventa". *Profesorado* 10 (1): 1-24.
- Cox, Cristián (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-43.
- Donoso-Díaz, S. (2020). Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*.
- Donoso D., Sebastián, Jorge Alarcón L., Moyra Castro P. (2014) Las políticas educacionales posdictadura en Chile: La compleja transición de un Estado sin derechos a un Estado social. *Revista Latinoamericana de Política y Administración Educativa*, de Investigación Educativa (RELAPAE), Bs. Aires. Año 1, (1) 44-54.
- Gobierno de Chile. (1991). Ley N° 19.070, Estatuto de los Profesionales de la Educación. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30437>
- Gobierno de Chile. (1995). Ley N° 19.410, Modifica el Estatuto de los Profesionales de la Educación y otorga otros beneficios que indica. *Diario Oficial de la República de Chile*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30698>

- Gobierno de Chile. (2005). Ley N° 19.993, Traspasa la propiedad de la empresa Complejo Industrial El Salto al Fisco y otorga beneficios que indica a sus trabajadores. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=238518>
- Gobierno de Chile. (2005). Ley N° 20.006, Modifica la Ley N° 19.070, Estatuto de los Profesionales de la Educación, en materia de evaluación y calificación docente. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=239521>
- Gobierno de Chile. (2008). Ley N° 20.248, Establece la Ley de Subvención Escolar Preferencial. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2008/02/01/do-20080201.pdf>
- Gobierno de Chile. (2009). Ley N° 20.370, Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2009/09/12/do-20090912.pdf>
- Gobierno de Chile. (2011a). Ley N° 20.501, Calidad y Equidad de la Educación. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1022346>
- Gobierno de Chile. (2011b). Ley N° 20.529, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2011/08/27/do-20110827.pdf>
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2011c). Decreto Supremo N° 44, Determina forma de ejecución del Plan de Formación de Directores. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.leychile.cl/N?i=1026394&f=2014-09-23&p=>
- Gobierno de Chile. (2015). Ley N° 20.845, de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.diariooficial.interior.gob.cl/media/2015/06/08/do-20150608.pdf>
- Gobierno de Chile. (2016). Ley N° 20.903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>
- Gobierno de Chile. (2017). Ley N° 21.040, Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237>
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2021). Política de Fortalecimiento del Liderazgo para la Mejora Escolar. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.mineduc.cl>
- Gobierno de Chile. (2023). Ley N° 21.625, Establece Sistema Único de Evaluación Docente. Diario Oficial de la República de Chile. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1197193>
- González, Pablo (2003). "Estructura institucional, recursos y gestión en el sistema escolar chileno". En Cristián Cox (Editor), Políticas educacionales en el cambio de Siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago: Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación. (2016). Plan de Mejoramiento Educativo en el marco de la Reforma Educacional: Más oportunidades para todas y todos los estudiantes. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2025) Sitio web del Ministerio de Educación. Recuperado el 18 de marzo de 2025, de <https://subeduc.mineduc.cl/sistema-nacional-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-sac/>
- Mizala, Alejandra (2008). "La subvención escolar diferenciada por nivel socioeconómico en Chile". En Cristián Bellei, Daniel Contreras, Juan Pablo Valenzuela (Editores) La agenda pendiente en educación. Santiago: Universidad de Chile, UNICEF.
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile: Una lectura de dos décadas de desarrollo (1990 a 2011). En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? (pp.397-426). Fundación Chile.
- Muñoz, G. (2021). Sense-making y liderazgo escolar en el inicio de una reforma a gran escala: el caso de la Nueva Educación Pública en Chile. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 25(3), 111-135. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.22668>
- Rodríguez Cisternas, J. I., & Rojas Fabris, M. T. (2020). Desegregación y categorización del desempeño escolar: Percepciones de los equipos directivos sobre la Ley de Inclusión Escolar en dos regiones de Chile. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, 5, 1-25. <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15181.019>
- Rojas, A. y Mecklenburg, P. (2022). Liderazgo educativo, políticas educativas y políticas de dirección escolar. En Leiva y Guidi (Eds.). Formación de Directivos Escolares: Una Mirada desde la Interdisciplinariedad (pp. 83-108). Santiago: Altazor.

- Sapelli, Claudio, Neilsom, C; Irrarrázaval, I; Muñoz, N; Keim, D; Gaete, L; Jiménez H, y Quezada, D. (2020). Subvención Escolar Preferencial: gestión y uso de los recursos en sus 10 años de implementación. Centro de Políticas Públicas UC Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valenzuela, J. P. (2015). El efecto de la SEP en la reducción de la segregación socioeconómica del sistema escolar chileno. Primeros resultados. Santiago: CIAE-Universidad de Chile.
- Uribe, M., Valenzuela, J. P., & Anderson, S. (2019). Estudio de seguimiento y sistematización de procesos críticos en la transición de la gestión de la educación pública de los municipios a los Servicios Locales de Educación. Universidad de Chile. Santiago.
- Weinstein, José, Angélica Fuenzalida, Gonzalo Muñoz (2010). "La subvención preferencial: desde una difícil instalación hacia su institucionalización". En Sergio Martinic y Gregory Elacqua (editores) ¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo. Santiago: UNESCO, Universidad Católica.
- Weinstein, J. & Hernández, M. (2014). Políticas hacia el liderazgo directivo escolar en Chile: Una mirada comparada con otros sistemas escolares de América Latina. *Psicoperspectivas*, 13(3), 52-68.



Universidad del Desarrollo  
Facultad de Educación

# POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LIDERAZGO ESCOLAR EN CHILE: BASES NORMATIVAS PARA LA MEJORA EDUCATIVA

## EDUCATIONAL POLICIES AND SCHOOL LEADERSHIP IN CHILE: REGULATORY FOUNDATIONS FOR EDUCATIONAL IMPROVEMENT

**Armando Rojas J.**

Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. España.

**Mauricio Bravo R.**

PhD en Educación Superior, Universidad de Leiden - UDP.



Universidad del Desarrollo  
Facultad de Educación



Centro de Investigación para la  
Mejora de los Aprendizajes  
Facultad de Educación



UNIVERSIDAD DEL DESARROLLO  
ACREDITADA EN TODAS LAS ÁREAS  
**NIVEL DE EXCELENCIA**  
Gestión Institucional - Docencia de Pregrado - Docencia  
de Postgrado - Vinculación con el Medio - Investigación  
Próxima acreditación: 17 de diciembre 2027